



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО

SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

№ 3/2023



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО
SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

Тема номера:
«Социальная психология детства, отрочества и юности»
Тематический редактор номера Е.М. Дубовская

Theme of the issue
“Social Psychology of Childhood, Adolescence and Adulthood”
Issue editors E.M. Dubovskaya

2023 г. Том 14. № 3

2023. Vol. 14. No. 3

Московский государственный
психолого-педагогический университет

Moscow State University
of Psychology and Education



Главный редактор

Н.Н. Толстых (Россия)

Ответственный секретарь

Е.В. Виноградова (Россия)

Редакционная коллегия

О.А. Гулевич (Россия),
Е.М. Дубовская (Россия),
В.А. Лабунская (Россия),
А.В. Махнач (Россия), Т.А. Нестик (Россия),
Л.А. Пергаменщик (Беларусь),
И.Д. Плотка (Латвия), Н.К. Радина (Россия),
О.Е. Хухлаев (Израиль),
Л.А. Цветкова (Россия), Т.И. Шульга (Россия)

Редакционный совет

Ф. Зимбардо (США),
В.А. Лабунская (Россия), М. Линч (США),
И. Маркова (Великобритания),
Х. Паласиос (Испания),
Л.А. Пергаменщик (Беларусь),
И.Д. Плотка (Латвия), Н.Н. Толстых (Россия),
А.А. Файзуллаев (Узбекистан),
К. Хелкама (Финляндия),
Л.А. Цветкова (Россия), Т.И. Шульга (Россия)

«Социальная психология и общество»

индексруется: ВАК Минобрнауки России,
ВИНИТИ РАН, Ядро Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ),
Web of Science (ESCI), Scopus, EBSCO,
Ulrich's Periodicals Directory, ERIH PLUS,
DOAJ, Google Scholar, Index Copernicus,
East View

Учредитель и издатель

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Издается с 2010 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство регистрации СМИ:

ПИ № ФС77-67006 от 30.08.2016

Формат 70 × 100/16

Тираж 500 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип,
рубрики, все тексты и иллюстрации являются
собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены
авторским правом.

Перепечатка материалов журнала и использование
иллюстраций допускается только с письменного
разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением
авторов публикаций.

Editor-in-Chief

N.N. Tolstykh (Russia)

Executive Secretary

E.V. Vinogradova (Russia)

Editorial Board

O.A. Gulevich (Russia),
E.M. Dubovskaya (Russia),
V.A. Labunskaya (Russia),
A.V. Makhnach (Russia), T.A. Nestik (Russia),
L.A. Pergamenschchik (Belarus),
I.D. Plotka (Latvia), N.K. Radina (Russia),
O.E. Khukhlaev (Israel), L.A. Tsvetkova (Russia),
T.I. Shulga (Russia)

Editorial Council

P.G. Zimbardo (USA),
V.A. Labunskaya (Russia) M.F. Lynch (USA),
I. Markova (Great Britain),
J. Palacios (Spain),
L.A. Pergamenschchik (Belarus),
I.D. Plotka (Latvia), N.N. Tolstykh (Russia)
A.A. Fayzullaev (Uzbekistan),
K. Helkama (Finland),
L.A. Tsvetkova (Russia), T.I. Shulga (Russia)

“Social Psychology and Society” Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry
of Education and Science of the Russian Federation,
Russian Science Citation Index Core (RSCI Core),
Web of Science (ESCI), Scopus, EBSCO, Ulrich's
Periodicals Directory, ERIH PLUS, DOAJ, VINITI
Database RAS, Google Scholar, Index Copernicus,
East View

Publisher

Moscow State University of Psychology
and Education

The journal is published since 2010

The journal is published quarterly

Certificate number: PI №FS77-67006

Registration date 30.08.2016

Format 70 × 100/16

500 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics
all text and images are the property of MSUPE
and copyrighted.

Using reprints and illustrations is allowed only
with the written permission of the publisher.

The views and opinions expressed
in the article are those of the authors and do not
necessarily reflect the views or positions of the
editorial staff.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Дубовская Е.М. Возрастная социальная психология: традиции и развитие 5

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран 11

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками 31

Булыгина М.В. Родительские установки, потребность в социально-психологической поддержке и отношения с собственной матерью в современных моделях материнства 46

Анисимова Е.В., Крушельницкая О.Б. Взаимосвязь способности к эмпатии и ценностно-смысловых ориентаций у школьников и студентов 64

Кроз М.В., Ратинова Н.А. Ценностные ориентации несовершеннолетних преступников 85

Лебедева Е.И., Филиппу О.Ю., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Павлова Н.С. Модель психического и макиавеллизм как факторы внутригрупповых отношений в подростковом возрасте 99

Панов В.И., Плаксина И.В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействия с образовательной средой 118

Баева И.А., Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В. Особенности адаптации студентов – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа 136

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Ульянина О.А., Радчикова Н.П., Борисенко Е.В., Хайрова З.Р. Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной 154

Лопухова О.Г., Нурхамитова Л.Р. Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена: диагностический опросник 173

Ерофеева В.Г. Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре 187

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Базаров Т.Ю., Дубовская Е.М., Зуева Е.А. Социально-психологическая компетентность учителя: готовность к диалогу через организацию коммуникации (обсуждение в рамках конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики») 205

CONTENTS

EDITORIAL

- Dubovskaya E.M.* Age-Related Social Psychology: Traditions and Development 5

EMPIRICAL RESEARCH

- Soldatova G.U., Rasskazova E.I.* Digital Socialization of Russian Adolescents: through the Prism of Comparison with Adolescents in 18 European Countries 11
- Denisenkova N.S., Taruntaev P.I.* The Relationship between Parent-Child Relationships and the Use of Digital Devices by Older Preschoolers 31
- Bulygina M.V.* Parental Attitudes, the Need for Socio-Psychological Support and Relationships with One's Own Mother in Modern Models of Motherhood 46
- Anisimova E.A., Krushelnitskaya O.B.* The Relationship between the Ability to Empathy and Value-Semantic Orientation in Schoolchildren and Students 64
- Kroz M.V., Ratinova N.A.* Value Orientations of Juvenile Delinquents 85
- Lebedeva E.I., Filippou O.Yu., Vilenskaya G.A., Ulanova A.Yu., Pavlova N.S.* Theory of Mind and Machiavellianism as Factors of Intragroup Relations in Adolescence 99
- Panov V.I., Plaksina I.V.* The Relationship between the Stages of Agency of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interactions with the Educational Environment 118
- Baeva I.A., Miklyaeva A.V., Pezhemskaya J.S., Khoroshikh V.V.* Features of Adaptation of Indigenous Students of the Russian North, Siberia and the Far East to the College Educational Environment 136

METHODOLOGICAL TOOLS

- Ulyanina O.A., Radchikova N.P., Borisenko E.V., Khayrova Z.R.* Psychodiagnostics of Value Orientations of Adolescents: the Results of Standardization of the Methodology "Hierarchy of Life Values" by G.V. Rezapkina 154
- Lopukhova O.G., Nurkhamitova L.R.* Types of Parental Attitudes in the Psychological Support of a Child-Athlete: A Diagnostic Questionnaire 173
- Yerofeyeva V.G.* Characteristics of Emerging Adulthood: Adaptation of the Questionnaire in Russian Culture 187

SCIENTIFIC LIFE

- Bazarov T.Yu., Dubovskaya E.M., Zueva E.A.* Socio-Psychological Competence of the Teacher: Readiness for Dialogue through the Organization of Communication (Discussion within the Framework of the Conference in Memory of M.Yu. Kondratiev "Social Psychology: Questions of Theory and Practice") 205

КОЛОНКА РЕДАКТОРА EDITORIAL

Возрастная социальная психология: традиции и развитие

Дубовская Е.М.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com**

Специальный выпуск журнала «Социальная психология детства, отрочества и юности» посвящен такой области, как возрастная социальная психология. В выпуске делается попытка сформулировать наиболее важные особенности социальной психологии детско-юношеского этапа развития, а также выделить те фундаментальные основы, которые лежат в ее основе, и определить дальнейшие перспективы.

Благодарности. Автор благодарит Ольгу Борисовну Чеснокову за многолетнее плодотворное сотрудничество, интересные беседы и взаимные конструктивные замечания.

Для цитаты: Дубовская Е.М. Возрастная социальная психология: традиции и развитие // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140301>

Age-Related Social Psychology: Traditions and Development

Ekaterina M. Dubovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

The special issue of the journal “Social Psychology of Childhood, Adolescence and Adulthood” focuses on such an area as age-related social psychology. The issue attempts to formulate the most important features of the social psychology of childhood and adolescence developmental stage, as well as to highlight the fundamental foundations that underlie it and to identify future perspectives.

Acknowledgements. The author would like to thank Olga Borisovna Chesnokova for many years of fruitful cooperation, interesting conversations and mutual constructive comments.

For citation: Dubovskaya E.M. Age-Related Social Psychology: Traditions and Development. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140301> (In Russ.).

Социальная психология детства, отрочества и юности является собой прояв-

ление общей тенденции реализации двух противоположных сюжетов, существующих

щих в психологии: дифференциация на составляющие ее самостоятельные дисциплины и интеграция, обобщение, формулирование наиболее общих принципов и закономерностей, объединяющих все направления данной науки в единое целое. Необходимо отметить, что важнейшим фактором данных сюжетов является их взаимодействие, т.е. развитие самой научной дисциплины и прикладных и практических ее областей.

Теоретико-методологические проблемы современной социальной психологии развития (этот термин в последнее время становится все более популярным), несомненно, берут начало в культурно-историческом подходе Л.С. Выготского. Конечно, начать следует с фундаментального положения о социокультурной детерминации психического вообще, а также отдельных психологических процессов и феноменов. Недаром Л.С. Выготский писал, что ему не нравится термин «социальная психология», так как психология вся *социальная*. А то, что сейчас называется социальной психологией, Л.С. Выготский предлагал называть *коллективной*. Не будем разворачивать этот сюжет дальше, но упомянуть его представляется необходимым [2; 3].

Формулировка «социальная психология детства», с одной стороны, отражает тенденцию объединения таких составляющих психологической науки, как возрастная психология (психология развития) и социальная психология, с другой — демонстрирует в качестве общего «заказчика» сферу образования и воспитания подрастающего поколения. Можно предположить, что в настоящее время в психологии проблема дифференциации научных исследований сочетается с междисциплинарностью психологической практики. Представленные в

нашем номере статьи демонстрируют обе эти тенденции.

Важным вектором продвижения в этом направлении, на мой взгляд, оказываются исследования проблем трансформации социокультурного контекста: его содержания, структуры и динамики. Быстрота, с которой меняется окружающий нас мир, со всей очевидностью оказывает воздействие на процесс освоения его современным человеком, и, как следствие, исследования социализации становятся все более актуальными [4; 5; 8; 9; 10]. Интерпретация социализации личности в транзитивном обществе — это переход от представлений о социализации как процессе «вхождения» личности в стабильный, определенный, жестко структурированный социум к рассмотрению социализации как процесса конструирования человеком своего социального пространства, построения системы связей с множеством других социальных пространств. В процессе социализации существует бесконечное число индивидуальных различий, которые отражают общее направление изменений самого процесса социализации. Сюда же относится принцип вероятностной детерминации социализации личности, который состоит в том, что нет ни однозначных детерминант того или иного явления, ни четкого следствия, причинной зависимости от какого-то одного параметра жизни человека [4; 5; 8; 9; 10 и др.].

В качестве еще одной идеи, объединяющей социальных и «возрастных» психологов, можно рассмотреть идею новой теоретической парадигмы современной социализации — парадигмы индивидуального пути развития, суть которой сводится к тому, что жизненный путь каждой личности уникален и неповторим. В каждый отдельный момент перед человеком предстает бесконечность ва-

риантов его развития, и выбор субъектом направления движения связан с огромным числом возможностей и имеет вероятностную детерминацию [5]. Хотелось бы отметить, что подобный подход к изучению социализации приводит к постановке новых задач.

Во-первых, необходимо более четкое определение взаимоотношений двух составляющих социализации — усвоения и воспроизводства социального опыта личности.

Во-вторых, более детальное изучение взаимодействия социальных норм разного уровня. Так, актуальными становятся исследования того, как связаны между собой индивидуальные (психологические) и социальные (общественные) нормы, как они взаимодействуют внутри нормативно-ценностной структуры отдельной личности. Особое место занимают работы по изучению подросткового и юношеского этапа социализации как периода интенсивного формирования нормативно-ценностной структуры развивающейся личности.

В-третьих, исследование противоречия и способов его решения, связанного с тем, что «нормативная сфера поведения личности» связана с определенностью и однозначностью, а условие социальной транзитивности, наоборот, выдвигает на первый план множественность и неопределенность социальной ситуации развития.

Этот тезис позволяет плавно перейти к еще одной теме, которая связывает традиционные исследования возрастной психологии (имеющие основания в работах Л.С. Выготского) и современный социально-психологический ракурс научных исследований. Имею в виду проблематику социальной ситуации развития. По словам нашей коллеги, возрастного психолога, кандидата психологических наук О.Б. Чесноковой, в

возрастной психологии социальная ситуация развития — это совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Принципиальное отличие понимания социальной среды Л.С. Выготским [3] состоит в том, что для него среда — не обстановка развития, не внешний, объективный фактор существования ребенка, а детерминанта развития. Это значит, что само развитие происходит в единстве связей ребенка с социальным окружением, специфичным для каждого возрастного этапа. На современном этапе это понятие конкретизируется. Например, в работах О.А. Карабановой в структуре социальной ситуации развития выделяются различные социальные контексты (домашняя образовательная среда, типы семей, образовательно-воспитательных учреждений, групп сверстников и т.д.). Эти социальные контексты задают ориентирующие образы, выполняющие планирующую, регулирующую и познавательную функции, опосредующие активность ребенка в отношениях со значимым социальным окружением [6; 7]. Если для современной психологии развития социальным контекстом развития ребенка является семейная микросоциальная ситуация или группа сверстников, то для социальной психологии детства в соответствии с пониманием предмета социальной психологии ориентирующим образом будет положение ребенка как члена группы в системе групповых отношений.

Таким образом, очевидно высвечивается взаимная необходимость, интеграция социальной психологии и психологии развития не только на прикладном поле, где система образования в широ-

ком смысле выступает заказчиком психологических знаний, но и в научно-исследовательском плане. Так, например, понятие социальной ситуации развития становится значительно более содержательным и многослойным.

И наконец, конечно, требует упоминания расширение цифровизации современной жизни. Этот процесс имеет много аспектов и уровней исследований в психологии. Особое место занимает вопрос о цифровой социализации подрастающего поколения. Интерес привлекают особенности возрастных параметров взаимодействия ребенка с информационной средой. Так, например, с одной стороны, информационные технологии усложняют и чрезвычайно расширяют пути усвоения человеком представлений об окружающем его мире, с другой — в них заложены специфические механизмы реализации усвоенного. Информационное пространство расширяет поле эмпирического опыта личности почти до бесконечности и одновременно делает этот опыт конкретным и символическим, что приводит к противоречию между виртуальной реальностью и реальным миром [1].

Конкретные направления практической работы в этой сфере одновременно требуют и анализа со стороны «разных психологий», и сочетания разнообразных методов, методик и процедур, которые интегрируют разработки большинства психологических дисциплин.

Представленные в нашем номере статьи охватывают многие из перечисленных вопросов. Интересными нам кажутся эмпирические исследования фундаментальных проблем, например, вопросы цифровой социализации, ее особенности в разных возрастах. Этим вопросам посвящены статьи *Г.У. Солдатовой* и *Е.И. Рассказовой*, а также

Н.С. Денисенковой и *П.И. Тарунтаева*. В статье *Е.В. Анисимовой* и *О.Б. Крушельницкой* рассматривается взаимосвязь ценностной составляющей личности школьников и студентов и эмоциональной компоненты. Важное место в современных исследованиях занимает сюжет детско-родительских отношений. В нашем номере эту проблематику представляет исследование *М.В. Булыгиной*. Радует возможность показать читателям предметное разнообразие исследований в области возрастной социальной психологии: ценностные ориентации несовершеннолетних правонарушителей в работе *М.В. Кроза* и *Н.А. Ратиновой*, место макиавеллизма в отношениях подростков в статье *Е.И. Лебедевой* и ее коллег. *В.И. Панов* и *И.В. Плаксина* предлагают нашим читателям исследование о взаимосвязи стадий субъектности школьников и эконсихологических типов взаимодействия с образовательной средой. Особое место в социальной психологии занимают вопросы изучения этнических характеристик личности, исследование которых нашло свое отражение в работе *И.А. Баяевой* и соавторов.

Часто мы ощущаем дефицит методических публикаций, они всегда вызывают повышенный интерес. Этот номер нашего журнала представляет вниманию читателей три публикации в разделе «Методический инструментарий». Статья *О.Г. Лопуховой* и *Л.Р. Нурхамитовой* посвящена диагностике установок родителей детей-спортсменов. *О.А. Ульянина* и ее коллеги предлагают к рассмотрению результаты стандартизации способа психодиагностики ценностных ориентаций подростков. В статье *В.Г. Ерофеевой* мы находим методику диагностики черт становящейся взрослости.

И наконец, в рубрике «Научная жизнь» приводятся описание и анализ работы

круглого стола «Социально-психологическая компетентность учителя», который проводился в рамках Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики».

Литература

1. *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Том 6. № 30. DOI:10.54359/ps.v6i30.679
2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. *Дубовская Е.М.* Транзитивность общества как фактор социализации личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. DOI:10.54359/ps.v7i36.605
5. *Дубовская Е.М.* Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире. М.: Аспект-Пресс, 2002. С. 148–161.
6. *Карabanова О.А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2012. № 4. С. 73–82.
7. *Карabanова О.А.* Понятие «Социальной ситуации развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40–56.
8. *Марцинковская Т.Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015. 248 с.
9. *Мудрик А.В.* Социализация человека. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2011. 624 с.
10. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103

References

1. Belinskaya E.P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie [Elektronnyi resurs] [Informational socialization in adolescents: experience of using social networks and psychological well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2013. Vol. 6, no. 30. DOI:10.54359/ps.v6i30.679 (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [Age problem]. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–268. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
4. Dubovskaya E.M. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor sotsializatsii lichnosti [Elektronnyi resurs] [Transitive society as a factor of personality socialization]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2014. Vol. 7, no. 36. DOI:10.54359/ps.v7i36.605 (In Russ.).
5. Dubovskaya E.M. Sotsializatsiya v izmenyayushchemsya mire [Socialization in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire = Social psychology in the modern world*. Moscow: Aspekt-Press, 2002, pp. 148–161. (In Russ.).
6. Karabanova O.A. Orientiruyushchii obraz v strukture sotsial'noi situatsii razvitiya rebenka: ot L.S. Vygotskogo k P.Ya. Gal'perinu [Orienting image in the structure of the social situation of child

development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2012, no. 4, pp. 73–82. (In Russ.).

7. Karabanova O.A. Ponyatie “Sotsial’noi situatsii razvitiya” v sovremennoi psikhologii [“Social situation of development” concept in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and History of Psychology*, 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56. (In Russ.).

8. Martsinkovskaya T.D. Problema sotsializatsii v istoriko-geneticheskoi paradigme [The problem of socialization in the historical-genetic paradigm]. Moscow: Smysl, 2015. 248 p. (In Russ.).

9. Mudrik A.V. Sotsializatsiya cheloveka [Human socialization]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial’nyi institut; Voronezh: MODEK, 2011. 624 p. (In Russ.).

10. Tolstykh N.N. Sotsial’naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idei L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo [Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25–34. DOI:10.17759/chp.2020160103 (In Russ.).

Информация об авторах

Дубовская Екатерина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina M. Dubovskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

Получена 01.09.2023

Received 01.09.2023

Принята в печать 16.09.2023

Accepted 16.09.2023

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ EMPIRICAL RESEARCH

Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран

Солдатова Г.У.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); Московский институт психоанализа,
г. Москва, Российская Федерация**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Рассказова Е.И.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Цель. Выявление общих и специфических паттернов цифровой социализации российских подростков 12–17 лет по сравнению с данными других европейских стран.

Контекст и актуальность. Развитие современных подростков 12–17 лет во многом происходит в контексте цифровой социализации, и понимание особенностей этого контекста, в том числе в сравнении с другими европейскими странами, важно для выявления возможностей и рисков этой социализации, а также направлений помощи и профилактики.

Дизайн исследования. Исследование носило эксплораторный и сравнительный характер.

Участники. 1380 российских подростков (648 подростков в возрасте 12–14 лет и 732 подростка в возрасте 15–17 лет; из них 644 юноши и 736 девушек) из 15 регионов России, относящихся к 8 федеральным округам, сравнивались с данными 16048 подростков 12–17 лет из 18 европейских стран.

Методы (инструменты). Оценивались пользовательская активность в выходные и будние дни, разнообразие онлайн-деятельности, признаки чрезмерной пользовательской активности, цифровая компетентность, а также опыт столкновения с онлайн-рисками.

Результаты. Средняя пользовательская активность подростков составляет 4–5 часов в будние дни и 6–8 часов в выходные дни. По сравнению с 18 другими европейскими странами, для российских подростков характерен один из самых высоких по Европе уровней пользовательской активности в будние дни; содержание их деятельности крайне разнообразно, а признаки чрезмерной пользовательской активности встречаются редко. Однако по уровню цифровой компетентности подростков Россия входит в «тройку» стран с наиболее низкими показателями. Российские подростки чаще подростков большинства других европейских стран сообщают о столкновении с негативным опытом онлайн (49,6% при средневропейской частоте 32,4%), а также с информацией о способах причинения себе физического вреда и контентом, пропагандирующим чрезмерное похудение. Как и в других европейских странах, около 50% российских подростков сталкиваются с сексуальными изображениями онлайн и лично встречаются с онлайн-знакомыми.

Основные выводы. Значительная часть социализации современных подростков проходит онлайн и зависит от их деятельности, возможностей и рисков в интернете. Актуальными для

российских подростков задачами являются развитие цифровой компетентности, а также профилактика наиболее частых онлайн-рисков и обучение совладанию с ними.

Ключевые слова: цифровая социализация; российские подростки; деятельность онлайн; онлайн-риски.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ), проект № 18-18-00365, <https://rscf.ru/project/21-18-28035/>.

Благодарности. Благодарим за помощь в организации сбора данных наших коллег: Баянову Ларису Фаритовну, Гуриеву Светлану Дзахотовну, Далгатова Магомеда Магомедэминовича, Дзупева Хасана Владимировича, Дуканову Гульнару Маратовну, Ершову Александру Николаевну, Иванова Михаила Сергеевича, Капустину Валерию Анатольевну, Кореневу Владиславу Николаевну, Кулеш Елену Васильевну, Лаптеву Надежду Витальевну, Максимову Людмилу Александровну, Неяскину Юлию Юрьевну, Селезневу Юлию Викторовну, Тихомирова Михаила Юрьевича, Черемных Ольгу. Выражаем свою глубокую благодарность руководителям международного проекта за возможность использовать данные сравнения [22; 26].

Для цитаты: Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 11–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>

Digital Socialization of Russian Adolescents: through the Prism of Comparison with Adolescents in 18 European Countries

Galina U. Soldatova

Lomonosov Moscow State University; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Objective. Identification of common and specific patterns of digital socialization of Russian adolescents aged 12–17, compared with data from other European countries.

Background. The development of adolescents aged 12–17 is largely taking place in the context of digital socialization. Understanding of this context, especially in comparison with other European countries, is important to identify the opportunities and risks of this socialization, as well as targets for assistance.

Study design. The study was exploratory and comparative.

Participants. 1380 Russian adolescents (648 aged 12–14 and 732 aged 15–17; including 644 boys and 736 girls) from 15 regions of Russia belonging to 8 Federal Districts were compared with data from 16048 teenagers aged 12–17 years from 18 European countries.

Measurements. Adolescents filled scales assessing user activity on weekends and weekdays, the variety of online activities, signs of excessive user activity, digital competence, as well as experience of online risks.

Results. The average user activity of adolescents was 4–5 hours on weekdays and 6–8 hours on weekends. Compared to 18 other European countries, Russian adolescents had one of the highest levels of user activity on weekdays in Europe and wide range of the content of activities online, while signs of excessive user activity were rare. However, Russia was among the three countries with the lowest rates of digital competence of adolescents. Comparing to other countries, Russian adolescents were more likely to report negative experiences online (49,6% versus an average European frequency of 32,4%), as well

as experience of information about ways of causing physical harm to themselves and content that promotes excessive weight loss. As in other European countries, about 50% of Russian adolescents have seen sexual images online and met online acquaintances in person during the past year.

Conclusions. A significant part of the socialization of modern adolescents takes place online and depends on their activities, opportunities and risks on the Internet. Relevant tasks for Russian adolescents are the development of digital competence, as well as the prevention of the most frequent online risks and learning to cope with them.

Keywords: digital socialization; Russian adolescents; online activities; online risks.

Funding. The study was funded by Russian science Foundation, grant № 18-18-00365, <https://rscf.ru/project/21-18-28035/>.

Acknowledgements. We thank our colleagues for their help in organizing the data collection: Bayanova Larisa Faritovna, Guriev Svetlana Dzakhotovna, Dalgatov Magomed Magomedeminovich, Dzutsev Hassan Vladimirovich, Dukanova Gulnara Maratovna, Ershova Alexandra Nikolaevna, Ivanov Mikhail Sergeevich, Kapustina Valery Anatolyevna, Koreneva Vladislav Nikolaevna, Kulesh Elena Vasilyevna, Lapteva Nadezhda Vitalievna, Maximov Lyudmila Alexandrovna, Neyaskin Julia Yurievna, Selezneva Yulia Viktorovna, Tikhomirov Mikhail Yurievich, Cheremnykh Olga. We express our deep gratitude to the leaders of the international project for the opportunity to use the comparison data [22; 26].

For citation: Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Digital Socialization of Russian Adolescents: through the Prism of Comparison with Adolescents in 18 European Countries. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 11–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302> (In Russ.).

Введение

Личностное развитие и социализация детей и подростков сегодня происходят в условиях особой ситуации, когда инфокоммуникационные технологии являются не только постоянным, но и (учитывая все более ранний возраст знакомства детей с электронными гаджетами) одним из самых ранних спутников ребенка [24; 25; 26]. Все чаще говорят о «цифровом детстве» [8; 10; 13], имея в виду необходимость анализа инфокоммуникационного контекста развития наряду с культурно-историческим, социальным и психологическим контекстами [2; 18; 22]. Соответственно, цифровая, или информационная, социализация детей и подростков становится составляющей процесса социализации в целом [1; 4; 6].

Данная работа опирается на социально-когнитивную модель цифровой социализации [9], в соответствии с которой развитие ребенка и подростка сегодня

может рассматриваться как формирование гиперподключенной, технологически достроенной цифровой личности как части личности реальной, действующей в смешанной реальности, когда онлайн-мир включен в офлайн-деятельность и «переплетается» с ней, и в условиях цифровой социальности. В статье рассматриваются особенности цифровой социализации российских подростков в сопоставлении с подростками других европейских стран — на примере того, как устроена их пользовательская активность (длительность и содержание), какие возможности формируются у них в цифровом пространстве (цифровая компетентность) и с какими трудностями и рисками они сталкиваются (контентные и коммуникативные онлайн-риски). Следует отметить, что перечисленные аспекты охватывают лишь небольшую часть процесса цифровой социализации, тогда как полноценное изучение этого понятия в таком сравнитель-

ном ключе остается задачей дальнейших исследований.

Пользовательская активность и цифровая деятельность. Исследования онлайн-активности детей и подростков как в России [10], так и в других странах [13; 24; 25; 26] свидетельствуют в пользу представлений о цифровой социализации и гиперподключенности. Согласно их результатам, дети и подростки проводят в интернете нередко больше времени в течение дня, чем без него. Тем не менее следует признать, что интенсивность использования интернета — лишь формальный показатель. Исследования цифровой социализации требуют учета содержания и разнообразия онлайн-деятельности детей и подростков, которая меняется в разных возрастах и ситуациях [2; 7; 12; 19; 22], сопоставления ее содержания с чрезмерным использованием интернета, что может как способствовать обогащению различных сфер жизни ребенка, так и затруднять его развитие и адаптацию [3; 16].

Формирование цифровой компетентности как аспект цифровой социализации. Деятельность в условиях гиперподключенности одновременно открывает новые возможности и ставит новые задачи перед детьми и подростками. Для их решения, как составляющая социальной компетентности, необходима цифровая компетентность [14; 15; 17], формирующаяся в процессе цифровой социализации. В предложенной нами модели разделяются информационная (медиакомпетентность), коммуникативная, техническая и потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, которые проявляет человек в ходе деятельности в соответствующих сферах в интернете [10].

Цифровая социализация при столкновении с онлайн-рисками. Проблема

онлайн-рисков традиционно относится к числу наиболее обсуждаемых, когда речь идет о детях и подростках [23], что объясняется как практической необходимостью [5], так и постоянной трансформацией этих рисков [20]. Однако в исследованиях цифровой социализации проблема онлайн-рисков приобретает иной смысл: дети и подростки более или менее успешно учатся преодолевать трудности, ограничения и решать задачи онлайн, что является составляющей их развития. В наших исследованиях предлагается разделять [10] контентные риски (возникающие при использовании находящихся в интернете материалов), коммуникационные риски (возникающие в процессе межличностного взаимодействия онлайн), технические (связанные с угрозой программному обеспечению и информации) и потребительские риски (касающиеся злоупотребления правами потребителя в интернете), а также развитие чрезмерной пользовательской активности. В данной работе рассматриваются типичные контентные и коммуникационные риски, с которыми сталкиваются подростки разных стран, тогда как технические и потребительские риски не оценивались.

Целью данного исследования было выявление общих и специфических паттернов цифровой социализации российских подростков 12–17 лет по сравнению с данными других европейских стран по показателям пользовательской активности, видам онлайн-деятельности, цифровой компетентности и опыту столкновения с онлайн-рисками. В частности, проводился сравнительный анализ данных популяционного российского исследования с данными 18 европейских стран.

Поскольку исследование носило экспериментальный и сравнительный характер, конкретных гипотез не выдвигалось.

Метод

Выборка исследования. Выборка российских подростков включала в себя 1380 подростков 12–17 лет из 15 регионов России, относящихся к 8 федеральным округам (Владикавказ, Волгоград, Казань, Петропавловск-Камчатский, Кемерово, Киров, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Тюмень, Хабаровск, Москва и Московская область, Вологда, Махачкала, Екатеринбург). Выборка собиралась специалистами гуманитарных вузов в этих городах под контролем руководителей исследования. 648 подростков были в возрасте 12–14 лет (47,0%), 732 подростка – в возрас-

те 15–17 лет (53,0%). Всего в исследовании приняли участие 644 юноши (46,6%; из них 21,1% в возрасте 12–14 лет и 25,5% в возрасте 15–17 лет) и 736 девушек (53,3%; из них 25,9% в возрасте 12–14 лет и 27,5% в возрасте 15–17 лет).

Представленная в работе часть исследования основана на тех же методиках, что и данные других 18 европейских стран (табл. 1, [22; 26]), а также на общей методологии сбора данных [23], что дало нам возможность сравнивать результаты анализа.

Методы исследования

1. *Пользовательская активность* подростков оценивалась при помощи двух

Таблица 1

Социодемографические характеристики российских подростков и подростков из других европейских стран (количество респондентов)

Страна	Юноши 12–14 лет	Девушки 12–14 лет	Юноши 15–17 лет	Девушки 15–17 лет	Всего
Россия	291	357	353	379	1380
Бельгия	205	198	343	411	1157
Хорватия	205	172	173	160	710
Чехия	531	529	476	507	2043
Эстония	165	161	163	149	638
Финляндия	178	167	193	238	776
Франция	189	160	174	116	639
Германия	168	168	192	182	710
Италия	168	135	155	161	619
Литва	170	151	179	157	657
Мальта	210	363	106	108	787
Норвегия	181	179	161	137	658
Польша	206	264	133	166	769
Португалия	414	408	279	300	1401
Румыния	173	129	163	197	662
Сербия	168	188	193	233	782
Словакия	134	156	162	162	614
Испания	746	644	236	227	1853
Швейцария	225	218	60	70	573
Всего	4727	4747	3894	4060	17428

вопросов. Во-первых, о длительности времени онлайн в будние и выходные дни (показатель «экранного времени» — время, проведенное с цифровыми устройствами, подключенными к интернету). Варианты ответов варьировались от 1 балла (мало или совсем не провожу) до 8 баллов (7 часов или более). Альфа Кронбаха «экранного времени» в выходные и будние дни составляла для разных стран 0,76–0,87 (у российских подростков — 0,81). Во-вторых, подросткам задавались вопросы о том, как часто они проводят время за различными онлайн-активностями. Список включал 15 деятельностей (например, «Я искал информацию в интернете о работе и учебе», «Я искал новости онлайн» и др.). Рассчитывалось количество онлайн-деятельностей, относительно которых подросток отвечал, что делает это ежедневно или несколько раз в день.

2. Признаки *чрезмерного использования интернета* оценивались по пяти пунктам (например, «Из-за интернета я не ел или не спал», «Я пренебрегал семьей, друзьями или учебой из-за того, что проводил слишком много времени в интернете») с использованием шкалы Лайкерта от 1 до 5 баллов. Альфа Кронбаха по пяти признакам чрезмерного использования интернета варьировала от 0,70 до 0,88 (у российских подростков — 0,70).

3. Для оценки *цифровой компетентности* использовались 11 пунктов, описывающих разные умения онлайн (например, «Я знаю, как сохранить фотографию, которую я нахожу в интернете», «Я знаю, как совершить покупку через приложение», «Я знаю, как создать и выложить онлайн видео или музыку, которые я создал сам»). Подростки оценивали свое согласие по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов. Затем рассчитывался средний балл. Альфа Кронбаха составляла в разных странах от 0,82 до 0,93 (в России — 0,90).

4. *Опыт столкновения с онлайн-рисками* исследовался на основе оценки негативного опыта онлайн, опыта личных встреч с онлайн-знакомыми, частоты столкновения с шестью вариантами негативного контента («Способы нанесения физического вреда», «Способы совершения самоубийства», «Способы похудения», «Сообщения, полные ненависти к определенным группам или отдельным лицам», «Чей-то опыт употребления наркотических средств», «Изображения жестокости»), опыта столкновения с агрессией онлайн и офлайн.

Результаты

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0. В связи с большими размерами сравниваемых выборок в качестве критического уровня значимости было выбрано значение $p < 0,01$ как более строгое в сравнении с часто используемым в психологических исследованиях $p < 0,05$. Однако для полноты представления данных далее в работе в таблицах и рисунках сохранены привычные представления: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

Особенности онлайн-деятельности российских и европейских подростков: интенсивность использования интернета, разнообразие деятельности, чрезмерное пользование интернетом

Общее сравнение уровня пользовательской активности по показателю экранного времени (как в будние дни, так и в выходные дни, а также на основе средних оценок пользовательской активности) у подростков разных стран указывает на небольшие, но значимые различия (рис. 1, $F = 38,63 - 40,19$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04 - 0,05$).

При этом *время, проведенное с цифровыми устройствами, подключенными*

к интернету, у российских подростков в будние дни оказывается одним из самых высоких в Европе — «обгоняют» Россию только норвежские и финские подростки, хотя и эти различия не достигают принятого уровня значимости. Результаты попарного *post hoc* сравнения по критерию Шеффе показывают, что в будние дни российские подростки проводят онлайн больше времени, чем подростки 11 стран из 18, а именно: Хорватии, Чехии, Франции, Германии, Литвы, Польши, Португалии, Румынии, Словакии, Испании и Швейцарии ($p < 0,01$).

Однако в выходные дни время, проведенное российскими подростками онлайн, лишь немногим превышает средний европейский уровень. В 7 странах из 18 в выходные дни подростки проводят в интернете больше времени, чем российские подростки (хотя эти различия также не достигают принятого уровня значимости). Лишь о трех странах Европы — Хорватии, Германии и Словакии — можно однозначно говорить, что в выходные

дни время, проведенное подростками в интернете, в них ниже, чем в России.

Если говорить о времени, проводимом в интернете, в целом, результаты попарного *post hoc* сравнения по критерию Шеффе показывают, что экранное время российских подростков соответствует экранному времени подростков 9 стран из 18 (Бельгии, Эстонии, Финляндии, Мальты, Норвегии, Португалии, Румынии, Сербии и Испании); но значимо превышает время, проводимое в интернете подростками из Хорватии, Франции, Италии, Германии, Польши, Словакии и Швейцарии ($p < 0,001$). Что касается подростков других стран Европы, то российские подростки по сравнению с ними проводят онлайн больше времени, но это различие не достигло принятого в данном исследовании уровня значимости $p < 0,01$, хотя достигло уровня значимости $p < 0,05$.

Среднее количество онлайн-активностей у российских подростков превышает показатели других стран (рис. 2). Иными словами, деятельность россий-

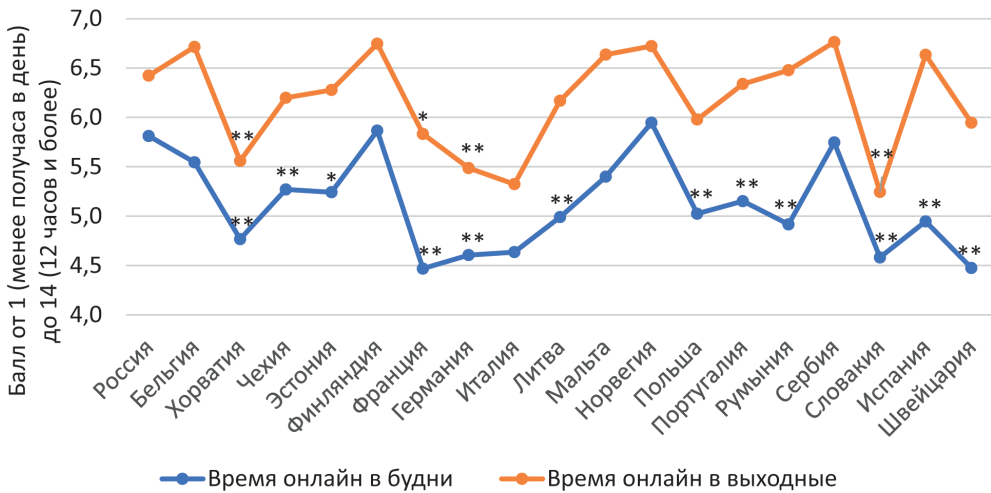


Рис. 1. Пользовательская активность подростков разных стран Европы в будние и выходные дни: результаты попарного *post hoc* сравнения по критерию Шеффе других стран с Россией; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

ских подростков онлайн отличается высоким разнообразием. Практически на том же уровне, что и в России, находятся показатели Румынии и Литвы, тогда как в сравнении с остальными странами деятельность российских подростков оказывается более разнообразной (по критерию Шеффе, $p < 0,001$). Наименьшее разнообразие характерно для онлайн-деятельности подростков в Германии (по данным сравнения 18 стран: $F = 75,87$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,09$). Особенно это касается поиска возможностей для учебы или работы, просмотра новостной информации, создания и выкладывания собственного онлайн-контента, использования социальных сетей, общения с семьей и друзьями, поиска информации о здоровье для себя или близких.

Отметим, что столь высокая пользовательская активность российских подростков достигается именно за счет времени онлайн, а не за счет признаков чрезмерного использования интернета, показатели по которому в России ниже среднеевропейских (рис. 3, общие различия между странами $F = 35,10$,

$p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$) и «опережают» только Италию, Литву и Словакию. Следует отметить, что в случае Италии и Словакии низкий уровень чрезмерного пользования интернетом сочетается с низким уровнем пользовательской активности в целом, чего не наблюдается у российских подростков. По результатам попарного *post hoc* сравнения по критерию Шеффе, показатели России по признакам чрезмерного пользования интернетом подростками значимо ниже, чем в 10 из 18 стран ($p < 0,01$).

Цифровая компетентность российских подростков в сравнении с подростками других европейских стран

Несмотря на высокий уровень пользовательской активности и разнообразие онлайн-деятельности, по уровню навыков цифровой компетентности российские подростки оказываются среди наименее компетентных, «опережая» только подростков Испании и Франции (рис. 4, общие различия между странами $F = 31,74$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$).

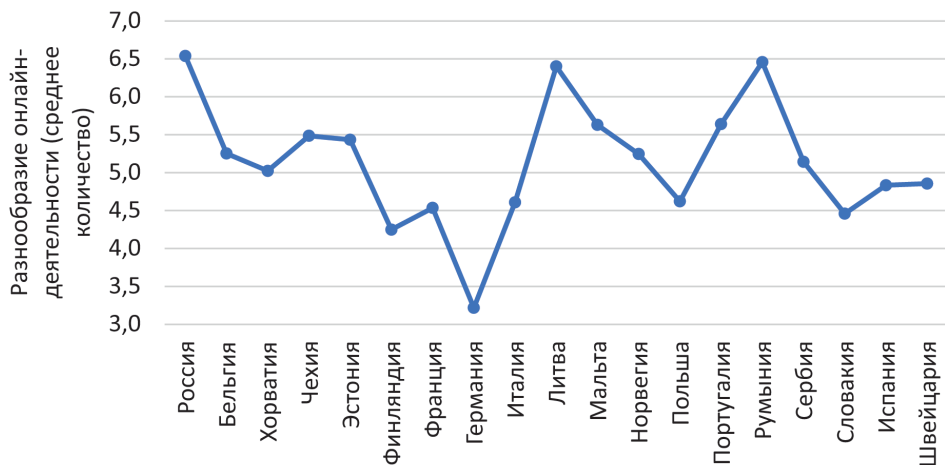


Рис. 2. Разнообразие деятельности подростков разных стран Европы

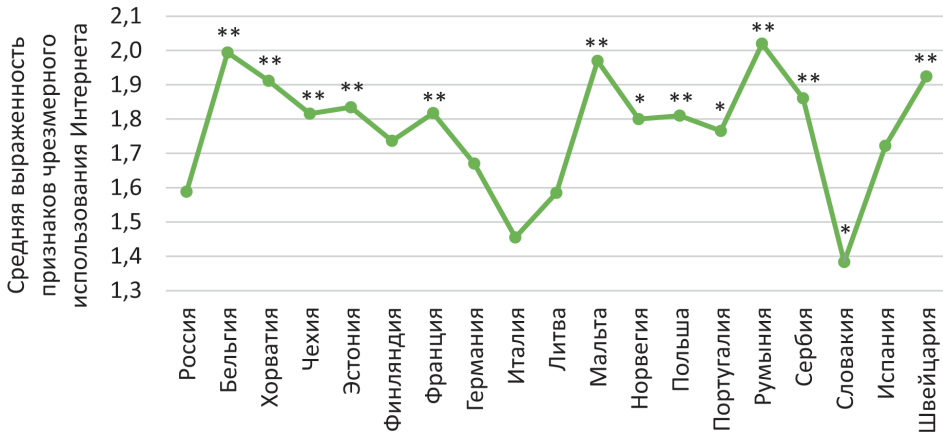


Рис. 3. Признаки чрезмерного использования интернета у подростков разных стран Европы: результаты попарного post hoc равнения по критерию Шеффе других стран с Россией; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

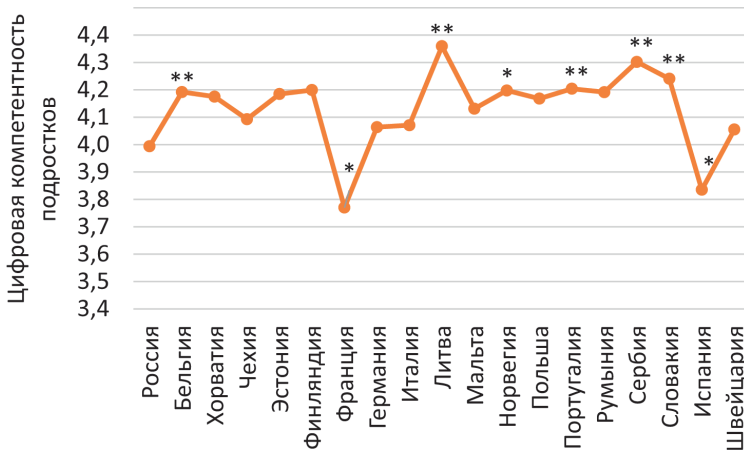


Рис. 4. Цифровая компетентность у подростков разных стран Европы: результаты попарного post hoc равнения по критерию Шеффе других стран с Россией; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Опыт столкновения с онлайн-рисками

Многие российские подростки сталкиваются с негативным опытом онлайн — об этом сообщил почти каждый второй подросток (табл. 2, при средневропейской частоте 32,4%, $\chi^2 = 1138,83$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,28), и превышают эти

показатели только показатели Бельгии и Мальты. Следует отметить, что частота столкновения подростков разных стран с негативным опытом онлайн сильно различается в разных странах. Так, если о таком опыте за последний год в Сербии сообщает лишь один подросток из десяти, то в России, Бельгии и на Маль-

те — каждый второй подросток. С нашей точки зрения, важно понимать, что этот результат может объясняться как действительной частотой разных ситуаций, так и реакцией подростков на различные события в интернете. Так, в Словакии, Италии и Германии, где большинство подростков отрицали негативный опыт онлайн, каждый третий (в Германии — каждый второй) сообщил, что сталкивался с сексуальным контентом, и почти каждый второй встречался с онлайн-знакомыми. Закономерно предполагать, что эти события не расстроили их.

Во всех странах подростки нередко лично встречаются с людьми, с которыми познакомились онлайн. Фактически

каждый второй подросток (а в Испании, Румынии и Сербии двое из трех) встречается с онлайн-знакомыми. Несколько более благополучно обстоит ситуация во Франции (каждый четвертый), Хорватии и Эстонии (каждый третий), однако очевидно, что речь идет о крайне распространенном поведении. В России 51,4% опрошенных подростков сообщили, что лично встречались с людьми после онлайн-знакомства, и этот показатель полностью соответствует среднеевропейскому уровню ($\chi^2 = 269,30, p < 0,01, V$ Крамера = 0,18).

В целом европейские подростки довольно часто сталкиваются с сексуальным контентом — в зависимости от стран об этом сообщает как минимум каждый

Таблица 2

Негативный опыт онлайн, встречи с онлайн-знакомыми и получение сексуального контента у подростков за год

Страны	Негативный опыт онлайн в целом (за последний год)	Встречи с онлайн-знакомыми	Сексуальный контент
Словакия	9,8%	56,9%	39,1%
Италия	10,2%	42,1%	35,5%
Германия	11,9%	—	54,8%
Хорватия	16,6%	36,7%	39,4%
Франция	20,6%	22,2%	28,9%
Португалия	22,2%	45,6%	44,2%
Финляндия	24,4%	45,4%	50,4%
Литва	27,4%	44,6%	33,5%
Эстония	27,8%	37,2%	36,7%
Норвегия	28,3%	42,6%	59,5%
Польша	31,1%	53,4%	45,2%
Испания	32,6%	61,2%	51,8%
Румыния	36,4%	62,9%	53,0%
Сербия	40,2%	68,6%	74,6%
Чехия	42,7%	50,2%	63,6%
Швейцария	44,0%	41,4%	59,5%
Россия	49,6%	51,4%	52,7%
Бельгия	51,1%	53,1%	69,6%
Мальта	51,3%	51,6%	45,9%
В целом	32,4%	50,0%	51,1%

третий, как максимум — двое из трех подростков ($\chi^2 = 828,03, p < 0,01, V$ Крамера = 0,24). У российских подростков этот опыт также частый — каждый второй подросток сталкивался с неприличными изображениями за прошлый год.

При этом российские подростки реже, чем подростки других европейских стран ($F = 10,94, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$, рис. 5), говорят о столкновении с агрессией и буллингом офлайн («лицом к лицу»), тогда как с онлайн-агрессией и кибербуллингом они сталкиваются так же часто, как и в среднем европейские подростки ($F = 9,10, p < 0,01, \eta^2 = 0,04$). Парное *post hoc* сравнение показывает, что единственное значимое отличие России от других стран по уровню онлайн-агрессии касается Мальты (по критерию Шеффе, $p < 0,01$), где онлайн-агрессия и кибербуллинг встречаются чаще, чем во всех странах.

Анализ частоты столкновения с негативным онлайн-контентом (рис. 6) показывает, что Россия входит в «первую пятерку» стран, где подростки особенно часто видят онлайн способы причинения

себе физического вреда (наряду с Сербией, Польшей, Финляндией и Чехией, различия между странами в целом $F = 48,26, p < 0,01, \eta^2 = 0,06$), и занимает второе место после Польши по частоте столкновения с контентом, пропагандирующим чрезмерное похудение и способы его достижения (различия между странами в целом $F = 43,91, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$). Парные *post hoc* сравнения по критерию Шеффе показывают, что по частоте столкновения онлайн с описанием способов причинения себе физического вреда Россия «опережает» 12 из 18 стран ($p < 0,01$; кроме Чехии, Финляндии, Польши, Португалии, Румынии, Сербии). Контент, пропагандирующий способы чрезмерного похудения, российские подростки видят чаще, чем другие европейские подростки, за исключением трех стран — Чехии, Польши и Сербии.

При этом информацию о способах самоубийства ($F = 26,74, p < 0,01, \eta^2 = 0,03$), ненавистнические сообщения об определенных людях или группах ($F = 43,87, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$), а также изображения жестокости и насилия ($F = 29,40, p < 0,01$,

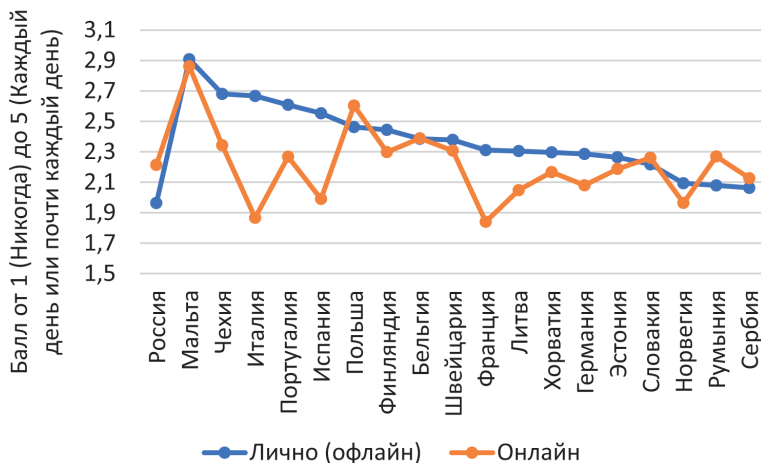


Рис. 5. Столкновение с агрессией за прошлый год онлайн и лично (офлайн) подростков разных европейских стран

$\eta^2 = 0,03$) российские подростки видят лишь немногим чаще, чем в среднем по Европе, а информацию о наркотических веществах и опыте их употребления — реже, чем в среднем по европейским данным. Как показывают попарные *post hoc* сравнения, российские подростки чаще сталкиваются с информацией о способах самоубийства, чем французские, немецкие, итальянские и словацкие подростки, но реже, чем польские подростки ($p < 0,01$). Близкие результаты получаются при попарном сравнении ответов российских подростков с ответами подростков других стран о сообще-

ниях, полных ненависти: Россия «опережает» Францию, Германию, Италию, Словакию, а также Испанию, Швейцарию, Литву и Хорватию, но «отстает» от Польши ($p < 0,01$). Описания опыта употребления наркотических средств «попадают» российским подросткам реже, чем подросткам Чехии, Польши и Сербии ($p < 0,01$).

Обсуждение результатов

Цифровая социализация подростков и пользовательская активность: «экранное время» и онлайн-деятельность подростков. Ежедневное среднее время онлайн

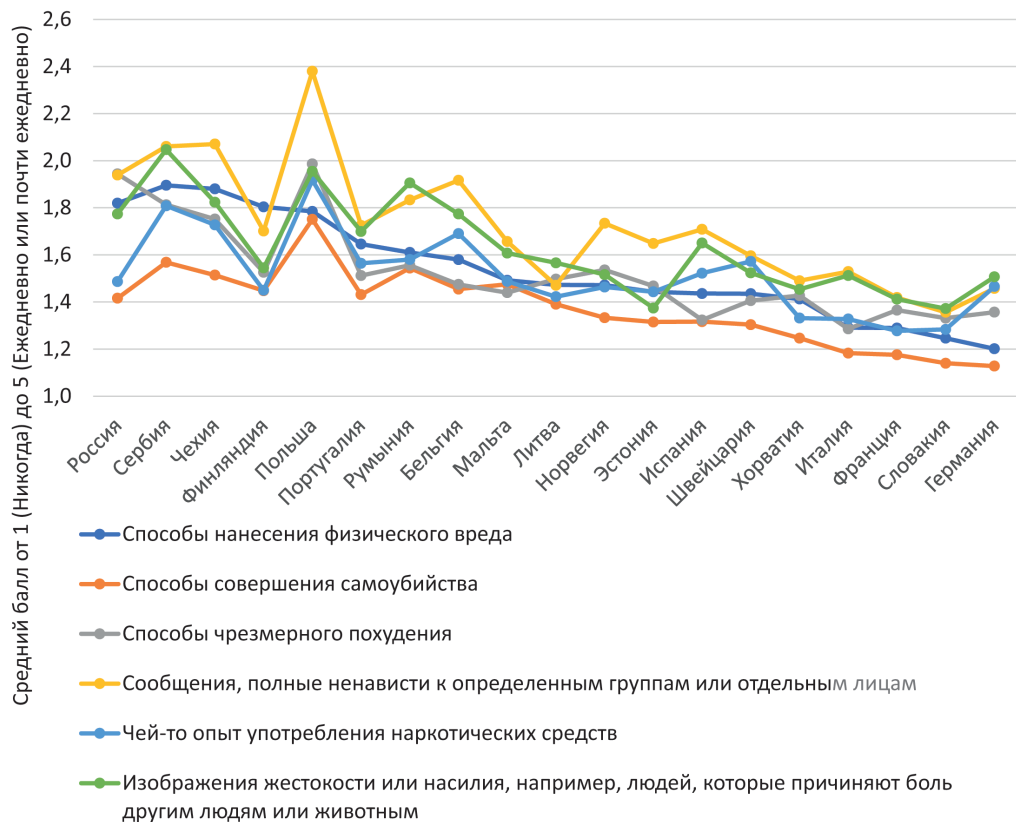


Рис. 6. Частота столкновения с контентными рисками за последний год у подростков разных европейских стран

варьирует для подростков разных европейских стран от 4 до 5 часов в день в будни и от 6 до 8 часов в день в выходные дни. Этот результат полностью согласуется с социально-когнитивной моделью цифровой социализации — современные подростки проводят значительную часть своего бодрствования онлайн, поэтому их личностное развитие происходит уже в смешанной (конвергентной) реальности, где стираются границы между онлайн и офлайн. Российских подростков отличает также то, что они очень активны в интернете в будние дни и куда менее активны по выходным. При этом онлайн-деятельность российских подростков заметно отличается от деятельности подростков других стран широким разнообразием, в основном за счет того, что они чаще своих европейских сверстников (кроме Румынии и Литвы) ищут возможности для учебы или работы, просматривают новости, создают и выкладывают онлайн-контент, используют социальные сети, общаются с семьей и друзьями, ищут информацию о здоровье для себя или близких. При этом признаков чрезмерного использования интернета у российских подростков очень немного — скорее, этот показатель соответствует тем странам, где онлайн-активность подростков низка. Как объяснить такое сочетание высоких показателей экранного времени и разнообразия онлайн-активности, особенно в будние дни, с низким уровнем чрезмерного использования интернета? На наш взгляд, объяснений может быть несколько. Во-первых, разнообразие и интенсивность пользовательской активности может определяться некоторой вынужденностью обращения к онлайн в связи с меньшей доступностью, по сравнению с рядом европейских стран, информации об учебных и внеучебных возможностях для

подростков офлайн и большим «цифровым разрывом» подростков и родителей [10]. Родители современных подростков, несмотря на прогресс в цифровой компетентности, нередко недостаточно осведомлены о возможностях интернета и для себя, и для детей, что объясняет большую вовлеченность подростков в поиски различного рода информации в Сети, например, о проблемах со здоровьем. Во-вторых, высокий уровень онлайн-активности снижает включенность подростков в социальную жизнь в реальном мире. Возможно, это определяет желание так много общаться онлайн, реализоваться за счет выкладывания контента именно в интернет, что выражено у российских подростков по сравнению с их европейскими сверстниками в большей степени. В-третьих, как было показано ранее, родители и школа принимают сегодня значительно менее активное участие в жизни подростков онлайн, чем самим подросткам, родителям и учителям хотелось бы [10]. И, к сожалению, если такое участие и происходит, оно часто оказывается либо исключительно ограничивающей медиацией, либо какой-нибудь формой попустительского отношения. Многие родители не владеют программами родительского контроля или применяют их «по секрету» от детей, что не способствует доверительности детско-родительских отношений. Немало родителей, сталкиваясь с онлайн-трудностями своих детей-подростков, по разным причинам принимают решения ограничить или запретить онлайн-активность. Эта ситуация может объяснять то, что современные российские подростки крайне много времени проводят онлайн в будние дни, когда их деятельность менее «подконтрольна» родителям, а в выходные дни проводят там столько времени, сколько приемлемо в контексте совмест-

ной семейной активности. Наконец, не исключено и то объяснение, что с учетом большой территории России и сложностей в перемещении между регионами и городами социальные сети нередко оказываются для подростков более эффективным каналом общения, чем иные офлайн-варианты.

Отметим, что на фоне разнообразной пользовательской активности уровень цифровой компетентности у российских подростков — невысокий. Согласно данным нашего предыдущего исследования, цифровая компетентность российских подростков составляла от 30% до 50% от максимально возможного уровня индекса цифровой компетентности [10]. В данном исследовании использовался другой инструмент для ее оценки, что не позволяет проводить прямых сравнений [21]. Однако и по этим данным онлайн-навыки российских подростков, безусловно, требуют особого внимания со стороны школы и семьи.

Пространство онлайн-рисков как составляющая контекста цифровой социализации современных подростков. Интернет предстает перед детьми и подростками не только как пространство возможностей для социализации. Безусловно, это и столкновение с онлайн-рисками, опыт эффективного или неэффективного совладания с ними, а также формирование на его основе новых стратегий деятельности и социального онлайн-взаимодействия. Негативный онлайн-опыт за последний год есть у каждого второго российского подростка, что выше показателей большинства европейских стран, кроме Бельгии и Мальты. Следует отметить, что этот результат имеет две возможные причины. С одной стороны, он может свидетельствовать о действительной «зоне риска» получения негативного опыта в интернете. В пользу

этого объяснения свидетельствует то, что в странах, где более 80% отрицали такой опыт, — Германии, Италии, Словакии, Хорватии — минимальны и показатели столкновения с отдельными видами негативного контента (описание способов нанесения себе вреда, изображения жестокости и насилия и пр.). Подчеркнем, что это также страны с низким уровнем пользовательской активности подростков. Другими словами, кто меньше проводит времени онлайн, тот меньше сталкивается с трудностями. Заметим, однако, что данные исследований показывают, что ограничения и запреты на онлайн-деятельность детей и подростков связаны только с общим показателем риска и речь идет о слабой связи [10]. Поэтому задача взрослых — в первую очередь, родителей и учителей — скорее состоит в том, чтобы подготовить ребенка к трудностям и помочь ему справиться с ними (т.е. в активной медиации). Безусловно, важны и социальные, и административные действия, направленные на расширение различных активностей детей в реальном мире (что снизит их экранное время) и на ограничение доступа к негативному контенту для детей и подростков (в том числе работа над распространением программ родительского контроля), но не на ограничение их онлайн-деятельности и ее разнообразия.

С другой стороны, полученные результаты могут свидетельствовать о культурных различиях между подростками разных стран *в реакции* на события в интернете. Например, в Германии, Италии, Словакии и Хорватии многие подростки сталкиваются с сексуальными изображениями онлайн, но лишь немногие сообщили, что их что-то расстроило. Можно предположить, что подростки из перечисленных стран в силу большей информированности, в том числе и в школе,

или большей привычки к контенту такого рода данные события не рассматриваются как основания для расстройства.

С нашей точки зрения, оба объяснения могут сосуществовать, и в обоих случаях указывают и на важность работы с подростками по формированию способов реагирования и стратегий совладания с различными рисками, и на важность распространения программ родительского контроля, а также расширение их возможностей, что в целом помогло бы сузить и сделать более безопасной сложившуюся «зону риска». В отношении рисков, связанных с угрозой жизни и правонарушениями, была бы полезна дополнительная просветительская и административная работа. О том, что она может быть эффективной, свидетельствует, с нашей точки зрения, низкая частота столкновения российских подростков с контентом, связанным с употреблением наркотических веществ. Хотя теоретически возможно, что российские подростки чаще, чем подростки других стран, стараются скрыть этот опыт, более вероятным представляется то, что в России меры, связанные с отслеживанием контента, описывающего употребление ПАВ, достаточно эффективны.

Результаты, полученные в отношении отдельных онлайн-рисков, с которыми сталкиваются российские подростки, можно разделить на общие и специфические паттерны. К общим относятся риски столкновения с киберагрессией, сексуальным контентом, изображениями жестокости, ненавистническими сообщениями, которые в России так же распространены, как и в других странах, и по-прежнему требуют работы и регуляции. Особенно, на наш взгляд, интересны результаты, касающиеся киберагрессии: в России выявлен редкий паттерн, когда частота столкновения с

киберагрессией превышает частоту столкновения с агрессией офлайн. Этот паттерн может объясняться тем, что правила онлайн-общения формируются в процессе социализации позже, чем правила офлайн-общения [10]. В России, где освоение интернета детьми и подростками по-прежнему часто происходит стихийно и самостоятельно (несмотря на выраженный прогресс в этом за последние годы [10]), интернет может становиться пространством вседозволенности, где проявления агрессии оказываются более частыми, чем офлайн.

Отдельного внимания среди общих паттернов требует готовность подростков разных стран лично встречаться с онлайн-знакомыми. Заметим, что этот риск относится к «неявным» для подростков, поскольку в большинстве случаев [23] они получают положительный опыт от такого общения. К сожалению, «оборотная» сторона здесь — неумение подростков проверять такие знакомства и обеспечивать свою безопасность, что может приводить к негативным последствиям в их жизни.

К специфическим рискам относится, например, распространенный среди российских подростков опыт столкновения со способами нанесения себе физического вреда и чрезмерного похудения. Очевидно, что поиск способов похудения значительно более распространен среди девушек, чем среди юношей, однако во всех сравниваемых странах распределение по полу было достаточно равномерным. Причины, по которым именно эти два контентных риска распространены у российских подростков шире, чем у подростков других стран, изучались нами отдельно и требуют дальнейших исследований. С практической же точки зрения эти риски заслуживают социального и психологического внимания как более частые в России.

Заключение

Таким образом, развитие современных европейских подростков 12–17 лет во многом происходит в контексте цифровой социализации, и понимание особенностей этого контекста, в том числе в сравнении с другими европейскими странами, важно для выявления возможностей и рисков этой социализации, а также направлений помощи и профилактики. По сравнению с 18 другими европейскими странами, для российских подростков характерен один из самых высоких по Европе уровень экранного времени в будние дни и уровень немногим выше среднего — в выходные дни. При этом содержание их онлайн-деятельности крайне разнообразно (значимо выше, чем в 16 из 18 стран), а признаки чрезмерного использования интернета встречаются редко (значимо реже, чем в 10 из 18 стран). Однако по уровню цифровой компетентности подростков Россия входит в «тройку» стран с наиболее низкими показателями, что в контексте понимания таких компетенций как одних из главных навыков 21 века настоятельно ставит задачу их формирования и повышения уровня на всей траектории развития ребенка. Другая актуальная задача — особое внимание в контексте цифровой компетентности к вопросу кибербезопасности, что связано с профилактикой онлайн-рисков и обучением совладанию с ними. Для этого есть все основания: российские подростки чаще подростков большинства других европейских стран сообщают

о столкновении с негативным опытом онлайн (49,6% при среднеевропейской частоте 32,4%), а также с информацией о способах причинения себе физического вреда и контентом, пропагандирующим чрезмерное похудение. Как и в других европейских странах, около 50% российских подростков сталкиваются с сексуальными изображениями онлайн и лично встречаются с онлайн-знакомыми. Частота их столкновения с информацией о способах самоубийства и изображениями жестокости и насилия соответствует общеевропейскому уровню, а с информацией об опыте употребления наркотических средств — ниже, чем в большинстве других европейских стран.

Основным *ограничением* данного исследования является то, что вследствие его масштабности оно включило лишь некоторые процессы цифровой социализации, не позволяя дать ее полный анализ. По той же причине многие измеренные характеристики представлены единичными вопросами, что не позволяет оценить надежность-согласованность измерения. Кросс-культурный дизайн исследования не позволял полностью проконтролировать особенности сбора данных, который, хотя и декларировался общим протоколом, мог отличаться в разных странах. Дальнейшие исследования могут быть направлены на уточнение других аспектов цифровой социализации, в первую очередь, на более глубокий анализ деятельности и взаимодействия детей и подростков в смешанной (конвергентной) реальности.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. № 6(30). С. 5.
2. *Верaksa А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А.* Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования. 2020. № 6. С. 82–92. DOI:10.31857/S013216250009455-3

3. *Войскунский А.Е.* Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
4. *Карабанова О.А.* Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 4–22.
5. *Кнорре-Дмитриева К.* «Ты что, думаешь, я маньяк?» — тренируйте своих детей, пока не поздно. Правила безопасности от «Лизы Алерт», написанные кровью и слезами. [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://www.pravmir.ru/tyi-chto-dumaesh-ya-manyak-treniruyte-svoih-detey-roka-ne-pozdno/> (дата обращения: 07.02.2022).
6. *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.
7. Медиапотребление «цифровой молодежи» в России: монография / под ред. Д.В. Дунаса. М.: Ф-т журналистики МГУ: Изд-во Моск. ун-та, 2021. 404, [2] с.
8. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
9. *Солдатова Г.У., Войскунский А.Е.* Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450.
10. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
11. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.* Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409
12. *Brito R., Dias P.* Technologies and children up to 8 years old: What changes in one year? // Observatorio. 2019. Vol. 13. № 2. P. 68–86. DOI:10.15847/obsOBS13220191366
13. Digital childhoods / ed. by *S.J. Danby, M. Flear, C. Davidson, M. Hatzigianni* // International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Vol. 22. Springer Singapore, 2018. 287 p. DOI:10.1007/978-981-10-6484-5
14. Digital literacies for learning / ed. by *Martin A., Madigan D.* London: Facet Publishing, 2006. 304 p.
15. *Gilster P.* Digital literacy. N.Y.: Wiley Computer Pub., 1997. 292 p.
16. *Griffiths M.* The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence // Intern. J. of Mental Health and Addiction. 2010. Vol. 8. P. 119–125.
17. *Ilomäki L., Kantosalo A., Lakkala M.* What is digital competence? Brussels: EUN Partnership AISBL, 2011. P. 1–12.
18. *Johnson G., Puplampu K.* A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. 2008. Vol. 34. P. 19–28.
19. *Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A.* The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: a systematic review // Developmental Review. 2017. Vol. 44. P. 19–58. DOI:10.1016/j.dr.2016.12.002
20. *Kuzma J.M.* Children and geotagged images: quantitative analysis for security risk assessment // International Journal of Electronic Security and Digital Forensics. 2012. Vol. 4. № 1. P. 54–64.
21. *Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M.* The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review // New Media & Society. 0(0). 2021. P. 1–27. Advance online publication. DOI:10.1177/14614448211043189
22. *Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E.* European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future // New Media & Society. 2018. Vol. 20. № 3. P. 1103–1122. DOI:10.1177/1461444816685930
23. *Livingstone S., Haddon L., Gorzig A., Olafsson K.* Risks and safety on the Internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries. London: EU Kids Online Network, 2011. 169 p.

24. Mascheroni G., Ólafsson K. The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children // *New Media & Society*. 2016. Vol. 18. № 8. P. 1657–1679. DOI:10.1177/1461444814567986
25. Pew Research Center. Parenting children in the age of screens [Электронный ресурс] // Pew Research Center. 2020. July 28. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/childrens-engagement-with-digital-devices-screen-time/> (дата обращения: 12.02.2022).
26. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*, 2020. 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo

References

1. Belinskaya E.P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie [Informational socialization of adolescents: experience of using social media and psychological well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Psychological studies. Digital scientific journal*, 2013. Vol. 6, no. 30, p. 5. (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv sovremennymi doshkol'niki [Digital devices use by pre-school children today]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological research*, 2020, no. 6, pp. 82–92. DOI:10.31857/S013216250009455-3 (In Russ.).
3. Vojskunskiy A.E. Psihologiya i internet [Psychology and The Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
4. Karabanova O.A. Riski informatsionnoi sotsializatsii kak proyavlenie krizisa sovremennogo detstva [The risks of information socialization as a manifestation crisis of modern childhood]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, no. 3, pp. 4–22. (In Russ.).
5. Knorre-Dmitrieva K. «Ty chto, dumaesh', ya man'yak?» – treniruyte svoih detej, poka ne pozдно. Pravila bezopasnosti ot «Lizy Alert», napisannye krov'yu i slezami [“Do you think I am a maniac?” – Train your kids before it's too late. Safety rules from “Lisa Alert”, written with blood and tears] [Elektronnyi resurs]. 2018. URL: <https://www.pravmir.ru/tyi-chto-dumaesh-ya-manyak-treniruyte-svoih-detey-poka-ne-pozдно/> (Accessed 07.02.2022). (In Russ.).
6. Marcinkovskaya T.D. Informacionnoe prostranstvo kak faktor socializatsii sovremennykh podrostkov [Informational space as a factor of socialization of modern adolescents]. *Mir psikhologii. = World of psychology*, 2010, no. 3, pp. 90–102. (In Russ.).
7. Mediapotreblenie «cifrovoy molodezhi» v Rossii: monografiya [Media consumption of “digital youth” in Russia: monograph]. In Dunas D.V. (ed.). Moscow: F-t zhurnalistiki MGU: Publ. Moskovskogo Universiteta, 2021. 404, [2] p. (In Russ.).
8. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a changing world]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
9. Soldatova G.U., Voiskounsky A.E. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoi sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and Social Evolution of the Mind]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshей shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 431–450. (In Russ.).
10. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and security]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (In Russ.).
11. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi tsifrovoi transformatsii: ot onlain-real'nosti k smeshannoi real'nosti [Digital Transition Outcomes: From Online Reality to Mixed reality]. *Kul'turno-*

- istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 87–97. DOI:10.17759/chp.2020160409 (In Russ.).
12. Brito R., Dias P. Technologies and children up to 8 years old: What changes in one year? *Observatorio*, 2019. Vol. 13, no. 2, pp. 68–86. DOI:10.15847/obsOBS13220191366
 13. Digital childhoods. In S.J. Danby, M. Fleer, C. Davidson, M. Hatzigianni (eds.). *Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Vol. 22. Springer Singapore, 2018. 287 p. DOI:10.1007/978-981-10-6484-5
 14. Digital literacies for learning. In Martin A., Madigan D. (eds.). London: Facet Publishing, 2006. 304 p.
 15. Gilster P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub., 1997. 292 p.
 16. Griffiths M. The role of context in online gaming excess and addiction: some case study evidence. *Intern. J. of Mental Health and Addiction*, 2010. Vol. 8, pp. 119–125.
 17. Ilomäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence? Brussels: EUN Partnership AISBL, 2011, pp. 1–16.
 18. Johnson G., Puplampu K. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2008. Vol. 34, pp. 19–28.
 19. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A. The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: a systematic review. *Developmental Review*, 2017. Vol. 44, pp. 19–58. DOI:10.1016/j.dr.2016.12.002
 20. Kuzma J.M. Children and geotagged images: quantitative analysis for security risk assessment. *International Journal of Electronic Security and Digital Forensics*, 2012. Vol. 4, no. 1, pp. 54–64.
 21. Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M. The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 2021, pp. 1–27. Advance online publication. DOI:10.1177/14614448211043189
 22. Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 2018. Vol. 20, no. 3, pp. 1103–1122. DOI:10.1177/1461444816685930
 23. Livingstone S., Haddon L., Gorzig A., Ólafsson K. Risks and safety on the Internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries. London: EU Kids Online Network, 2011. 169 p.
 24. Mascheroni G., Ólafsson K. The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 2016. Vol. 18, no. 8, pp. 1657–1679. DOI:10.1177/1461444814567986
 25. Pew Research Center. Parenting children in the age of screens [Elektronnyi resurs]. *Pew Research Center*, 2020. July 28. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/childrens-engagement-with-digital-devices-screen-time/> (Accessed 12.02.2022).
 26. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online, 2020. 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj010fo

Информация об авторах

Солдатова Галина Уртанбековна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); заведующий кафедрой социальной психологии Московского института психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Information about the authors

Galina U. Soldatova, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University; Foundation for Internet Development Director, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6690-7882>, e-mail: soldatova.galina@gmail.com

Elena I. Rasskazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of neuro- and patopsychology, Faculty of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Получена 17.08.2022

Received 17.08.2022

Принята в печать 12.08.2023

Accepted 12.08.2023

Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками

Денисенкова Н.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Тарунтаев П.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Цель. Изучение взаимосвязи между позицией родителей по отношению к психическому развитию ребенка, установками по отношению к влиянию цифровых устройств, стилем воспитания и временем, которое старший дошкольник проводит перед экраном цифрового устройства (экранном временем).

Контекст и актуальность. Современные цифровые устройства становятся неотъемлемой частью жизни современного ребенка. Посредниками между цифровым устройством и ребенком являются взрослые, прежде всего родители. В связи с чем актуальным становится изучение того, имеется ли связь между детско-родительскими отношениями и временем, которое ребенок 5–7 лет проводит, взаимодействуя с цифровыми устройствами.

Дизайн исследования. Исследование носит корреляционный характер. Наличие и характер взаимосвязи проверяются с помощью путевого анализа (моделирование структурными уравнениями), выполненного в программе IBM Statistics v. 23 AMOS.

Участники. 318 родителей детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет), посещающих детские сады г. Москвы и Подмосковья (237 женщины и 81 мужчина, средний возраст – 28,5 лет).

Методы (инструменты). Для исследования детско-родительских отношений применялся опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса в детском варианте (3–10 лет). Родительская позиция изучалась с помощью опросника «Позиция родителей по отношению к психическому развитию детей» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова. Изучение времени, которое ребенок проводит перед экраном цифрового устройства (экранном временем), и установок родителей относительно влияния цифровых устройств на развитие ребенка проводилось с помощью модифицированной методики «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова.

Результаты. Родители не продемонстрировали какой-либо ярко выраженной тенденции к одному стилю воспитания. Однако чаще всего встречаются такие стили, как «Гиперпротекция» и «Потворствование». Родители направлены на акселерацию детского развития и занимают умеренно активную позицию по отношению к развитию дошкольников. Большинство родителей неоднозначно относятся к влиянию цифровых технологий на детей, но говорят о них чаще с негативными коннотациями. Детская медиаактивность колеблется от 5,2 до 8,9 часов в неделю.

Основные выводы. Различные характеристики детско-родительских отношений (стиль воспитания, установки по отношению к влиянию цифровых устройств и позиция на акселерацию детского развития) связаны со временем, которое старший дошкольник проводит перед

экраном цифровых устройств. Чем ярче выражены потворствующая гиперпротекция и желание родителей удовлетворить потребности ребенка, тем больше времени он проводит за просмотром мультфильмов и видео (пассивное экранное время). Дошкольники, чьи родители положительно относятся к использованию ребенком цифровых устройств, ждут от них позитивного результата, стремятся к акселерации детского развития, чаще играют в видеоигры и приложения (активное экранное время).

Ключевые слова: цифровые устройства; экранное время ребенка; стиль семейного воспитания; установки по отношению к развитию ребенка.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в проведении исследования О.Е. Хухлаева.

Для цитаты: Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 31–45. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>

The Relationship between Parent-Child Relationships and the Use of Digital Devices by Older Preschoolers

Nataliya S. Denisenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Pavel I. Taruntaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Objective. *The study of the relationship between the position of parents in relation to the mental development of the child, attitudes in relation to the influence of digital devices, parenting style and screen (active and passive) time of the child.*

Background. *Modern digital devices are becoming an integral part of the life of a modern child. An adult, primarily parents, becomes an intermediary between a digital device and a child. In this connection, the study of child-parent relationships, parental position, attitudes and time that the child spends interacting with digital devices (screen time) becomes relevant.*

Study design. *The study is of a correlational nature. The presence and nature of the relationship is checked using a path analysis (structural equation modeling) performed in the IMB Statistics v. 23 AMOS.*

Participants. *The study involved 318 parents of older preschool children attending kindergartens in Moscow and the Moscow Region (237 women and 81 men, mean age 28,5 years).*

Measurements. *To study the screen time of children and the attitudes of parents regarding the impact of digital devices on the development of the child, a modified methodology “Regulations for the use of gadgets” by M.V. Bortsova and S.D. Nekrasov. To study parent-child relationships, the questionnaire “Analysis of family relationships” by E.G. Eidemiller and V.V. Yustickis in the children’s version (3–10 years old). To study the parental position, the questionnaire “Position of parents in relation to the mental development of children” by E.L. Porotskaya and V.F. Spiridonov.*

Results. *The parents do not demonstrate any pronounced tendency to one parenting style. However, such styles as “Hyperprotection” and “Indulgence” are most common. Parents are aimed at accelerating children’s development and take a moderately active position in relation to the development of preschoolers. Most parents are ambivalent about the impact of digital technologies on children, but*

they talk about them more often with negative connotations. Children's media activity ranges from 5,2 to 8,9 hours per week.

Conclusions. *The study shows that the time an older preschooler spends in front of a screen of digital devices is associated with such characteristics of parent-child relationships as parenting style, attitudes towards the influence of digital devices, and position on the acceleration of child development. At the same time, different ways of using digital devices are associated with different characteristics of the parent-child relationship. Watching cartoons and videos (passive screen time) is associated with indulgent hyperprotection and the desire of parents to satisfy the needs of the child as much as possible. The use of applications and video games (active screen time) by a child is associated with positive expectations of parents from digital devices in the field of development and a position on the acceleration of child development.*

Keywords: *digital devices; child's screen time; style of family education; attitudes towards child development.*

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance O.E. Khukhlaev.

For citation: Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. The Relationship between Parent-Child Relationships and the Use of Digital Devices by Older Preschoolers. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 31–45. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303> (In Russ.).

Введение

Роль родителей в развитии дошкольника трудно переоценить, они оказывают большое влияние на все сферы психического развития ребенка [2; 5; 14; 24]. Первая встреча ребенка дошкольного возраста с цифровыми устройствами, которые становятся неотъемлемой частью жизни современного ребенка, происходит именно в семье, и взрослый регулирует это взаимодействие [1; 6; 7; 41]. Проблема непосредственного влияния цифровых технологий и различного медиасодержания на психическое развитие ребенка активно разрабатывается [9; 10; 12; 16; 20; 37]. Вопросы, касающиеся того, как взрослые организуют «цифровую» среду дошкольников, как цифровые устройства и медиаконтент вплетены в ткань детско-родительских отношений и семейного воспитания, какова роль родителей в цифровой социализации дошкольников, активно исследуются и являются одними из актуальных проблем социальной и возрастной психологии [4; 8; 13; 17; 39; 40].

Взаимосвязь использования цифровых устройств детьми и различных аспектов детско-родительских отношений

Взрослые играют важную роль в освоении ребенком цифровых технологий, выступая организаторами первичной домашней «цифровой» среды и помогая ребенку осваивать ее, отбирая для него определенное медиасодержание [1; 7; 38; 41]. Современные отечественные исследования убедительно показывают, что абсолютное большинство российских родителей предоставляют своим детям доступ к различным цифровым устройствам [8; 13]. В связи с чем вопросы взаимосвязи различных аспектов детско-родительских отношений и использования цифровых устройств детьми требуют пристального изучения.

Наиболее адекватной с точки зрения концептуальной базы для данной проблематики представляется теория экологических систем У. Бронфенбреннера, которая позволяет комплексно рассмотреть влияние факторов разного уровня

на детское развитие в их взаимодействии и связях, включая новый фактор детского развития — цифровые устройства [14; 30; 31; 33; 34]. В оригинальной концепции У. Бронфенбреннера представлено экологическое окружение ребенка в виде системы пяти встроенных друг в друга структур: микросистемы, мезосистемы, экзосистемы, макросистемы и хроноси-стемы [18]. Во времена создания экологической концепции не существовало интернета и современных цифровых устройств, поэтому в нее было включено лишь телевидение как элемент микросистемы ребенка. Г. Джонсон и П. Пуплампу в свете развития и широкого распространения цифровых устройств предложили включить в экологическую модель техно-субсистему как один из аспектов микросистемы (непосредственного взаимодействия между людьми), которая включает в себя взаимодействие как с живыми (например, общение со сверстниками посредством интернета), так и неживыми ее элементами (компьютерные игры, видеоконтент и пр.) [30]. Добавление техно-субсистемы подчеркивает важность влияния современных технологий, в частности, интернета, на развитие ребенка. Соответственно, детско-родительские отношения, стиль воспитания и особенности самого ребенка влияют на использование цифровых устройств как взрослыми, так и детьми в рамках микросистемы и включенной в нее техно-субсистемы. Использование цифровых устройств отражается, в свою очередь, на всех участниках семейного взаимодействия и их взаимоотношениях между ними [30]. Эмпирические доказательства такой связи обнаруживаются в исследованиях связи экранного времени детей и детско-родительских отношений.

Экранное время является одним из существенных параметров использования

детьми цифровых устройств. Именно оно чаще всего попадает в поле зрения современных исследований [19; 21; 28; 32; 34]. Экранное время определяется как просмотр или взаимодействие с цифровым устройством, которое выводит на экран аудио и/или визуальное содержание для досуга, обучения, общения или игры [26]. Под пассивным экранным временем понимается просмотр определенного контента на экране, который может быть использован без какого-либо контроля со стороны пользователя после его включения (просмотр ТВ, YouTube и др.). Активное экранное время предполагает целенаправленное взаимодействие с устройством, которое обеспечивает обратную связь в соответствии с действиями пользователя (компьютерные игры на различных платформах, приложения и др.) [16]. Пассивное и активное экранное время синонимичны интерактивному и неинтерактивному просмотру, или традиционному и интерактивному [22; 26]. Многие авторы подчеркивают, что пассивное и активное экранное время оказывает значительное влияние на развитие ребенка [35; 36].

Показано, что установки родителей по отношению к цифровым устройствам и различному медиасодержанию влияют на экранное время ребенка [21; 28; 32; 34]. Родители, имеющие позитивные установки по отношению к цифровым технологиям, считающие их полезными для умственного, социального и других сфер развития, предоставляют детям больше экранного времени и возможностей для взаимодействия с соответствующими устройствами. Напротив, родители с негативными установками стараются препятствовать взаимодействию детей с цифровыми устройствами и вводят множество правил и ограничений. Кроме того, взрослые, исходя из своих установок, могут целенаправленно

использовать цифровые устройства для того, чтобы обучать и развивать ребенка, а также давать себе возможность отдохнуть и т.д. [23; 39].

Существуют исследования связи стиля родительского отношения и экранного времени дошкольников. Доказано, что либеральные родители позволяют ребенку больше смотреть ТВ, чем авторитарные [29]. Низкая самоэффективность родителей в области воспитания, неумение устанавливать правила и границы во взаимодействии с ребенком приводят к увеличению экранного времени ребенка [25].

В результате можно сказать, что представления родителей о пользе или вреде цифровых устройств, стили родительского отношения к ребенку, самоэффективность родителей, а также другие составляющие микросистемы связаны с таким элементом техно-субсистемы, как экранное время ребенка. Полагаем, что требуется дальнейшее изучение связи различных сторон детско-родительских отношений с экранным временем дошкольников. Это позволит углубить понимание современной микросистемы и ее составляющей, техно-субсистемы.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение связи пассивного и активного экранного времени старших дошкольников с разными сторонами детско-родительских отношений.

Метод

Общая гипотеза исследования. Существует взаимосвязь различных сторон детско-родительских отношений с пассивным и активным экранным временем детей старшего дошкольного возраста.

Частная гипотеза 1. Родительские установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка связаны с пассивным и активным экранным временем старшего дошкольника.

Частная гипотеза 2. Стили воспитания связаны с пассивным и активным экранным временем старшего дошкольника.

Частная гипотеза 3. Позиция родителей по отношению к детскому развитию связана с пассивным и активным экранным временем ребенка старшего дошкольного возраста.

Схема проведения исследования. Respondенты заполняли опросники для измерения экранного времени ребенка, изучения детско-родительских отношений и родительской позиции по отношению к психическому развитию детей. Участники исследования заполняли опросники как в очном формате, так и дистанционно, получая персональную ссылку на платформе Google Forms. Данные собирались в течение февраля-мая 2021 года.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 318 родителей детей старшего дошкольного возраста, посещающих детские сады г. Москвы и Подмосковья (237 женщин и 81 мужчина, средний возраст — 28,5 лет).

Методы исследования:

1. Для исследования стиля воспитания нами использовался модифицированный опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса (АСВ) в детском варианте (3–10 лет) [15].

2. Позиция родителей по отношению к психическому развитию детей изучалась с помощью модифицированного опросника Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова [11].

3. Для измерения пассивного и активного экранного времени ребенка использовался модифицированный опросник «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова [3]. Опросник был модифицирован таким образом, чтобы получить наиболее точные данные касательно

времени, которое ребенок проводит перед экраном цифровых устройств [34]. Как и в заложенной зарубежными исследователями традиции, мы составили утверждения по шкале Лайкерта, где родителям было необходимо оценить влияние цифровых устройств от 1 до 5 на интеллектуальную, коммуникативную и эмоциональную сферы ребенка [21; 28; 32]. Аналогичные утверждения были составлены и для оценки родителями влияния активного и пассивного экранного времени ребенка. В данный опросник нами были добавлены вопросы на выявление установок родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка.

Описательная статистика выполнялась на программном обеспечении SPSS v.23.

Результаты

Обратимся к описательным результатам исследования различных сторон детско-родительских отношений (см. табл.).

Родители не продемонстрировали какой-либо ярко выраженной тенденции к одному стилю воспитания. Однако нельзя не отметить более высокие средние баллы по шкале «Гиперпротекция» ($m = 3,1; sd = 2$) и шкале «Потворствование» ($m = 2,9; sd = 1,8$). Родители стремятся к максимальному удовлетворению детских потребностей и отдают много сил, времени и внимания ребенку.

Изучение позиции по отношению к психическому развитию ребенка показало следующее. Родители в большинстве случаев направлены на акселерацию детского развития и занимают умеренно активную позицию по отношению к развитию дошкольников.

Большинство родителей имеют однозначные установки по отношению к влиянию цифровых технологий на детей,

но чаще они говорят о негативном влиянии цифровых устройств.

Опрос родителей, касающийся детской медиаактивности в целом и экранного времени в частности, свидетельствует о том, что в среднем современный старший дошкольник проводит перед экраном цифровых устройств 8,9 часов в неделю за просмотром различного видеоконтента (пассивное экранное время) и 5,2 часов — за использованием приложений и видеोगрамм (активное экранное время).

Обсуждение результатов

Анализ полученных данных осуществлялся на модуле AMOS, с помощью которого проводилось моделирование на основе структурных уравнений. При оценке соответствия модели мы руководствовались следующими критериями: $TLI \geq 0,95$; $RMSEA \leq 0,06$; $CFI \geq 0,95$; $SRMR \leq 0,06$ [27]. Данные показатели должны учитываться в общей совокупности. В результате нами созданы две независимые модели для описания взаимосвязи интересующих нас переменных.

Активное экранное время. Активное экранное время ребенка входит в латентный фактор, обозначенный нами как «Позиция родителей». Его составляют установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на интеллектуальные и эмоциональные сферы, а также к влиянию активного экранного времени на развитие ребенка в целом. Стремление к амплификации детского развития отрицательно связано с этим фактором, что означает, что мы можем говорить об участии позиции на акселерацию детского развития в этом факторе. Статистически значимые связи с активностью родителей, а также стилем воспитания обнаружены не были. Модель показывает достаточное соответствие полученным данным ($\chi^2 = 6,5$; $df = 5$; $\chi^2/$

Таблица

**Распределение различных показателей детско-родительских отношений
и экранного времени старших дошкольников**

Переменная	<i>M</i>	<i>SD</i>	Переменная	<i>M</i>	<i>SD</i>
Стиль воспитания					
Гиперпротекция (Г+)	3,1	2	Гипопротекция (Г-)	1,7	1,6
Потворствование (У+)	2,9	1,8	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	1,1	0,6
Чрезмерность требований-обязанностей (Т+)	1,1	0,9	Недостаточность требований-обязанностей (Т-)	1,4	1,2
Чрезмерность требований (З+)	0,9	0,8	Недостаточность требований (З-)	1,4	0,9
Чрезмерность санкций (С+)	0,5	0,8	Минимальность санкций (С-)	2,5	1,3
Неустойчивость стиля воспитания (Н)	0,8	1,2	Воспитательная неуверенность (ВН)	1,9	1,2
Позиция по отношению к психическому развитию ребенка					
«Амплификация»	4,4	4,3	«Активность»	6,2	4,6
Установки по отношению к цифровым устройствам					
Установки к активному экранному времени	2,8	1,3	Установки к пассивному экранному времени	2,3	1,3
Установки к влиянию на коммуникативное развитие	2,1	1,5	Установки к влиянию на интеллектуальное развитие	2,7	1,4
Установки к влиянию на эмоциональную сферу	1,7	1,4			
Экранное время					
Пассивное время	8,9	5,2	Активное время	5,2	5

$df = 1,306$; $RMSEA = 0,031$; $CFI = 0,975$; $TLI = 0,967$; $SRMR = 0,031$). Все стандартизованные регрессионные коэффициенты указаны на рис. 1, значимость на уровне $p = 0,001$.

Таким образом, можно говорить о том, что активное экранное время ребенка (использование приложений и видеоигры) связано, прежде всего, с установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и направленностью на акселерацию детского развития. Активное экранное время часто воспринимается родителями как полезная для детского развития медиаактивность. Предоставляя ребенку доступ к цифровым устройствам, разре-

шая использовать приложения и играть в видеоигры, взрослый ждет опережающих возраст результатов в области интеллектуального и эмоционального развития дошкольника. Мы можем предположить, что родители видят в активном экранном времени средство, позволяющее ускорить развитие ребенка, научить его чему-то новому и т.д., что подтверждается также отсутствием связей с другими изучаемыми характеристиками детско-родительских отношений. Это созвучно современным исследованиям, изучающим целевое использование медиа [23; 39].

Пассивное экранное время. Пассивное экранное время ребенка входит в латентный фактор, который обозначен



Рис. 1. Структурная модель связи активного экранного времени дошкольников с детско-родительскими отношениями

как «Потворствующая гиперпротекция». Его образуют, прежде всего, те шкалы опросника «АСВ», которые связаны с соответствующим стилем воспитания, за исключением шкалы «Минимальность санкций (С-)» [15]. Установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка, а также позиция родителей по отношению к детскому развитию не связаны с пассивным экранным временем старшего дошкольника. Можно отметить их влияние лишь на уровне тенденции, которая не является статистически значимой ($p = 0,287$). Модель показывает соответствие полученным данным ($\chi^2 = 10,7$; $df = 9$; $\chi^2/df = 1,188$; $RMSEA = 0,024$; $CFI = 0,968$; $TLI = 0,949$; $SRMR = 0,039$). Все стандартизованные регрессионные коэффициенты указаны на рис. 2, значимость на уровне $p = 0,001$.

Следовательно, пассивное экранное время старшего дошкольника связано с таким стилем воспитания, как потвор-

ствующая гиперпротекция, и воспитательной неуверенностью родителей. Родители, которые стремятся как можно полнее удовлетворять потребности ребенка, уделяют ему как можно больше внимания и сил, при этом не вовлекают его в домашние дела, не предъявляют достаточно требований-запретов и ощущают воспитательную неуверенность, не склонны ограничивать пассивное экранное время ребенка, позволяют дошкольнику самому регулировать просмотр мультфильмов, фильмов и другого видеоконтента, что приводит к увеличению пассивного экранного времени. Обнаруженные нами связи созвучны с другими исследованиями в данной области [25; 29].

Отсутствие связи пассивного экранного времени с родительскими установками по отношению к влиянию цифровых технологий на развитие ребенка и позицией родителей по отношению к развитию связано, по нашим предположениям, с тем, что различный видеокон-

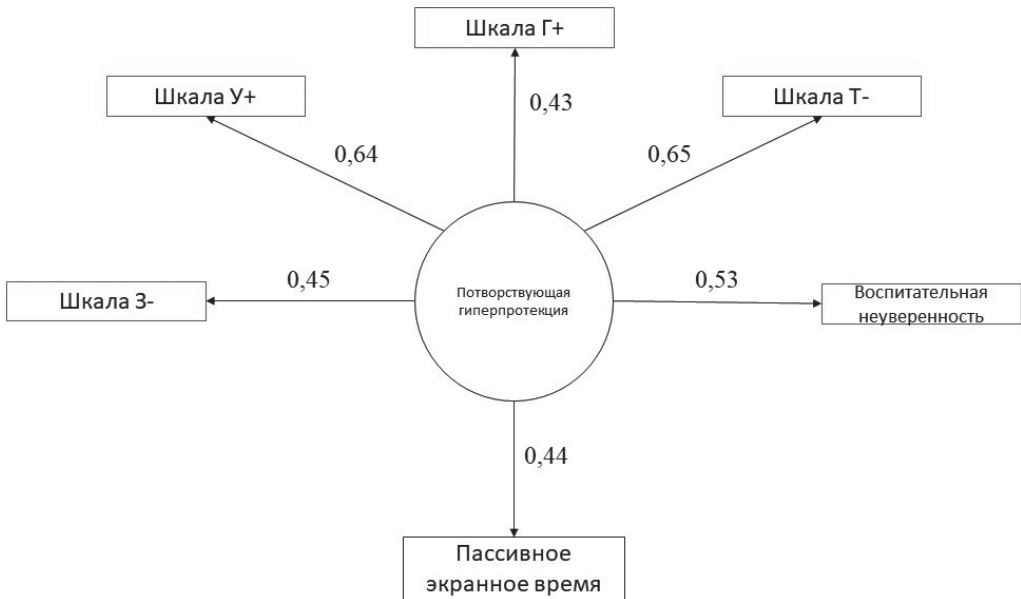


Рис. 2. Структурная модель связи пассивного экранного времени ребенка с детско-родительскими отношениями

тент (мультфильмы, видео и пр.) давно вошел в повседневную жизнь большинства детей и поэтому стал независим от установок родителей и их ожиданий. Однако данное предположение нуждается в дальнейших исследованиях.

Выводы

Общая гипотеза получила подтверждение, а частные гипотезы подтвердились частично.

1. Детско-родительские отношения связаны с пассивным и активным экранным временем старшего дошкольника.

2. Родительские установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старшего дошкольника и стремление к акселерации детского развития связаны только с активным экранным временем.

3. Стиль воспитания и воспитательная неуверенность родителей связаны

только с пассивным экранным временем ребенка 5–7 лет.

Заключение

Таким образом, мы можем констатировать, что пассивное и активное экранное время ребенка и различные стороны детско-родительских отношений взаимосвязаны. Специфика полученных нами взаимосвязей свидетельствует о продуктивности применения экологической концепции У. Бронфенбреннера, согласно которой техно-субсистема и микросистема оказывают друг на друга взаимное влияние. Использование старшими дошкольниками цифровых устройств связано со спецификой семейного воспитания, позицией родителей по отношению к психическому развитию ребенка и их ожиданиями от влияния цифровых устройств на развитие ребенка. Настоящее исследование

позволяет приблизиться к пониманию соотношения техно-субсистемы и микросистемы.

Ограничения нашего исследования состоят в том, что все данные собраны на основе самоотчета родителей, который может быть не всегда объективным. Реальный подсчет экранного времени возможен лишь в случае установки специального оборудования на планшеты, смартфоны и компьютеры участвующих в исследовании, что представляется сложным как с технической, так и с этической точек зрения. Помимо этого,

корреляционный дизайн не дает возможности судить о казуальных связях.

Дальнейшим направлением исследования может стать уточнение характера взаимосвязи особенностей микросреды ребенка с техно-субсистемой, в частности, изучение влияния родительского медиапосредничества на детскую медиаактивность. Это позволит специалистам в области детства и родителям рассмотреть использование цифровых устройств в более широком социально-психологическом контексте и использовать их для развития ребенка.

Литература

1. Андреева А.Д. Информационная среда как фактор социальной ситуации развития современного ребенка // Научный диалог. 2018. № 3. С. 234–252. DOI:10.24224/2227-1295-2018-3-234-252
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2009. 400 с.
3. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Ребенок и гаджеты: практикум. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
4. Веракса А.Н., Корниенко Д.С., Чичилина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В. Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи // Наука телевидения. 2021. Том 17. № 3. С. 179–209. DOI:10.30628/1994-9529-17.3-179-209
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. Денисенкова Н.С., Красило Т.А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2019. № 6. С. 50–57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058
7. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 59–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110205
8. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207
9. Красило Т.А. Взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов, включенностью в игровое взаимодействие и креативностью у дошкольников // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 144–158. DOI:10.17759/sps.2020110109
10. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 49–61.
11. Пороцкая Е.Л., Стиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 31–39.
12. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Компьютерные и традиционные игры в раннем детстве // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. Том 19. № 2. С. 33–41.

13. *Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г.* Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212
14. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308
15. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2002. 656 с.
16. *Anderson D.R., Kirkorian H.L.* Media and cognitive development // Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes / Eds. L.S. Liben, U. Muller, R.H. Lerner. Hoboken, New Jersey: John Wiley et Sons, 2015. P. 949–994.
17. *Beyens I., Valkenburg P.M., Piotrowski J.T.* Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. Human Communication Research // Advance online publication. 2018. P. 226–250. DOI:10.1093/hcr/hqy016
18. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 349 p.
19. *Bulck J.* The International Encyclopedia of Media Psychology. Willey-Blackwell, 2020. 2136 p. DOI:10.1002/9781119011071
20. *Cho K., Lee J.* Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 66. P. 303–311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063
21. *Cingel D.P., Krcmar M.* Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes // Communication Studies. 2013. Vol. 64. P. 374–394. DOI:10.1080/10510974.2013.770408
22. *Elias N., Lemish D., Nimrod G.* Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts // Television & New Media. 2020. Vol. 22. № 3. P. 246–266. DOI:10.1177/152747642096133422(3)
23. *Geurts S.M., Koning I.M., Vossen H. et al.* A Qualitative Study on Children's Digital Media Use and Parents' Self-interest // Journal of Child and Family Studies. 2021. Vol. 31. № 12. P. 2015–2026. DOI:10.1007/s10826-021-02074-3
24. *Goldstein S., Naglieri J.A.* Encyclopedia of Child Behavior and Development. NY: Springer New York, 2010. 506 p. DOI:10.1007/978-0-387-79061-9
25. *Halpin S., Mitchell A.E., Baker S., Morawska A.* Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children // Journal of Child and Family Studies. 2021. Vol. 30. № 3. P. 824–838. DOI:10.1007/s10826-020-01881-4
26. *Hu B.Y., Johnson G.K., Teo T., Wu Z.* Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development // Journal of Research in Childhood Education. 2020. Vol 34. № 1. P. 41–53. DOI:10.1080/02568543.2019.1702600
27. *Hu L., Bentler P.M.* Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118
28. *Hu B.Y., Johnson G.K., Wu H.* Screen time relationship of Chinese parents and their children // Children and Youth Services Review. 2018. № 94. P. 659–669. DOI:10.1016/j.chilyouth.2018.09.008
29. *Jago R., Davison K.K., Thompson J.L., Page A.S. et al.* Parental sedentary restriction, maternal parenting style, and television viewing among 10-to 11-year-olds // Pediatrics. 2011. Vol. 128. № 3. P. 572–578. DOI:10.1542/peds.2010-3664
30. *Johnson G.M., Ptoplampu P.* A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. 2008. № 34. P. 19–28.

31. Konca A.S. Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families // Early Childhood Education Journal. 2021. Vol. 50. P. 1097–1108. DOI:10.1007/s10643-021-01245-7
32. Konok V., Bunford N., Miklósi Á. Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families // Journal of Children and Media. 2019. Vol. 14. № 1. P. 91–109. DOI:10.1080/17482798.2019.1684332
33. Lauricella A.R., Cingel D.P. Parental influence on youth media use // Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29. P. 1927–1937. DOI:10.1007/s10826-020-01724-2
34. Lauricella A., Wartella E., Rideout V. Young children's screen time: The complex role of parent and child factors // Journal of Applied Developmental Psychology. 2015. Vol. 36. № 1. P. 10–18. DOI:10.1016/j.appdev.2014.12.001
35. Mares M., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects // The International Encyclopedia of Media Effects / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme015
36. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers // Academic Pediatrics. 2019. Vol. 19. № 5. P. 520–528. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010
37. Milani L., Camisasca E., Ionio C., Miragoli S. et al. Video games use in childhood and adolescence: Social phobia and differential susceptibility to media effects // Clinic Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 25. № 2. P. 456–470. DOI:10.1177/1359104519882754
38. Nikken P. Parental Mediation of Media / The International Encyclopedia of Media Effects; Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (Eds.). John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey, 2017. P. 1–13. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204
39. Nikken P. Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children // Journal of Child and Family Studies. 2018. Vol. 28. № 2. P. 531–546. DOI:10.1007/s10826-018-1281-3
40. Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D. Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2017. Vol. 11. № 3. 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4
41. Wood E., Petkovski M., De Pasquale D., Gottardo A. et al. Parent Scaffolding of Young Children When Engaged with Mobile Technology // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00690

References

1. Andreyeva A.D. Informacionnaya sreda kak faktor social'noy situacii razvitiya sovremennoego rebenka [Information Environment as a Factor of Social Situation in Development of a Modern Child]. *Nauchnyi dialog = Scientific dialogue*, 2018, no. 3, pp. 234–252. (In Russ.).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).
3. Borcova M.V., Nekrasov S.D. Rebenok i gadzhety: praktikum [The children and gadgets]. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, 2020. 30 p. (In Russ.).
4. Veraksa A.N., Kornienko D.S., Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V. Svyaz' vremeni ispol'zovaniya doskol'nikami tsifrovyykh ustroystv s polom, vozrastom i sotsial'no-ekonomicheskimi kharakteristikami sem'I [Correlations between Preschoolers' Screen Time with Gender, Age and Socio-Economic Background of the Families]. *Nauka televideniya = The Art and Science of Television*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 179–209. DOI:10.30628/1994-9529-17.3-179-209 (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Sobranie sochineniy: v 6 tomah. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Collected works: in 6 volumes. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogica, 1983. 386 p. (In Russ.).

6. Denisenkova N.S., Krasilo T.A. Razvitie doshkolnikov v epohu cifrovoy socializatsii [Development of preschoolers in the era of digital socialization]. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie = Modern Preschool Education*, 2019, no. 6, pp. 50–57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058 (In Russ.).
7. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. Rol' vzroslogo v ispol'zovanii rebenkom tsifrovyykh ustroystv [The role of an adult in a child's digital use]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 59–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110205 (In Russ.).
8. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Dostupnost' cifrovih ustroystv detyam doshkolnogo vozrasta: razlichiya v roditel'skikh pozitsiyah [Accessibility of Digital Devices to Preschool Children: Differences in Parents' Positions]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 2, pp. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207 (In Russ.).
9. Krasilo T.A. Vzaimosvyaz' mezhdru chastotoi ispol'zovaniya elektronnykh gadzhetov, vkluchennost'yu v igrovoe vzaimodeystvie i kreativnost'yu u doshkolnikov [The relationship between the frequency of use of electronic gadgets, inclusion in game interaction and creativity among preschoolers]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 144–158. DOI:10.17759/sps.2020110109 (In Russ.).
10. Obuhova L.F., Tkachenko S.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya kompyuternih igr dlya razvitiya perceptivnykh deystviy [Possibilities of using computer games for the development of perceptual actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 13, no. 3, pp. 49–61. (In Russ.).
11. Porotskaya E.L., Spiridonov V.F. Vyyavlenie predstavlenii roditel'ei o razvitiy doshkol'nika [Identification of parents' representatives on the development of a preschooler]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2004, no. 4, pp. 31–39. (In Russ.).
12. Smirnova E.O., Matushkina N.Yu., Smirnova S.Yu. Komp'yuternie i traditsionnye igry v rannem detstve [Computer and traditional games in early childhood]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov = Mental health issues in children and adolescents*, 2019. Vol. 19, no. 2, pp. 33–41. (In Russ.).
13. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyi sotsiokul'turnyi kontekst [Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212 (In Russ.).
14. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
15. Eydemiller E.G., Yustickis V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and Psychotherapy of the family]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 656 p. (In Russ.).
16. Anderson D.R., Kirkorian H.L. Media and cognitive development. In *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes*. Eds. L.S. Liben, U. Muller, R.H. Lerner. Hoboken, New Jersey: John Wiley et Sons, 2015, pp. 949–994.
17. Beyens I., Valkenburg P.M., Piotrowski J.T. Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research*, 2018, pp. 226–250. DOI:10.1093/hcr/hqy016
18. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 349 p.
19. Bulck J. *The International Encyclopedia of Media Psychology*. Willey-Blackwell, 2020. 2136 p. DOI:10.1002/9781119011071

20. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 2017. Vol. 66, pp. 303–311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063
21. Cingel D.P., Krcmar M. Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes. *Communication Studies*, 2013. Vol. 64, pp. 374–394. DOI:10.1080/10510974.2013.770408
22. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts. *Television & New Media*, 2020. Vol. 22, no. 3, pp. 246–266. DOI:10.1177/152747642096133422(3)
23. Geurts S.M., Koning I.M., Vossen H. et al. A Qualitative Study on Children's Digital Media Use and Parents' Self-interest. *Journal of Child and Family Studies*, 2021. Vol. 31, no. 12, pp. 2015–2026. DOI:10.1007/s10826-021-02074-3
24. Goldstein S., Naglieri J.A. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. NY: Springer New York, 2010. 506 p. DOI:10.1007/978-0-387-79061-9
25. Halpin S., Mitchell A.E., Baker S., Morawska A. Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 2021. Vol. 30, no. 3, pp. 824–838. DOI:10.1007/s10826-020-01881-4
26. Hu B.Y., Johnson G.K., Teo T., Wu Z. Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 2020. Vol. 34, no. 1, pp. 41–53. DOI:10.1080/02568543.2019.1702600
27. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118
28. Hu B.Y., Johnson G.K., Wu H. Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Children and Youth Services Review*, 2018, no. 94, pp. 659–669. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.09.008
29. Jago R., Davison K.K., Thompson J.L., Page A.S. et al. Parental sedentary restriction, maternal parenting style, and television viewing among 10-to 11-year-olds. *Pediatrics*, 2011. Vol. 128, no. 3, pp. 572–578. DOI:10.1542/peds.2010-3664
30. Johnson G.M., Pupilampu P. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2008, no. 34, pp. 19–28.
31. Konca A.S. Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families. *Early Childhood Education Journal*, 2021. Vol. 50, pp. 1097–1108. DOI:10.1007/s10643-021-01245-7
32. Konok V., Bunford N., Miklósi Á. Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 2019. Vol. 14, no. 1, pp. 91–109. DOI:10.1080/17482798.2019.1684332
33. Lauricella A.R., Cingel D.P. Parental influence on youth media use. *Journal of Child and Family Studies*, 2020. Vol. 29, pp. 1927–1937. DOI:10.1007/s10826-020-01724-2
34. Lauricella A., Wartella E., Rideout V. Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015. Vol. 36, no. 1, pp. 10–18. DOI:10.1016/j.appdev.2014.12.001
35. Mares M., Stephenson L.J. Prosocial Media Use and Effects. In *The International Encyclopedia of Media Effects*. Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme015
36. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic Pediatrics*, 2019. Vol. 19, no. 5, pp. 520–528. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010

37. Milani L., Camisasca E., Ionio C., Miragoli S. et al. Video games use in childhood and adolescence: Social phobia and differential susceptibility to media effects. *Clinic Child Psychology and Psychiatry*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 456–470. DOI:10.1177/1359104519882754
38. Nikken P. Parental Mediation of Media. In *The International Encyclopedia of Media Effects*; Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (Eds.). John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204
39. Nikken P. Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 2018. Vol. 28, no. 2, pp. 531–546. DOI:10.1007/s10826-018-1281-3
40. Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D. Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2017. Vol. 11, no. 3. 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4
41. Wood E., Petkovski M., De Pasquale D., Gottardo A. et al. Parent Scaffolding of Young Children When Engaged with Mobile Technology. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00690

Информация об авторах

Денисенкова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Тарунтаев Павел Игоревич, аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Information about the authors

Nataliya S. Denisenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Pavel I. Taruntaev, Graduate Student of Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Получена 20.07.2023

Принята в печать 01.09.2023

Received 20.07.2023

Accepted 01.09.2023

Родительские установки, потребность в социально-психологической поддержке и отношения с собственной матерью в современных моделях материнства

Булыгина М.В.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Цель. Сравнение воспитательных установок и особенностей социально-психологической поддержки женщин, ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства. Выявление отношений с матерью и образа собственной матери у женщин, реализующих экстенсивную модель материнства при воспитании ребенка раннего возраста.

Контекст и актуальность. В современном обществе отсутствует единое представление о «хорошем» материнстве. Реализуемая модель материнства зависит от: отношений с отцом ребенка, особенностей отношений с собственными родителями, отношений привязанности, традиций ухода, ценностно-смысловых ориентаций, мотивации, эмоционально-личностных характеристик и т.д. Кроме того, при достижении ребенком 1,5 лет у матерей заканчивается оплачиваемый отпуск по уходу за ним, а государственные ДОУ принимают детей на полный день с 2,5–3-х лет. Решая, кто и в каком объеме будет осуществлять уход за ребенком, часть матерей предпочитают самостоятельно воспитывать ребенка, полностью или частично прекращая профессиональную деятельность; другие предпочитают экстенсивную модель материнства, привлекая к помощи бабушек или няню, делегируя им воспитательную функцию.

Дизайн исследования. Исследование состоит из 2-х частей. В одной – сравнивались воспитательные установки и потребности в социально-психологической поддержке женщин, ориентированных на экстенсивную и интенсивную модели материнства при воспитании детей раннего возраста. Изучалась связь между родительскими установками и потребностью в социальной поддержке со стороны значимого окружения. В другой части – анализировались особенности отношений с собственной матерью у женщин, привлекающих к помощи по уходу за ребенком няню или собственную мать. Обработка результатов проводилась с помощью критерия Манна-Уитни (U), χ^2 Пирсона, Вилкоксона (W), корреляционного критерия Спирмена (r).

Участники. В исследовании приняли участие 75 женщин (24–40 лет), воспитывающих детей раннего возраста (1,5–3 лет), состоящих в браке, неработающих или имеющих частичную занятость.

Методы (инструменты). «Тест родительских установок», PARI Е.С. Шефер, Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нецверт; «Потребность в социально-психологической поддержке», ИПСП М.Е. Ланицбург, Т.О. Арчаковой; опросник «Социальной поддержки» F-SOZU-22 Г. Соммер и Т. Фидрич (G. Sommer, T. Fydrich) в адаптации А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой; «Представление об идеальном родителе» В.Р. Овчаровой, Ю.Я. Дяттеревой, ее модификации «Я как родитель» и «Моя мать как родитель», модифицированный вариант методики «Неоконченные предложения».

Результаты. У женщин, привлекающих к уходу няню, эмоциональная дистанция с ребенком раннего возраста больше, по сравнению с женщинами, самостоятельно воспитывающими ребенка. При экстенсивной модели установки женщин в большей степени связаны с желанием ускорить развитие ребенка и неудовлетворенностью ролью хозяйки. Женщины, ориентированные

СС ВУ-NC

на экстенсивную модель материнства, в большей мере испытывают потребность в поддержке со стороны родных. Существует различие в отношениях с собственной матерью у женщин, ориентированных на разные виды экстенсивного родительства. При высокой включенности бабушек в уход за ребенком у женщин отмечается выраженная эмоциональная напряженность отношений с матерью, при этом образ собственной матери оказывается приближен к идеальному представлению о родителе. При выборе в качестве помощника по уходу за ребенком няни отношения между взрослой дочерью и матерью более ровные, но у женщин образ собственной матери далек от идеального образа родителя.

Основные выводы. Существует различие в воспитательных установках у женщин, ориентированных на экстенсивную и интенсивную модели материнства. При экстенсивной модели матери детей раннего возраста сильнее нуждаются в эмоциональной и оценочной поддержке со стороны значимого окружения. Образ собственной матери и отношения с собственной матерью у женщин, привлекающих к уходу за ребенком няню и бабушку, имеют существенные различия.

Ключевые слова: модели материнства; экстенсивное материнство; социально-психологическая поддержка матерей детей раннего возраста; отношения взрослых дочерей с матерями; привлечение няни к уходу за ребенком.

Для цитаты: Булыгина М.В. Родительские установки, потребность в социально-психологической поддержке и отношения с собственной матерью в современных моделях материнства // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 46–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140304>

Parental Attitudes, the Need for Socio-Psychological Support and Relationships with One's Own Mother in Modern Models of Motherhood

Maria V. Bulygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Objective. Comparison of educational attitudes and features of socio-psychological support for women focused on an intensive and extensive model of motherhood. Identification of the relationship with the mothers and the image of their own mother in women who implement an extensive model of motherhood in the upbringing of an early child.

Background. In modern society there is no single idea of “good” motherhood, there are many typologies of maternal practice. The implemented model of motherhood depends on relationships with the child's father, the characteristics of relationships with their own parents, attachment models, care traditions, value-semantic orientations, motivation, emotional and personal characteristics, etc. In addition, when a child reaches 1,5 years of age, mothers end paid leave to care for him, and state preschool institutions accept children for a full day from 2,5–3 years. Deciding who and to what extent will take care of the child, some mothers.

Study design. The study consisted of two parts. In one part, a comparison was made of parental attitudes and the need for socio-psychological support among women focused on an extensive and intensive model of motherhood when raising children 1,5-3 years old. We studied the relationship between parental attitude and the need for social support from a significant environment. In another part, we analyzed the features of the relationship with their own mother in women who involve a nanny or their own mother in caring for children. The results were processed using the Mann-Whitney (U), X²-Pearson, Wilcoxon (W), Spearman correlation criterion (r).

Participants. 75 women (24–40 years old) raising children 1,5–3 years old, married, unemployed or part-time took part.

Measurements. “Parental Attitude Research Instrument”, RARI E.S. Schaefer, R.Q. Bell, adapted by T.V. Neshcheret; “The need for socio-psychological support” M.E. Lantsburg, T.O. Archarova; “Social support” F-SOZU-22 G. Sommer and T. Fidrich, adapted by A.B. Kholmogorova, G.A. Petrova; “The idea of an ideal parent” V.R. Ovcharova, Yu.Ya. Dyagtereva, its modifications “I as a parent” and “My mother as a parent”, a modified version of the technique “Unfinished sentences”.

Results. Women who attract a babysitter to care for them have a greater emotional distance with an early-age child, compared with women who raise a child independently. With an extensive model, women’s attitudes are more related to the desire to accelerate the development of the child and dissatisfaction with the role of hostess. Women focused on an extensive model of motherhood are more in need of support from relatives. There is a difference in the relationship with their own mother among women focused on different types of extensive parenthood. With the high involvement of grandmothers in childcare, women have a pronounced emotional tension of relations with their mother, while the image of their own mother is close to the ideal idea of a parent. When choosing a babysitter as a childcare assistant, the relationship between an adult daughter and mother is more even, but for women, the image of their own mother is far from the ideal image of a parent.

Conclusions. There is a difference in the educational attitudes of women focused on extensive and intensive models of motherhood. With an extensive model, mothers of young children are more in need of emotional and evaluative support from a significant environment. The image of one’s own mother and the relationship with one’s own mother have significant differences among women who involve a nanny and a grandmother in caring for a child.

Keywords: models of motherhood; extensive motherhood; socio-psychological support for mothers of young children; the relationship of adult daughters with their mothers; the involvement of a nanny in childcare.

For citation: Bulygina M.V. Parental Attitudes, the Need for Socio-Psychological Support and Relationships with One’s Own Mother in Modern Models of Motherhood. *Sotsial’naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 46–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140304> (In Russ.).

Введение

В условиях современного общества представления о материнстве, о том, каким образом женщина должна реализовывать родительскую функцию, далеко не однозначны. В психологических исследованиях материнство рассматривается как биосоциокультурный феномен. Каждое сообщество транслирует свой образ «хорошей матери». При этом, как показывает анализ отечественных и зарубежных публикаций, существует противоречие эксплицитных и имплицитных представлений о материнстве [1; 2; 7; 16; 18; 20; 24]. В крайних случаях это приводит к тому, что, стремясь

соответствовать некоему идеализированному образу матери, женщина в практике воспитания отталкивается не от потребностей ребенка, а опирается на формальные правила или начинает испытывать чувство вины за свое несоответствие, что нередко является причиной нарушения детско-родительского взаимодействия.

Различные типологии моделей материнства исходят из таких параметров, как: включенность женщины в процесс воспитания, ценность материнства, профессиональная занятость женщины, эмоциональная доступность матери для ребенка, ориентация на медийный образ

материнства, способность к реализации материнской роли [2; 7; 9; 10; 14].

Так, по степени включенности матерей в воспитательный процесс выделяют «интенсивное (детоцентрированное, сверхвключенное) материнство». Оно основано на вложении значительных ресурсов (эмоциональных, финансовых, временных) в воспитание детей. Мать не просто включена в заботу о детях, но и берет на себя ответственность за все аспекты развития ребенка [10; 18; 20]. Противоположным ему является «экстенсивное материнство» — в этом случае рутинная забота о ребенке делегируется другим (например, бабушке или няне), мать сохраняет функцию контроля и организует внешнюю среду для ребенка таким образом, чтобы она соответствовала ее представлениям об оптимальном развитии ребенка [12; 17].

По типу профессиональной самореализации женщины можно выделить: «профессиональное материнство» (разновидность интенсивного материнства), которое подразумевает, что женщина не реализует себя в профессиональной сфере, и ее идентичность связана только с воспитанием детей; «независимое материнство», которое, напротив, основано на сочетании построения успешной профессиональной карьеры и заботливого ухода за ребенком.

По степени качества материнского ухода Д.В. Винникотт разделял матерей на «достаточно хороших», «обычных преданных» и «недостаточно хороших». «Достаточно хорошая мать» — та, у которой все получается естественно, ее главный инструмент — интуиция, за счет нее мать создает для ребенка благоприятную среду и может удовлетворить его потребности, но не все. Оставляя возможность для незначительной фрустрации ребенка, она тем самым стимулирует его раз-

витие. «Обычная преданная мать» приспособляется к потребностям ребенка, не ограничивая ни одну из них, как это делает «достаточно хорошая мать». «Недостаточно хорошая мать» не создает оптимальную среду для ребенка и не желает этого делать, например, по причине неготовности к материнству, эмоционального расстройства и т.д. [4].

Рождение ребенка требует перераспределения обязанностей членов семьи, выработки новых стратегий решения задач, связанных с развитием и воспитанием. В ряде отечественных и зарубежных исследований отмечается увеличение у матерей маленьких детей потребности в социально-психологической поддержке со стороны ближайшего окружения [17; 21; 23]. Как правило, основным источником поддержки для молодой матери является отец ребенка, на втором месте стоит поддержка со стороны собственной матери. Данные показывают, что женщины предпочитают в вопросах ухода за ребенком и в выполнении домашних задач в большей степени полагаться на мать и других своих родственников, нежели на родственников супруга [17; 23; 24].

По сути каждая женщина, становясь матерью, реализует собственную модель материнства, которая зависит от: отношений в семье (в первую очередь с отцом ребенка), особенностей отношений с собственными родителями, модели привязанности, традиций ухода, ценностно-смысловых ориентаций, мотивации, эмоционально-личностных характеристик и т.д. [8; 9; 11; 22]. Однако, кроме внутренних факторов, определяющих материнскую практику, существуют и внешние обстоятельства. В частности, когда ребенок достигает 18-месячного возраста, у большинства российских женщин заканчивается оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком, а государственные

дошкольные учреждения принимают детей на полный день с 2,5–3-х лет. Эта ситуация требует решения, кто и в каком объеме будет осуществлять уход за ребенком, заниматься его развитием. Часть матерей категорически отказываются от чьей-либо помощи и предпочитают самостоятельно воспитывать ребенка, полностью или частично прекращая профессиональную деятельность; другие ищут баланс между материнством и работой или материнством и саморазвитием, привлекая к помощи близких родственников (чаще всего бабушек) или няню, делегируя им воспитательную функцию.

В дипломных работах А.А. Якушевой и М.С. Гринвальд, проведенных под нашим руководством, анализировались высказывания матерей детей раннего возраста относительно привлечения помощника по уходу за ребенком. Были выделены три условные категории матерей: *детоцентрированные* — предпочитающие самостоятельно или совместно с мужем воспитывать детей, не прибегая к помощи других родственников или няни; *разделяющие* — опирающиеся в уходе и воспитании ребенка раннего возраста на помощь родственников (в первую очередь бабушек); *независимые* — предпочитающие делегировать функцию ухода наемному работнику — няне.

«Детоцентрированные» матери детей раннего возраста чаще всего выражали свое отношение к вопросу привлечения помощников следующими словами: «*Не доверяю воспитание ребенка чужому человеку. Чем ближе к ребенку, тем лучше будешь его понимать*»; «*Самим надо растить, иначе — зачем рожать*»; «*Боюсь, что важные моменты в жизни ребенка пропущу*»; «*Быть мамой — это и есть работа, мы так договорились с мужем, он обеспечивает семью, а я занимаюсь ребенком, домом, нашими общими делами*».

В группе «разделяющих» матери так аргументировали свою позицию: «*Я не всегда уверена в квалифицированности няни, а у бабушки есть опыт*»; «*Я бы не хотела слушать претензии от матери относительно того, что я привлекаю к воспитанию ребенка чужого человека*»; «*Не доверяю незнакомому человеку, помогает в воспитании мама*»; «*Ни одна няня не сможет заменить ребенку бабушку*».

Категория «независимых» матерей оказалась наиболее разнородной. Для кого-то это был единственный выход из ситуации: «*Работают оба родителя, бабушек нет, а постоянный уход за ребенком невозможно сочетать с работой...*»; «*У меня сдельный доход, зависящий от вложенного времени в работу, а близких, готовых помочь, нет...*». Для других это было связано с освобождением времени для себя: «*Хочу иметь свободное время*»; «*Как бы я без нее жила?.. мне хочется на маникюр и в фитнес ходить*»; «*Выбрала няню для того, чтобы иметь свободное время — пойти в бассейн или парикмахерскую, спокойно поработать и переключиться*». Для третьих наличие няни — это показатель определенного статуса: «*Выбрались на другой социальный уровень*»; «*У меня тоже была няня в детстве, изначально была только такая установка*». Для четвертых — это определенная независимость: «*Зарплата позволяет, могла бы бабушка сидеть с ним, но зачем? Не хочу жить ни с кем, и мне нравится быть, так сказать, с развязанными руками*»; «*Опасаясь, что она (бабушка) будет не только воспитывать ребенка, но и вмешиваться в наши отношения, няня в этом плане лучше*». Также есть те, для кого важны именно профессиональные качества наемного специалиста: «*А зачем мне тратить время на то, для чего есть специально обученные люди*»; «*Хотели воспитания ребенка но-*

сителем иностранного языка»; «Няня может не только следить за ребенком, но и в его обучении».

Анализ высказываний трех категорий матерей позволяет предположить, что, во-первых, существует разница в воспитательных установках у женщин, ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства. Во-вторых, что существуют различия в потребностях поддержки со стороны значимого окружения у женщин, ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства. В-третьих, представления «разделяющих» и «независимых» матерей об идеальном родительстве, о себе как родителе и о собственной матери как родителе имеют существенные различия. Для проверки выдвинутых гипотез были проведены 2 исследования.

Исследование 1

В первом исследовании, целью которого было изучение воспитательных установок и особенностей социально-психологической поддержки женщин, ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства, приняла участие 31 женщина, имеющая детей в возрасте 1,5–3 лет.

Участники: возраст от 24 до 40 лет ($M = 32$; $SD = 3,87$), неработающие или имеющие частичную занятость (работали из дома); замужние; образование — высшее или среднее профессиональное; проживающие в Москве или городах ближайшего Подмосковья; уровень материального достатка — средний или выше среднего.

16 женщин были ориентированы на экстенсивную модель материнства и привлекали к уходу за ребенком няню (группа «Н»), 15 женщин — ориентированы на интенсивную модель материнства, воспитывали ребенка самостоятельно, без

помощи няни или бабушки (группа «С»). В группе «Н» няни регулярно привлекались к уходу за ребенком в течение дня от 3-х до 6-ти раз в неделю.

Методы: «Тест родительских установок», PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет) [6]; «Потребность в социально-психологической поддержке» М.Е. Ланцбург, Т.О. Арчаковой [5]; опросник «Социальной поддержки» F-SOZU-22 Г. Соммер и Т. Фидрич (G. Sommer и T. Fydrich) в адаптации А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой [13]. Обработка результатов проводилась с помощью методов математической статистики в программе SPSS 22.0, критерия Манна-Уитни (U), корреляционного критерия Спирмена (r).

Результаты

По методике «Тест родительских установок» (PARI) было выявлено, что средние значения в группах выходят за нормативы по двум показателям: эмоциональной дистанции с ребенком (они в обеих группах находятся в области низких значений, что указывает на сохранность близкого контакта между матерью и ребенком раннего возраста), показателю отношения к семейной роли (все участницы показали высокую эмоциональную включенность в семейные отношения).

Дальнейшее сравнение средних рангов групп по критерию Манна-Уитни позволило выявить значимые различия (рис. 1). Было выявлено, что у женщин, привлекающих няню, эмоциональная дистанция с ребенком раннего возраста больше, по сравнению с женщинами, самостоятельно воспитывающими ребенка ($U = 56$ при $p = 0,009$). У матерей группы «Н» выше показатель раздражительности в отношении ребенка и ухода от контакта. Концентрация на ребенке у

женщин группы «Н» оказалась выше на уровне тенденции ($U = 71$ при $p = 0,051$), подробный анализ показал, что установки таких матерей в большей степени связаны с желанием ускорить развитие ребенка, ограничить влияние других членов семьи и опасениями обидеть ребенка. Отношение к семейной роли у женщин двух групп также имеет отличия ($U = 55,5$ при $p = 0,01$): женщины, привлекающие к уходу за ребенком няню, чаще отмечают наличие внутрисемейных конфликтов и свою неудовлетворенность ролью хозяйки.

Учитывая, что первые годы после рождения ребенка являются для женщины, как правило, наиболее сложными с точки зрения вложения сил (физических и эмоциональных), изменения

круга привычных контактов, бытовой загруженности и т.д., потребность в социально-психологической поддержке со стороны близкого окружения становится особенно актуальной. С помощью опросника «Потребность в социально-психологической поддержке» было выявлено, что для группы женщин, привлекающих к уходу за ребенком няню, характерно перекалывание ответственности на других в большей степени, чем для женщин, самостоятельно занимающихся воспитанием ребенка. Также было выявлено, что у матерей группы «Н» выше потребность в эмоциональной и оценочной поддержке со стороны ближайшего окружения. Эти показатели свидетельствуют о том, что женщины этой группы хотели бы видеть со стороны своих близких боль-

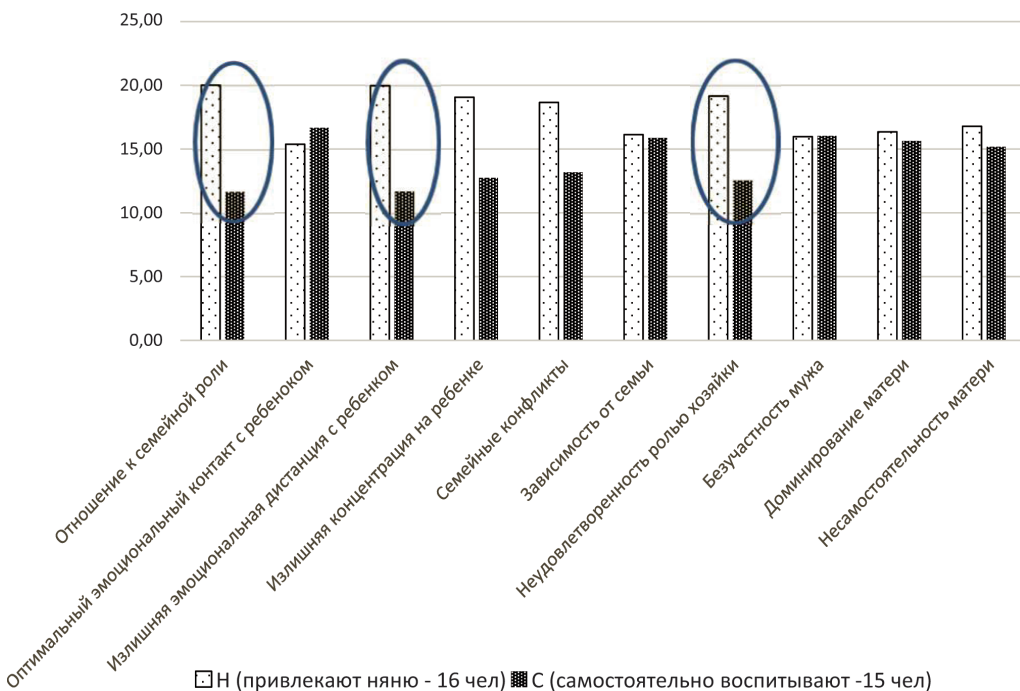


Рис. 1. Сравнение средних рангов по показателям методики PARI в группах женщин, привлекающих и не привлекающих няню к уходу за ребенком

ше эмпатии, заботы, заинтересованности в ней и в ребенке, больше одобрения ее действий (см. таблицу).

По опроснику социальной поддержки F-SOZU-22 средний ранг (критерий Манна-Уитни) показателя удовлетворенности социальной поддержкой со стороны близкого окружения в группе ма-

терей, не прибегающих к помощи няни, выше, однако различия между группами не достигают уровня значимости ($U = 83$ при $p = 0,143$) (рис. 2).

Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена выявили связи между стремлением женщин перекладывать обязанности на других, семейными

Таблица

Сравнение средних рангов по шкалам опросника «Потребность в социально-психологической поддержке» у матерей, привлекающих и не привлекающих няню к уходу за ребенком

Шкалы опросника «Потребность в социально-психологической поддержке»	Группа	Средний ранг	U Манна-Уитни	Асимпт. значимость (2-сторонняя) p
Перекладывание обязанностей на других*	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	19,72	60,5	0,017
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	12,03		
Установка на отказ от помощи	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	17,50	96,0	0,335
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	14,40		
Избыточная поддержка	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	14,50	96,0	0,339
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	17,60		
Эмоциональная поддержка*	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	19,38	66,0	0,031
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	12,40		
Инструментальная поддержка	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	16,00	120,0	1,000
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	16,00		
Информационная поддержка	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	16,88	106,0	0,575
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	15,07		
Оценочная поддержка*	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	19,56	63,0	0,023
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	12,20		
Сетевая поддержка	Группа «Н» (привлекают няню, 16 чел.)	14,72	99,5	0,411
	Группа «С» (самостоятельно воспитывают, 15 чел.)	17,37		

Примечание. * — показатели, по которым выявлены значимые различия между группами.



Рис. 2. Сравнение средних рангов по степени удовлетворенности социальной поддержкой в группах матерей, привлекающих и не привлекающих няню к уходу за ребенком

конфликтами ($r = 0,466$ при $p = 0,008$) и неудовлетворенностью ролью хозяйки ($r = 0,357$ при $p = 0,049$).

Потребность в оценочной поддержке со стороны значимого окружения коррелирует с излишней эмоциональной дистанцией с ребенком ($r = 0,531$ при $p = 0,002$) и неудовлетворенностью ролью хозяйки ($r = 0,360$ при $p = 0,046$). Неудовлетворенность ролью хозяйки связана с желанием получить одобрение своих действий от значимого окружения.

Установка на доминирование в семье матери обратно коррелирует с потребностью в информационной ($r = -0,530$ при

$p = 0,002$) и инструментальной ($r = -0,323$ при $p = 0,029$) поддержке со стороны значимого окружения. То есть женщины, ориентированные на семейное управление, уверены в собственных знаниях и навыках ведения хозяйства, воспитания детей и не нуждаются в советах и помощи со стороны других, отстаивают свой авторитет.

Зависимость от семьи имеет обратную связь с удовлетворенностью женщины поддержкой со стороны значимого окружения ($r = 0,370$ при $p = 0,041$). Можно предположить, что зависимые от членов семьи женщины, выполняя семейные обязанности, хотят получать

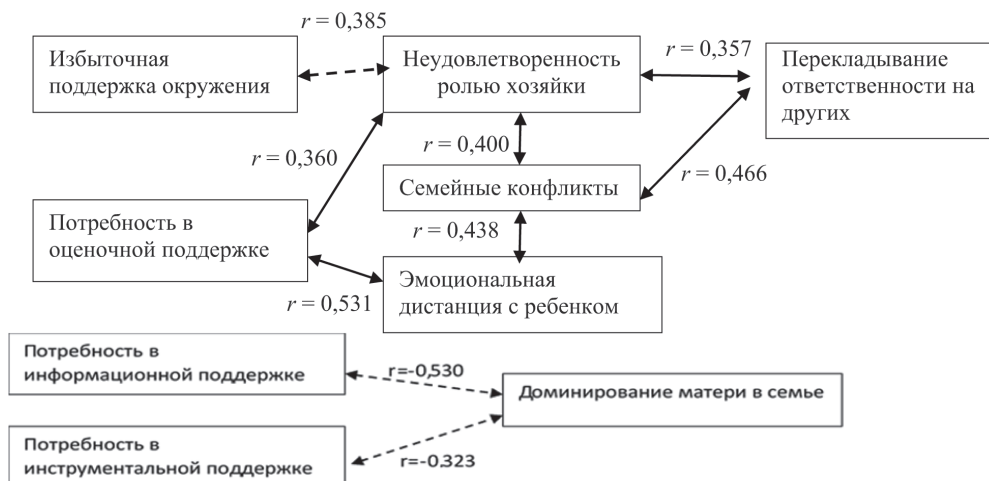


Рис. 3. Корреляционные связи между потребностью в поддержке и родительскими установками

от близких большой эмоциональный отклик и практическую помощь.

Исследование 2

Во втором исследовании изучались отношения с матерью и образ собственной матери у женщин, реализующих экстенсивную модель материнства при воспитании ребенка раннего возраста.

Участники: 44 женщины 25–33 лет ($M = 27,61$; $SD = 2,08$), воспитывающие детей раннего возраста. В первую группу вошли 24 женщины, которым в воспитании ребенка помогали их собственные матери (матери проживали отдельно, но регулярно, не менее 3 раз в неделю, приезжали в семью дочери, чтобы помочь в уходе за ребенком). Вторую группу составили 20 женщин, привлекающих к уходу за ребенком няню и принципиально отказывающихся от постоянной помощи собственной матери, хотя такая возможность была. Все няни были проходящие не менее 4-х дней в неделю. Все женщины на момент исследования были неработающие или имели частичную профессиональную занятость (работали из дома).

Методики: «Представление об идеальном родителе» (В.Р. Овчаровой, Ю.Я. Дятревой), ее модификации «Я как родитель» и «Моя мать как родитель» [8], модифицированный вариант

методики «Неоконченные предложения». Обработка результатов проводилась с помощью методов математической статистики в программе SPSS 22.0, критерия Манна-Уитни (U), критерия Вилкоксона для связанных выборок (W), критерия χ^2 Пирсона.

Результаты

С помощью методики «Представление об идеальном родителе» было выявлено отсутствие значимых различий в представлениях об идеальной матери у женщин двух групп.

Различия были выявлены в представлении о себе как о матери. Женщины, с которыми функцию ухода за ребенком разделяла их мать, ниже оценивали когнитивный и эмоциональный аспекты себя как матери, в отличие от женщин, привлекающих к уходу за ребенком няню (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). То есть женщины, привлекающие няню, чаще говорили о себе как о сильной, ответственной, терпеливой, благоразумной и практичной матери, стремящейся к сотрудничеству и взаимопониманию с детьми. Также они выше оценивали свое эмоциональное взаимодействие с ребенком. Оценки собственной доброты, теплоты, мягкости, спокойствия и т.д. оказались значимо выше, чем у матерей первой группы (рис. 4).

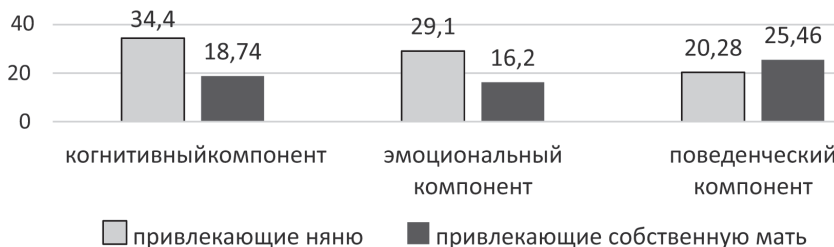


Рис. 4. Сравнение компонентов образа себя как матери у женщин, привлекающих к уходу за ребенком раннего возраста мать и няню

Дальнейшее сопоставление расхождения между идеальным образом матери и образом себя как матери по критерию Манна-Уитни выявило, что у женщин, привлекающих к воспитанию ребенка няню, эти образы по эмоциональному и когнитивному компонентам расходятся меньше, чем в группе женщин, привлекающих к воспитанию бабушку (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). По поведенческому компоненту значимых различий между группами выявлено не было — реальный образ был ниже показателей идеального образа.

Образ собственной матери также выявил различия по поведенческому компоненту у женщин двух групп (при $p \leq 0,05$). Женщины, привлекающие к воспитанию ребенка собственную мать, значимо чаще оценивали ее как обучающую, воспитывающую, опытную, опекающую, готовую выслушать и помочь (рис. 5).

Сравнение идеального образа матери и образа собственной матери показало, что в группе женщин, привлекающих няню, расхождения между этими двумя образами выражены сильнее, чем в группе привлекающих собственную мать (особенно это касается поведенческих аспектов). Различия между группами значимы при $p \leq 0,05$.

С помощью методики «Неоконченных предложений» было выявлено, что в группе, где женщинам в уходе за ребенком помогала их мать, 50% женщин назвали их отношения двойственными, иногда очень близкими и теплыми, а порой напряженными и конфликтными. В группе привлекающих няню 40% обозначили свои отношения с матерью как теплые и дружеские, еще 40% указали на дистантность, отстраненность и холодность.

Описывая свое отношение к совместным занятиям бабушки и ребенка, примерно по 40% респондентов в каждой группе отметили положительное отношение: «*Чувствую спокойствие, умиротворение*»; «*Мне нравится, как они ладят*», «*Мама умеет его занять и отвлечь*». Однако в группе привлекающих мать около 60% женщин выразили негативное отношение, ревность: «*Чувствую себя лишней*», «*Мне это не всегда нравится*», «*Мне не нравится, когда моя мать начинает изображать наседку*». В группе привлекающих няню подобных ответов было значимо меньше — 30%. Нейтральное отношение к совместным занятиям ребенка и бабушки не выразила ни одна женщина, привлекающая мать. В группе привлекающих няню 30% давали такие ответы: «*нормально*», «*как к данному*», «*мы мало контактируем*».

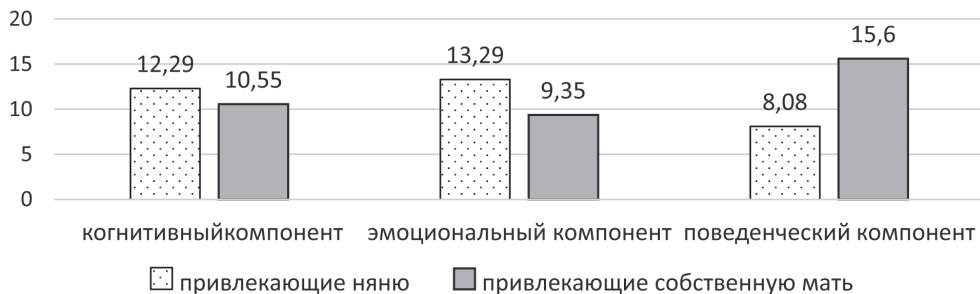


Рис. 5. Сравнение образа собственной матери у женщин, привлекающих к уходу за ребенком раннего возраста мать и няню

Также было отмечено, что в группе привлекающих собственную мать к уходу за ребенком 1,5–3 лет женщины более эмоционально и подробно описывали собственные занятия с ребенком, чем в группе привлекающих няню.

Обсуждение результатов

Выявленные различия в воспитательных установках женщин, ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства, показали, что женщины, привлекающие к уходу за ребенком няню, гораздо в меньшей степени удовлетворены собственной ролью хозяйки и чаще отмечают случаи семейных конфликтов. Вероятно, эти результаты отражают нежелание женщины ограничиваться хозяйственной и воспитательной ролью, они испытывают потребность реализовывать себя в других сферах. С этим связана и выявленная установка на увеличение эмоциональной дистанции с ребенком. Однако при этом ребенок, его развитие и потребности все равно остаются в поле внимания матери, о чем свидетельствуют даже более высокие показатели концентрации на ребенке, чем в группе матерей, осуществляющих самостоятельный уход. Возможно, имеет место некий внутренний конфликт потребности самореализации и потребности реализовать хорошее материнство. Привлекая няню, мать старается контролировать процесс, следит, чтобы уход за ребенком был качественным.

Различие в воспитательных установках женщин, реализующих интенсивную и экстенсивную модели материнства, приводит к вопросу о том, насколько это хорошо или плохо для развития ребенка и для детско-материнских отношений в целом. На первый взгляд, интенсивное, детоцентрированное материнство выглядит привлекательнее, разлука с

маленьким ребенком, прерывание контакта с ним негативно сказываются на отношениях привязанности и на его развитии. По данным М.А. Милки и др. [23], в обществе преобладает убеждение, что матери более чувствительны к потребностям детей, чем другие взрослые, а значит, время, проведенное с ребенком, будет уникальным и незаменимым. Кроме того, переключая ответственность на других, мать как бы лишает ребенка эмоционального общения с собой [25]. Однако можно задаться вопросом, а действительно ли в то время, которое матери проводят со своими детьми, они участвуют в непосредственном взаимодействии с ними: играют, разговаривают или просто наблюдают за ними и занимаются бытовым уходом? Как показывает ряд зарубежных исследований, если к уходу за ребенком привлекается помощник, то даже при профессиональной занятости материнская практика не сильно страдает, она включает в себя порой даже больше неформального взаимодействия с ребенком — игр, разговоров, держания на руках, в то время как самостоятельный уход сокращает это время за счет выполнения бытовых обязанностей [18; 21].

Результаты исследования показали, что неработающие или частично занятые женщины, ориентированные на экстенсивную модель материнства, склонны переключать обязанности на других и испытывают повышенную потребность в заботе, любви, принятии, интересе к себе и ребенку со стороны значимых близких, а также нуждаются в одобрении и подтверждении правильности своих действий. Возникает ощущение их неуверенности в себе как в матери. Матери, ориентированные на естественное родительство, выбирающие самостоятельный уход за ребенком, выглядят более уверенными и независимыми.

Поскольку в исследовании не принимали участие женщины, имеющие полную рабочую занятость, можно предположить, что выявленные корреляции между семейными конфликтами, неудовлетворенностью ролью хозяйки и стремлением женщин перекладывать обязанности на других являются показателем нежелания ограничивать себя бытовыми обязанностями. Чтобы маленький ребенок не ограничивал удовлетворение потребности в досуге, к уходу за ним привлекается помощник (няня). При этом некое внутреннее напряжение, видимо, существует, поскольку у женщин, ориентированных на экстенсивную модель материнства, потребность в одобрении своих действий со стороны значимого окружения значимо выше. Поэтому чем выше удовлетворенность поддержкой окружающих, тем менее зависимы от семейного быта они себя ощущают.

Главенство матери в семье связано с низкой потребностью в инструментальной и информационной поддержке со стороны близких. Такие женщины чувствуют себя самостоятельными и независимыми. Дом, семья, дети — это их вотчина. Они не испытывают потребности в советах и не хотят вмешательства в их порядки, ведение хозяйства и воспитание ребенка. Как правило, это характерно для женщин, ориентированных на интенсивную модель материнства.

Факторы, влияющие на выбор той или иной модели экстенсивного материнства у неработающих женщин, воспитывающих детей раннего возраста, разнообразны. Выбор няни или бабушки в качестве помощника по уходу за ребенком при прочих равных условиях связан с особенностями межличностного взаимодействия женщины и ее матери. Женщины, доверяющие уход за ребенком собственным матерям, как

правило, выше оценивают их воспитательные способности и умение взаимодействовать с ребенком: выше оценивают их терпение, умение слушать, помогать, не поддаваться на капризы ребенка. В их представлениях образ собственной матери приближен к идеальному образу матери. Хотя у половины, по их же словам, отношения двойственные, иногда окрашены недовольством и ревностью. Включенность матери в жизнь семьи взрослой дочери делает их отношения эмоционально насыщенными. В психологических исследованиях (в первую очередь психоаналитических) неоднократно подчеркивалось, что процесс развития материнства связан с дочерне-материнскими отношениями [15]. Для описания отношений матери и дочери К. Белл использует метафору «танец-борьба», где подобно танцу происходит то сближение, то расхождение партнеров, или как в борьбе — нештучное сражение за власть, от которого страдают обе стороны [3]. В контексте экстенсивного материнства и привлечения бабушки к регулярному уходу за внуком эта метафора весьма актуальна.

В группе женщин, привлекающих няню, сильная эмоциональность отсутствует. Женщины этой группы определяли свои отношения с матерью либо как теплые, дружеские, либо как нейтральные или отстраненные. В данной группе образ собственной матери, как правило, сильнее расходился с представлением женщин об идеальном родителе, в то время как эмоциональный и когнитивный компоненты себя как родителя оказались приближенными к идеальному образу. Женщины, привлекающие няню к воспитанию ребенка, чаще считают себя благоразумными, сильными, практичными, ответственными, уважающими детей, теплыми, отдохнувшими, веселыми, любящими.

Но при этом такого подробного описания взаимодействия с детьми, как у женщин, привлекающих к помощи бабушку, не встречалось. Вероятно, это объясняется тем, что бабушки чаще помогают и в бытовых вопросах: уборке, стирке, приготовлении еды и т.д., оставляя дочерям время на непосредственное взаимодействие с ребенком. Няни, напротив, приглашаются для ухода и взаимодействия с детьми, бытовые обязанности, возлагаемые на них, как правило, ограничены. Соответственно, и время, которое мать проводит в непосредственном общении с ребенком, будет меньшим.

Выводы

1. Исследование показало существование различий в воспитательных установках женщин, воспитывающих детей раннего возраста и ориентированных на интенсивную и экстенсивную модели материнства. При экстенсивной модели материнства женщины, привлекающие к уходу за ребенком няню, не готовы ограничивать себя воспитательной и хозяйственной функциями, испытывают потребность реализации в других сферах. Внутренний конфликт потребности самореализации и практики хорошего материнства находит выражение в более выраженной неудовлетворенности ролью хозяйки, семейных конфликтах и увеличении эмоциональной дистанции с ребенком. Однако ребенок, его развитие и потребности все равно остаются под контролем матери. Привлекая няню, женщина старается регулировать процесс ухода за ребенком.

2. Женщины, ориентированные на экстенсивную модель материнства (неработающие или частично занятые, работающие из дома), склонны перекладывать обязанности на других и испытывают повышенную потребность в заботе, любви,

принятии, интересе к себе и ребенку со стороны значимых близких, а также нуждаются в одобрении и подтверждении правильности своих действий. Матери, ориентированные на интенсивное родительство, выглядят более уверенными и независимыми. Они не хотят чьих-либо советов и вмешательства в ведение хозяйства и воспитание ребенка.

3. При экстенсивной модели материнства выбор няни или бабушки в качестве помощника по уходу за ребенком при прочих равных условиях связан с особенностями межличностного взаимодействия женщины и ее матери. Женщины, привлекающие к уходу за ребенком собственных матерей, выше оценивают их хозяйственные, воспитательные и коммуникативные способности, терпение и умение не поддаваться на капризы ребенка. Образ собственной матери у них приближен к идеальному образу матери. При этом отношения их зачастую носят двойственный эмоционально-напряженный характер.

4. Женщины, привлекающие к уходу за ребенком няню, имеют более ровные, а порой и дистантные отношения с собственными матерями. Образ собственной матери чаще расходится с представлением об идеальном родителе, в то время как эмоциональные и когнитивные характеристики образа себя как родителя приближены к идеальному образу.

Проведенные исследования имеют ряд ограничений. Так, не участвовали матери, профессионально занятые полный рабочий день, матери, воспитывающие двух и более детей, матери-одиночки. Дальнейшие исследования в этой области должны быть связаны с учетом особенностей семейной структуры, материального достатка, особенностей профессиональной занятости женщин и их ближайшего окружения.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Берсенева И.В. Ценностные установки матерей в современных моделях родительства // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 163–176. DOI:10.17759/sps.2022130211
2. Акинкина Я.М. Понятие «интенсивного родительства» в зарубежной литературе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 117–122. DOI:10.17759/jmfp.2020090210 (дата обращения: 31.08.2023)
3. Белл К. Мать и дочь – трудное равновесие // Консультативная психология и психотерапия. 1998. Том 6. № 1. С. 12–28.
4. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности; Мать и дитя. Руководство по начальным взаимоотношениям. Екатеринбург: Литур, 2004. 390 с.
5. Ланцбург, М.Е., Арчакова Т.О. Исследование потребности в социально-психологической поддержке у матерей с детьми младенческого и раннего возраста / М.Е. Ланцбург, Т.О. Арчакова // Ребенок в современном обществе: сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. С. 133–141.
6. Методика PARI (Е.С. Шефер, К. Белл; адаптация Т.В. Нещерет) // Психологические тесты. /Под. ред. А.А. Карелина в 2-х т. Т.2. М.: ВЛАДОС, 2001. С.130–143.
7. Нартова Н.А. Материнство в современной западной социологической дискуссии // Женщина в российском обществе. 2016. № 3(80). С. 39–53.
8. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
9. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Том 7. № 3. С. 1–11.
10. Прохорова А.А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 16–24. DOI:10.17759/jmfp.2019080402
11. Романовская М.А. Социально-психологические типы мам детей, воспитывающихся в семье с наемным работником (няней) // Вестник Московского областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 44–53.
12. Сивак Е.В. Современная родительская культура и ее значение для взаимодействия родителей и педагогов // Современное дошкольное образование. 2019. № 1(91). С. 8–17.
13. Холмогорова А.Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петрова // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13. № 2. С. 15–23. EDN RIDNHL.
14. Шаповаленко И.В. Современное родительство: новые исследовательские подходы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 58–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110106
15. Эльячефф К., Эйшиш Н. Дочки-матери: Третий лишний? М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 448 с.
16. Cristopher K. Extensive Mothering: Employed Mothers' Constructions of the Good Mother // Gender and Society. 2012. Vol. 26(1). P. 73–96.
17. Cunha E.V., Melchiori L.E., Salgado M.H. Baby care time, division of tasks and maternal support network // Revista Interinstitucional de Psicologia. 2021. Vol. 14. № 2. P. 1–27. ISSN 1983-8220. DOI:10.36298/gerais202114e16309
18. Edgley A. Maternal presenteeism: Theorizing the importance for working mothers of “being there” for their children beyond infancy [Электронный ресурс] // Special Issue: Feminist Solidarity: Practices, Politics and Possibilities. 2021. Vol. 28. Is. 3. P. 1023–1039, URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gwao.12619> (дата обращения: 31.08.2023)

19. Giallo R., Treyvaud K., Cooklin A., Wade C. Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: psychosocial factors and the role of parental self-efficacy [Электронный ресурс] // *Early Child Development and Care*. 2013. Vol. 183. Is. 3–4. P. 343–359. URL: <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587> (дата обращения: 31.08.2023)
20. Hays S. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale: University Press, Yale, 1996. P. 21–23.
21. Huston A.C., Aronson S.R. Mothers' Time With Infant and Time in Employment as Predictors of Mother–Child Relationships and Children's Early Development [Электронный ресурс] // *Child Development*. 2005. Vol. 76. P. 467–482. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00857.x> (дата обращения: 31.08.2023)
22. Leonard M., Kelly G. Mams, moms, mums: lonemothers' accounts of management strategies // *Contemporary Social Science*. 2022. Vol. 17(4). P. 383–395. DOI:10.1080/21582041.2021.2012586
23. Milkie M.A., Nomaguchi K.M., Denny K.E. Does the Amount of Time Mothers Spend With Children or Adolescents Matter? [Электронный ресурс] // *Journal of Marriage and Family*. 2015. Vol. 77. Is. 2. P. 355–372. URL: <https://doi.org/10.1111/jomf.12170> (дата обращения: 31.08.2023)
24. Niemistö C., Hearn J., Kehn C. Motherhood 2.0: Slow Progress for Career Women and Motherhood within the 'Finnish Dream' [Электронный ресурс] // *Work Employment and Society*. 2021. Vol. 35(4). P. 696–715. URL: https://www.researchgate.net/publication/348430669_Motherhood_20_Slow_Progress_for_Career_Women_and_Motherhood_within_the_'Finnish_Dream' (дата обращения: 31.08.2023)
25. Woll G. 'Putting family first': Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care [Электронный ресурс] // *Women's Studies International Forum*. 2013. Vol. 40. P. 162–171. URL: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.006> (дата обращения: 31.08.2023)

References

1. Avdeeva N.N., Berseneva I.V. Tsennostnye ustanovki materei v sovremennykh modelyakh roditel'stva [Value attitudes of mothers in modern parenthood models]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 163–176. DOI:10.17759/sps.2022130211 (In Russ.).
2. Akinkina Ya.M. Ponyatie «intensivnogo roditel'stva» v zarubezhnoi literature [Elektronnyi resurs] [The concept of «intensive parenthood» in foreign literature]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 117–122. DOI:10.17759/jmfp.2020090210 (In Russ.). (Accessed 31.08.2023)
3. Bell K. Mat' i doch' – trudnoe ravновesie [Mother and daughter – a difficult balance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 1998. Vol. 6, no. 1, pp. 12–28. (In Russ.).
4. Vinnikott D.V. Sem'ya i razvitie lichnosti; Mat' i ditya. Rukovodstvo po nachal'nym vzaimootnosheniyam [Family and personal development; Mother and child. Guide to the initial relationship]. Ekaterinburg: Litur, 2004. 390 p. (In Russ.).
5. Lantsburg M.E., Archakova T.O. Issledovanie potrebnosti v sotsial'no-psikhologicheskoi podderzhke u materei s det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta [Study of the need for socio-psychological support in mothers with infants and young children]. In L.F. Obukhova (eds.) *Rebenok v sovremenном obshchestve: sb. statei [A child in a modern society]*. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2007, pp. 133–141. (In Russ.).
6. Metodika PARI (E.S. Shefer, K. Bell; adaptatsiya T.V. Neshcheret) [The PARI methodology (E.S. Schaefer, K. Bell; adaptation by T.V. Neshcheret)]. In Karelin A.A. (ed.). In 2 vol. Vol. 2. *Psikhologicheskie testy [Psychological tests]*. Moscow: VLADOS, 2001, pp. 130–143. (In Russ.).

7. Nartova N.A. Materinstvo v sovremennoi zapadnoi sotsiologicheskoi diskussii [Motherhood in modern western sociological discussion]. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve = The Woman in Russian Society*, 2016, no. 3(80), pp. 39–53. (In Russ.).
8. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen: uchebnoe posobie [Childhood as a psychological phenomenon: textbook]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2006. 496 p. (In Russ.).
9. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 1–11. (In Russ.).
10. Prokhorova A.A. Zarubezhnye issledovaniya sverkhvlyuchennogo tipa roditel'stva («overparenting») [Elektronnyi resurs] [Foreign studies of overparenting style of parenthood]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 16–24. DOI:10.17759/jmfp.2019080402 (In Russ.).
11. Romanovskaya M.A. Sotsial'no-psikhologicheskie tipy mam detei, vospityvayushchikhsya v sem'e s naemnym rabotnikom (nyanei) [Socio-psychological types of mothers bringing up children in families with a wage worker (a Baby-sitter)]. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta = Bulletin of the Moscow University*, 2016, no. 1, pp. 44–53. (In Russ.).
12. Sivak E.V. Sovremennaya roditel'skaya kul'tura i ee znachenie dlya vzaimodeistviya roditel'ei i pedagogov [Modern parental culture and its significance for the interaction of parents and teachers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Modern Preschool Education*, 2019, no. 1(91), pp. 8–17. (In Russ.).
13. Kholmogorova A.B. Sotsial'naya podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniya i ee narusheniya u bol'nykh s rasstroistvami affektivnogo spektra [Social support as a subject of scientific study and its violations in patients with affective spectrum disorders]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixhiatriya = Social and Clinical Psychiatry*, 2003. Vol. 13, no. 2, pp. 15–23. EDN RIDNHL. (In Russ.).
14. Shapovalenko I.V. Sovremennoe roditel'stvo: novye issledovatel'skie podkhody [Elektronnyi resurs] [Modern parenthood: new research approaches]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 58–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110106 (In Russ.).
15. El'yacheff K., Eimish N. Dochki-materi: Tretii lishnii? [Daughters-mothers: The third extra?]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2015. 448 p. (In Russ.).
16. Cristopher K. Extensive Mothering: Employed Mothers' Constructions of the Good Mother. *Gender and Society*, 2012. Vol. 26(1), pp. 73–96.
17. Cunha E.V., Melchiori L.E., Salgado M.H. Baby care time, division of tasks and maternal support network. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2021. Vol. 14, no. 2, pp. 1–27. ISSN 1983-8220.
18. Edgley A. Maternal presenteeism: Theorizing the importance for working mothers of “being there” for their children beyond infancy [Elektronnyi resurs] *Special Issue: Feminist Solidarity: Practices, Politics and Possibilities*, 2021. Vol. 28, Is. 3, pp. 1023–1039. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gwao.12619> (Accessed 31.08.2023)
19. Giallo R., Treyvaud K., Cooklin A., Wade C. Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: psychosocial factors and the role of parental self-efficacy [Elektronnyi resurs]. *Early Child Development and Care*, 2013. Vol. 183, Is. 3–4, pp. 343–359. URL: <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587> (Accessed 31.08.2023)
20. Hays S. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale: University Press, Yale, 1996, pp. 21–23.
21. Huston A.C., Aronson S.R. Mothers' Time With Infant and Time in Employment as Predictors of Mother–Child Relationships and Children's Early Development [Elektronnyi resurs]. *Child Development*, 2005. Vol. 76, pp. 467–482. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00857.x> (Accessed 31.08.2023)

22. Leonard M., Kelly G. Mams, moms, mums: lonemothers' accounts of management strategies. *Contemporary Social Science*, 2022. Vol. 17(4), pp. 383–395. DOI:10.1080/21582041.2021.2012586
23. Milkie M.A., Nomaguchi K.M., Denny K.E. Does the Amount of Time Mothers Spend With Children or Adolescents Matter? [Elektronnyi resurs]. *Journal of Marriage and Family*, 2015. Vol. 77, Is. 2, pp. 355–372. URL: <https://doi.org/10.1111/jomf.12170> (Accessed 31.08.2023)
24. Niemistö C., Hearn J., Kehn C. Motherhood 2.0: Slow Progress for Career Women and Motherhood within the 'Finnish Dream' [Elektronnyi resurs]. *Work Employment and Society*, 2021. Vol. 35(4), pp. 696–715. URL: https://www.researchgate.net/publication/348430669_Motherhood_20_Slow_Progress_for_Career_Women_and_Motherhood_within_the_'Finnish_Dream' (Accessed 31.08.2023)
25. Woll G. 'Putting family first': Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care [Elektronnyi resurs]. *Women's Studies International Forum*, 2013. Vol. 40, pp. 162–171. URL: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.006> (Accessed 31.08.2023)

Информация об авторах

Булугина Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Information about the authors

Maria V. Bulygina, PhD in Psychology, associate professor at the chair of child and family psychotherapy, department of psychological counseling Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Получена 01.03.2023

Received 01.03.2023

Принята в печать 22.08.2023

Accepted 22.08.2023

Взаимосвязь способности к эмпатии и ценностно-смысловых ориентаций у школьников и студентов

Анисимова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-602X>, e-mail: anisimovaev@mgppu.ru

Крушельницкая О.Б.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Цель. Выявить связь между ценностно-смысловыми ориентациями и способностью к эмпатии у старшеклассников школы и студентов вуза.

Контекст и актуальность. Способность к проявлению эмпатии — важный фактор межличностного и межгруппового взаимодействия. В условиях цифровизации общества и последствий существенного ограничения непосредственного межличностного взаимодействия в годы пандемии у школьников и студентов наблюдается тенденция к снижению эмпатии. Понимание связей между эмпатическими способностями и ценностно-смысловой сферой личности необходимо для разработки адекватных социально-психологических средств развития навыков просоциального взаимодействия у обучающихся.

Дизайн исследования. Исследована взаимосвязь между ценностно-смысловыми ориентациями и способностями к эмпатии у школьников-старшеклассников и первокурсников вуза с учетом их интегрального интрагруппового статуса. Наличие и характер взаимосвязи проверялись с помощью корреляционного, множественного регрессионного и дискриминантного анализа данных.

Участники. В исследовании приняли участие 184 (49%) школьника 10-х классов московских общеобразовательных школ (88 (48%) девушек и 96 (52%) юношей) и 192 (51%) студента вузов г. Москвы (109 (57%) девушек и 83 (43%) юношей). Суммарно выборка составила 376 человек в возрасте от 16 до 19 лет.

Методы (инструменты). Для исследования ценностно-смысловой сферы респондентов использовались методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Эмпатия анализировалась с помощью опросника «Индекс межличностной реактивности» (М. Дэвис, адаптация Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской). Для определения интрагруппового интегрального статуса респондентов был применен предложенный М.Ю. Кондратьевым методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества.

Результаты. Выявлены положительные связи между показателями эмпатических способностей и значимостью просоциальных ценностей учащихся. У старшеклассников показатель эмпатического личностного дистресса положительно связан с ценностью дружеских отношений. Чем выше у студентов показатели «локус контроля — Я» и «локус контроля — жизнь», тем меньше эмпатический личностный дистресс. Предикторами эмпатических способностей у старшеклассников и студентов служат развитые смысложизненные ориентации и личностные ценности, отражающие позитивное отношение к людям («чуткость», «терпимость», «счастье

СС BY-NC

других» и т.д.). Индивидуально-ориентированные ценности («удовольствия», «самоконтроль» и др.) являются блокираторами эмпатии. Предикторами разделения учащихся по статусным категориям у старшеклассников являются «эмпатическое сопереживание» и ценности «чуждость» и «воспитанность», а у студентов — «эмпатическая забота» и ценности «чуждость», «свобода», «терпимость».

Основные выводы. Чем более значимы для старшеклассников и студентов ценности, характеризующие альтруизм и принятие других, и чем выше показатели осмысленности жизни, тем больше развиты эмпатические способности. Среди изученных нами предикторов эмпатических способностей у старшеклассников и студентов основными являются показатели смыслжизненных ориентаций и ценности принятия других. Индивидуально-ориентированные ценности являются блокираторами, препятствующими проявлению эмпатии. Предикторами разделения обучающихся по статусным категориям служат эмпатические способности и ценности принятия других: чем выше показатели эмпатии и просоциальные ценности, тем меньше вероятность низкого статуса. Следовательно, старшеклассники и студенты оказывают предпочтение сверстникам, обладающим выраженными эмпатическими способностями, что говорит о высокой значимости эмпатии для построения благоприятных межличностных отношений и достижения социальной успешности.

Ключевые слова: интегральный статус; личностные ценности; старшеклассники; студенты; ценностно-смысловые ориентации; смыслжизненные ориентации; эмпатия; эмпатические способности.

Для цитаты: Анисимова Е.В., Крушельницкая О.Б. Взаимосвязь способности к эмпатии и ценностно-смысловых ориентаций у школьников и студентов // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 64–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140305>

The Relationship between the Ability to Empathy and Value-Semantic Orientation in Schoolchildren and Students

Ekaterina V. Anisimova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-602X>, e-mail: anisimovaev@mgppu.ru

Olga B. Krushelnitskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Objective. To identify the relationship between value-semantic orientations and the ability to empathize among high school students and university students.

Background. The ability to show empathy is an important factor in interpersonal and intergroup interaction. In the context of the total digitalization of society and the consequences of partial deprivation from direct interpersonal interaction during the pandemic years, schoolchildren and students tend to reduce empathy. Understanding the connections between empathic abilities and the value-semantic sphere of the personality is necessary for the development of adequate socio-psychological means of developing the skills of prosocial interaction among students.

Study design. The relationship between value-semantic orientations and empathy abilities among high school students and first-year university students was studied, taking into account their integral intragroup status. The presence and nature of the relationship were checked using correlation, multiple regression and discriminant data analysis.

Participants. Moscow secondary schools (88 (48%) girls and 96 (52%) boys) and 192 (51%) university students in Moscow (109 (57%) girls and 83 (43%) boys). The total sample was 376 people aged 16 to 19.

Measurements. To study the value-semantic sphere of the respondents, the method “Value Orientations” by M. Rokeach, the test “Meaningful Orientations” by D.A. Leontiev. Empathy was analyzed using the Interpersonal Reactivity Index questionnaire (M. Davis, adapted by T.D. Karyagina, N.A. Budagovskaya, S.V. Dubrovskaya). To determine the intragroup integral status of the respondents, the proposed by M.Yu. Kondratiev methodological algorithm for determining the integral intra-group status of a member of the contact community.

Results. Positive connections between the empathic ability indicators and the importance of prosocial values of students were revealed. In high school students the index of empathic personal distress is positively connected with the value of friendly relationships. The higher the students’ locus of control – self and locus of control – life scores, the lower the empathic personality distress. Predictors of empathic abilities in high school and college students are developed sense-life orientations and personal values reflecting positive attitude toward people (“sensitivity”, “tolerance”, “happiness of others”, etc.). Personally oriented values (“pleasure”, “self-control” etc.) are blockers of empathy. Predictors of the division of students into status categories in high school students are “empathic empathy” and the values “sensitivity” and “nurturance”, and in students – “empathic care” and the values “sensitivity”, “freedom”, “tolerance”.

Conclusions. The more significant for high school and college students are values characterizing altruism and acceptance of others, and the higher the indicators of life meaningfulness, the more developed are empathic abilities. Among the predictors of empathic abilities in high school and college students we studied, the main ones are indicators of meaningful life orientations and values of acceptance of others. Individual-oriented values are blockers of empathy. Predictors of students’ division into status categories are empathic abilities and values of acceptance of others: the higher the indicators of empathy and prosocial values, the lower the probability of low status. Consequently, high school and college students give preference to peers with pronounced empathic abilities, which indicates the high importance of empathy for building favorable interpersonal relationships and achieving social success.

Keywords: integral status; personal values; high school students; students; value-semantic orientations; meaningful life orientations; empathy; empathic abilities.

For citation: Anisimova E.V., Krushelnitskaya O.B. The Relationship between the Ability to Empathy and Value-Semantic Orientation in Schoolchildren and Students. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 64–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140305> (In Russ.).

Введение

В большинстве психологических исследований эмпатия изучается как свойство личности, позволяющее воспринимать чувства других людей и сопереживать им [4]. Реже она рассматривается как механизм межличностного познания и социально-психологическое (коммуникативное) качество личности, которое формируется и реализуется в общении [12; 20 и др.]. В этих работах эмпатию понимают как психический

акт, включенный в социальное взаимодействие, как интегрированный процесс взаимофункционирования когнитивных («феномен познания») и эмоциональных («феномен общения») компонентов, проявляющихся в межличностном общении, поведении и взаимодействии людей [18; 19; 24; 26]. Таким образом, эмпатичность, развиваясь в процессе социализации как свойство личности, становится затем механизмом взаимодействия, который способствует точности межличностного

восприятия, пониманию психологического состояния партнера по общению и деятельностному выражению сочувствия по отношению к нему, что в целом способствует построению гармоничных взаимоотношений.

Как социально-психологический феномен эмпатия изучается и в социоцентрированном подходе, согласно которому она является частью общественной культуры, основанной на социальных ценностных и смысложизненных установках, и выражается во взаимопомощи и взаимопонимании людей [2; 4; 22]. Авторы приходят к выводу, что высокий уровень выраженности эмпатии в обществе способствует его развитию, так как социум становится безопасным и способствует самореализации каждого индивида [9].

Большое внимание исследователи уделяют изучению эмпатии у школьников и студентов [1; 3; 8; 32; 33]. Так, например, обнаружено, что у школьников развитие эмпатии оказывает позитивное влияние на межличностные отношения и является значимым фактором формирования просоциального типа ценностно-смысловой сферы личности [1]. Выявлены различия в показателях эмпатии у студентов разных направлений профессиональной подготовки [17]. Показано, что эмпатия способствует повышению конфликтоустойчивости студентов [11]. Студенты с различным типом коммуникативного поведения проявляют разные уровни эмпатии [21]. Зафиксировано положительное влияние эмпатии как элемента социального познания на межличностную адаптацию и просоциальное поведение студентов вуза [31].

На школьном и вузовском этапах эры восхождения к социальной зрелости [13] ценностно-смысловые ориентации личности и ее эмпатические способности активно развиваются [1]. Активизации личностного

потенциала, как правило, способствует ситуация адаптации обучающихся к новой социальной среде у старшеклассников школы (при условии существенного переформирования учебных групп на этапе перехода из 9 в 10 класс) и у первокурсников вуза. Старшеклассники и первокурсники имеют сходные психолого-возрастные, но различные, в связи с типом учебного заведения, социально-психологические характеристики. И десятиклассники, и первокурсники вуза, как правило, представляют собой становящиеся группы, которым свойственно преобладание адаптационных процессов над индивидуализационными и интеграционными. Для становящихся групп характерна эмоциональная, а не деловая основа межличностных отношений. В отличие от школьников, группы первокурсников менее сплоченные [7]. Выступая в качестве ведущей, учебно-профессиональная деятельность содержательно различна для старшеклассников и студентов в связи с их социальной ситуацией развития. Следовательно, эмпатию как социально-психологический феномен у старшеклассников и студентов целесообразно рассматривать с учетом их групповой принадлежности, характеристик межличностного взаимодействия и особенностей ведущей деятельности. В нашем исследовании эмпатия как характеристика межличностного взаимодействия обучающихся рассматривается в связи с интегральным статусом школьника или студента. Феномен интегрального статуса основан на трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского и позволяет учесть показатели аттракции, референтности и неформальной власти индивида в неформальной структуре межличностных отношений в малой группе [6].

Изучение возможностей эмпатии, ее участие в социально-психологических аспектах развития личности, а также ее взаимосвязь с ценностно-смысло-

вой сферой личности являются актуальными на нынешнем этапе развития общества [3; 16; 23; 27; 28; 29; 30]. Так, например, согласно исследованию Т.В. Ермоловой [3], посвященному изучению этики современного образовательного пространства школьников и студенческой молодежи, одним из факторов его дестабилизации является снижение активности, а иногда и невозможность непосредственного межличностного взаимодействия за счет перенесения общения в цифровое пространство и возникновение некоего анонимного суррогата личного общения (sofaling). В результате этого создаются вынужденное пространственное этическое разобщение участников, утрата культуры речи, эмпатического общения и, как следствие, возникновение этических дефицитов общения: киберсплетни (cybergossip), киберагрессия, кибервиктимизация (запугивание, издевательства, преследование). А исследование А.Б. Холмогоровой и Е.А. Клименковой, проведенное на выборке школьников и студентов, показало снижение навыков эмпатии у тех, кто предпочитает дистанционный (online) способ общения (например, посредством социальных сетей). У лиц, предпочитающих непосредственное общение, выявлен более высокий, чем у их сверстников, предпочитающих общение в социальных сетях, уровень эмпатической заботы [25]. Общение посредством социальных сетей значительно снижает эмпатические способности [28].

Таким образом, как результаты многочисленных исследований, так и наш собственный практический опыт консультативной работы со школьниками и студентами в течение последних лет свидетельствуют, что все больше их обращений за психологической помощью

связано с проблемами в межличностных отношениях (разрыв отношений, конфликты в семье и пр.), самоопределении (профессиональное и личностное), социальном взаимодействии (переживание одиночества, изоляции, социальное исключение). Результаты консультативной работы со школьниками и студентами, анализ жалоб и причин обращения за индивидуальной психологической помощью показывают, что все чаще барьеры общения возникают из-за неспособности проявлять эмпатию.

Теоретический анализ рассматриваемой проблемы позволил выдвинуть гипотезу о том, что у старшеклассников общеобразовательной школы и студентов вуза существует связь между способностями к эмпатии и ценностно-смысловыми ориентациями. При этом чем сильнее развиты эмпатические способности обучающихся, тем более значимы альтруистические ценности принятия других, а также выше показатели осмысленности жизни обучающихся. Респонденты с высоким интегральным статусом характеризуются более развитыми эмпатическими способностями, чем другие члены групп.

Метод

Выборка исследования составила 376 респондентов. Из них: 184 (49%) учащихся 10-х классов общеобразовательных школ (возраст — 16–17 лет, 88 (48%) девушек и 96 (52%) юношей) и 192 (51%) студента первых курсов психологических факультетов вуза г. Москвы (возраст — 17–19 лет, 109 (57%) девушек и 83 (43%) юноши). Опрос проводился в ноябре 2022 года. В связи с тем, что обследованные нами группы школьников были реформированы при переходе из 9-х в 10-е классы не менее, чем на 75%, данные группы можно считать «становя-

щимися» [7, с. 67], как и группы первокурсников вуза. Таким образом, группы старшеклассников и студентов в нашем исследовании являются сходными по структуре внутригрупповых межличностных отношений.

Методы и методики исследования.

Для сбора эмпирических данных использовались: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [15], тест «Смысловые ориентации» Д.А. Леонтьева [10], опросник «Индекс межличностной реактивности» (Interpersonal Reactivity Index – IRI), разработанный М. Дэвисом [29], в адаптации Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской [5], методика «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной [22], методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса (М.Ю. Кондратьев) [6]. Для отбора школьных классов по уровню социально-психологического развития использовалась «Методика определения ценностно-ориентационного единства группы» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) [16, с. 473]. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS.

Для участия в исследовании были отобраны школьные классы со сходным уровнем социально-психологического группового развития (показатели ценностно-ориентационного единства их членов составляют от 70% до 78%). Студенческие группы составили первокурсники психологических факультетов.

Результаты

Корреляционный анализ данных с помощью критерия r Пирсона (табл. 1) показал, что чем выше у старшеклассников общая осмысленность жизни, включая значимые цели будущего, тем выше показатели «эмпатического со-

переживания». Также способность к эмпатическому сопереживанию возрастает при снижении ценности удовольствий. Чем выше показатели смысловых ориентаций десятиклассников, тем более развита у них способность к проявлению эмпатической заботы. С эмпатической заботой также положительно коррелируют ценности «воспитанность» и «чуткость».

Чем выше для старшеклассников ценность дружеских отношений, тем больше выражен «эмпатический личностный дистресс». Эмпатическая поддержка отрицательно коррелирует со значимостью ценностей «удовольствия» и «непримиримость к недостаткам в себе и других».

У студентов (табл. 2) чем выше значимость ценностей «счастье других», «терпимость», «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные обычаи, привычки)» и «чуткость», тем больше показатель «эмпатической децентрации». «Непримиримость к недостаткам в себе и других» как средство достижения целей у студентов находится в обратной корреляции со способностью к «эмпатической децентрации».

Чем больше значимость ценностей «счастье других» и «терпимость», а также чем менее значимы ценности «непримиримость к недостаткам» и «материально обеспеченная жизнь», тем больше проявляется у студентов способность к эмпатическому сопереживанию.

Чем больше студенты удовлетворены результативностью своей жизни (самореализацией), тем выше у них способности к эмпатической заботе. Также с показателем «эмпатическая забота» у студентов положительно коррелируют ценности «счастье других», «терпимость» и «чуткость».

«Эмпатический личностный дистресс» у студентов снижается по мере

Таблица 1

**Корреляционные связи показателей эмпатических способностей
и ценностно-смысловых ориентаций у старшеклассников**

Критерий r Пирсона; $N = 184$	Наличие хороших и верных друзей	Удовольствия	Воспитанность	Непримиримость к недостаткам	Чуткость	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контро- ля — Я	Общий показатель осмысленности жизни
Эмпатическая децентрация	0,174	-0,202	0,352	-0,179	0,109	0,375	0,219	0,086	0,093	0,148
	0,396	0,323	0,078	0,383	0,597	0,059	0,283	0,678	0,652	0,470
Эмпатическое сопереживание	0,129	-0,464*	0,278	-0,313	0,247	0,436*	0,229	0,326	0,282	0,424*
	0,531	0,017	0,169	0,120	0,224	0,026	0,261	0,104	0,163	0,031
Эмпатическая забота	0,093	-0,175	0,390*	-0,067	0,389*	0,443*	0,437*	0,550**	0,539**	0,587**
	0,651	0,394	0,049	0,743	0,050	0,023	0,026	0,004	0,005	0,002
Эмпатический личностный дис- тресс	0,434*	-0,341	0,241	0,072	-0,051	0,021	0,035	-0,009	-0,115	-0,038
	0,027	0,088	0,235	0,727	0,805	0,919	0,865	0,965	0,575	0,852
Эмпатическая поддержка	0,185	-0,633**	0,113	-0,410*	0,336	0,202	0,155	0,075	0,160	0,164
	0,367	0,001	0,582	0,037	0,093	0,321	0,451	0,718	0,435	0,425

Примечания. ** — корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.); * — корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

повышения показателей «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь». Ценность «чуткость» находится в обратной корреляции к показателю эмпатического дистресса.

Чем более значимы для студентов ценности дружеских отношений, счастья других людей, терпимости, широты взглядов, чуткости, а также чем меньше показатели «непримиримости к недостаткам» и «материально обеспеченной жизни», тем больше студенты готовы проявлять эмпатическую поддержку.

Данные о корреляционных связях послужили предпосылкой для применения множественного регрессионного анализа с целью определения вклада личностных ценностей и смысловых ориентаций старшеклассников и студентов в изменчивость показателей их эмпатических способностей. Предва-

рительно (с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова) было подтверждено, что все показатели ценностных и смысловых ориентаций обучающихся подчиняются закону нормального распределения или близки к этому. Следовательно, на основании данных переменных могут быть построены регрессионные модели.

Использовался множественный регрессионный анализ с пошаговым отбором. Основные результаты представлены в табл. 3 и 4, где R^2 — коэффициент множественной детерминации.

Как видно из табл. 3, переменная «активная деятельная жизнь» является единственным из числа ценностных ориентаций школьников предиктором изменчивости показателя эмпатической децентрации, способствует ее проявлению, о чем свидетельствует положи-

Таблица 2

Корреляционные связи показателей эмпатических способностей и ценностно-смысловых ориентаций у студентов

Критерий r Пирсона; N = 192	Материально обеспеченная жизнь	Наличие хороших и верных друзей	Счастье других	Непримиримость к недостаткам	Терпимость	Широта взглядов	Чуткость	Результативность жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь
Эмпатическая децентрация	-0,206	0,170	0,361**	-0,252*	0,263*	0,331**	0,246*	0,080	0,096	0,099
	0,091	0,166	0,003	0,038	0,030	0,006	0,043	0,519	0,436	0,420
Эмпатическое сопереживание	-0,346**	0,169	0,817**	-0,293*	0,278*	-0,020	0,145	0,119	0,042	0,007
	0,004	0,169	0,000	0,015	0,022	0,869	0,237	0,332	0,731	0,957
Эмпатическая забота	-0,221	0,092	0,324**	0,043	0,601**	0,126	0,550**	0,268*	0,073	0,077
	0,070	0,456	0,007	0,726	0,000	0,305	0,000	0,027	0,552	0,534
Эмпатический личностный дистресс	0,059	-0,001	-0,052	0,028	-0,074	-0,099	-0,244*	-0,109	-0,287*	-0,259*
	0,631	0,996	0,673	0,820	0,551	0,423	0,045	0,376	0,018	0,033
Эмпатическая поддержка	-0,414**	0,321**	0,632**	-0,403**	0,504**	0,276*	0,478**	0,227	0,122	0,124
	0,000	0,008	0,000	0,001	0,000	0,023	0,000	0,062	0,322	0,315

Примечания. ** – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.); * – корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Таблица 3

Результаты множественного регрессионного анализа связи эмпатических способностей и ценностно-смысловых ориентаций у старшеклассников

Уравнение регрессии	R ²	Стандартизованные коэффициенты β		Критерий Дарбина-Уотсона
Эмпатическая децентрация $Y = 16,063 + 0,300$ («активная деятельная жизнь»)	0,180	Активная деятельная жизнь	0,425	1,984
Эмпатическое сопереживание $Y = 25,842 - 0,640$ («удовольствия») + 0,785 («аккуратность») + 0,450 («чуткость») + 0,350 («счастливая семейная жизнь»)	0,600	Удовольствия	-0,645	2,413
		Аккуратность	0,729	
		Чуткость	0,413	
		Счастливая семейная жизнь	0,344	
Эмпатическая забота $Y = 15,995 + 0,068$ («осмысленность жизни») + 0,425 («воспитанность») + 0,377 («чуткость»)	0,574	Осмысленность жизни	0,319	1,930
		Воспитанность	0,550	
		Чуткость	0,463	
Эмпатический личностный дистресс $Y = 15,593 + 0,373$ («наличие хороших и верных друзей»)	0,189	Наличие хороших и верных друзей	0,434	2,393
Эмпатическая поддержка $Y = 3,374 - 0,624$ («удовольствия») - 0,341 («творчество»)	0,529	Удовольствия	-0,604	2,209
		Творчество	-0,358	

тельный знак нестандартизованного регрессионного коэффициента ($b = 0,300$), и определяет 18% ее дисперсии. Регрессионная модель «эмпатического сопереживания» объясняет 60% его дисперсии у старшеклассников, при этом высокие значения переменных «аккуратность», «чуткость» и «счастливая семейная жизнь» способствуют проявлению эмпатической способности, а переменной «удовольствия» — существенно ($b = 0,640$) препятствуют (являются ее блокиратором). Общий показатель осмысленности жизни у школьников, а также ценности «воспитанность» и «чуткость» вошли в регрессионную модель, определяющую 57,4% дисперсии показателя «эмпатическая забота» у школьников (стоит отметить, что показатели общей осмысленности жизни находятся на уровне «нормы» у 65,4% опрошенных нами старшеклассников и «выше нормы» — у 19,2%). Проявление «эмпатического личностного дистресса» связано с ценностью «наличие хороших и верных друзей»: именно значимость дружбы для школьников определяет, насколько сильно они ощущают дискомфорт при наблюдении переживаний других людей. Из табл. 3 также следует, что 52,9% дисперсии «эмпатической поддержки» (результатирующий показатель способности к проявлению эмпатической поддержки согласно методике Ф.Е. Василюка «Стратегии утешения») определяется у старшеклассников переменными «удовольствия» и «творчество», которые препятствуют проявлению данной способности. Значение критерия Дарбина-Уотсона приближено к 2, что позволяет предполагать отсутствие автокорреляции остатков.

Как видно из табл. 4, у студентов регрессионные модели эмпатических способностей больше, чем у школьников,

отражают отношение респондентов к другим людям. При этом 26,7% дисперсии показателя «эмпатической децентрации» у студентов определяется высокой значимостью ценностей «счастье других» ($b = 0,224$) и «широта взглядов» ($b = 0,246$), в то время как «самоконтроль» выступает в качестве блокиратора проявления данной способности ($b = -0,204$). «Эмпатическое сопереживание» на 75,7% определяется положительным вкладом переменной «счастье других» ($b = 0,856$) и блокируется выраженной «непримиримостью к недостаткам в себе и других» ($b = -0,385$). Положительные вклады вносят в показатель «эмпатическая забота» ценности «терпимость», «чуткость» и «высокие запросы», отрицательный — «удовольствия». Также проявлению эмпатической заботы у студентов способствует ощущение результативности своей жизни. Предикторами «эмпатического дистресса», согласно регрессионной модели, являются переменные «локус Я» ($b = -0,374$), «образованность» ($b = -0,368$), «независимость» ($b = -0,336$) и «красота природы и искусства» ($b = -0,264$). «Эмпатическая поддержка» на 72,1% объясняется регрессионной моделью, в которую ценности «счастье других» и «терпимость» вносят положительные вклады, а «непримиримость к недостаткам», «жизнерадостность», «общественное признание» и «развитие» — отрицательные.

Интегральный статус учащихся определяется на основе комбинирования показателей социометрического и референтометрического статусов учащихся в группе школьного класса, а также показателей неформальной власти учащихся в контактном сообществе [6]. Высокий интегральный статус приписывался членам сообщества с высоким статусом во всех трех универсально значимых под-

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа связи эмпатических способностей и ценностно-смысловых ориентаций у студентов

Уравнение регрессии	R ²	Стандартизованные коэффициенты β		Критерий Дарбина-Уотсона
Эмпатическая децентрация $\text{Y} = 18,503 + 0,224$ («счастье других») + $0,246$ («широта взглядов») – $0,204$ («самоконтроль»)	0,267	Счастье других	0,347	2,336
		Широта взглядов	0,315	
		Самоконтроль	–0,237	
Эмпатическое сопереживание $\text{Y} = 33,434 + 0,856$ («счастье других») – $0,385$ («непримиримость к недостаткам в себе и других»)	0,757	Счастье других	0,819	0,924
		Непримиримость к недостаткам в себе и других	–0,300	
Эмпатическая забота $\text{Y} = 31,940 + 0,512$ («терпимость») + $0,413$ («чуткость») + $0,372$ («высокие запросы») – $0,372$ («удовольствия») + $0,243$ («результативность жизни»)	0,577	Терпимость	0,463	1,734
		Чуткость	0,345	
		Высокие запросы	0,316	
		Удовольствия	–0,252	
		Результативность жизни	0,209	
Эмпатический личный дистресс $\text{Y} = 15,845 - 0,374$ («локус Я») – $0,368$ («образованность») – $0,336$ («независимость») – $0,264$ («красота природы и искусства»)	0,321	Лocus Я	–0,348	1,939
		Образованность	–0,385	
		Независимость	–0,391	
		Красота природы и искусства	–0,331	
Эмпатическая поддержка $\text{Y} = 9,495 + 0,349$ («счастье других») – $0,325$ («непримиримость к недостаткам в себе и других») + $0,247$ («терпимость») – $0,155$ («жизнерадостность») – $0,203$ («общественное признание») – $0,134$ («развитие»)	0,721	Счастье других	0,480	1,814
		Непримиримость к недостаткам в себе и других	–0,363	
		Терпимость	0,316	
		Жизнерадостность	–0,186	
		Общественное признание	–0,232	
		Развитие	–0,157	

структурах межличностных отношений либо занимающим высокое положение в подструктуре неформальной власти и имеющим социометрический и референтометрический статусы не ниже среднего. Средний интегральный статус фиксировался у членов сообщества, имеющих средний статус в трех интрагрупповых подструктурах межличностных отношений или занимающих среднее положение в референтометрической и властной подструктурах, но являющихся низко-

статусными или высокостатусными с точки зрения межличностной аттракции. Низкий интегральный статус характеризует членов учебного сообщества с низкими позициями во всех трех подструктурах межличностных отношений либо имеющих низкий статус в структуре неформальной власти и средние – в референтометрической и аттракционной подструктурах.

В связи с тем, что эмпатические способности развиваются и проявляются

в межличностном взаимодействии, мы проверили, являются ли они, наряду с другими изученными нами предикторами, основанием для выдвижения обучающихся на те или иные статусные позиции в системе межличностных внутригрупповых отношений. Для проверки использовался множественный дискриминантный анализ, в котором независимыми переменными выступали показатели эмпатических способностей и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся, а зависимой переменной являлся интегральный статус.

В результате было обнаружено, что предикторами разделения школьников по статусным категориям являются «эмпатическое сопереживание» и ценности «чуткость», «воспитанность». Из двух канонических дискриминантных функций только первая, объясняющая 98,1% дисперсии, обладает, согласно критерию λ Уилкса, высокой дискриминативной способностью ($p = 0,000$), следовательно, только ее можно интерпретировать:

$$D1 = -0,9711 - 0,153 (\text{«эмпатическое сопереживание»}) - 0,242 (\text{«воспитанность»}) - 0,496 (\text{«чуткость»}).$$

84,6% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно. С учетом расположения центроидов можно заключить, что чем выше значение $D1$, тем больше вероятность попадания старшеклассников в группу с низким интегральным статусом. Низкостатусные старшеклассники характеризуются сниженной способностью к эмпатическому сопереживанию и невысоко ценят воспитанность и чуткость.

Предикторами разделения студентов по статусным категориям являются переменные, вошедшие в две канонические дискриминантные функции, объясняющие 88,8% и 11,2% дисперсии соответственно.

$$D1 = -3,755 - 0,024 (\text{«эмпатическая забота»}) - 0,035 (\text{«свобода»}) - 0,225 (\text{«терпимость»}) - 0,220 (\text{«чуткость»}).$$

$$D2 = -5,801 + 0,190 (\text{«эмпатическая забота»}) - 0,163 (\text{«свобода»}) + 0,029 (\text{«терпимость»}) - 0,178 (\text{«чуткость»}).$$

Согласно критерию λ Уилкса, обе переменные обладают высокой дискриминативной способностью ($p = 0,000$ для каждой), следовательно, обе можно интерпретировать. 91,2% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно. С учетом расположения центроидов можно заключить, что чем выше значение $D1$, тем больше вероятность низкого статуса студентов. Чем выше $D2$ (выше показатели «эмпатической заботы» и «терпимости», ниже показатели «чуткости» и «свободы»), тем больше вероятность низкого и меньше — среднего статусного положения студентов в группе.

Обсуждение результатов

В процессе корреляционного анализа данных у обучающихся были выявлены положительные связи между показателями способности к эмпатии и ценностными ориентациями, которые прямо или косвенно характеризуют альтруизм и принятие других, а также особенности освоения норм социального поведения. Прослеживаются также возрастные особенности связей между рассматриваемыми характеристиками.

Так, у старшеклассников найдены положительные связи эмпатических способностей с ценностями чуткости, воспитанности, дружеских отношений. У студентов — положительные корреляции между показателями эмпатии и ценностями чуткости, широты взглядов, терпимости, счастья других, дружеских отношений. У обеих подгрупп респондентов есть отрицательные связи между

эмпатическими способностями и «непримиримостью к недостаткам в себе и других». Интересно, что у школьников чем больше ценность удовольствий, тем ниже показатели готовности к проявлению эмпатической поддержки и сопереживанию, а у студентов те же эмпатические способности отрицательно связаны с ценностью материально обеспеченной жизни. В процессе корреляционного анализа данных нами не было выявлено связей между эмпатическими способностями и материальными ценностями у школьников, а также — между эмпатическими способностями и ценностью удовольствий у студентов. По-видимому, полученные результаты объясняются возрастными особенностями респондентов: ориентированностью части школьников на непосредственное получение удовольствий и пониманием студентами необходимости использования материальных средств для удовлетворения своих потребностей.

У старшеклассников выявлены положительные связи между способностью к эмпатической заботе и всеми показателями смысловых ориентаций. Также обнаружена положительная связь между эмпатическим сопереживанием и осмысленностью жизни, включая понимание значимых целей своего будущего. Значимых корреляций с показателями эмпатической децентрации и поддержки, а также дистресса, возникающего вследствие проявления эмпатии, у школьников нами не было выявлено. По-видимому, способность понять и поддержать другого человека, поместив себя на его место, в его ситуацию, а также испытывать дискомфорт при восприятии переживаний других людей еще не в полной мере развита у существенной части десятиклассников в силу их возрастных ограничений.

У студентов нам удалось найти значительно меньше связей между показателями эмпатических способностей и смысловых ориентаций. На наш взгляд, это можно объяснить большей сформированностью смысловых ориентаций у студентов, уже сделавших профессиональный выбор, по сравнению с десятиклассниками, которые заняты активным осмыслением своих личностных ресурсов, необходимых для построения дальнейшего жизненного пути. Тем не менее в нашей работе была выявлена положительная связь между способностью к эмпатической заботе и результативностью жизни: чем больше студент удовлетворен продуктивностью своей прошедшей части жизни, тем больше он готов проявлять эмпатическую заботу о других. Также обнаружено, что «эмпатический личностный дистресс» у студентов снижается по мере повышения уверенности в своих силах, в способности управлять своей жизнью, самостоятельно принимать и реализовывать важные решения для достижения поставленных целей (смысловые ориентации «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь»).

Таким образом, чем более значимы для старшеклассников ценности, характеризующие их готовность к выполнению социальных норм поведения («воспитанность»), альтруизм и принятие других («наличие хороших и верных друзей», «чуткость»), и чем выше показатели осмысленности жизни, тем больше развиты эмпатические способности. Чем больше для студентов значимы ценности, характеризующие альтруизм и принятие других («чуткость», «широта взглядов», «терпимость», «наличие хороших и верных друзей», «счастье других»), и чем выше показатели осмысленности жизни, тем больше развиты способности к эмпатии.

В исследованиях М. Дэвиса различные эмпатические способности характеризуются как процессы («perspective taking — децентрация» и «fantasy — сопереживание») или как результаты («empathic concern — эмпатическая забота» и «personal distress — личный дистресс») [5]. М. Рокич среди личностных ценностей выделяет терминальные (образ конечного результата, в том числе цели жизни) и инструментальные (средства для достижения целей). Учитывая подходы этих двух исследователей, обнаруженная нами связь между эмпатическими способностями и ценностями может быть проинтерпретирована следующим образом: убежденность респондентов в том, что определенный образ действий (например, проявление чуткости, терпимости к взглядам и мнениям других), а также стремление помочь людям быть счастливыми способствуют проявлению эмпатической заботы, сопереживания или поддержки. При этом развитые инструментальные ценности «чуткость», «терпимость», «широта взглядов» являются средствами для развития и проявления эмпатических способностей к заботе о другом, а эмпатическое сопереживание — условием для формирования терминальной ценности «счастье других».

Поскольку ценности являются одновременно и источниками, и носителями смыслов (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, В. Франкл и др.), можно предположить, что эмпатическое сопереживание способствует формированию устойчивой позиции обучающихся в отношении высокой значимости счастья других людей — вплоть до осознания этой ценности как своей жизненной цели. Это подтверждает выявленная нами корреляционная связь способности к эмпатии (эмпатической децентрации и сопереживанию) с ценно-

стью-целью «счастье других», а также — с выраженностью смысложизненной ориентации «цели в жизни». Следовательно, развивая у учащихся способности к эмпатии (например, в социально-психологическом тренинге), можно эффективно способствовать формированию у них устойчивых просоциальных ценностей. А на основе просоциальной ценностно-смысловой направленности личности обучающихся у них появляется возможность дальнейшего совершенствования своих эмпатических способностей.

По результатам регрессионного анализа данных (табл. 3) выявлено, что предикторами эмпатических способностей у старшеклассников являются общая осмысленность жизни и личностные ценности, связанные с принятием других и освоением норм социального поведения: «чуткость», «счастливая семейная жизнь», «аккуратность», «воспитанность», «наличие хороших и верных друзей». Блокаторами эмпатических способностей у старшеклассников выступают ценности, которые можно отнести к индивидуально-ориентированным: «удовольствия» и «творчество». Следовательно, развитию эмпатии у старшеклассников способствуют осмысленность жизни, а также ряд просоциальных личностных ценностей.

Тот факт, что у старшеклассников предиктором способности к эмпатической децентрации служит ценность активной деятельной жизни ($b = 0,300$), соответствует свойственному возрасту респондентов стремлению к общению со сверстниками, эффективность которого во многом определяется умением почувствовать эмоциональное состояние другого человека.

На основе уравнения регрессии можно предположить, что готовность к эмпатическому сопереживанию формируется

у школьников при наличии опыта гармоничных семейных отношений ($b = 0,350$). В то же время старшеклассники осознают, что сопереживание реальным людям или вымышленным персонажам может потребовать от них самоограничения в виде отказа от удовольствий ($b = -0,640$).

Наибольший вклад в способность к эмпатической заботе у старшеклассников вносят показатели «воспитанность» ($b = 0,425$) и «чуткость» ($b = 0,377$), которые также связаны с влиянием воспитания (главным образом — семейного). Эмпатическая поддержка другим у старшеклассников, по-видимому, связана с представлением о необходимости ограничивать свои потребности в удовольствиях ($b = -0,624$) и творческой активности ($b = -0,341$).

Предиктором эмпатического дистресса у старшеклассников является ценность дружбы ($b = 0,373$). В соответствии с представлениями М. Дэвиса о природе эмпатического дистресса можно заключить, что противоречие между высокой значимостью дружеских отношений и невозможностью (либо неготовностью) проявить эмпатическую заботу в требующих ее ситуациях взаимодействия приводит школьников к дискомфорту, от которого они стремятся избавиться, либо игнорируя эмоциональное состояние другого человека, либо оказывая ему помощь исключительно ради собственного спокойствия (например, чтобы не быть травмированным в результате наблюдения чужих страданий).

Основными предикторами эмпатических способностей у студентов являются результативность их жизни и личностные ценности, характеризующие принятие других («счастье других», «широта взглядов», «чуткость», «терпимость»), а также «высокие запросы» (возможно, «запросы» в данном случае расценивают-

ся студентами — будущими психологами как уровень притязаний в профессиональном саморазвитии). В качестве блокираторов эмпатических способностей у студентов выступают индивидуально-ориентированные ценности самоконтроля и удовольствий. Таким образом, развитые эмпатические способности у студентов связаны преимущественно с ощущением продуктивности самореализации в пройденной части жизни и альтруистическими ценностями принятия других (табл. 4).

Наибольшие вклады в проявление способности к эмпатической децентрации у студентов вносят ценности «широта взглядов» ($b = 0,246$) и «счастье других» ($b = 0,224$). Высокий самоконтроль отчасти блокирует данную способность ($b = -0,204$). Таким образом, в отличие от школьников, эмпатия студентов напрямую определяется ценностями принятия, более развитыми как в силу их возрастных психологических особенностей, так и благодаря профессиональной направленности.

Способность студентов к эмпатическому сопереживанию обеспечивается положительным вкладом ценности «счастье других» ($b = 0,856$) и блокируется при выраженной непримиримости к недостаткам в себе и других ($b = -0,385$). Способность к проявлению эмпатической заботы связана с высокой значимостью ценностей терпимости ($b = 0,512$) и чуткости ($b = 0,413$), а также с удовлетворенностью достигнутыми жизненными результатами ($b = 0,243$). Положительную связь «высоких запросов» ($b = 0,372$) с проявлением эмпатической заботы можно объяснить тем, что данная инструментальная ценность является средством для реализации профессиональных притязаний студентов-психологов. Стремление к удовольствиям

(приятному времяпрепровождению) для студентов, как и для старшеклассников, выступает в качестве блокиратора «эмпатической заботы» ($b = -0,372$).

Способность к эмпатической поддержке усиливается при возрастании значимости ценностей «счастье других» ($b = 0,349$) и «терпимость» ($b = 0,247$), а ее блокираторами выступают индивидуально-ориентированные ценности «непримиримость к недостаткам» ($b = -0,325$), «жизнерадостность» ($b = -0,155$), «общественное признание» ($b = -0,203$), «развитие» ($b = -0,134$). «Эмпатический дистресс» у студентов снижается при высокой значимости независимости ($b = -0,336$), эстетических ($b = -0,264$) и образовательных ($b = -0,368$) ценностей, а также при ощущении себя сильной личностью, способной строить жизнь в соответствии с собственными решениями ($b = -0,374$).

Результаты дискриминантного анализа показали, что старшеклассники с высокими показателями эмпатического сопереживания, чуткости и воспитанности, как правило (дискриминантная функция объясняет 98,1% дисперсии), не попадают в число низкостатусных. На выборке студентов мы видим аналогичную картину: для большинства респондентов чем выше показатели эмпатической заботы, терпимости, чуткости, стремления к свободе, тем меньше вероятность низкого интегрального интрагруппового статуса (результаты анализа первой дискриминантной функции, объясняющей 88,8% дисперсии). Противоречивые сочетания эмпатических способностей и ценностных ориентаций у меньшей части студентов, по-видимому, стали основанием их невысокого интегрального статуса в группе (результаты анализа второй дискриминантной функции, объясняю-

щей 11,2% дисперсии). Низкостатусные студенты характеризуются сниженной способностью к проявлению эмпатической заботы и не считают высоко важными ценности свободы, терпимости, чуткости. Таким образом, как старшеклассники, так и студенты оказывают предпочтение сверстникам, обладающим выраженными эмпатическими способностями. Скорее всего, данное обстоятельство объясняется тем, что развитая эмпатия в принципе способствует повышению социальной значимости личности. Однако следует учесть, что нашими респондентами были школьники 10-х классов, обновленных при переходе из 9-х более чем на 75%, и студенты-первокурсники. Следовательно, и те, и другие являются членами «становящихся» групп, в которых «преобладает эмоциональная основа межличностных выборов, а большинство учащихся находятся на адаптационной стадии своего развития в группе» [7, с. 69]. Возможно, поэтому 10-классники и студенты-первокурсники проявили повышенное внимание к эмпатическим способностям одноклассников.

Выводы

1. У старшеклассников школы и студентов вуза существует взаимосвязь между эмпатическими способностями и ценностно-смысловыми ориентациями. Чем более значимы ценности, характеризующие альтруизм и принятие других, и чем выше показатели осмысленности жизни, тем больше развиты эмпатические способности обучающихся. Эмпатический личностный дистресс у старшеклассников возрастает по мере повышения значимости ценности дружеских отношений, а у студентов снижается при повышении уверенности в своих силах и способности строить жизнь в со-

ответствии с собственными планами (показатели «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь»).

2. Основными из числа изученных нами предикторов эмпатических способностей у старшеклассников являются общая осмысленность жизни и личностные ценности, связанные с принятием других и освоением норм социального поведения («чуткость», «счастливая семейная жизнь», «аккуратность», «воспитанность», «наличие хороших и верных друзей»). Основными предикторами эмпатических способностей у студентов являются результативность жизни и личностные ценности, характеризующие принятие других («счастье других», «широта взглядов», «чуткость», «терпимость»). Индивидуально-ориентированные ценности («удовольствия» и «творчество» у старшеклассников; «удовольствия», «самоконтроль» и «непримиримость к недостаткам в себе и других» — у студентов) являются блокираторами, препятствующими проявлению эмпатических способностей.

3. У студентов, в отличие от школьников, предикторами для эмпатических способностей служит более широкий спектр ценностно-смысловых показателей. Ценностно-смысловые ориентации у студентов определяют большую часть дисперсии эмпатических способностей, чем у старшеклассников.

4. Следовательно, старшеклассники и студенты оказывают предпочтение сверстникам, обладающим выраженными эмпатическими способностями, что говорит о высокой значимости эмпатии для построения благоприятных межличностных отношений и достижения социальной успешности.

5. Предикторами разделения обучающихся по статусным категориям являются показатели эмпатии и ценности

принятия других: чем выше показатели эмпатической заботы и ценностей, характеризующих позитивное отношение к другим, тем меньше вероятность низкого статуса. На наш взгляд, это свидетельствует о высокой значимости эмпатических способностей для построения гармоничных межличностных отношений и достижения на этой основе социальной успешности личности.

Таким образом, наше предположение о том, что чем сильнее развиты эмпатические способности у старшеклассников и студентов, тем более значимы для них альтруистические ценности принятия других, а также выше показатели осмысленности жизни, подтвердилось.

Заключение

На основании теоретического анализа проблемы и результатов нашего эмпирического исследования можно заключить, что взаимосвязь эмпатических способностей и ценностно-смысловой сферы школьников и студентов представляет собой динамичную систему взаимовлияющих элементов. С одной стороны, совершенствование эмпатических способностей приводит к развитию просоциальных ценностей и смысловых ориентаций обучающихся, с другой — благодаря достигнутому потенциалу ценностно-смысловой сферы личности возможно дальнейшее развитие эмпатии как основы гармоничных межличностных отношений и социальной успешности школьников и студентов. Результаты нашего исследования могут использоваться в разработке тренинговых программ развития эмпатии у школьников и студентов, а также стать основой для дальнейшего углубленного исследования предикторов развития нравственных социально-психологических качеств личности.

Литература

1. *Анисимова Е.В.* Роль эмпатии в формировании ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского «Социальная психология и общество: история и современность» (г. Москва, 15–16 октября 2019 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 105–108.
2. *Бгажноков Б.Х.* Культура эмпатии // Этнографическое обозрение. 2003. № 1. С. 55–68.
3. *Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Кружковская О.А.* Современные реалии этики общения в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 8–20. DOI:10.17759/jmfp.2021100301
4. *Карягина Т.Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.
5. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В.* Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 33–61. DOI:10.17759/cpp.2016240403
6. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 125–141.
7. *Крушельницкая О.Б., Киселёв А.В.* Интрагрупповое структурирование учебных групп в образовательных учреждениях разного типа // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 3. С. 65–85.
8. *Кырова М.А., Кувалдина Е.А.* Особенности эмпатии у современных подростков [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 32. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm> (дата обращения: 23.03.2023).
9. *Лебедева Ю.В.* Кросс-культурные особенности эмпатии (на примере студентов из России и Китая): дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2017. 200 с.
10. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Изд-во Смысл, 2000. 18 с.
11. *Лепехин Н.Н., Круглов В.Г., Круглова М.А., Тихомирова Н.В., Яшина М.А.* Диспозиционные предикторы конфликтоустойчивости студентов // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 1. С. 92–110. DOI:10.17759/sps.2023140106
12. *Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1979. 151 с.
13. *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
14. *Полосина А.А., Шилин А.Ю.* Проблемы социализации молодежи в условиях COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 48–56. DOI:10.17759/jmfp.2021100305
15. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Изд-во «Современная школа», 2008. 496 с.
16. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.
17. *Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е.* Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 85–95. DOI:10.17759/pse.2019240608
18. *Сарджвеладзе Н.И.* О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия / Н.И. Сарджвеладзе // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. Т. 3 / под общ. ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 485–490.
19. *Смирнов А.А., Соловьева Е.В.* Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии // Ярославский психологический вестник. 2020. Том 46. № 1. С. 5–57.

20. *Соснин В.А., Лунев П.А.* Как стать хозяином положения: анатомия эффективного общения. М.: Издательский центр «Академия», Институт психологии РАН, 1996. 220 с.
21. *Сунько Т.Ю.* Коммуникативные умения и эмпатия студентов первого курса [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 2. С. 81–89. DOI:10.17759/bppe.2022190208
22. *Суханова М.О., Шерягина Е.В.* Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 102–115. DOI:10.17759/chp.2019150111
23. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О.* Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305
24. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С.* Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79–92. DOI:10.17759/chp.2019150109
25. *Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 127–141. DOI:10.17759/psyedu.2016080413
26. *Юсупов И.М.* Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 1995. 252 с.
27. *Bohns V.K., Flynn F.J.* Empathy and expectations of others' willingness to help // Elsevier Ltd. Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 168. DOI:10.1016/j.paid.2020.110368
28. *Carrier L.M., Spradlin A., Bunce J.P., Rosen L.D.* Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 52. P. 39–48. DOI:10.1016/j.chb.2015.05.026
29. *Davis M.* Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 44. P. 113–126.
30. *Kim H., Choi H., Han S.* The effect of sense of humor and empathy on the interpersonal adaptation // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 197. October 2022. DOI:10.1016/j.paid.2022.111791
31. *Kim H., Does S.H.* Personal distress enhance empathic interaction or block it? // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 124. № 1. P. 77–83. DOI:10.1016/j.paid.2017.12.005
32. *Konrath S., O'Brien E., Hsing C.* Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis // Personality and Social Psychology Review. 2022. Vol. 15. P. 180–198. DOI:10.1177/1088868310377395
33. *Silke Ch., Brady B., Boylan C., Dolan P.* Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review // Elsevier Ltd. Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 94. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.07.027

References

1. Anisimova E.V. Rol' empatii v formirovanii tsennostno-smyslovyykh orientatsii v podrostkovom vozraste [The role of empathy in the formation of value-semantic orientations in adolescence]. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem pamyati akademika RAO A.V. Petrovskogo «*Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo: istoriya i sovremennost'*» (15–16 oktyabrya 2019 g.) [Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation in memory of the academician of the Russian Academy of Education A.V. Petrovsky «*Social Psychology and Society: History and Present*»]. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2019, pp. 105–108. (In Russ.).
2. Bgazhnokov B.Kh. Kul'tura empatii [The culture of empathy]. *Etnograficheskoe obozrenie = Ethnographik Review*, 2003, no. 1, pp. 55–68. (In Russ.).

3. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Sovremennye realii etiki obshcheniya v obrazovatel'nom prostranstve [Contemporary realities of communication ethics in the educational space] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2021. Vol. 10, no. 3. pp. 8–20. DOI:10.17759/jmfp.2021100301 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii: dis. kand. psikhol. nauk [The evolution of the concept of “empathy” in psychology. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.
5. Karyagina T.D., Kukhtova N.V. Test empatii M. Devisa: sodержatel'naya validnost' i adaptatsiya v mezhkul'turnom kontekste [M. Davis empathy test: content validity and adaptation in cross-cultural context]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2016. Vol. 24, no. 4, pp. 33–61. (In Russ.).
6. Kondrat'ev M.Yu. Metodicheskii algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigrupпового statusa chlena kontaktного soobshchestva [Methodological algorithm of integral intragroup status definition in members of contact community]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014. Vol. 5, no. 3, pp. 125–141. (In Russ.).
7. Krushel'nitskaya O.B., Kiselev A.V. Intragrupповое strukturirovanie uchebnykh grupp v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh raznogo tipa [Intragroup structuring of training groups in educational institutions of various types]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2011. Vol. 2, no. 3, pp. 65–85. (In Russ.).
8. Kyrova M.A., Kuvaldina E.A. Osobennosti empatii u sovremennykh podrostkov [Features of empathy in modern adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 2015. Vol. 32, pp. 36–40. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm> (Accessed 23.03.2023). (In Russ.).
9. Lebedeva Yu.V. Kross-kul'turnye osobennosti empatii (na primere studentov iz Rossii i Kitaya): dis. kand. psikhol. nauk [Cross-cultural features of empathy (on the example of students from Russia and China). Ph. D. (Psychology) Thesis]. Ekaterinburg, 2017. 200 p.
10. Leont'iev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Life-Sense Orientation Test (LSS)]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.).
11. Lepekhin N.N., Shilin A.Yu., Kruglov V.G., Kruglova M.A., Tikhomirova N.V., Yashina M.A. Dispozitsionnye prediktory konfliktoustoichivosti studentov [Dispositional predictors of students' conflict resilience]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2023. Vol. 14, no. 1, pp. 92–110. DOI:10.17759/sps.2023140106 (In Russ. abstr. in Engl.).
12. Obozov N.N. Mezhlichnostnye otnosheniya [Interpersonal relationship]. Leningrad: Publ. LGU, 1979. 151 p. (In Russ.).
13. Petrovskii A.V. Problema razvitiya lichnosti s pozitsii sotsial'noi psikhologii [Problems of development of the individual from the position of social psychology]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 1984, no. 4, pp. 15–29. (In Russ.).
14. Polosina A.A., Shilin A.Yu. Problemy sotsializatsii molodezhi v usloviyakh COVID-19 [Problems of socialization of young people in the conditions of COVID-19] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 48–56. DOI:10.17759/jmfp.2021100305 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Greben N.F. Psikhologicheskie testy dlya professionalov [Psychological tests for professionals]. In Greben' N.F. (eds.). Minsk: Publ. “Sovremennaya shkola”, 2008. 496 p. (In Russ.).
16. Bodalev A.A. Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. In Bodalev A.A. (eds.). *Entsiklopedicheskii slovar' [Encyclopedic dictionary]*. Moscow: Publ. «Kogito-Tsentr», 2011. 600 p. (In Russ.).
17. Raskhodchikova M.N., Sachkova M.E. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh osobennostei studentov i ikh gotovnosti k volonterskoi deyatel'nosti [Interrelation of psychological features of students and their willingness for volunteer activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

- PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 85–95. DOI:10.17759/pse.2019240608 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Sardzhveladze N.I. O balanse proektsii i introektsii v protsesse empaticheskogo vzaimodeistviya [The balance of projection and introjection in the process of empathic interaction]. In Prangishvili A.S., Sheroziya A.E., Bassina F.V. (eds.). *Bessoznatel'noe: priroda, funktsii, metody issledovaniya* [Unconscious: nature, function, research methods]. Vol. 3. Tbilisi: Publ. Metsniereba, 1978, pp. 485–490. (In Russ.).
19. Smirnov A.A., Solov'eva E.V. Vzaimosvyaz' vuzovskoi adaptirovannosti i parametrov empatii pri urovnyah obshhei empatii [The balance of projection and introjection in the process of empathic interaction]. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik = Yaroslavl psychological bulletin*, 2020. Vol. 46, no. 1, pp. 5–57. (In Russ.).
20. Sosnin V.A., Lunev P.A. Kak stat' khozyainom polozheniya: anatomiya effektivnogo obshcheniya [How to become a master of the situation: the anatomy of effective communication]. Moscow: Publ. "Akademiya", Institut psikhologii RAN, 1996. 220 p. (In Russ.).
21. Sun'ko T.Yu. Kommunikativnye umeniya i empatiya studentov pervogo kursa [Communication skills and empathy of first-year students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 81–89. DOI:10.17759/bppe.2022190208 (In Russ.).
22. Sukhanova M.O., Sheryagina E.V. Osobennosti soperezhivaniya na raznykh etapakh podrostkovogo vozrasta [Features of Co-experiencing in Adolescence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 102–115. DOI:10.17759/chp.2019150111 (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfektsionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305 (In Russ., abstr. in Engl.).
24. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K., Klimenkova E.N., Volozhanina N.S. Modifikatsiya metodiki «Strategii utsheniya» F.E. Vasilyuka i E.V. Sheryaginoi [Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 79–92. DOI:10.17759/chp.2019150109 (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Obshtchenie v Internete i empatiya v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Communication in the Internet and empathy in teenage and youthful ages] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 129–141. DOI:10.17759/psyedu.2016080413 (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Yusupov I.M. Psikhologiya empatii (Teoreticheskie i prikladnye aspekty). Diss. doktora psikhol. nauk. [Psychology of empathy (theoretical and applied aspects). Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 1995. 252 p.
27. Bohns V.K., Flynn F.J. Empathy and expectations of others' willingness to help. *Elsevier Ltd. Personality and Individual Differences*, 2021. Vol. 168. DOI:10.1016/j.paid.2020.110368
28. Carrier L.M., Spradlin A., Bunce J.P., Rosen L.D. Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 2021. Vol. 52, pp. 39–48. DOI:10.1016/j.chb.2015.05.026
29. Davis M. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 44, pp. 113–126.
30. Kim H., Choi H., Han S. The effect of sense of humor and empathy on the interpersonal adaptation. *Personality and Individual Differences*, 2022. Vol. 197. DOI:10.1016/j.paid.2022.111791

31. Kim H., Does S.H. Personal distress enhance empathic interaction or block it? *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 124, no. 1, pp. 77–83. DOI:10.1016/j.paid.2017.12.005
32. Konrath S., O'Brien E., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2022. Vol. 15, pp. 180–198. DOI:10.1177/1088868310377395
33. Silke Ch., Brady B., Boylan C., Dolan P. Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Elsevier Ltd. Children and Youth Services Review*, 2018. Vol. 94. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.07.027

Информация об авторах

Анисимова Екатерина Владимировна, заведующая сектором психологического сопровождения отдела воспитательной и социальной работы, педагог-психолог, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-602X>, e-mail: anisimovaev@mgppu.ru

Крушельницкая Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina V. Anisimova, Head of the Sector of Psychological Support of the Department for Educational and Social Work, Educational Psychologist, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-602X>, e-mail: anisimovaev@mgppu.ru

Olga B. Krushelnitskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Получена 19.04.2023

Принята в печать 17.08.2023

Received 19.04.2023

Accepted 17.08.2023

Ценностные ориентации несовершеннолетних преступников

Кроз М.В.

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9705-2365>, **e-mail:** m.kroz@mail.ru

Ратинова Н.А.

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-1853>, **e-mail:** ratinova.n@yandex.ru

Цель. Изучение ценностных ориентаций несовершеннолетних преступников в сравнении с их законопослушными сверстниками.

Контекст и актуальность. Проанализированы терминальные ценности подростков с помощью проективных методик, защищенных от влияния фактора социальной желательности на ответы. Изучены ценности, находящиеся в актуальном поле сознания обследованных.

Дизайн исследования. Сравнительное изучение ведущих ценностей криминальных и законопослушных подростков.

Участники. Выборку составили 71 несовершеннолетний преступник и 40 законопослушных подростков.

Методы. Использованы проективные методики «Цветовой тест отношений» и «Незаконченные предложения» с авторской схемой качественно-количественной обработки данных.

Результаты. Выявлена высокая значимость семейных ценностей как для законопослушных подростков, так и, особенно, их криминальных сверстников, сочетающаяся с низкой значимостью просоциальных ценностей, не выполняющих у них функцию регуляции социального поведения.

Выводы. Депривация ведущих потребностей (в семейном окружении, безопасности и др.) у несовершеннолетних преступников, находящихся в воспитательной колонии, приводит к росту субъективной значимости соответствующих ценностей.

Ключевые слова: несовершеннолетние преступники; личность; ценностные ориентации; Цветовой тест отношений; методика «Незаконченные предложения».

Благодарности. Авторы исследования выражают благодарность за помощь в обследовании представителей контрольной группы и первичной обработке данных старшему преподавателю Крымского юридического института (филиала) Университета прокуратуры Российской Федерации Фалкиной Светлане Анатольевне.

Для цитаты: Кроз М.В., Ратинова Н.А. Ценностные ориентации несовершеннолетних преступников // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 85–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140306>

Value Orientations of Juvenile Delinquents

Mikhail V. Kroz

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9705-2365>, **e-mail:** m.kroz@mail.ru

Nataliya A. Ratinova

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-1853>, **e-mail:** ratinova.n@yandex.ru

Objective. *The study of the value orientations of juvenile delinquents in comparison with their law-abiding peers.*

Background. *The terminal values of adolescents were analyzed using projective methods protected from the influence of the factor of social desirability on the answers. The study focuses on the values in the actual field of consciousness.*

Study design. *Comparative study of the content of the leading values of criminal and law-abiding adolescents.*

Participants. *The sample was completed by 71 juvenile delinquents and 40 law-abiding teenagers.*

Methods. *The projective methods “Color Test of Relations” and “Sentence Completion Test” with the author’s scheme of qualitative-quantitative data processing.*

Results. *The high significance of family values for both law-abiding adolescents and, especially, their criminal peers, combined with the low significance of prosocial values that do not fulfill the function of regulating their social behavior.*

Conclusions. *Deprivation of the leading needs (family environment, security, etc.) in juvenile delinquents at an educational colony increases the subjective significance of the corresponding values.*

Keywords: *juvenile delinquents; personality; value orientations; Color Test of Relations; Sentence Completion Test.*

Acknowledgements. *The authors express gratitude for the help in the examination of representatives of the control group and the primary processing of data by Falkina S.A., Senior Lecturer at the Crimean Law Institution (branch) of the University of the Prosecutor Office of the Russian Federation.*

For citation: Kroz M.V., Ratinova N.A. Value Orientations of Juvenile Delinquents. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 85–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140306> (In Russ.).

Введение

Изучение психологических особенностей несовершеннолетних преступников, их личности привлекает внимание представителей различных областей психологии: возрастной, социальной, криминальной, а также и смежных наук: социологии и криминологии. Эта область междисциплинарных исследований активно развивается в последние десятилетия.

Одним из объектов изучения выступает система ценностей подрост-

ков-делинквентов. Для ее анализа использовались различные методические средства, в подавляющем большинстве опросного типа, не имеющие специальной защиты от влияния фактора социальной желательности. Отсутствие такой защиты может негативно сказаться на достоверности полученных результатов, поэтому более предпочтительным представляется применение в криминально-психологических исследованиях проективных методик, несмо-

тря на ряд сложностей, связанных с их использованием.

В 2021–2022 годах в Университете прокуратуры Российской Федерации проводилось комплексное психолого-криминологическое исследование личности несовершеннолетнего преступника. Авторы настоящей статьи, осуществлявшие его психологическую часть, наряду с опросными использовали две проективные методики, хорошо зарекомендовавшие себя в предыдущих исследованиях личности взрослых преступников — террористов и коррупционеров [6–8]. В статье приводится часть результатов этого исследования, относящаяся к изучению ценностных ориентаций несовершеннолетних преступников, точнее, тех из них, которые, согласно концепции М. Рокича [14], относятся к терминальным ценностям.

Программа исследования

Выборка. Основная группа включала 71 несовершеннолетнего преступника (юноши в возрасте от 15 до 18 лет), отбывавших наказание в воспитательных колониях Московской и Брянской областей. Контрольная группа состояла из 40 молодых людей — учащихся школ и колледжей Республики Крым и студентов 1 курса Крымского юридического института — филиала Университета прокуратуры Российской Федерации (юноши в возрасте от 16 до 18 лет).

Методы исследования. Для изучения ценностных ориентаций подростков-делинквентов использовались проективные методики «Цветовой тест отношений» (ЦТО) [1; 12; 13] и «Незаконченные предложения» (НП) (см., например, [10; 15]) в авторских модификациях.

1. В методике «Незаконченные предложения» для изучения терминальных ценностей субъекта использовалось

одно предложение: «Самое важное для человека в жизни...». Авторами была разработана оригинальная система обработки, анализа и обобщения данных по методике. Так, оценке, в первую очередь, подлежал содержательный компонент ответов: о чем именно писали испытуемые (а не только эмоциональная направленность высказываний). С этой целью по каждому пункту методики строился самостоятельный классификатор, что позволило количественно и качественно сопоставить содержание и направленность ответов по группам изученных лиц. Использованная система подсчета данных также позволяла зафиксировать число содержательно законченных ответов испытуемого по каждому пункту, при этом каждый ответ кодировался отдельно. Классификаторы носили чисто эмпирический характер, они составлялись на основе анализа и типологизации ответов испытуемых и могли включать категории различной степени общности, например, и семью в целом, и отдельных ее членов (мать, брат и др.).

Сходные способы обработки данных применялись и в ряде других исследований (см., например, [2; 5; 11]).

Важная особенность данной методики (помимо ее проективного характера), обусловившая ее использование в настоящем исследовании, заключается в следующем. Практически все методики изучения ценностных ориентаций применяют стимульный материал, включающий *закрытый* ограниченный список человеческих ценностей (например, использовавшаяся во многих исследованиях методика М. Рокича). По их итогам строится обобщенный групповой ранжированный перечень этих ценностей. То есть набор ценностей здесь заранее сформулирован исследователем и задан испытуемым извне, они должны

как-то отнестись к предложенному набору стимулов.

В противоположность этому использование методики «Незаконченные предложения» позволяет выявить собственные представления людей о наиболее значимых для них ценностях без «подсказки» со стороны исследователя. Фактически здесь анализируются отношения к объектам и явлениям, находящимся в актуальном поле сознания испытуемых.

2. Для второй использованной методики (ЦТО) авторами был разработан перечень понятий, по которым, предположительно, несовершеннолетние преступники и их законопослушные сверстники должны были давать различающиеся эмоциональные оценки (отраженные в цветовых ассоциациях). Их перечень включал 43 понятия, в том числе 21 понятие, относящееся к сфере терминальных ценностей. Последние распределялись по следующим смысловым группам: семейные ценности (3 понятия), ценности статуса (8), ценности общения со сверстниками (3), материальные ценности (4), просоциальные ценности (3).

При обработке данных для каждой цветовой ассоциации использовались два параметра оценки: собственно выбранный цвет, ассоциирующийся с понятием (объектом, явлением), и его место (ранг) в индивидуальной цветовой раскладке. Далее на основе суммы весовых коэффициентов рангов подсчитывались средние значения «удельного веса» для каждого понятия и строились ранжированные ряды по группам несовершеннолетних преступников и законопослушных подростков. Кроме того, определялись частоты выбора каждого из цветов по каждому понятию опять же по каждой группе в целом, их интерпре-

тация проводилась в соответствии с подходом М. Люшера [9; 16].

Следует отметить, что эти же методики в иных модификациях использовались и в других исследованиях личности несовершеннолетних преступников (см., например, [3; 4]).

Результаты

Результаты исследования по части теста «Незаконченные предложения» представлены в табл. 1.

Как следует из таблицы, наибольшей значимостью для подавляющего большинства обследованных из основной группы обладает семейная сфера. Важность семейных ценностей отметили более 84% изученных несовершеннолетних преступников. При этом 12,7% сделали акцент на родительской семье (ответы «родители», «мама», «сестры» и т.д.), а 11,3% — на своей будущей семье, которую они хотели бы создать (ответы «жена», «дети», «своя семья» и пр.). Остальные дали более обобщенные ответы («семья», «родные», «близкие»).

В контрольной группе половина законопослушных подростков также отметила особую значимость семьи, здесь такого тотального доминирования данной ценности не наблюдалось. Полагаем, что подобный результат обусловлен тем, что потребность в семейном общении, поддержке со стороны близких у законопослушных подростков, в большинстве живущих в семьях, была удовлетворена в отличие от их сверстников, находящихся в воспитательной колонии. Для несовершеннолетних, вошедших в контрольную группу, наличие семьи рядом является само собой разумеющимся, поэтому они не акцентировали на этом внимание.

Все остальные ценности, такие как «любовь», «здоровье», «работа» и др., в нашем исследовании отметили в каче-

стве главных лишь 4–5 человек в основной группе. Совсем незначительную роль в структуре их важнейших ценностей играют также «друзья», «вера» («религия») и «материальные блага» (указали 2–3 человека). Возможно, они и важны для обследованных, но не выступают в качестве самых значимых.

В контрольной группе больше четверти законопослушных подростков (27,5%)

ведущей ценностью считали достижение успеха, самореализацию в различных сферах (второе место в рейтинге). Среди криминальных подростков такие ответы дали лишь 4 человека (5,6%). Возможно, различия в ответах здесь связаны с неравенством возможностей у подростков из разных групп, причем как их «стартовых условий», так и жизненных ситуаций, в которых проводились обследования,

Таблица 1

«Самое важное для человека в жизни...»

Ответы	Основная группа		Контрольная группа	
	Число ответов	% ¹	Число ответов	%
Семья, родные, близкие (в общем)	43	60,6	20	50,0
Родители, мама, отец, братья, сестры	9	12,7	—	—
Своя (будущая) семья, жена, дети	8	11,3	—	—
<i>Семейные ценности в целом</i>	<i>60</i>	<i>84,6</i>	<i>20</i>	<i>50,0</i>
Счастье, быть счастливым	5	7,0	4	10,0
Обладание определенными человеческими качествами ²	5	7,0	2	5,0
Любовь	4	5,6	3	7,5
Здоровье	4	5,6	6	15,0
Достижения, успех, самореализация	4	5,6	11	27,5
Работа	4	5,6	3	7,5
Материальные блага	3	4,2	2	5,0
Друзья	2	2,8	1	2,5
Вера	2	2,8	—	—
Общественные ценности	—	—	4	10,0
Свобода	—	—	2	5,0
Иные содержательные ответы	9	12,7	4	10,0
Нет ответа, неясные, двусмысленные ответы, ответы не в плане заданного	6	8,5	—	—
Всего	108	152,1	52	155,0

¹ Проценты подсчитаны от числа обследованных (71 человек в основной группе и 40 – в контрольной). Поскольку часть испытуемых давала по несколько ответов, сумма процентов превышает 100.

² Здесь испытуемые фактически давали ответ на следующее незаконченное предложение, касающееся их инструментальных ценностей.

а точнее, с осознанием и реалистичной оценкой ими своих возможностей.

Существенно чаще законопослушные молодые люди ведущей ценностью полагают здоровье (15% против 5,6% лиц в основной группе). Кроме того, у представителей контрольной группы встречались ответы, которых у несовершеннолетних преступников вообще не было, например, вошедшие в категорию «социальные ценности» (такие как «... Родина», «стабильная обстановка в стране» и др.).

Результаты по методике «Цветовой тест отношений» представлены в табл. 2–6. В ходе анализа весь ранжированный перечень ассоциируемых с цветом объектов (понятий) был разделен на четыре четверти: первая включала ранги с 1 по 10; вторая – с 11 по 21; третья – с 23 по 33 и, наконец, ранги с 34 по 43 образовывали четвертую четверть (22 ранг – середина списка). Условно первую четверть можно обозначить как «высокозначимые, позитивные объекты» (в том числе ассоциирующиеся с соответствующими терминальными ценностями), четвертую – как «отвергаемые, негативные». Вторая и третья занимают промежуточные позиции, могут обозначаться как нейтрально-позитивная и нейтрально-негативная. В таблицах указаны ранги и четверти каждого понятия, а также разницы рангов между понятиями для основной и контрольной групп.

Как следует из таблицы 2, у несовершеннолетних преступников два понятия

из этой группы («семья» и «мать») возглавляют ранжированный список, занимая в нем первую и вторую позиции и ассоциируясь в большинстве случаев (58% и 54% соответственно) с желтым цветом, что в концепции М. Люшера трактуется как активность, надежда, жизнерадостность, избегание проблем. Слово «отец» стоит несколько ниже, занимая 17 ранг, что также достаточно позитивно, поскольку находится в середине второй четверти списка. Это понятие ассоциируется у трети обследованных с зеленым цветом, выражающим чувство уверенности, настойчивость, целеустремленность, иногда – упрямство.

Таким образом, полученные данные подтверждают результаты теста «Незаконченные предложения», по обоим методикам семейные ценности занимают ведущую позицию.

Более низкий рейтинг понятия «отец» может быть обусловлен тем обстоятельством, что часть обследованных криминальных подростков воспитывались в неполных семьях, родители были разведены, вместо отца мог быть отчим. Кроме того, отношения с отцом или партнером матери могли быть значительно менее теплыми, а у некоторых – остро конфликтными. Отношения же с матерью обычно носят более близкий характер и скорее идеализируются.

Законопослушные подростки показали во многом аналогичные результаты. Понятия «мать» и «семья» у них

Таблица 2

Семейные ценности

Понятие	Несовершеннолетние преступники		Контрольная группа		Разница рангов
	четверть	ранг	четверть	ранг	
Семья	1	1–2	1	7–8	–6
Мать	1	1–2	1	7–8	–6
Отец	2	17	2	18–19	–1 – –2

также высоко значимы, вошли в первую четверть списка, хотя и с более низким 7–8 рангом. Они, как и осужденные, ассоциировали эти понятия с желтым цветом.

Наибольшей значимостью для несовершеннолетних преступников обладает «уважение» (см. табл. 3). Оно занимает 7 место в ранжированном ряду, находится в середине первой его четверти. 32% испытуемых ассоциировали это понятие с оптимистичным желтым цветом. Еще более значимо данное понятие для законопослушных подростков, оно стоит в ранговом ряду на 5 месте. Потребность в уважении со стороны окружающих, признании ими значимости лица является одной из важнейших потребностей человека как социального субъекта.

Незначительно ниже у несовершеннолетних преступников стоят понятия «успех» — 11 ранг, «честолюбие» — 12 ранг (ассоциации с желтым цветом у 38% опрошенных). Данные понятия находятся в начале второй четверти ранжированного списка. Это те ценности, обладание которыми представляется подросткам желательным и реальным. Для законопослушных подростков «успех» еще более значим, занимает 4 позицию в ранговом ряду, в самом начале первой четверти. В то же время «честолюбие» для подростков, вошедших в

контрольную группу, существенно менее значимо, чем для осужденных, и получило 33 ранг, то есть находится в самом конце третьей четверти. И, соответственно, на это понятие даются ассоциации уже не с желтым цветом, а с зеленым (30%) и с серым (23% ответов).

Группа из четырех понятий, которые условно можно обозначить как атрибуты высокого социального статуса, у осужденных подростков находится уже в третьей четверти ранжированного перечня. Эти ценности на данный момент являются для обследованных малодостижимыми и неактуальными, поэтому, возможно, их значимость оценивается невысоко. Так, «популярность» получила 22 ранг (середина списка) и у четверти обследованных осужденных ассоциировалась с красным цветом, символизирующим активность, волевое усилие, агрессивность. Понятие «слава» заняло 23 место, ассоциируясь с красным и желтым цветами у 18%. «Известность» получила 27 ранг, «лидерство» — 28 ранг.

Во многом сходные результаты получены и в контрольной группе. Понятия «слава» и «популярность» заняли позицию еще ниже, чем в основной группе (27–28 и 29 ранги соответственно), «известность» — еще ниже — 32 ранг. А вот

Таблица 3

Ценности статуса

Понятие	Несовершеннолетние преступники		Контрольная группа		Разница рангов
	четверть	ранг	четверть	ранг	
Уважение	1	7	1	5	2
Успех	2	11	1	4	7
Честолюбие	2	12	3	33	-21
Дорогой автомобиль	2	14	3	31	-17
Популярность	Середина	22	3	29	-7
Слава	3	23	3	27–28	-4 – -5
Известность	3	27	3	32	-5
Лидерство	3	28	2	11–12	16–17

место понятия «лидерство» в ранговом ряду для основной и контрольной групп существенно различается. В контрольной группе оно стоит на 11–12 местах, в самом начале второй четверти. Разница рангов здесь составляет 16–17. Можно полагать, что для несовершеннолетних, находящихся на свободе, борьба за высокий статус в группе, лидерство в ней более доступна и более значима. Не случайно почти у трети обследованных это понятие ассоциировалось с желтым цветом, а у 25% — с синим, в психологи цвета символизирующим покой, уверенность, настойчивость.

В группе ценностей общения два понятия носили положительную эмоциональную окраску — «друзья» и «компания», а третье, противоположное по смыслу — «одиночество» — было скорее отрицательным (см. табл. 4). Понятие «друзья» получило у несовершеннолетних преступников достаточно высокую оценку, оказавшись на 13 месте (вторая четверть). Еще более высокий рейтинг получило данное понятие у законопослушных подростков — оно стоит в середине первой четверти, занимая 6 место в ранговом ряду. Это понятие многие подростки из обеих групп ассоциируют с желтым цветом.

Отметим, что многие несовершеннолетние осужденные в беседе с психологами говорили о том, что их друзья остались на свободе, а здесь, в колонии, у них друзей нет, только приятели. Это и понятно. Общение в воспитательной колонии но-

сит во многом вынужденный характер, несовершеннолетние взаимодействуют с теми, кто оказался с ними в одном отряде, возможность выбора близких по интересам, личным предпочтениям у них крайне ограничена. В связи с этим у многих обследованных важнейшая для данного возраста потребность в дружеских контактах оказывается нереализованной или реализованной в недостаточной мере.

Осужденными подростками понятие «компания» было оценено ниже, чем «друзья», его рейтинговая позиция 20–21. Это понятие многие обследованные (27% от общего числа) также ассоциировали с желтым цветом. Законопослушные подростки оценили это понятие несколько выше, оно получило 15 ранг и у 28% опрошенных ассоциируется с синим цветом, а у 20% — с желтым. Не исключено, что относительно невысокий рейтинг этого понятия обусловлен тем, что оно имеет два несовпадающих значения (группа лиц, проводящих совместно время, досуг, а также торговое или промышленное предприятие, объединение). Возможно также, что свою группу приятелей, друзей подростки называют иначе, не используя этот термин. Наконец, необходимо подчеркнуть, что здесь речь не идет о низкой оценке понятия: просто многие другие индикаторы обследованные оценивали еще выше.

Следует подчеркнуть, что для подросткового и юношеского возрастов общение со сверстниками является ве-

Таблица 4

Ценности общения со сверстниками

Понятие	Несовершеннолетние преступники		Контрольная группа		Разница рангов
	четверть	ранг	четверть	ранг	
Друзья	2	13	1	6	7
Компания	2	20–21	3	24	-3 – -4
Одиночество	4	38	4	41	-3

душей деятельностью, одним из основных каналов дальнейшей социализации. Группа сверстников играет важнейшую роль в формировании личности подростка. Поэтому столь негативно оценивается «одинокость», занявшее у осужденных 38 место в рейтинге (середина последней четвертой четверти списка). Не случайно это понятие 58% обследованных связало с черным цветом, трактуемым как отказ, отвержение. Законопослушные подростки оценили его еще негативнее — 41 ранг из 43. Ассоциации с черным цветом дали 40% опрошенных из контрольной группы, 35% проассоциировали его с серым цветом, символизирующим отстранение, стремление уклониться от проблемы.

Все понятия из группы материальных ценностей не являются значимыми для несовершеннолетних преступников (см. табл. 5). Слова «богатство» и противоположное скупости «бескорыстие» находятся в третьей четверти списка, занимая 29 и 30 места в ранжированном ряду соответственно, то есть являются маловажными. При этом «богатство» почти четверть опрошенных проассоциировали с черным цветом, интерпретируемым как отказ, отрицание, отвержение. Бескорыстие стоит еще на одну позицию ниже, хотя цветовые ассоциации с этим понятием более позитивны — 21% связали его с зеленым цветом, символика которого — стабильность, уверенность, настойчивость.

Еще более негативно были оценены осужденными подростками понятия «деньги» и «выгода». Они находятся на границе третьей — в начале четвертой четверти ранжированного перечня, куда входят отвергаемые понятия, и занимают 34 и 35 места соответственно. Понятие «деньги» 39% проассоциировали с зеленым цветом. Тут возможна двойная интерпретация: либо как в тесте Люшера — как залог уверенности, стабильности, либо же, скорее, по аналогии с цветом купюр долларов США (жаргонно называемых «зеленые», «грин») — валюты, наличие которой воспринимается многими как богатство. В то же время 18% опрошенных дали на это понятие ассоциацию с черным цветом, отрицающим данную ценность.

Понятие «выгода» стоит на 35 месте ранжированного списка. Его проассоциировали с черным цветом почти 24% опрошенных; 14% выбрали для него серый цвет, что в интерпретации значений цветовых выборов обозначает безразличие, дистанцированность, избегание.

Результаты, показанные вошедшими в контрольную группу несовершеннолетними, во многом сходны с данными, полученными в основной группе. Единственное весьма существенное отличие состоит в оценке понятия «бескорыстие», которое законопослушные подростки оценили достаточно позитивно — оно заняло 14 место в ранговом

Таблица 5

Материальные ценности

Понятие	Несовершеннолетние преступники		Контрольная группа		Разница рангов
	четверть	ранг	четверть	ранг	
Богатство	3	29	3	23	6
Бескорыстие	3	30	2	14	16
Деньги	3–4	33 – 34	3	27–28	6
Выгода	4	35	4	34	1

ряду, находясь в начале второй четверти. Разница рангов с осужденными весьма велика — 16 позиций. Можно полагать, что законопослушные подростки являются более материально обеспеченными, чем их сверстники, находящиеся в воспитательной колонии, и в силу этого более альтруистичны, могут себе позволить бескорыстную помощь другим.

Таким образом, понятия-маркеры материальных ценностей у обеих групп в целом находятся в нижней части ранжированного списка, что свидетельствует об относительно малой значимости ценностей материального благосостояния для обследованных подростков. Эти данные подтверждают результаты, полученные по методике «Незаконченные предложения», что свидетельствует об их высокой достоверности.

Наконец, последняя группа включала три понятия: «совесть», «закон» и «мораль», характеризующие просоциальные ценности (см. табл. 6). Их положение в ранговом ряду у несовершеннолетних осужденных достаточно невысоко. Наибольшее предпочтение получила такая базовая моральная категория, как «совесть». Она расположена во второй четверти перечня, занимая в нем 18 место. Данная ценность для обследованных не является приоритетной, но все же значима. Почти треть несовершеннолетних дали на это понятие ассоциацию с желтым цветом.

Законопослушные подростки оценили данное понятие чуть ниже, чем несо-

вершеннолетние преступники. В общем ранговом ряду «совесть» занимает 20 место. 40% опрошенных проассоциировали это понятие с синим цветом, который по М. Люшеру трактуется как покой, уверенность, удовлетворенность.

Значительно ниже были оценены несовершеннолетними преступниками два других понятия из этой группы. Понятие «мораль» с рангом 24 — 25 находится в начале третьей четверти. Несколько выше оценка этого понятия у законопослушных подростков — 16 ранг, вторая четверть. Разница рангов здесь составляет 8—9 позиций.

Самое отрицательное отношение у несовершеннолетних преступников вызывало понятие «закон», оно находилось на 34—35 месте из 43, на границе третьего и последнего, четвертого квартиля. То есть относилось к малозначимым ценностям. Интересно, что многие обследованные (20%) давали на него ассоциацию с синим цветом, символизирующим принятие, доверие, спокойствие. Здесь сложно сказать, не связана ли эта ассоциация, скорее, с цветом мундира прокурора, осуществлявшего на суде государственное обвинение, то есть олицетворявшего закон. У законопослушных подростков понятие «закон» занимает 22 место в ранговом ряду, в середине между второй и третьей четвертями списка.

Подобное положение понятий, характеризующих группу просоциальных ценностей, у несовершеннолетних пре-

Таблица 6

Просоциальные ценности

Понятие	Несовершеннолетние преступники		Контрольная группа		Разница рангов
	четверть	ранг	четверть	ранг	
Совесть	2	18	2	20	2
Мораль	3	24–25	2	16	8–9
Закон	3–4	33–34	Середина	22	11–12

ступников весьма показательно и неутешительно. Понятие «совесть» является интрапсихическим образованием, внутренним регулятором социального поведения. Нормы закона и морали задаются извне обществом (мораль) и государством (закон). Их низкая значимость для наших обследованных означает, что данные нормы остаются внешними, не интериоризированными требованиями, они не выступают в качестве регуляторов и ограничителей социального поведения. Следовательно, нарушение норм морали и закона для несовершеннолетних не является чем-то недопустимым, лично неприемлемым.

Обсуждение результатов

Данные исследования позволяют выявить характерные особенности ценностной системы несовершеннолетних преступников. Так, для подавляющего большинства из них ведущую роль играют *семейные ценности*. Их доминирование у воспитанников колоний связано с остро депривированной потребностью в семейном общении, взаимодействии с близкими, «семейном тепле». Эта потребность у подростков выражена сильнее, чем у взрослых, еще и в силу того, что для них семейные отношения обеспечивают также и потребность в безопасности, защищенности.

Отсутствие возможности реализовать эту потребность в условиях нахождения в воспитательной колонии существенно повышает субъективную значимость семьи у подростков. Попав в колонию, обследованные стали больше ценить то, что потеряли; то, что раньше считали само собой разумеющимся. При этом в сознании многих из них происходила идеализация своей семьи, отношений в ней.

Высокая значимость ценности семьи отмечалась и в других исследовани-

ях. Особо хотелось бы отметить работу Н.А. Деевой, в которой изучались представления россиян о жизненной успешности с помощью методики «Незаконченные предложения». Автор, как и мы, проводила качественно-количественный анализ результатов исследования. В структуре ответов важную роль играла группа «ценностей». В работе Н.А. Деевой почти 70% обследованных (всего было изучено 705 человек) указали на ценность семьи как значимой составляющей представления о жизненной успешности [2, с. 18].

Среди различных *просоциальных ценностей*, выполняющих функцию регуляторов социального поведения, наиболее значимой для несовершеннолетних преступников является такая базовая моральная категория, как «совесть». Хотя она не является приоритетной, но все же достаточно значима для них. Значительно ниже оценено понятие «мораль», которое для наших обследованных мало значимо. Наиболее же негативное отношение вызывало у криминальных подростков понятие «закон», оно также относится к малозначимым ценностям. Полученные результаты, скорее всего, являются проявлением социальной анонимии — отчуждения людей от декларируемых обществом и предписываемым законом норм и моделей правопослушного и социально одобряемого поведения.

Значимость *материальных факторов* для несовершеннолетних преступников по результатам исследования невысока. Можно предположить, что достаток, высокий уровень материальной обеспеченности для многих обследованных играют важную, но вспомогательную роль, воспринимаются не как самоцель, а как средство достижения других, например, семейных ценностей, необходимое условие реализации наиболее важных потребностей, получения высокого статуса

в группе сверстников и т.д. Об этом также свидетельствовали данные бесед с рядом обследованных.

Заключение

В целом полученные результаты отражают как общие закономерности, характерные для подросткового возраста (высокая значимость семьи, дружеских отношений, стремление получить устойчивый, достаточно высокий статус в группе), так и специфику обеих изученных популяций — несовершеннолетних преступников и их законопослушных

сверстников. Эти особенности определяются как ближайшим социальным окружением и жизненным опытом подростков, так и, в первую очередь, их актуальной ситуацией. В одном случае — на свободе, в кругу семьи и среди друзей, а в другом — отбывание наказания в воспитательной колонии. Депривация ведущих потребностей в семейном тепле, дружеском общении, безопасности у несовершеннолетних преступников ведет к существенному росту субъективной значимости соответствующих ценностей, их места в общей иерархии.

Литература

1. *Бажин Е.Ф., Эткинд А.М.* Цветовой тест отношений (ЦТО). Методические рекомендации. Л., 1985. 18 с.
2. *Деева Н.А.* Субъективные представления россиян о жизненной успешности // Национальный психологический журнал. 2022. № 2(46). С. 14–24. DOI:10.11621/prj.2022.0202
3. *Залыцев Г.С.* Исследование возможностей диагностики и коррекции антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных // Виктимология. 2023. Т. 10. № 1. С. 59–66. DOI:10.47475/2411-0590-2023-10106
4. *Залыцев Г.С., Горностаев С.В.* Психологические особенности антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных // Человек: преступление и наказание. 2022. Т. 30(1–4). № 3. С. 435–445. DOI:10.33463/2687-1238.2022.30(1-4).3.435-445
5. *Казачкова В.Г.* Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 154–157.
6. *Кроз М.В., Ратинова Н.А.* Исследование психологических особенностей коррупционных преступников с помощью проективной методики [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3. С. 135–149. DOI:10.17759/psylaw.2018080310
7. *Кроз М.В., Ратинова Н.А.* Психологическое изучение личности коррупционного преступника // Личность коррупционного преступника: монография / под общ. ред. Р.В. Жубрина. М.: Проспект, 2019. С. 125–259.
8. *Кроз М.В., Ратинова Н.А.* Ценностные ориентации преступников-террористов [Электронный ресурс] // Психология и право. 2022. Т. 12. № 2. С. 99–110. DOI:10.17759/psylaw.2022120208
9. *Люшер М.* Цветовой тест Люшера. М.: «Эксмо-пресс», 2002. 192 с.
10. *Пахомов А.П.* Методика «незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 4. С. 99–116.
11. *Сикевич З.В.* Опыт применения процедуры незаконченных предложений в социологическом исследовании // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 4. С. 317–328. DOI:10.21638/spbu12.2019.402
12. *Эткинд А.М.* Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 221–227.

13. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. С. 119–122.
14. *Rokeach M.* The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973. 438 p.
15. *Sachs J.M., Levy S.* The sentence completion test // Projective psychology: Clinical approaches to the total personality / Abt L.E., Bellak L. (ed.). N.Y.: Knopf, 1950. P. 357–397. DOI:10.1037/11452-011
16. The Lüscher Color Test / I.A. Scott (translated and ed.). N.Y., 1971. 187 p.

References

1. Bazhin E.F., Etkind A.M. Tsvetovoi test otnoshenii (TsTO). Metodicheskie rekomendatsii [Color test relations]. Leningrad, 1985. 18 p. (In Russ.).
2. Deeva N.A. Sub'ektivnye predstavleniya rossiyan o zhiznnoi uspešnosti [Subjective representations of success in life among Russian respondents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2022, no. 2(46), pp. 14–24. DOI:10.11621/npj.2022.0202 (In Russ.).
3. Zalyashchev G.S. Issledovanie vozmožnostei diagnostiki i korrektsii antiobshchestvennoi pozitsii lichnosti nesovershennoletnikh osuzhdennykh [The study of the possibilities of diagnosis and correction of the antisocial attitude of juvenile convicts]. *Viktimologiya = Victimology*, 2023. Vol. 10, no. 1, pp. 59–66. DOI:10.47475/2411-0590-2023-10106 (In Russ.).
4. Zalyashchev G.S., Gornostaev S.V. Psikhologicheskie osobennosti antiobshchestvennoi pozitsii lichnosti nesovershennoletnikh osuzhdennykh [Psychological features of the antisocial position of the personality of juvenile convicts]. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie = Man: Crime and Punishment*, 2022. Vol. 30(1–4), no. 3, pp. 435–445. DOI:10.33463/2687-1238.2022.30(1-4).3.435-445 (In Russ.).
5. Kazachkova V.G. Metod nezakonchennykh predlozhenii pri izuchenii otnoshenii lichnosti [The Sentence Completion Test in the Study of Personality Relationships]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 1989, no. 3, pp. 154–157. (In Russ.).
6. Kroz M.V., Ratinova N.A. Issledovanie psikhologicheskikh osobennostei korruptsionnykh prestupnikov s pomoshch'yu proektivnoi metodiki [Elektronnyi resurs] [Research of psychological features of corruption criminals with the help of projective technique]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2018. Vol. 8, no. 3, pp. 135–149. DOI:10.17759/psylaw.2018080310 (In Russ.).
7. Kroz M.V., Ratinova N.A. Psikhologicheskoe izuchenie lichnosti korruptsionnogo prestupnika [Psychological Study of the Personality of a Corrupt Criminal]. In Zhubrin R.V. (ed.). *Lichnost' korruptsionnogo prestupnika: monografiya [Identity of a Corrupt Criminal]*. Moscow: Prospekt, 2019, pp. 125–259. (In Russ.).
8. Kroz M.V., Ratinova N.A. Tsennostnye orientatsii prestupnikov-terroristov [Elektronnyi resurs] [Value Orientations of Terrorist Criminals]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2022. Vol. 12, no. 2, pp. 99–110. DOI:10.17759/psylaw.2022120208 (In Russ.).
9. Lyusher M. Tsvetovoi test Lyushera [The Luscher Color Test]. Moscow: Eksmo-press, 2002. 192 p. (In Russ.).
10. Pakhomov A.P. Metodika «nezakonchennye predlozheniya» Saksa-Levi kak uchebnoe posobie [The Sentence Completion Test (Sacks & Levy) as a Training Manual]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2012. Vol. 5, no. 4, pp. 99–116. (In Russ.).
11. Sikevich Z.V. Opyt primeneniya protsedury neokonchennykh predlozhenii v sotsiologicheskom issledovanii [The Experience of Applying the Procedure of “Unfinished Sentences” to Sociological Research]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 317–328. (In Russ.).
12. Etkind A.M. Tsvetovoi test otnoshenii [Color Test Relations]. In Bodalev A.A., Stolin V.V. (eds.). *Obshchaya Psikhodiagnostika [General Psychodiagnostics]*. Moscow: Publ. Mosk. un-t, 1987, pp. 221–227. (In Russ.).

13. Etkind A.M. Tsvetovoi test otnoshenii [Color Test Relations]. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnosticheskie materialy [A Workshop on Psychodiagnostics. Psychodiagnostic Materials]*. Moscow, 1988, pp. 119–122. (In Russ.).
14. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973. 438 p.
15. Sachs J.M., Levy S. The sentence completion test. In Abt L.E., Bellak L. (ed.). *Projective psychology: Clinical approaches to the total personality*. N.Y.: Knopf, 1950, pp. 357–397. DOI:10.1037/11452-011
16. The Lüscher Color Test / I.A. Scott (translated and ed.). N.Y., 1971. 187 p.

Информация об авторах

Кроз Михаил Владимирович, кандидат психологических наук, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9705-2365>, e-mail: m.kroz@mail.ru

Ратинова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-1853>, e-mail: ratinova.n@yandex.ru

Information about the authors

Mikhail V. Kroz, PhD in Psychology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9705-2365>, e-mail: m.kroz@mail.ru

Nataliya A. Ratinova, PhD in Psychology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-1853>, e-mail: ratinova.n@yandex.ru

Получена 06.05.2023

Received 06.05.2023

Принята в печать 17.08.2023

Accepted 17.08.2023

Модель психического и макиавеллизм как факторы внутригрупповых отношений в подростковом возрасте

Лебедева Е.И.

**ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: evlebedeva@yandex.ru**

Филиппу О.Ю.

**ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9377-3250>, e-mail: olga.filippou7@gmail.com**

Виленская Г.А.

**ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>, e-mail: vg2001@mail.ru**

Уланова А.Ю.

**ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>, e-mail: rachugina@gmail.com**

Павлова Н.С.

**ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>, e-mail: makarachka@mail.ru**

Цель. Анализ различий в способностях к социальному познанию (модели психического) и выраженности макиавеллизма у подростков с разным уровнем популярности и предпочитаемости среди сверстников.

Контекст и актуальность. Несмотря на кажущийся консенсус в восприятии положительной связи развитой способности к социальному познанию и успешной социализации, остается важным вопрос изучения возможного влияния на популярность и социальные предпочтения в подростковом возрасте уровня развития модели психического и склонности к манипулятивному поведению.

Дизайн исследования. В работе изучались различия модели психического и макиавеллизма у подростков с разным уровнем популярности и социальной предпочитаемости в группе сверстников. Наличие и характер различий проверялись с помощью непараметрических критериев различий.

Участники. В исследовании приняли участие 166 учеников 6–8 классов школ Московской области в возрасте от 13 до 14 лет ($M = 13,39$; $SD = 0,49$), из них 90 девушек (54,2%).

Методы (инструменты). Модель психического оценивалась с помощью теста на понимание ментальных состояний по мимике «Взгляд» («Reading the Mind in the Eyes») и заданий на понимание неверных мнений высшего порядка. Использовались русскоязычная версия шкалы Mach – IV и социометрический метод.

Результаты. Подростки предпочитают выбирать в качестве друзей сверстников, чья способность к социальному познанию оказывается более развитой. Макиавеллизм играет роль в оценке популярности и социальной предпочитаемости сверстниками в подростковом возрасте.

Подростки с более высоким уровнем макиавеллизма оцениваются сверстниками как более популярные и предпочитаемые для общения.

Основные выводы. Существуют различия в способностях к социальному познанию и уровне макиавеллизма у тех сверстников, с которыми подростки предпочитают общаться или считают популярными.

Ключевые слова: социальные предпочтения; популярность; модель психического; макиавеллизм; подростковый возраст.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-28-00474, <https://rscf.ru/project/22-28-00474/>.

Для цитаты: Лебедева Е.И., Филиппу О.Ю., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Павлова Н.С. Модель психического и макиавеллизм как факторы внутригрупповых отношений в подростковом возрасте // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 99–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140307>

Theory of Mind and Machiavellianism as Factors of Intragroup Relations in Adolescence

Evgeniya I. Lebedeva

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: evlebedeva@yandex.ru

Olga Yu. Filippou

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9377-3250>, e-mail: olga.filippou7@gmail.com

Galina A. Vilenskaya

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>, e-mail: vga2001@mail.ru

Anna Yu. Ulanova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>, e-mail: rachugina@gmail.com

Nadejda S. Pavlova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>, e-mail: makarachka@mail.ru

Objective. Analysis of differences in social cognition skills (theory of mind) and Machiavellianism in adolescents with different levels of popularity and preference among peers.

Background. Despite the possible consensus on the positive relationship of high social cognition skills and successful socialization, it remains important to study how theory of mind and manipulative behavior are involved in the popularity and social preferences of adolescents.

Study design. The paper studied the differences in the theory of mind and Machiavellianism in adolescents with different levels of popularity and social preference in the peer group. Statistical differences were tested using non-parametric differences tests.

Participants. 166 students (grades 6–8) from schools in the Moscow region. Age from 13 to 14 years ($M = 13,39$; $SD = 0,49$), including 90 girls (54,2%).

Measurements. Theory of mind was assessed using the “Reading the Mind in the Eyes” test and tasks for understanding false believes of a higher order. The Russian-language version of the Mach scale is IV. Sociometric method.

Results. *Adolescents choose peers with high social cognition skills as friends. Machiavellianism plays into the evaluation of popularity and social preference by peers. Adolescents with a higher level of Machiavellianism are rated by their peers as more popular and preferred for communication.*

Conclusions. *Popular teens and teens chosen to socialize differ in social cognition and machiavellian skills.*

Keywords: *social preferences; popularity; theory of mind; Machiavellianism; adolescence.*

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 22-28-00474, <https://rscf.ru/project/22-28-00474/>.

For citation: Lebedeva E.I., Filippou O.Yu., Vilenskaya G.A., Ulanova A.Yu., Pavlova N.S. Theory of Mind and Machiavellianism as Factors of Intragroup Relations in Adolescence. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 99–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140307> (In Russ.).

Введение

Социализация — усвоение социальных норм и правил, адаптация в социальной среде, формирование собственных ценностей и установок — является предметом активного изучения не только социальной психологии, но и психологии развития. Подростковый возраст характеризуется смещением акцента на отношения со сверстниками, происходит социальная переориентация, когда оценки сверстников становятся более значимыми, чем оценки учителей и родителей [49]. Именно поэтому изучение факторов, которые могут быть связаны или оказывать влияние на отношения со сверстниками в подростковом возрасте, является одной из интересных задач исследований.

Одним из факторов, который может быть связан с успешностью социальных отношений со сверстниками или социальным статусом, является способность к социальному познанию, или модель психического. Модель психического — это способность понимать ментальные состояния других людей (их мысли, намерения, эмоции и другие), а также прогнозировать и объяснять поведение других людей [7; 8].

Считается, что модель психического играет ключевую роль в социальных взаимодействиях и необходима для формирования социальной компетентности и успешных отношений со сверстниками в подростковом возрасте [19; 20; 21]. По мере развития социального познания, по мере взросления детей модель психического включает в себя понимание сложных эмоций, юмора, интерпретацию поведения других людей в социально неоднозначных ситуациях, понимание мыслей одних людей о мыслях других (понимание неверных мнений высшего порядка: «он подумал, что она забыла о том, что обещала...» и т.п.). С. Босаки [19] приводит три возможных объяснения взаимосвязей способности к социальному познанию и социального поведения. Во-первых, это влияние социального опыта на развитие социального познания: просоциальное поведение (например, помощь или утешение других) помогает подросткам оттачивать свои навыки понимания мотивов поведения других людей [21]. Сторонники противоположной точки зрения, наоборот, считают, что дети и подростки с развитыми навыками модели психического благодаря своим способностям лучше понимают людей

лучше с ними взаимодействуют, имеют больше друзей и более популярны среди сверстников [26; 44]. Эта точка зрения также подкрепляется результатами лонгитюдных исследований, в которых предикторами дружеских отношений в более старшем возрасте становятся хорошие результаты выполнения заданий на оценку модели психического в младшем возрасте [26; 52]. Сторонники третьего взгляда предполагают, что на отношения социального познания и социального поведения могут влиять дополнительные факторы, например, темперамент [23], социальная мотивация [24] или личностные черты, такие как нарциссизм или макиавеллизм [13].

Несмотря на кажущийся консенсус в восприятии положительной связи развитой способности к социальному познанию и успешной социализации, включая установление дружеских связей в подростковом возрасте [25; 48], есть результаты исследований, которые вносят коррективы в эту устоявшуюся точку зрения. Было показано, что дети и подростки с развитой моделью психического могут использовать ее во вред другим, манипулируя и обманывая их [15; 22; 39], а также проявляя агрессивное поведение по отношению к сверстникам [37]. Что еще раз подтверждает тезис, что модель психического может рассматриваться как «нейтральный механизм социального познания», который может быть использован детьми и подростками для повышения своего социального статуса и достижения социальных целей [24; 42].

Одной из проблем изучения взаимосвязей модели психического и отношений со сверстниками является сложность оценки последних. Обычно изучение отношений со сверстниками в подростковом возрасте сосредотачивается на

оценке удовлетворенности потребности к общению на основании самоотчетов подростков [9; 17], оценке социального статуса в группе на основе социометрического подхода или на внешней оценке учителей или родителей популярности или статуса подростка в группе [41; 43]. В метаанализе 20 исследований взаимосвязи модели психического и популярности детей [41] было обнаружено, что у детей, предпочитаемых сверстниками (по данным социометрии), модель психического действительно взаимосвязана с просоциальным поведением и отзывчивостью, в то время как у детей, воспринимаемых популярными (по данным прямого опроса), высокий уровень модели психического был сопряжен не только с просоциальным поведением, но и со сложными видами реляционной агрессии, т.е. агрессии, направленной на причинение ущерба социальному статусу другого человека.

Таким образом, способность к социальному познанию может способствовать не только позитивному, но и негативному социальному поведению, что напрямую подводит нас к проблеме манипулятивного поведения, или макиавеллизма. Макиавеллизм — это поведение, характеризующееся использованием манипулятивных техник в межличностном взаимодействии, отношением к другим людям как средству для достижения собственных целей и инструментальным отношением к морали (игнорированием моральных норм для получения выгоды) [2].

Можно предположить, что для успешной манипуляции другими людьми необходимо хорошо понимать их ментальные состояния, следовательно, иметь развитую модель психического. Однако эмпирические результаты этого не подтверждают. Первоначально исследователями макиавеллизма была выдвинута

гипотеза о том, что для осуществления успешной манипуляции манипулятору необходимо предугадывать поведение «предполагаемой жертвы»: тот, кто может быстрее и лучше распознавать намерения, убеждения, мотивы поведения других людей, может более эффективно использовать эти знания для достижения своих целей [33]. Поскольку модель психического предполагает возможность индивида понимать собственные ментальные состояния и ментальные состояния других людей, в том числе чтобы на их основе прогнозировать дальнейшее поведение, было выдвинуто предположение о наличии положительной взаимосвязи между моделью психического и макиавеллизмом. Результаты различных исследований дают неоднозначную картину взаимосвязи макиавеллизма и модели психического: одни исследования указывают на отсутствие какой-либо взаимосвязи, другие — на наличие отрицательной или положительной связи между конструктами [12; 15]. В детском возрасте часто не обнаруживается связи между моделью психического и макиавеллизмом [38; 40; 45]. Однако макиавеллизм, наряду с эмоциональной эмпатией, может опосредовать связь между моделью психического и социальным функционированием: высокий макиавеллизм в сочетании с низкой эмоциональной эмпатией связан с повышенной агрессивностью, а в сочетании с высокой эмоциональной эмпатией — с просоциальным поведением [12]. Кроме того, играют роль половые различия: при высоком уровне модели психического мальчики чаще использовали макиавеллистские стратегии, а девочки — кооперативные [15]. Таким образом, в области понимания того, каким образом связаны модель психического и склонность к манипулятивному поведению, остается много

неясного. Корреляции макиавеллизма с моделью психического, скорее всего, опосредованные и адресуются лишь к некоторым ее аспектам.

Следует заметить, что недостаточно исследований посвящено вопросу социального статуса макиавеллистов-подростков среди сверстников. В литературе имеются неоднозначные выводы о том, как макиавеллисты воспринимаются другими людьми. С одной стороны, сверстниками макиавеллисты оцениваются как популярные в классе, а учителями — как социально приемлемые [28]. Результаты исследования М. Питерс с коллегами также указывают на то, что макиавеллисты не идентифицируются сверстниками и взрослыми как хулиганы. В группу хулиганов чаще попадают дети со средними показателями по Мак-шкале [34]. С другой стороны, макиавеллисты часто игнорируют социальные нормы и ведут себя социально неприемлемым образом [1], что приводит к осуждению и отвержению их другими людьми [36].

Таким образом, существует дискуссия по поводу роли модели психического и макиавеллизма в социальной компетентности подростков в целом и во внутригрупповых отношениях (предпочитаемости и популярности в группе) в частности. Рассматривая модель психического как нейтральный ментальный механизм социального познания, можно обозначить две точки зрения на природу социальной компетентности. Первая предполагает, что рост социальной компетентности в детском возрасте обусловлен развивающимися способностями к социальному познанию, и тогда, действительно, подростки, которые эффективно интерпретируют поведение другого в социальном контексте, чаще будут демонстрировать социально адекватное поведение и оцениваться сверстниками как предпочитаемые для

общения [19; 31]. С другой стороны, исследования манипулятивного поведения показывают, что развитые навыки социального познания можно использовать как во благо другим, демонстрируя просоциальное поведение, так и во вред, — манипулируя и воздействуя на других для достижения собственной выгоды [24; 42]. В этом случае подростки, понимающие причины и последствия поступков других людей, могут демонстрировать как просоциальное поведение, так и агрессивное и/или манипулятивное. Именно поиску природы этих индивидуальных различий в проявлении социальной компетентности будет посвящено предполагаемое исследование.

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить возможную взаимосвязь модели психического и макияжизма в подростковом возрасте, а также установить, существуют ли различия в уровне макияжизма и модели психического у подростков с разным уровнем популярности и предпочтительности в группе сверстников.

Целью нашего исследования было изучить роль модели психического и макияжизма в формировании предпочтительности и популярности подростка в группе сверстников.

Гипотеза исследования: существуют различия в модели психического и макияжизма у подростков с разным уровнем популярности и предпочтительности в группе сверстников.

Метод

Схема проведения исследования.

Подростки заполняли бумажные формы опросника на оценку выраженности макияжизма, тесты на понимание неверных мнений и распознавание ментальных состояний по выражению глаз, а также социометрическую анкету индивидуально в школе в присутствии исследователей.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 166 учеников 6–8 классов школ Московской области в возрасте от 13 до 14 лет ($M = 13,39$; $SD = 0,49$), из них 90 девушек (54,2%).

Методы исследования. Модель психического оценивалась с помощью теста на понимание ментальных состояний по мимике «Взгляд» («Reading the Mind in the Eyes») [16], разработанного С. Бароном-Коеном с коллегами для детской выборки и переведенного на русский язык Е. Саприной (Центр психического здоровья РАМН). Тест «Взгляд» представляет собой буклет из 28 фотографий глаз лиц людей, выражающих различные ментальные состояния (радость, грусть, интерес, гнев и т.п.). Подростку необходимо было каждый раз выбирать подходящее состояние из 4-х предложенных. Количество правильных ответов суммировалось (максимальный балл — 28). Данный тест изначально разрабатывался для оценки дефицита в развитии модели психического у детей с расстройствами аутистического спектра по сравнению с детьми с типичным развитием и применялся только в исследовательских целях, в том числе и на русскоязычной выборке [5; 11; 50].

Также для оценки модели психического применялись задания на понимание неверных мнений высшего порядка, разработанные Б. Лиддл и Д. Неттл [30]. Данные задания были переведены нами и впервые использовались для оценки модели психического на русскоязычной выборке [5]. Задания включали 4 истории, после прочтения которых подростку необходимо было выбрать одно из двух предлагаемых утверждений. Утверждения варьировались по степени сложности и за каждый правильный ответ начислялся соответствующий балл: понимание неверных мнений первого по-

рядка (он думает, что...) — 1 балл, понимание неверных мнений второго порядка (она знает, что он думает...) — 2 балла, понимание неверных мнений третьего (она думает, что он знает, что...) — 3 балла и четвертого порядка (он думает, что она поняла, что он узнал, что она хочет...) — 4 балла соответственно. Далее количество правильных ответов суммировалось и каждому участнику присваивался балл. Максимальное количество баллов — 19.

Уровень склонности к манипулятивным действиям оценивался с помощью русскоязычной версии шкалы Mach — IV, апробированной В.В. Знаковым [2; 10]. Участнику предлагается выразить степень своего согласия или несогласия с каждым из 20 утверждений по семибалльной шкале — от «Совершенно не согласен» (1 балл) до «Полностью согласен» (7 баллов). Суммарный показатель ответов, получаемый каждым участником исследования по Мак-шкале, позволяет оценить степень выраженности у него макиавеллизма (от 20 до 140 баллов).

Для оценки социометрической позиции детей в классе как многомерной конструкции использовались два подтипа: популярность и социальные предпочтения. Для оценки социального предпочтения участникам исследования необходимо было выбрать троих одноклассников в четырех разных ситуациях: «Кого бы ты хотел пригласить на день рождения?», «А кого бы точно не хотел?», «Если бы ты переходил в новую школу, и у тебя была бы возможность, кого бы ты позвал с собой из одноклассников?», «А кого бы точно не позвал?». Для оценки воспринимаемой популярности подростки также выбирали троих одноклассников при ответах на вопросы: «Как ты думаешь, кто наиболее популярный в классе?» и «Как ты думаешь, кто наименее популярный в классе?». Для

каждого участника исследования подсчитывались социометрические индексы по общему количеству выборов для каждого вопроса. В каждой ситуации оценки социальных предпочтений (день рождения и новая школа) и популярности участник получал положительный и отрицательный социальный индекс. Для вычисления общего социального индекса для каждой ситуации из положительного индекса вычитался отрицательный. Таким образом, каждый участник имел социальный индекс по двум ситуациям социальных предпочтений и по популярности в классе.

Статистический анализ данных проводился с использованием статистического пакета SPSS 23.0. В исследовании использовалась описательная статистика (значения среднего арифметического и стандартного отклонения). Проверка межгрупповых различий показателей модели психического и макиавеллизма осуществлялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни.

Результаты

В табл. 1 представлены значения среднего (M) и среднеквадратичного отклонения (SD) показателей макиавеллизма, распознавания ментальных состояний по мимике и понимания неверных мнений высшего порядка на всей выборке исследования и по отдельным группам.

Сравнения показателей модели психического и макиавеллизма у 13-летних и 14-летних подростков не выявили достоверных различий по возрасту. Однако обнаружилось различия между девочками и мальчиками в понимании неверных мнений ($U = 2438,5$; $p = 0,016$) и показателе теста «Взгляд» ($U = 360$; $p = 0,007$). Это означает, что девочки 13–14 лет значительно лучше мальчиков распознавали ментальные состояния по выражению

Таблица 1

**Описательные статистики показателей модели психического и макиавеллизма
(среднее и среднеквадратичное отклонение)**

Показатели/участники исследования	Макиавеллизм		Тест «Взгляд»		Понимание неверных мнений	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Все участники исследования (N = 166)	71,47	13,30	18,41	2,41	12,91	3,87
13-летние подростки (N = 102)	71,66	13,24	18,83	2,42	12,95	3,82
14-летние подростки (N = 64)	71,16	13,51	17,82	2,31	12,85	3,98
Мальчики (N = 76)	70,47	12,66	17,75	2,71	12,00	3,91
Девочки (N = 90)	72,35	13,87	19,16	1,79	13,67	3,69

глаз людей на фотографиях и лучше понимали и прогнозировали поведение других людей при выполнении задач на понимание неверных мнений высшего порядка.

Корреляционный анализ показателей модели психического и макиавеллизма выявил только одну достоверную взаимосвязь между отдельными показателями модели психического, но не связи с макиавеллизмом. У подростков 13–14 лет успешность распознавания ментальных состояний по внешним проявлениям в поведении связана с успешностью понимания и прогнозирования поведения других людей в ситуациях взаимодействия ($r = 0,329$; $p = 0,006$). Взаимосвязи, обнаруженные в отдельных группах мальчиков и девочек, не были достоверными.

Для проверки гипотезы о различиях в успешности выполнения заданий на оценку модели психического и выраженности макиавеллизма у подростков с разными уровнями популярности и предпочтительности сверстниками для общения вся выборка участников была разделена на три группы. В группу наиболее предпочитаемых/популярных были отобраны подростки, чей социальный индекс по результатам ответов на вопросы о предпочтениях (выборе одноклассников в ситуации приглашения на день рождения,

при переходе в новую школу) и выборе наиболее популярных в классе был выше 75% социальных индексов по выборке в целом. Аналогично, в группу подростков с низкой предпочитаемостью/популярностью вошли участники, чей индекс был ниже 25%. В группу подростков со средней предпочитаемостью/популярностью вошли подростки, чей социальный индекс по результатам опроса на социальные предпочтения и популярность был между 25% и 75% ответов по выборке в целом.

Сравнение показателей модели психического и макиавеллизма дало возможность оценить, действительно ли существуют различия в способностях к социальному познанию и уровне макиавеллизма у тех сверстников, с которыми подростки предпочитают общаться или, наоборот, отвергают (табл. 2). А также у тех, кого они считают популярными или, наоборот, непопулярными в своей группе.

Анализ результатов оценки модели психического у детей с разным уровнем предпочтения сверстниками показал достоверные различия между наиболее и наименее предпочитаемыми подростками в ситуации приглашения на день рождения по пониманию неверных мнений высшего порядка ($U = 671$; $p = 0,045$). Интересно также, что те участники, кого

одноклассники хотели бы пригласить на свой день рождения и, видимо, выбирают в качестве друзей, имеют достоверно более высокий показатель макиавеллизма, чем средне предпочитаемые подростки ($U = 1097$; $p = 0,025$). Таким образом, в оценке предпочитаемости для общения в подростковом возрасте значение имеют как уровень социального познания, в нашем случае — понимания мотивов поведения других в сложных социальных ситуациях, так и уровень выраженности манипулятивного поведения.

Если рассматривать оценку предпочтений в ситуации выбора одноклассников, с которыми бы подростки хотели или не хотели переходить в новую школу, как устойчивые дружеские связи, то мы можем предположить, что подростки, имеющие друзей, лучше понимают мотивы других людей в социальных ситуациях,

чем те, которых сверстники отвергают. Данные предположения подкрепляются достоверными различиями в успешности понимания неверных мнений высшего порядка между этими группами ($U = 603$; $p = 0,040$). Оказалось также, что в понимании неверных мнений подростки, которые имеют средний уровень предпочитаемости, превосходят отвергаемых одноклассниками в ситуации выбора друзей при переходе в новую школу ($U = 1179,5$; $p = 0,047$). Можно предположить, что в более уязвимой ситуации при общении со сверстниками оказываются подростки с низким уровнем социального познания, что может повышать вероятность отвержения их сверстниками.

Сравнение популярных и менее популярных подростков показало достоверные отличия только в уровне макиавеллизма: популярные подростки

Таблица 2

Описательные статистики показателей модели психического и макиавеллизма по группам (социальные предпочтения и популярность)

Показатели/участники исследования	N	Макиавеллизм	Тест «Взгляд»	Понимание неверных мнений
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Кого бы ты пригласил/не пригласил на день рождения?</i>				
Наиболее предпочитаемые	46	75,29 (13,53)	18,43 (2,57)	13,65 (3,60)
Средняя предпочитаемость у сверстников	74	69,31 (12,58)	19,00 (2,32)	12,93 (2,38)
Наименее предпочитаемые	39	71,22 (13,77)	17,71 (2,26)	12,00 (3,86)
<i>Кого бы ты позвал/не позвал в новую школу?</i>				
Наиболее предпочитаемые	42	72,23 (11,72)	18,83 (2,02)	13,43 (3,76)
Средняя предпочитаемость у сверстников	78	70,56 (13,59)	18,45 (2,72)	13,29 (3,61)
Наименее предпочитаемые	38	72,42 (14,38)	17,96 (2,32)	11,59 (4,25)
<i>Популярность</i>				
Наиболее популярные	40	76,53 (12,78)	18,80 (1,85)	12,87 (3,71)
Средняя популярность	78	69,86 (14,08)	18,81 (2,56)	13,08 (3,80)
Наименее популярные	42	69,18 (11,37)	17,59 (2,42)	12,64 (4,20)

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значения переменных, между которыми существуют значимые различия (в столбцах).

достоверно превосходят подростков, которых сверстники считают непопулярными или средними по популярности в выраженности склонности к манипулятивному поведению ($U = 487,5; p = 0,004$ и $U = 1000,5; p = 0,013$). Различий в показателях модели психического у подростков с разным уровнем популярности в группе сверстников не обнаружено. Популярность подростков в группе сверстников, по всей видимости, в большей степени определяется именно склонностью к манипулятивному поведению, а не уровнем социального познания.

Обсуждение результатов

В этом исследовании мы изучали различия в социальном познании, оцененном с помощью заданий на модель психического, и выраженности макиавеллизма у подростков с разными уровнями предпочитаемости сверстниками для общения и разными уровнями популярности в классе.

Результаты исследования показали, что подростки предпочитают выбирать в качестве друзей сверстников, чьи способности к социальному познанию оказываются более развитыми. Интересно, что различия между группами с высокой и низкой предпочитаемостью сверстниками обнаружались только в успешности понимания и прогнозирования поведения других людей, но не в успешности распознавания ментальных состояний по мимике. Вероятно, что показатели различных задач на оценку модели психического оказываются связанными с различными аспектами социального поведения детей и подростков [18; 32; 51]. Так, например, было показано, что чувство одиночества у детей связано только с пониманием мотивов поведения других людей, но не с пониманием недоразумений в социальных ситуациях [29], в то

время как понимание недоразумений положительно связано с коммуникативностью детей и принятием в группе сверстников [14; 20]. Мы в своем исследовании также обнаружили, что проявление просоциального поведения к сверстникам в подростковом возрасте было связано с пониманием неверных мнений высшего порядка, но не с успешностью распознавания ментальных состояний по выражению глаз [5]. По всей видимости, различные аспекты социального познания по-разному влияют на социальное поведение и оценку предпочитаемости для общения и дружеских связей в подростковом возрасте.

Интересным результатом также являются различия в уровне выраженности макиавеллизма у подростков с высокой и средней предпочитаемостью сверстниками. Именно те подростки, кого сверстники реже выбирают для общения, но которые имеют близких друзей в своей группе, демонстрируют значительно более низкий уровень склонности к манипулятивному поведению, чем подростки, которых сверстники чаще указывают как предпочтительного гостя на свой день рождения.

Данные нашего исследования согласуются с результатами предыдущих исследований в том, что подростки предпочитают сверстников, которые лучше понимают и прогнозируют поведение других людей в социальных ситуациях [46], в то же время на оценку воспринимаемой популярности больше оказывает влияние макиавеллизм, чем развитые навыки социального познания [53]. Возникает парадоксальная ситуация, с одной стороны, сверстник в подростковом возрасте становится значимой фигурой для подростка, и подросток стремится установить с ним более доверительные и близкие отношения [49]. С другой стороны, макиавеллисты пользуются попу-

лярностью несмотря на то, что в общении проявляют эмоциональную холодность, пренебрежение другими и склонность к поверхностным, доминантным отношениям. Сверстники, не испытывая к макиавеллистам симпатии, в то же время восхищаются их способностью пренебрегать моральными нормами [6], умению убедительно лгать и обманывать [3]. Поэтому, вероятно, для более близких отношений подросток выбирает сверстника с более развитой моделью психического, в то же время макиавеллистов оценивает как более популярных.

Отсутствие взаимосвязей между моделью психического и макиавеллизмом в подростковом возрасте может быть обусловлено именно выбором задач на понимание неверных мнений и распознавание ментальных состояний по мимике для оценки модели психического в нашем исследовании. В исследовании А. Барлоу с коллегами [15] также не было обнаружено связи между макиавеллизмом и моделью психического, оцененной с помощью задач на понимание неверных мнений, однако была обнаружена отрицательная связь макиавеллизма с моделью психического, оцененной с помощью заданий на понимание неоднозначных социальных ситуаций.

Наши данные о превосходстве в выполнении заданий на распознавание ментальных состояний по выражению глаз и понимание мотивов поведения других людей девочками-подростками, в отличие от мальчиков, согласуются с результатами исследований гендерных различий в развитии модели психического в детстве и подростковом возрасте [27; 31; 35]. Однако нет доказательств, что эти различия обусловлены именно полом, и результаты некоторых исследований говорят нам о том, что решающую роль могут играть именно социальные ожидания

от поведения девочек, особенно с учетом доказательств того, что социальные стереотипы о половых различиях намного превышают размеры эффекта в эмпирических исследованиях [47].

Выводы

Полученные результаты свидетельствуют о роли модели психического и макиавеллизма в формировании популярности и социальной предпочтительности у подростков 13–14 лет в группе сверстников.

1. Существуют различия в социальной предпочтительности сверстниками для общения подростков с высоким и низким уровнем модели психического. Подростки, лучше понимающие и прогнозирующие поведение других людей, чаще оказываются в группе сверстников, которых хотят пригласить на день рождения или видеть в качестве своих одноклассников в новой школе.

2. Макиавеллизм играет роль в оценке популярности и социальной предпочтительности сверстниками в подростковом возрасте. Подростки с более высоким уровнем макиавеллизма оцениваются сверстниками как более популярные и предпочитаемые для общения.

3. Существуют гендерные различия в уровне развития модели психического у подростков 13–14 лет: девочки-подростки демонстрируют лучшие навыки социального познания, чем подростки-мальчики. Данные различия, скорее, определяются социальными ожиданиями относительно поведения девочек.

К ограничениям данного исследования можно отнести способ формирования группы участников исследования (все участники посещали школы в Московской области), а также узкий возрастной диапазон подростков, которые принимали участие в исследовании.

Перспективы дальнейших исследований в данной области состоят в расширении возрастного диапазона участников исследования с целью оценки соотношения модели психического и макиавеллизма на протяжении всего подросткового периода, а также изучении их вклада в

популярность и социальную компетентность у подростков.

Полученные результаты могут представлять интерес для школьных психологов и педагогов для оценки риска отвержения и изоляции в группе в подростковом возрасте.

Литература

1. *Безрукавая Я.В., Кочетова Т.В.* Особенности статусного поведения людей с разными уровнями макиавеллизма // Психолого-педагогические исследования. 2013. Том 5. № 2. С. 81–95.
2. *Знаков В.В.* Методика исследования макиавеллизма личности // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. С. 122–128.
3. *Конарева И.Н., Сергиенко М.И.* Особенности макиавеллизма и коммуникативного поведения в юношеском возрасте // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2017. Том 3. № 1. С. 56–64.
4. *Лебедева Е.И.* Модель психического и социально-эмоциональная компетентность детей младшего школьного возраста (по оценкам родителей и педагогов) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. Том 2. С. 277–286. DOI:10.17072/2078-7898/2022-2-277-286
5. *Лебедева Е.И., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Филиппу О.Ю., Павлова Н.С.* Социальная компетентность у подростков с разным уровнем развития модели психического // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 1. С. 43–54. DOI:10.31857/S020595920024342-2
6. *Погодина А.В., Ларина А.Д.* Макиавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 5. С. 252–258.
7. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Уланова А.Ю.* Модель психического – способность понимания мира людей // Разработка понятий современной психологии. Т. 1 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 269–342.
8. *Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю., Лебедева Е.И.* Модель психического. Структура и динамика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 503 с.
9. *Собкин В.С., Калашикова Е.А.* Взаимоотношения с родителями подростков из полных/неполных семей и статус среди одноклассников // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 1. С. 55–73. DOI:10.17759/sps.2023140104
10. Социальная психология: практикум. Учебное пособие // Под ред. Л.Г. Почебут, С.Д. Гуриевой, В.А. Чикер. СПб.: Издательство Питер, 2023. 710 с.
11. *Уланова А.Ю., Лебедева Е.И., Виленская Г.А., Павлова Н.С., Филиппу О.Ю.* Взаимосвязь понимания ментальных состояний по выражению лица и социальной компетентности, измеренной учителями у детей школьного возраста // Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН «История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук» (г. Москва, 16–19 ноября 2022 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. С. 612–614.
12. *Arefi M.* Present of a causal model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 5. P. 694–697. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.167
13. *Artinger F., Exadaktylos F., Koppel H., Sääksvuori L.* In others' shoes: do individual differences in empathy and theory of mind shape social preferences? // PLoS One. 2014. Vol. 9. № 4. P. e92844. DOI:10.1371/journal.pone.0092844

14. *Banerjee R., Henderson L.* Social-cognitive factors in childhood social anxiety: A preliminary investigation // *Social Development*. 2001. Vol. 10. № 4. P. 558–572. DOI:10.1111/1467-9507.00180
15. *Barlow A., Qualter P., Stylianou M.* Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children // *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 48. № 1. P. 78–82. DOI:10.1016/j.paid.2009.08.021
16. *Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // *Journal of developmental and learning disorders*. 2001. Vol. 5. № 1. P. 47–78.
17. *Bialecka-Pikul M., Kolodziejczyk A., Bosacki S.* Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? // *Journal of Adolescence*. 2017. Vol. 56. P. 145–156. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.02.009
18. *Bialecka-Pikul M., Stepien-Nycz M., Szpak M., Grygiel P., Bosacki S., Devine R.T., Hughes C.* Theory of mind and peer attachment in adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31. № 4. P. 1202–1217. DOI:10.1111/jora.12630
19. *Bosacki S.* Theory of mind and peer relationships in middle childhood and adolescence // *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence*. Routledge, 2021. P. 142–168. DOI:10.4324/9780429326899-10
20. *Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R.* Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior // *Developmental psychology*. 2012. Vol. 48. № 1. P. 257–270. DOI:10.1037/a0025402
21. *Caputi M., Cugnata F., Brombin C.* Theory of mind and loneliness: Effects of a conversation-based training at school // *International Journal of Psychology*. 2021. Vol. 56. № 2. P. 257–265. DOI:10.1002/ijop.12707
22. *Caravita S.C.S., Di Blasio P., Salmivalli C.* Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying // *Social development*. 2009. Vol. 18. № 1. P. 140–163. DOI:10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
23. *DiLalla L.F., John S.G.* A genetically informed examination of the relations between inaccurate emotion expression and recognition and experiencing peer victimization // *Social Development*. 2020. Vol. 29. № 2. P. 391–410. DOI:10.1111/sode.12410
24. *Doenya C.* Self versus other oriented social motivation, not lack of empathic or moral ability, explains behavioral outcomes in children with high theory of mind abilities // *Motivation and Emotion*. 2017. Vol. 41. № 6. P. 683–697. DOI:10.1007/s11031-017-9636-4
25. *Endedijk H.M., Cillessen A.H.N.* Computerized sociometric assessment for preschool children // *International journal of behavioral development*. 2015. Vol. 39. № 4. P. 383–388. DOI:10.1177/0165025414561706
26. *Fink E., Begeer S., Peterson C.C., Slaughter V., de Rosnay M.* Friends, friendlessness, and the social consequences of gaining a theory of mind // *The British Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 33. № 1. P. 27–30. DOI:10.1111/bjdp.12080
27. *Gabriel E.T., Oberger R., Schmoeger M., Deckert M., Vockh S., Auff E., Willinger U.* Cognitive and affective Theory of Mind in adolescence: developmental aspects and associated neuropsychological variables // *Psychological research*. 2021. Vol. 85. P. 533–553. DOI:10.1007/s00426-019-01263-6
28. *Hawley P.H.* Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003. Vol. 49. № 3. P. 279–309. DOI:10.1353/mpq.2003.0013
29. *Koerber S., Osterhaus C.* Some but not all aspects of (advanced) theory of mind predict loneliness // *British Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 38. № 1. P. 144–148. DOI:10.1111/bjdp.12302
30. *Liddle B., Nettle D.* Higher-order theory of mind and social competence in school-age children // *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. 2006. Vol. 4. № 3–4. P. 231–244. DOI:10.1556/jcep.4.2006.3-4.3

31. Longobardi E., Spataro P., Rossi-Arnaud C. Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children // The Journal of genetic psychology. 2019. Vol. 180. № 6. P. 266–279. DOI:10.1080/00221325.2019.1653817
32. Osterhaus C., Bosacki S.L. Looking for the lighthouse: A systematic review of advanced theory-of-mind tests beyond preschool // Developmental Review. 2022. Vol. 64. P. 101021. DOI:10.1016/j.dr.2022.101021
33. Paal T., Bereczkei T. Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations // Personality and individual differences. 2007. Vol. 43. № 3. P. 541–551. DOI:10.1016/j.paid.2006.12.021
34. Peeters M., Cillessen A.H.N., Scholte R.H.J. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence // Journal of youth and adolescence. 2010. Vol. 39. P. 1041–1052. DOI:10.1007/s10964-009-9478-9
35. Poznyak E., Morosan L., Perroud N., Speranza M., Badoud D., Debbané M. Roles of age, gender and psychological difficulties in adolescent mentalizing // Journal of adolescence. 2019. Vol. 74. P. 120–129. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.06.007
36. Rauthmann J.F. The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // Social Psychological and Personality Science. 2012. Vol. 3. № 4. P. 487–496. DOI:10.1177/1948550611427608
37. Renouf A., Brendgen M., Séguin J.R., Vitaro F., Boivin M., Dionne G., Tremblay R.E., Pérusse D. Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression // Journal of Abnormal Child Psychology. 2010. Vol. 38. № 8. P. 1109–1123. DOI:10.1007/s10802-010-9432-z
38. Repacholi B.M., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V. Theory of mind, Machiavellianism and social functioning in childhood // Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development / Eds. by B. Repacholi, V. Slaughter. NY.: Psychology Press, 2003. P. 67–97.
39. Roberts R., McCrory E., Bird G., Sharp M., Roberts L., Viding E. Thinking about others' minds: mental state inference in boys with conduct problems and callous-unemotional traits // Journal Abnormal Child Psychology. 2020. Vol. 48. № 10. P. 1279–1290. DOI:10.1007/s10802-020-00664-1
40. Slaughter V. Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships // Narcissism and Machiavellianism in youth / Eds. by C.T. Barry, P.K. Kerig, K.K. Stellwagen, T.D. Barry. Washington, DC: APA Press, 2010. P. 25–45. DOI:10.1037/12352-010
41. Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D. Meta analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years // Child development. 2015. Vol. 86. № 4. P. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372
42. Smith P. Bullying and theory of mind: A review // Current psychiatry reviews. 2017. Vol. 13. № 2. P. 90–95. DOI:10.2174/1573400513666170502123214
43. Smith S., Dutcher K., Askar M., Talwar V., Bosacki S. Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports // International Journal of adolescence and Youth. 2019. Vol. 24. № 1. P. 19–28. DOI:10.1080/02673843.2018.1455059
44. Spithoven A.W.M., Bijttebier P., Goossens L. It is all in their mind: A review on information processing bias in lonely individuals // Clinical Psychology Review. 2017. Vol. 58. P. 97–114. DOI:10.1016/j.cpr.2017.10.003
45. Stellwagen K.K., Kerig P.K. Dark triad personality traits and theory of mind among school-age children // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 54. № 1. P. 123–127. DOI:10.1016/j.paid.2012.08.019
46. Sutton J., Keogh E. Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality // Personality and individual differences. 2001. Vol. 30. № 1. P. 137–148. DOI:10.1016/S0191-8869(00)00017-9
47. Turkstra L.S., Mutlu B., Ryan C.W., Despins Stafslie E.H., Richmond E.K., Hosokawa E., Duff M.C. Sex and gender differences in emotion recognition and theory of mind after TBI: a narrative review

- and directions for future research // *Frontiers in neurology*. 2020. Vol. 11. P. 59. DOI:10.3389/fneur.2020.00059
48. *van den Berg Y.H., Deutz M.H., Smeekens S., Cillessen A.H.* Developmental pathways to preference and popularity in middle childhood // *Child Development*. 2017. Vol. 88. № 5. P. 1629–1641. DOI:10.1111/cdev.12706
49. *Van der Wal R.C., Karremans J.C., Cillessen A.H.N.* Causes and consequences of children's forgiveness // *Child Development Perspectives*. 2017. Vol. 11. № 2. P. 97–101. DOI:10.1111/cdep.12216
50. *Vilenskaya G.A., Lebedeva E.I.* Theory of Mind and Behavioral Control in Children with and without Borderline Intellectual Functioning // *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics: Proceedings of the 9th International Conference on Cognitive Sciences, Intercognsci-2020, October 10–16, 2020, Moscow, Russia*. Springer International Publishing, 2021. P. 68–74. DOI:10.1007/978-3-030-71637-0_7
51. *Weimer A.A., Dowds S.J.P., Fabricius W.V., Schwanenflugel P.J., Suh G.W.* Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. Vol. 154. P. 28–45. DOI:10.1016/j.jecp.2016.10.002
52. *Wellman H.M.* Friends, friendlessness, and social cognition // *British Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 33. № 1. P. 24–26. DOI:10.1111/bjdp.12073
53. *Wright M.F.* Popularity and social preference pressure from parents, friends, and the media: linkages to aggressive and prosocial behaviors // *Youth & Society*. 2020. Vol. 52. № 3. P. 332–348. DOI:10.1177/0044118X18773222

References

1. Bezrukavaya Ya.V., Kochetova T.V. Osobennosti statusnogo povedeniya lyudei s raznymi urovnymi makiavellizma [Features of status behavior of people with different levels of Machiavellianism]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2013. Vol. 5(2), pp. 81–95. (In Russ.).
2. Znakov V.V. Metodika issledovaniya makiavellizma lichnosti [Methodology for the study of Machiavellian personality]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2001, no. 14–15, pp. 122–128. (In Russ.).
3. Konareva I.N., Sergienko M.I. Osobennosti makiavellizma i kommunikativnogo povedeniya v yunosheskom vozraste [Features of Machiavellianism and communicative behavior in adolescence]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya = Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2017. Vol. 3(1), pp. 56–64. (In Russ.).
4. Lebedeva E.I. Model' psihicheskogo i social'no-emocional'naya kompetentnost' detej mladshego shkol'nogo vozrasta (po ocenkam roditel'ev i pedagogov) [Theory of mind and socio-emotional competence in children of primary school age (as estimated by parents and teachers)]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologia = Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2022. Vol. 2, pp. 277–286. DOI:10.17072/2078-7898/2022-2-277-28 (In Russ.).
5. Lebedeva E.I., Vilenskaya G.A., Ulanova A.U., Filippu O.U., Pavlova N.S. Social'naya kompetentnost' u podrostkov s raznym urovnem gravity modeli psihicheskogo [Social competence in adolescents with different levels of development of theory of mind]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological journal*, 2023. Vol. 44(1), pp. 43–54. DOI:10.31857/S020595920024342-2 (In Russ.).
6. Pogodina A.V., Larina A.D. Makiavellizm i sociometricheskij status podrostka v uchebnoj gruppe [Machiavellianism and sociometric status of a teenager in a study group]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12(5), pp. 252–258. (In Russ.).

7. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Ulanova A.U. Model' psihicheskogo — sposobnost' ponimaniya mira lyudej [Theory of mind — the ability to understand the world of people]. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (eds.). *Razrabotka ponyatij sovremennoj psihologii*. T. 1 [Development of concepts of modern psychology. T. 1]. Moscow: Publ. Institute of Psychology Russian Academy of Science, 2018, pp. 269–342. (In Russ.).
8. Sergienko E.A., Ulanova A.U., Lebedeva E.I. Model' psihicheskogo. Struktura i dinamika [Theory of mind. Structure and dynamics]. Moscow: Publ. Institute of Psychology Russian Academy of Science, 2020. 503 p. (In Russ.).
9. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Vzaimootnosheniya s roditelyami podrostkov iz polnyh/nepolnyh semej i status sredi odnoklassnikov [Relationships with parents of teenagers from complete/single parent families and status among classmates]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2023. Vol. 14(1), pp. 55–73. DOI:10.17759/sps.2023140104 (In Russ.).
10. Social'naya psihologiya: praktikum. Uchebnoe posobie [Social psychology: practical work. Textbook]. In L.G. Pochebut, S.D. Gurievoj, V.A. Chiker (eds.). Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2023. 710 p. (In Russ.).
11. Ulanova A.YU., Lebedeva E.I., Vilenskaya G.A., Pavlova N.S., Filippu O.YU. Vzaimosvyaz' ponimaniya mental'nyh sostoyanij po vyrazheniyu lica i social'noj kompetentnosti, izmerennoj uchitelnyami u detej shkol'nogo vozrasta [Interrelation of understanding of mental states by facial expression and social competence measured by teachers in school-age children]. In *Materialy Mezhdunarodnoj yubilejnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 50-letiyu sozdaniya Instituta psihologii RAN «Istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya psihologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk» (g. Moskva, 16-19 noyabrya 2022)* [Proceedings of the International Anniversary Scientific Conference dedicated to the 50th anniversary of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences “History, modernity and prospects for the development of psychology in the system of the Russian Academy of Sciences” (Moscow, November 16–19, 2022)]. Moscow: Publ. Institute of Psychology Russian Academy of Science, 2022, pp. 612–614.
12. Arefi M. Present of a causal model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 5, pp. 694–697. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.167
13. Artinger F., Exadaktylos F., Koppel H., Sääksvuori L. In others' shoes: do individual differences in empathy and theory of mind shape social preferences? *PLoS One*, 2014. Vol. 9(4), pp. e92844. DOI:10.1371/journal.pone.0092844
14. Banerjee R., Henderson L. Social-cognitive factors in childhood social anxiety: A preliminary investigation. *Social Development*, 2001. Vol. 10(4), pp. 558–572. DOI:10.1111/1467-9507.00180
15. Barlow A., Qualter P., Stylianou M. Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences*, 2010. Vol. 48(1), pp. 78–82. DOI:10.1016/j.paid.2009.08.021
16. Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V., Lawson J. Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of developmental and learning disorders*, 2001. Vol. 5(1), pp. 47–78.
17. Bialecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Bosacki S. Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? *Journal of Adolescence*, 2017. Vol. 56, pp. 145–156. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.02.009
18. Bialecka-Pikul M., Stępień-Nycz M., Szpak M., Grygiel P., Bosacki S., Devine R.T., Hughes C. Theory of mind and peer attachment in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2021. Vol. 31(4), pp. 1202–1217. DOI:10.1111/jora.12630
19. Bosacki S. Theory of mind and peer relationships in middle childhood and adolescence. *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence*. Routledge, 2021, pp. 142–168. DOI:10.4324/9780429326899-10

20. Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental psychology*, 2012. Vol. 48(1), pp. 257–270. DOI:10.1037/a0025402
21. Caputi M., Cugnata F., Brombin C. Theory of mind and loneliness: Effects of a conversation-based training at school. *International Journal of Psychology*, 2021. Vol. 56(2), pp. 257–265. DOI:10.1002/ijop.12707
22. Caravita S.C.S., Di Blasio P., Salmivalli C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 2009. Vol. 48(1), pp. 140–163. DOI:10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
23. DiLalla L.F., John S.G. A genetically informed examination of the relations between inaccurate emotion expression and recognition and experiencing peer victimization. *Social Development*, 2020. Vol. 29(2), pp. 391–410. DOI:10.1111/sode.12410
24. Doenya C. Self versus other oriented social motivation, not lack of empathic or moral ability, explains behavioral outcomes in children with high theory of mind abilities. *Motivation and Emotion*, 2017. Vol. 41(6), pp. 683–697. DOI:10.1007/s11031-017-9636-4
25. Endedijk H.M., Cillessen A.H.N. Computerized sociometric assessment for preschool children. *International journal of behavioral development*, 2015. Vol. 39(4), pp. 383–388. DOI:10.1177/0165025414561706
26. Fink E., Begeer S., Peterson C.C., Slaughter V., de Rosnay M. Friends, friendlessness, and the social consequences of gaining a theory of mind. *The British Journal of Developmental Psychology*, 2015. Vol. 39(1), pp. 27–30. DOI:10.1111/bjdp.12080
27. Gabriel E.T., Oberger R., Schmoeger M., Deckert M., Vockh S., Auff E., Willinger U. Cognitive and affective Theory of Mind in adolescence: developmental aspects and associated neuropsychological variables. *Psychological research*, 2021. Vol. 85, pp. 533–553. DOI:10.1007/s00426-019-01263-6
28. Hawley P.H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2003. Vol. 49(3), pp. 279–309. DOI:10.1353/mpq.2003.0013
29. Koerber S., Osterhaus C. Some but not all aspects of (advanced) theory of mind predict loneliness. *British Journal of Developmental Psychology*, 2020. Vol. 38(1), pp. 144–148. DOI:10.1111/bjdp.12302
30. Liddle B., Nettle D. Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 2006. Vol. 4(3–4), pp. 231–244. DOI:10.1556/jcep.4.2006.3-4.3
31. Longobardi E., Spataro P., Rossi-Arnaud C. Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of genetic psychology*, 2019. Vol. 180(6), pp. 266–279. DOI:10.1080/00221325.2019.1653817
32. Osterhaus C., Bosacki S.L. Looking for the lighthouse: A systematic review of advanced theory-of-mind tests beyond preschool. *Developmental Review*, 2022. Vol. 64, pp. 101021. DOI:10.1016/j.dr.2022.101021
33. Paal T., Bereczkei T. Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and individual differences*, 2007. Vol. 43(3), pp. 541–551. DOI:10.1016/j.paid.2006.12.021
34. Peeters M., Cillessen A.H.N., Scholte R.H.J. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 2010. Vol. 39, pp. 1041–1052. DOI:10.1007/s10964-009-9478-9
35. Poznyak E., Morosan L., Perroud N., Speranza M., Badoud D., Debban M. Roles of age, gender and psychological difficulties in adolescent mentalizing. *Journal of adolescence*, 2019. Vol. 74, pp. 120–129. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.06.007

36. Rauthmann J.F. The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Social Psychological and Personality Science*, 2012. Vol. 3(4), pp. 487–496. DOI:10.1177/1948550611427608
37. Renouf A., Brendgen M., Sguin J.R., Vitaro F., Boivin M., Dionne G., Tremblay R.E., Pérusse D. Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2010. Vol. 38(8), pp. 1109–1123. DOI:10.1007/s10802-010-9432-z
38. Repacholi B.M., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V. Theory of mind, Machiavellianism and social functioning in childhood. In Repacholi B., Slaughter V. (eds.). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, 2003, pp. 67–97.
39. Roberts R., McCrory E., Bird G., Sharp M., Roberts L., Viding E. Thinking about others' minds: mental state inference in boys with conduct problems and callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2020. Vol. 48(10), pp. 1279–1290. DOI:10.1007/s10802-020-00664-1
40. Slaughter V. Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships. In Barry C.T., Kerig P.K., Stellwagen K.K., Barry T.D. (eds.). *Narcissism and Machiavellianism in youth*. Washington, DC: APA Press, 2010, pp. 25–45. DOI:10.1037/12352-010
41. Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D. Meta analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development*, 2015. Vol. 86(4), pp. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372
42. Smith P. Bullying and theory of mind: A review. *Current psychiatry reviews*, 2017. Vol. 13(2), pp. 90–95. DOI:10.2174/1573400513666170502123214
43. Smith S., Dutcher K., Askar M., Talwar V., Bosacki S. Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2019. Vol. 24(1), pp. 19–28. DOI:10.1080/02673843.2018.1455059
44. Spithoven A.W.M., Bijttebier P., Goossens L. It is all in their mind: A review on information processing bias in lonely individuals. *Clinical Psychology Review*, 2017. Vol. 58, pp. 97–114. DOI:10.1016/j.cpr.2017.10.003
45. Stellwagen K.K., Kerig P.K. Dark triad personality traits and theory of mind among school-age children. *Personality and Individual Differences*, 2013. Vol. 54(1), pp. 123–127. DOI:10.1016/j.paid.2012.08.019
46. Sutton J., Keogh E. Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and individual differences*, 2001. Vol. 30(1), pp. 137–148. DOI:10.1016/S0191-8869(00)00017-9
47. Turkstra L.S., Mutlu B., Ryan C.W., Despins Stafslie E.H., Richmond E.K., Hosokawa E., Duff M.C. Sex and gender differences in emotion recognition and theory of mind after TBI: a narrative review and directions for future research. *Frontiers in neurology*, 2020. Vol. 11, pp. 59. DOI:10.3389/fneur.2020.00059
48. van den Berg Y.H., Deutz M.H., Smeekens S., Cillessen A.H. Developmental pathways to preference and popularity in middle childhood. *Child Development*, 2017. Vol. 88(5), pp. 1629–1641. DOI:10.1111/cdev.12706
49. Van der Wal R.C., Karremans J.C., Cillessen A.H.N. Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, 2017, no. 11(2), pp. 97–101. DOI:10.1111/cdep.12216
50. Vilenskaya G.A., Lebedeva E.I. Theory of Mind and Behavioral Control in Children with and without Borderline Intellectual Functioning. *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics: Proceedings of the 9th International Conference on Cognitive Sciences, Intercognsci-2020, October 10-16, 2020, Moscow, Russia*. Springer International Publishing, 2021, pp. 68–74. DOI:10.1007/978-3-030-71637-0_7
51. Weimer A.A., Dowds S.J.P., Fabricius W.V., Schwanenflugel P.J., Suh G.W. Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017. Vol. 154, pp. 28–45. DOI:10.1016/j.jecp.2016.10.002

52. Wellman H.M. Friends, friendlessness, and social cognition. *British Journal of Developmental Psychology*, 2015. Vol. 33(1), pp. 24–26. DOI:10.1111/bjdp.12073
53. Wright M.F. Popularity and social preference pressure from parents, friends, and the media: linkages to aggressive and prosocial behaviors. *Youth and Society*, 2020. Vol. 52(3), pp. 332–348. DOI:10.1177/0044118X18773222

Информация об авторах

Лебедева Евгения Игоревна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: evlebedeva@yandex.ru

Филиппу Ольга Юрьевна, соискатель степени кандидата психологических наук, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9377-3250>, e-mail: olga.filippou7@gmail.com

Виленская Галина Альфредовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>, e-mail: vga2001@mail.ru

Уланова Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>, e-mail: rachugina@gmail.com

Павлова Надежда Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН «ИП РАН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>, e-mail: makarachka@mail.ru

Information about the authors

Evgeniya I. Lebedeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: evlebedeva@yandex.ru

Olga Yu. Filippou, postgraduate, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9377-3250>, e-mail: olga.filippou7@gmail.com

Galina A. Vilenkaya, PhD in Psychology, Leading Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>, e-mail: vga2001@mail.ru

Anna Yu. Ulanova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>, e-mail: rachugina@gmail.com

Nadejda S. Pavlova, PhD in Psychology, Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>, e-mail: makarachka@mail.ru

Получена 14.06.2023

Принята в печать 17.08.2023

Received 14.06.2023

Accepted 17.08.2023

Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействий с образовательной средой

Панов В.И.

**ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»)**, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, **e-mail:** ecovip@mail.ru

Плаксина И.В.

**ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ФГБОУ ВО ВлГУ)**, г. Владимир, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, **e-mail:** irinapl@mail.ru

Цель. Выявление взаимосвязи между уровнем развития субъектности школьников и коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образовательная среда».

Контекст и актуальность. Развитие субъектности обычно исследуется вне коммуникативных взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». Причем в качестве предмета исследования выделяются разные субъектные качества в зависимости от содержания обучения. В связи с этим возникает необходимость в применении инвариантных к виду образовательной среды и предметному содержанию обучения представлений о становлении субъектности в коммуникативных взаимодействиях.

Дизайн исследования. В работе изучалась взаимосвязь между уровнем развития субъектности школьников на разных этапах обучения и экопсихологическими типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». Для этого использовались экопсихологическая типология субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности. Сравнение полученных эмпирических данных и анализ их взаимосвязей проводились с помощью χ^2 -критерия Фишера и корреляционного анализа Кендалла.

Участники. Выборка: 201 учащийся 8–11-х классов г. Владимира.

Методы (инструменты). Методики А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» и «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», разработанные на основе экопсихологической модели становления субъектности.

Результаты. Получены достоверные данные ($p < 0,05$), подтверждающие, что чем старше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности показывают школьники, и тем чаще они демонстрируют «субъект-совместный» и «субъект-порождающий» типы взаимодействия с образовательной средой. На «объект-субъектный» тип взаимодействий указали 12–15% школьников, на «субъект-обособленный» тип — 10%, на «субъект-совместный» и «субъект-порождающий» типы — 20–30%. От 8-го к 11-му классу обнаруживается положительная динамика в развитии высоких стадий субъектности («мастер» и «творец»). Стадия «критик» наименее развита в выборках всех классов. Переход на новый этап (класс) обучения возвращает учащегося к новому циклу становления субъектности, но на более высоком уровне.

Основные выводы. Экопсихологический подход к становлению субъектности и субъект-средовым взаимодействиям позволяет выявить основные тенденции в формировании субъектных качеств на разных этапах становления субъекта учебной деятельности, а также проанализировать особенности коммуникативных взаимодействий «учащийся — педагог/образовательная среда», не опираясь при этом на предметное содержание этих взаимодействий. Полученные эмпирические данные дают возможность объективировать некоторые системные проблемы, являющиеся препятствием для достижения современных образовательных целей.

Ключевые слова: субъектность; стадии; школьники; 8–11-е классы; взаимосвязь; коммуникативные взаимодействия; система «учащийся — педагог/образовательная среда»; экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий; экопсихологическая модель становления субъектности.

Для цитаты: Панов В.И., Плаксина И.В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 118–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140308>

The Relationship between the Stages of Agency of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interactions with the Educational Environment

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, *e-mail:* ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich

and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, *e-mail:* irinaplx@mail.ru

Objective. Detection of the relationship between the level of development of agency of schoolchildren and communicative interactions in the system “student — teacher/educational environment”.

Background. The development of agency is usually studied outside of communicative interactions in the system “student — teacher/educational environment”. Moreover, as a subject of research, different subjective qualities are distinguished depending on the content of education. In this regard, there is a need to apply concepts that are invariant to the type of educational environment and the subject content of training about the formation of agency in communicative interactions.

Study design. The paper studied the relationship between the level of development of subjectivity of schoolchildren at different stages of learning and ecopsychological types of communicative (subject-environment) interactions in the “student — teacher/educational environment” system. For this purpose, the ecopsychological typology of subject-environment (communicative) interactions and the ecopsychological model of the formation of subjectivity were used. Comparison of the empirical data obtained and analysis of their interrelations were carried out using the Fisher criterion and Kendall correlation analysis.

Participants. Selection: 201 schoolchildren of grades 8-11 in Vladimir.

Measurements. Methods of A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova “Diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students” and “Diagnostics of interactions in the educational environment”, developed on the basis of the ecopsychological model of the formation of subjectivity.

Results. Reliable data were obtained ($p < 0.05$) confirming that the older the class of study, the higher the level of subjectivity shown by schoolchildren, and the more often they demonstrate “subject-collaborative” and “subject-generating” types of interaction with the educational environment. 12–15%

of schoolchildren indicated the “object-subject” type of interactions, 10% indicated the “subject-separate” type, 20–30% indicated the “subject-joint” and “subject-generating” types. From the 8th to the 11th grade, there is a positive dynamic in the development of high stages of subjectivity (“master” and “creator”). The “critic” stage is the least developed in the samples of all classes. The transition to a new stage (class) of learning returns the student to a new cycle of becoming subjectivity, but at a higher level.

Conclusions. The ecopsychological approach to the formation of agency and agent-environment interactions makes it possible to identify the main trends in the formation of subjective qualities at different stages of the formation of the agent of educational activity, as well as to analyze the features of communicative interactions “student – teacher/educational environment”, without relying on the subject content of these interactions. The obtained empirical data make it possible to objectify some problems that are an obstacle to achieving modern educational goals.

Keywords: agency; stages; schoolchildren; grades 8–11; interconnection; communicative interactions; “student – teacher/educational environment” system; ecopsychological typology of agent-environment interactions; ecopsychological model of agency formation.

For citation: Panov V.I., Plaksina I.V. The Relationship between the Stages of Agency of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interactions with the Educational Environment. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 118–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140308> (In Russ.).

Введение

С психологической точки зрения одной из главных задач современного школьного обучения является развитие способности учащихся быть субъектами учебного процесса и образовательной среды в целом. Наиболее известной в этом отношении является разработанная в прошлом веке система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, в основу которой положено развитие способности учащихся быть субъектами учебного действия [3]. В последние десятилетия появились десятки исследований теоретической и практической направленности, посвященные развитию субъектных качеств учащихся и субъектности в целом и меняющие направления дискурса и терминологического обозначения этой категории [1; 9; 12; 15; 20–23 и др.].

Однако при этом возникает ряд вопросов феноменологического и теоретического плана. В феноменологическом плане речь идет о том, что субъектность предстает как совокупность разных субъ-

ектных качеств, составляющих содержание предметных действий определенного вида: либо математических, либо физических, либо литературных, либо биологических и т.п. В итоге, сколько видов учебных предметных действий — столько и видов субъектности учащегося.

В последние десятилетия в соответствии с системно-деятельностным подходом результаты школьного образования рассматриваются в виде универсальных учебных действий, т.е. независимых от предметного содержания предметных учебных действий [6]. В этом случае субъектность учащегося предстает, по крайней мере, в четырех видах: как субъекта когнитивных умений, как субъекта коммуникативных умений, как субъекта личностных умений и как субъекта регулятивных умений. Причем каждый из этих видов субъектности, в свою очередь, складывается из своего ряда «более мелких» умений. В результате субъектность и в этом случае как бы «растворяется» во множестве субъектных качеств, обеспе-

чивающих указанные виды универсальных учебных действий.

Дополнительно следует отметить, что во взаимодействиях с цифровой образовательной средой субъектность учащихся определяется совокупностью разных субъектных качеств, формирующихся целенаправленно или стихийно [13].

В теоретическом плане проблемность в изучении субъектности учащихся обусловлена тем, что субъектность рассматривается в двух аспектах:

— как данность субъектных качеств, характеризующих личность субъектов общения, разных видов деятельности, обучения и учения и т.д.;

— как динамическое качество личности, которое развивается в процессе освоения определенного действия (актуалгенез) либо на протяжении всей жизни человека (онтогенез). Понятно, что в зависимости от вида осваиваемого действия или возрастного и профессионального этапа субъектность описывается субъектными качествами, разными по предметному содержанию [1; 2; 5; 9; 10; 14; 16; 20; 23 и др.].

Таким образом, в зависимости от авторских предпочтений субъектность характеризуется таким разнообразием ее определений и фиксируемых при этом субъектных качеств, которое позволяет говорить о феноменологической и теоретической неопределенности самого понятия субъектности. При этом развитие субъектности чаще всего исследуется вне связи с коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образовательная среда», хотя субъектные качества учащихся в значительной мере формируются именно в этих взаимодействиях.

В связи с этим возникает необходимость в изучении взаимосвязи между развитием субъектности учащихся и коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образо-

вательная среда», используя такие представления (конструкты) о становлении субъектности в коммуникативных взаимодействиях, которые были бы инвариантны к виду образовательной среды и предметному содержанию обучения и которые сочетали бы в себе оба аспекта субъектности: как данности субъектных качеств и как процесса их становления.

В качестве таких конструктов нами использованы экпсихологическая модель становления субъектности и экпсихологическая типология субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий в системе «индивид — среда», которые были разработаны в рамках экпсихологического подхода к развитию психики [7; 16; 17]. Поскольку эти конструкты характеризуются инвариантностью по отношению к видам предметных действий и, соответственно, к видам окружающей среды, они позволяют теоретически описывать и эмпирически исследовать формирование субъектных качеств учащихся в коммуникативных взаимодействиях «учащийся — педагог/образовательная среда» [4; 5; 8; 10; 16; 17 и др.].

Согласно данной экпсихологической модели, субъектность определяется как способность индивида быть субъектом психической активности в континууме «субъект произвольной активности — субъект продуктивного действия и развития». При этом выделяются семь стадий (этапов) становления субъектности [17]:

— мотивационная стадия — субъект потребности в освоении способа выполнения учебного действия-образца, который трансформируется в субъекта учебной мотивации по освоению этого действия;

— когнитивная стадия — субъект восприятия действия-образца, способный увидеть, рассмотреть и сформировать образ действия-образца, который демон-

стрируется, например, педагогом. Образно выражаясь, это позиция «наблюдателя»;

— репродуктивная стадия — субъект репродуктивного выполнения (повторения) действия-образца. На этом этапе перцептивная модель действия-образца, сформировавшаяся на стадии «наблюдателя», превращается в субъективное средство подражательного действия (позиция «подмастерья»), но без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения;

— ученическая стадия — субъект учебного выполнения действия-образца, когда функция контроля за правильностью выполнения пока еще осуществляется педагогом. Поэтому субъектность учащегося на этом этапе формируется как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом (позиция «ученик»);

— оценочная, критическая стадия — субъект критического оценивания правильного/неправильного выполнения действия-образца другими учащимися. На данном этапе происходит экстерииоризация регуляторной функции контроля за правильностью выполнения действия (позиция «критика»);

— стадия самостоятельного выполнения действия-образца — субъект произвольного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного, внутреннего контроля за правильностью его выполнения (позиция «мастер»). Качество выполнения действия-образца на этом этапе зависит от того, в какой мере на предшествующих этапах были сформированы и согласованы между собой исполнительный и регуляторный компоненты выполнения действия-образца, в какой степени они интериоризированы и субъективизированы;

— стадия продуктивного действия и развития — субъект продуктивного дей-

ствия и творческого развития, когда освоенное действие-образец превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения новыми действиями или же для творческого самовыражения. Это позиция «творца», «педагога», «эксперта».

Нетрудно заметить, что при таком подходе субъектность школьника предстает как процесс и результат последовательного овладения действием/деятельностью. Это позволяет использовать эконсихологические стадии субъектности в качестве показателя уровня развития субъектности: низкий уровень — это стадии «наблюдателя» и «подмастерья»; средний уровень — стадии «ученика» и «критика»; высокий уровень — стадии «мастера» и «творца». Стадия субъекта потребности/мотивации выполняет функцию целеполагания овладения действием-образцом на каждом этапе становления субъектности. Например, ограничиться уровнем подражания («списал», «зазубрил» и т.п.), чтобы получить положительную отметку. Или освоить действие-образец так, чтобы не только получить отличную отметку, но и использовать это освоенное действие для других задач, т.е. выйти на уровни мастерства и продуктивного развития.

С эконсихологической точки зрения развитие субъектности и формирование соответствующих субъектных качеств обусловлены типом взаимодействий между компонентами отношения «человек — окружающая среда». Как было отмечено ранее [16, с. 74], в «актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия. По мере развития субъектности индивида, как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы), предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной

активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный».

Систематизация таких — экопсихологических — типов взаимодействий позволила разработать экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий, которая включает шесть базовых типов, инвариантных для взаимодействий с разными видами окружающей среды (в том числе с образовательной) [7; 8; 11; 16; 17 и др.]. Применительно к взаимодействиям в системе «учащийся — педагог (как субъект образовательной среды)» данная типология выглядит следующим образом:

— объект-объектный тип, когда взаимодействие в системе «учащийся — педагог» имеет формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон;

— объект-субъектный тип, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды/учителя как субъекта;

— субъект-объектный тип, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, оценки, манипулирования, проектирования со стороны учащегося;

— субъект-субъектный тип взаимодействий, в котором партнеры в системе «учащийся — педагог» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. В субъект-субъектном типе взаимодействия выделены три подтипа:

а) субъект-обособленный тип, в котором каждый из компонентов системы «учащийся — учитель (образовательная

среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность другого компонента;

б) субъект-совместный тип, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенной деятельности, когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, не требующей изменения/трансформации субъектности сторон;

в) субъект-порождающий тип взаимодействия в системе «учащийся — учитель (образовательная среда)», который характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без объединения их в субъектную общность (совокупный субъект) для взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Вышеизложенное определило цель данной статьи: выявить взаимосвязь между уровнем развития субъектности школьников и типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда».

Естественно предположить, что по мере взросления и развития субъектности школьники отдадут предпочтение разным типам взаимодействия со школьной средой и представляющими ее учителями. Поэтому в качестве эмпирических гипотез были сформулированы предположения о том, что уровень развития субъектности школьников будет зависеть:

1) от класса обучения — чем выше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности будут показывать учащиеся;

2) от уровня потребности в обучении — чем выше уровень развития стадии «субъект потребности/мотивации»,

тем более высокими стадиями будет представлена субъектность учащихся;

3) от типа коммуникативного взаимодействия со школьной средой — низким стадиям субъектности будут соответствовать «объектные» типы взаимодействий (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный), а высоким стадиям будут соответствовать субъект-порождающий и субъект-совместный типы.

Исходя из этого, эмпирическая часть исследования была направлена на выявление:

1) уровня сформированности экопсихологических стадий субъектности (низкий, средний и высокий);

2) обусловленности уровня экопсихологических стадий субъектности сформированностью мотивационной стадии («субъект потребности/мотивации»);

3) взаимосвязи между стадиями субъектности и типами экопсихологических субъект-средовых взаимодействий учащихся со школьной средой.

Метод

Методики и выборка исследования. Для диагностики уровня развития субъектности школьников была использована методика «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» [4]. В этой методике учащимся предлагаются типичные ситуации и способы действий, соответствующие экопсихологическим стадиям субъектности, которые оцениваются учащимися в континууме — от наиболее освоенных к редко используемым. Например, в ситуации разработки учебного проекта учащийся должен оценить свои предпочтения в таких действиях, как: уточнение у педагога требований к работе; самостоятельная работа по плану; обращение за помощью к одноклассникам и т.п. Согласно полученным при этом эмпирическим данным,

субъектность учащегося предстает как данность присущих ему субъектных качеств в соответствии с экопсихологическими стадиями становления субъектности и в то же время как процессуальный срез (этап) их формирования.

Для оценки типов коммуникативных взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда» была выбрана экспресс-методика А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», разработанная на основе экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий для студентов вуза и модернизированная для ее понимания школьниками 8–11-х классов [6].

Исследование проводилось в очном формате на совокупной выборке ($n = 201$) учащихся МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира: 8 класс — 67 человек, 9 класс — 27 человек, 10 класс — 48 человек, 11 класс — 59 человек.

Результаты

Количественный анализ результатов всей выборки школьников, полученных с помощью методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», позволил выделить три уровня числовых значений, характеризующих уровень сформированности стадий субъектности: низкий — от 9 до 19 баллов; средний — от 20 до 26 баллов, высокий — от 27 до 36 баллов.

Наиболее выраженной оказалась мотивационная стадия («субъект потребности/мотивации»), численные значения которой оказались расположенными на высоком уровне этих значений от 26 до 30. Динамика становления стадии мотивации (рис. 1) представлена отдельно от других стадий (рис. 2) для того, чтобы подчеркнуть важность полученных результатов. Из рисунка видно, что

выраженность мотивационной стадии субъектности непрерывно возрастает от 8-го класса к 11-му, следовательно, субъектность школьников возрастает с их возрастом и этапом обучения. Возрастающее значение мотивационной стадии,

выполняя функцию целеполагания на каждом возрастном этапе, обеспечивает связность стадий и позволяет рассматривать их как развивающуюся психологическую систему становления субъекта учебной деятельности.

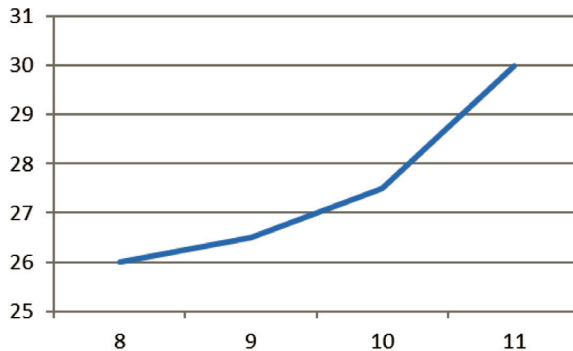


Рис. 1. Количественная характеристика выраженности стадии мотивации (ось ординат) в выборках учащихся разных классов: на горизонтальной оси отмечены 8-й, 9-й, 10-й и 11-й классы; на вертикальной оси отмечено суммарное количество баллов, которые характеризуют мотивационную стадию по оценкам учащихся каждого класса

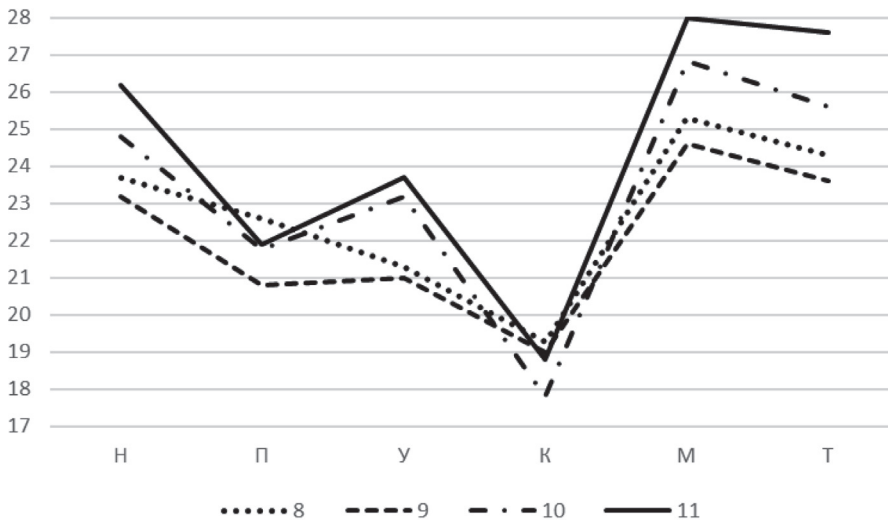


Рис. 2. Количественные характеристики выраженности стадий субъектности в оценке учащихся разных классов: графически представлены численные значения выраженности (вертикальная ось) остальных шести стадий субъектности (горизонтальная ось): «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т)

Данные показывают, что выраженность стадий «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик» находится в средней зоне значений (20–26 баллов). Самые низкие значения (18–19 баллов) характеризуют сформированность стадии «критик», причем самые низкие ее показатели демонстрируют учащиеся 10-х классов (18 баллов). Стадии «мастер» и «творец» имеют тенденцию к развитию от класса к классу.

В табл. 1 в процентном выражении представлено количество учащихся каждого класса с максимальной выраженностью той или иной стадии.

Для доказательства предположения о том, что чем выше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности будут показывать учащиеся, было выполнено сравнение данных, представленных в табл. 1, с помощью F -критерия Фишера. Достоверные отличия были выявлены по стадии «наблюдатель» между выборками учащихся 8-х и 11-х классов (при $p < 0,05$), между выборками учащихся 9-х и 11-х классов (при $p < 0,05$) в пользу 11 классов, а также по стадии «творец» между выборками учащихся 8-х и 11-х классов. Возврат к стадии «наблюдатель» в 11 классе при самом высоком уровне выраженности стадии мотивации свидетельствует об изменении мотивации, потому что она в 11-ом клас-

се определена другими потребностями (успешная сдача ЕГЭ). Это требует возврата на низкие, репродуктивные стадии субъектности. В целом субъектность 11-классников характеризуется полярностью результатов: 31,8% учащихся в качестве приоритетных выбирают учебные действия, соответствующие стадии «наблюдатель», и еще 37% учащихся выбирают действия стадии «творец».

В табл. 2 и 3 представлена часть результатов, характеризующих частоту встречаемости объект-субъектного, субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов эконсихологических взаимодействий. Для выявления доминирующих типов коммуникативных взаимодействий в результатах выборок была подсчитана частота встречаемости каждого типа взаимодействия по отношению к двум компонентам среды: коммуникативному и технологическому. Субъект-совместный и субъект-порождающий типы характеризуют технологический компонент образовательной среды, в которой коммуникативные взаимодействия организованы в соответствии с психологическими задачами развития учащихся разных возрастов.

Конструкт методики А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [6] позволил выделить в коммуника-

Таблица 1

Количество учащихся с максимальной выраженностью стадий субъектности (в процентном выражении)

Класс	Н	П	У	К	М	Т
8 класс	19,6%	19,4%	11,6%	8,0%	21,08%	21,2%
9 класс	8,6%	11,5%	10,2%	6,5%	14,4%	17,3%
10 класс	22,6%	15,9%	16,4%	5,0%	25,4%	26,8%
11 класс	31,8%	24,3%	13,7%	13,0%	30,5%	37,0%

Примечание: сокращенные названия столбцов таблицы соответствуют названиям стадий субъектности: «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т).

Таблица 2

**Частота встречаемости типов экопсихологического взаимодействия
с коммуникативным и технологическим компонентами
образовательной среды в %**

Класс	Типы взаимодействий	Коммуникативный компонент		Технологический компонент		Средн.
		Педагогический стиль	Отношение педагогов	Образовательные технологии	Техническая оснащенность	
8 N = 67	О-С	20	19	13,5	12,5	16,25
	С-обособ.	17	9,5	6,3	7	9,95
	С-совм.	13	4	16,6	7	10,15
	С-порожд.	7	4,5	3,5	13	7
9 N = 27	О-С	14	18	19	10,5	15,37
	С-обособ.	11	3	10,7	7,3	8
	С-совм.	25	6,5	13	16,3	15,2
	С-порожд.	11	5	6,7	10,3	8,25
10 N = 48	О-С	19	9	19,6	8	13,9
	С-обособ.	17	8	6,7	10,3	10,5
	С-совм.	29	11	31	14,3	21,32
	С-порожд.	19	3	20	6,7	12,17
11 N = 59	О-С	20	11	16	8,6	13,9
	С-обособ.	5,75	20,5	8,3	12,6	11,78
	С-совм.	5	8	13,6	7	8,4
	С-порожд.	32	8	12	12,6	16,15

Примечания: О-С — объект-субъектный экопсихологический тип взаимодействия; С-обособ. — субъект-обособленный тип взаимодействия; С-совм. — субъект-совместный тип взаимодействия; С-порожд. — субъект-порождающий тип взаимодействия.

тивном компоненте среды характеристики отношений в системе «учащийся — педагог»: педагогический стиль и отношение педагогов к учебному процессу. В технологическом компоненте выделена составляющая, характеризующая образовательные технологии.

Согласно полученным данным, частота встречаемости субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия имеет тенденцию к увеличению от 8-го к 11-му классу. Сопоставление процентных долей, характеризующих частоту встречаемости субъект-порождающего типа (критерий ϕ^* Фишера), выявило

достоверные отличия в пользу 11-х классов в оценке педагогического стиля в выборках 8 и 11 классов и образовательных технологий в пользу 10 классов (при $p < 0,05$) в выборках 8 и 10 классов.

В табл. 3 представлены значимые взаимосвязи стадий субъектности и типов экопсихологического взаимодействия обучающихся разных классов. В верхней строке обозначены экопсихологические типы взаимодействия: О-О — объект-объектный, О-С — объект-субъектный, С-обособ. — субъект-обособленный, С-совм. — субъект-совместный, С-порожд. — субъект-порождающий.

В левом столбце условные обозначения стадий субъектности: Мо – стадия мотивации/потребности, Н – «наблюдатель», П – «подмастерье», У – «ученик», К – «критик», Т – «творец».

Результаты свидетельствуют, что наибольшее количество положительных взаимосвязей со стадиями субъектности образовал субъект-порождающий тип взаимодействия.

Обсуждение результатов

Анализ уровня сформированности эконсихологических стадий субъектности (рис. 1, 2; табл. 1) позволяет сделать вывод о том, что высокие стадии субъектности в выборках каждого класса имеют

более высокие значения, чем низкие и средние. Это свидетельствует о том, что становление субъектности и развитие соответствующих субъектных качеств в условиях школьного обучения характеризуется положительной тенденцией.

Графики, отражающие уровень сформированности стадий субъектности (рис. 2), имеют схожий рисунок с чередующимися «подъемами и падениями». Важно еще раз отметить низкое значение стадии «критик» (рис. 2). Во всех предыдущих наших исследованиях на выборках учащихся и студентов педагогического института были получены такие же результаты, которые можно объяснить тем, что педагоги оставляют

Таблица 3

Таблица значимых коэффициентов корреляции стадий субъектности и типов взаимодействия (Тау корреляции Кендалла при $p < 0,05$)

Стадия	О-О	О-С	С-обособ.	С-совм.	С-порожд.
Мо	10 кл. (-0, 205)			10 кл. (0, 219)	10 кл. (0, 212)
	11 кл. (-0,188)				
Н				9 кл. (0,316)	10 кл. (0, 285)
				10 кл. (0,265)	11 кл. (0,304)
П		10 кл. (0,272)		9 кл. (0,303)	10 кл. (0, 209)
У			9 кл. (0,304)	10 кл. (0,238)	11 кл. (0,239)
К	11 кл. (0,213)				8 кл. (0,180)
М	8 кл. (-0,244)	8 кл. (0,301)			8 кл. (0,248)
	9 кл. (-0,273)				9 кл. (0,370)
	11 кл. (-0,193)				11 кл. (0,294)
Т		8 кл. (0,231)	11 кл. (-0,205)		8 кл. (0,295)
					9 кл. (0,294)

Примечания: сокращенные названия первого столбца таблицы соответствуют названиям стадий субъектности: «субъект мотивации» (Мо), «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т); последующие столбцы обозначают эконсихологические типы взаимодействия: О-О – объект-объектный тип взаимодействия; О-С – объект-субъектный тип взаимодействия; С-обособ. – субъект-обособленный тип взаимодействия; С-совм. – субъект-совместный тип взаимодействия; С-порожд. – субъект-порождающий тип взаимодействия.

за собой функцию контроля как один из главных методов управления образовательным процессом [8; 10]. Учебная стадия, предшествующая стадии «критик», обеспечивает интериоризацию и субъективизацию действий контроля и коррекции. Для экстериоризации функции контроля и перехода к следующей стадии субъектности нужно предлагать соответствующие учебные ситуации, в которых ученик может сформировать оценочную позицию по отношению к деятельности одноклассников и, как следствие, критическое (рефлексивное) отношение к своим действиям. Стадия «критик» является переходной от ученичества, качество которого зависит от оценки педагога в реализации предложенных действий, к стадиям построения самостоятельных осознанных форм и способов деятельности. Раскрывая особенности этого перехода, Б.Д. Эльконин подчеркивает, что его условием является связанность характеристик субъектности «самостоятельность» и «инициативность» (в переходе на новый уровень). Отсутствие инициативности приводит к «заукливаннию» тех способов деятельности, которые освоены [18]. Поскольку педагог не создает условий для перехода на новый уровень для экстериоризации функции контроля, то учащийся продолжает, уже самостоятельно, использовать усвоенные репродуктивные способы учебной деятельности. Эти выводы подтверждаются качественным анализом ответов учащихся на вопросы методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся». Анализ выборов учебных действий выявил, что учащиеся всех классов выбирают действия, соответствующие низким стадиям субъектности, в ситуациях решения сложного учебного задания, в проектной деятельности, презентации результатов деятельности, при сдаче

зачетов, экзаменов. При этом действия, соответствующие средним и высоким стадиям («критик», «мастер», «творец»), реализуются при выполнении домашнего задания. Важным, по нашему мнению, является «массовый» выбор действий, соответствующих стадиям «мастер» и «творец», в ситуации, которая выявляет уровень интернальности личности — «Что помогает в учебной деятельности, что делает ее успешной» с указанием на самостоятельность. При этом еще раз отметим, что самостоятельность учащихся может быть операционально насыщена репродуктивными способами деятельности. Как нам представляется, диагностика низкого уровня стадии «критик» на разных выборках выявляет общую проблему образовательной практики: доминирующий педагогический контроль является препятствием для полноценного становления субъектности.

Динамика максимальной выраженности стадий субъектности в целом характеризуется ростом высоких стадий «мастер» и «творец» от класса к классу (табл. 1). Результаты выборки учащихся 9 классов отражают самый низкий уровень достижения всех стадий субъектности. Выраженность стадий в выборках 9 и 10 классов может характеризовать особенности организации образовательной деятельности в школе, которой принадлежит исследовательская выборка учащихся. В настоящий момент сформировалась тенденция продолжения образования после 9 класса в колледжах и техникумах. В 10-е профильные классы принимаются учащиеся с высокими баллами по итогам ОГЭ из других школ. Предполагаем, что учащиеся 9 класса находятся в состоянии предстоящего выбора или уже принятого решения об уходе из школы. Профильные 10 классы имеют высокую мотивацию к обучению, и

это определяет их готовность осваивать углубленное содержание уже частично знакомых ученикам учебных предметов заново, на репродуктивном уровне. Этот вывод следует из самых низких значений стадии «критик». В то время как процентная доля учащихся 10 класса с максимальной выраженностью стадии «наблюдатель» выше, чем 8 и 9 классов. Сопоставление процентных долей выборов 8-х и 11-х классов с максимальной выраженностью стадий «наблюдатель» и «творец» свидетельствуют об изменении характера всей учебной деятельности в 11 классе. Необходимость сдавать ЕГЭ заставляет часть учащихся вернуться к репродуктивным видам деятельности (31%), при этом 37% выбирают учебные действия, характеризующие стадию «творец» в тех видах учебной деятельности, где самостоятельность является условием достижения результата. Подчеркнем, что достижение результата может быть основано (а ЕГЭ это предполагает) на активной самостоятельной деятельности с использованием рутинных способов. Отметим, что в 11 классе выявлен самый высокий уровень мотивации, которая определяет успешность и на низких стадиях, и на высоких. Общий вывод, который можно сделать при анализе динамики в выраженности стадий субъектности, состоит в том, что мы наблюдаем цикличность в становлении субъектности от класса к классу: изменение содержания образования, его усложнение, введение новых предметов, модулей, изменение учебных целей приводит к возврату на низкие стадии, которые выполняют функцию ориентировки в новых условиях, и к дальнейшему прохождению средних и высоких стадий на более высоком уровне.

Анализ частоты встречаемости типов экопсихологических взаимодействий

(табл. 2) свидетельствует о том, что в выборках всех классов 12–15% учащихся указывают на традиционный объект-субъектный тип взаимодействия — активную деятельность под влиянием педагогов. В терминологии В.А. Ясвина [19] этот результат характеризует активно-зависимую среду. Примерно 10% выборов каждого класса указывают на субъект-обособленный тип взаимодействия — характеристики среды не соответствуют представлениям учащихся. Частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов в сумме составляют 20–30%. Таким образом, половина ответов учащихся характеризует образовательную среду в характеристиках объект-объектных отношений как пассивно-зависимую. Разница в оценках педагогического стиля, педагогических технологий и отношений педагогов к учебному процессу выявляет удовлетворенность педагогическим общением, способами предъявления учебного материала и неудовлетворенность индифферентностью педагогов по отношению к учебному процессу. Наиболее конструктивные результаты выявлены в выборке 10 классов. В профильных 10-х классах работают наиболее опытные и творческие педагоги, этот период обучения является самым продуктивным в том смысле, что результаты свидетельствуют о более высокой удовлетворенности учащихся учебным процессом, чем учащихся 8, 9, 11 классов.

Освоение нового действия предполагает порождение способности учащегося выполнять это действие, т.е. — трансформацию его субъектности. Этот процесс начинается со стадии «ученика» и продолжается до стадии «творец» включительно. Поэтому следует ожидать наибольшее количество связей субъект-порождающего типа взаимодействия со

стадиями «ученик», «критик», «мастер», «творец». Несмотря на то, что частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов в оценке учащихся в сумме составила 20–30%, результаты корреляционного анализа (табл. 3) частично подтвердили предположения о том, что высоким стадиям субъектности будут соответствовать субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия. Субъект-совместный тип взаимодействий обнаружил наибольшее количество связей со стадиями мотивации, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», а субъект-порождающий тип характерен для всех стадий, но в наибольшей степени это стадии «наблюдатель», «мастер» и «критик». Стадия «мастер» связана с субъект-порождающим типом взаимодействия в выборках 8, 9, 11 классов, стадия «творец» — с этим же типом в выборках 8, 9 классов.

В выборке 10 классов субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия связаны со стадиями «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик», что еще раз поддерживает наши выводы о начале высокомотивированного освоения нового углубленного содержания образования в рутинных видах учебной деятельности. Интересно отметить, что в выборке 11-го класса нет положительной связи с субъект-порождающим типом.

Похожие результаты получены А.В. Капцовым и Е.И. Колесниковой на студенческих выборках [5]. Авторы определяют совокупное становление высоких стадий субъектности «мастер» и «творец» наряду со стадией субъекта мотивации как потенциал становления субъектности. Также в исследовании отмечено, что студенты с высоким уровнем потенциала чаще используют субъект-совместный тип взаимодействия.

Объект-объектный тип взаимодействия, на который пришлось 50% выборов учащихся, отвергается в каждой выборке на разных стадиях субъектности.

Выводы

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности экопсихологических стадий субъектности повышается от 8-го к 11-му классу: низкие стадии субъектности имеют значения ниже, чем высокие стадии. Исключение составляет стадия «критик», низкие показатели которой характерны для всех классов. Это указывает на то, что педагоги не создают условий для передачи функции контроля учащимся. Отмечается цикличность в становлении субъектности: изменение содержания образования и учебных целей возвращает учащегося к усвоению уже знакомых учебных действий, но на более высоком уровне.

2. Выявленная динамика становления стадии мотивации позволяет утверждать, что развитие уровней экопсихологических стадий субъектности обусловлено сформированностью стадии «субъект потребности/мотивации».

3. Становлению высоких стадий субъектности соответствуют субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». При этом был обнаружен дефицит субъект-порождающих взаимодействий в образовательной среде, поэтому достижение ведущей цели образовательной практики — «способность учащегося быть субъектом учебной деятельности» — не обладает достаточным ресурсом ее реализации.

4. Экопсихологический подход к становлению субъектности и субъект-средовым взаимодействиям позволяет выявить основные тенденции в формировании

субъектных качеств на разных этапах становления субъекта учебной деятельности, а также проанализировать особенности коммуникативных взаимодействий «учащийся — педагог/образовательная среда», не опираясь при этом на предметное

содержание этих взаимодействий. Полученные при этом эмпирические данные дают возможность объективировать некоторые системные проблемы, являющиеся препятствием для достижения современных образовательных целей.

Литература

1. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-52-62
2. Волкова Е.С., Капцов А.В. Особенности факторов становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся старших классов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 1(29). С. 42–65. ID46392967
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2(24). С. 107–117.
5. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Потенциал становления субъектности студента в цифровой образовательной среде вуза // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. С. 156–162. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-19
6. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействия в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 30–40. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (дата обращения: 17.08.2022).
7. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
8. Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205
9. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 174–193.
10. Плаксина И.В. Результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности» (Ярославль, 21–22 ноября 2019 г.) / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 321–324.
11. Плаксина И.В. Характеристики субъектных взаимодействий студентов педагогических специальностей при организации образовательного процесса в режимах онлайн и офлайн // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2021. № 45(64). С. 131–141.
12. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6–15. DOI:10.17759/pse.202227030
13. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Андрианов С.С., Артеменков С.Л. Особенности восприятия онлайн-обучения в период пандемии COVID-19 подростками и учителями общеобразовательной школы // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 68–83. DOI:10.17759/pse.2022270606

14. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 47–53.
15. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5–18.
16. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
17. Становление субъектности: от экпсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. 400 с.
18. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39.
19. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
20. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13. № 2. P. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280
21. De Jaegher H., Froese T. On the Role of Social Interaction in Individual Agency // Adaptive Behavior. 2009. № 17(5). P. 444–460.
22. Schlosser M.E. Embodied Cognition and Temporally Extended Agency // Synthese. 2018. Vol. 195. № 5. P. 2089–2112. DOI:10.1007/s11229-017-1320-4
23. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/chp.2020160202

References

1. Volkova E.N. Psikhologicheskie osobennosti sub"ektnosti odarennykh podrostkov [Psychological features of subjectivity of gifted adolescents]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2020, no. 197, pp. 52–62. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-52-62 (In Russ.).
2. Volkova E.S., Kaptsov A.V. Osobennosti faktorov stanovleniya sub"ektnosti i sposobov vypolneniya uchebnykh deistvii uchashchikhsya starshikh klassov [Features of the factors of formation of subjectivity and ways of performing educational actions of high school students]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2021, no. 1(29), pp. 42–65. ID46392967 (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
4. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov [The modified method of diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2018, no. 2(24), pp. 107–117. (In Russ.).
5. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Potentsial stanovleniya sub"ektnosti studenta v tsifrovoi obrazovatel'noi srede vuza [The potential of becoming a student's subjectivity in the digital educational environment of the university]. *Gercenovskie chteniya: psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii = Herzen Readings: Psychological research in Education*, 2022. Vypusk 5, pp. 156–162. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-19 (In Russ.).
6. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ekspress-metodika diagnostiki vzaimodeistviya v obrazovatel'noi srede vuza [Elektronnyi resurs] [Express method of diagnostics of interaction in the educational environment of the university]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii = Actual problems of pedagogy and psychology*, 2020, no. 1, pp. 30–40. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (Accessed 17.08.2022). (In Russ.).

7. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidy i tipologiya [Ecopsychological interactions: types and typology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2013, no. 3, pp. 13–27. (In Russ.).
8. Panov V.I., Plaksina I.V. Sub"ektnost' studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushcheisya obrazovatel'noi srede [Elektronnyi resurs] [Subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).
9. Petrovskii V.A. Sub"ektnost' Ya v personologicheskoi retrospektive [Subjectivity of the Self in personological retrospect]. *Mir psikhologii = The world of psychology*, 2021, no. 1–2(105), pp. 174–193. (In Russ.).
10. Plaksina I.V. Rezul'taty eksperimental'noi proverki ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub"ekta uchebno-professional'noi deyatel'nosti [The results of the experimental verification of the ecopsychological model of the formation of the subject of educational and professional activity]. In prof. V.A. Mazilov (eds.). *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya sposobnostei i odarennosti» (g. Yaroslavl', 21–22 noyabrya 2019 g.)* [Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference “Psychology of abilities and giftedness”. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2019, pp. 321–324. (In Russ.).
11. Plaksina I.V. Kharakteristiki sub"ektnykh vzaimodeistvii studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei pri organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v rezhimakh onlain i oflain [Characteristics of subject interactions of students of pedagogical specialties in the organization of the educational process in online and offline modes]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki = Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*, 2021, no. 45(64), pp. 131–141. (In Russ.).
12. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoi shkole? [Is it possible for children to be independent in a modern school?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6–15. DOI:10.17759/pse.202227030 (In Russ.).
13. Rubtsova O.V., Poskalkalova T.A., Andrianov S.S., Artemenkov S.L. Osobennosti vospriyatiya onlain-obucheniya v period pandemii COVID-19 podrostkami i uchitelyami obshcheobrazovatel'noi shkoly [Features of the perception of online learning during the COVID-19 pandemic by teenagers and secondary school teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 68–83. DOI:10.17759/pse.2022270606 (In Russ.).
14. Selezneva M.V. Sravnitel'nyi analiz ponyatii «sub"ekt» i «sub"ektnost'» v zarubezhnoi psikhologii [Comparative analysis of the concepts of “subject” and “subjectivity” in foreign psychology]. *Vestnik RUDN = Bulletin of the RUDN*, 2015, no. 2, pp. 47–53. (In Russ.).
15. Sergienko E.A. Realizatsiya printsipa razvitiya v issledovaniyakh psikhologii sub"ekta [Implementation of the principle of development in the research of psychology of the subject]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2017. Vol. 38, no. 2, pp. 5–18. (In Russ.).
16. Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' [Formation of subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model]. In Panov V.I. *Moscow: PI RAO; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya*, 2018. 304 p. (In Russ.).
17. Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: kollektivnaya monografiya [The formation of subjectivity: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies: a collective monograph]. In Panov V.I. *Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya*, 2022. 400 p. (In Russ.).
18. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modernity of theory and practice of Educational Activity: key issues and prospects].

- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. (In Russ.).
19. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (In Russ.).
20. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 2018. Vol. 13, no. 2, pp. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280
21. De Jaegher H., Froese T. On the Role of Social Interaction in Individual Agency. *Adaptive Behavior*, 2009, no. 17(5), pp. 444–460.
22. Schlosser M.E. Embodied Cognition and Temporally Extended Agency. *Synthese*, 2018. Vol. 195, no. 5, pp. 2089–2112. DOI:10.1007/s11229-017-1320-4
23. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/chp.2020160202

Информация об авторах

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Плаксына Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ФГБОУ ВО ВлГУ), г. Владимир, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: irinaplх@mail.ru

Information about the authors

Victor I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina, PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: irinaplх@mail.ru

Получена 18.06.2023

Received 18.06.2023

Принята в печать 18.08.2023

Accepted 18.08.2023

Особенности адаптации студентов – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа

Баева И.А.

**ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru**

Микляева А.В.

**ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com**

Пежемская Ю.С.

**ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru**

Хороших В.В.

**ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com**

Цель. Эмпирическое обоснование критериев оценки адаптированности студентов – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации (КМНСС и ДВ) к образовательной среде ссузов и изучение особенностей их адаптации с учетом характеристик социокультурной среды, в которой протекают адаптационные процессы.

Контекст и актуальность. Актуальность изучения особенностей адаптации студентов КМНСС и ДВ к образовательной среде ссузов обусловлена высокой значимостью среднего профессионального образования для сохранения и развития культуры этих народов на фоне констатируемых рисков их отсева из образовательных организаций.

Дизайн исследования. С помощью факторного анализа по методу главных компонент были выделены показатели адаптированности студентов к образовательной среде колледжа; для описания особенностей адаптированности студентов КМНСС и ДВ и роли средовых факторов, опосредующих адаптацию, были использованы корреляционный и дисперсионный анализы, а также анализ значимости различий.

Участники. Студенты КМНСС и ДВ – 304 человека (179 девушек, 125 юношей); студенты группы сравнения – 416 человек (195 девушек, 221 юноша).

Методы (инструменты). Русскоязычная версия Шкалы социокультурной адаптации (Дж. Вилсон и др.). Авторская шкала самооценки степени удовлетворенности основными сторонами жизни. Авторская анкета оценки степени адаптированности к образовательной организации.

Результаты. Выделены три группы показателей адаптированности студентов к образовательной среде колледжа, одинаковые для студентов КМНСС и ДВ и группы сравнения: академическая адаптация, социокультурная адаптация и психологическая адаптация. Студенты КМНСС и ДВ и группы сравнения не различаются по показателям социокультурной и психологической адаптации, показатели академической адаптации студентов КМНСС и ДВ выше, чем в группе сравнения, в условиях однородности социокультурной среды колледжа и ниже в условиях ее разнородности.

Основные выводы. Выделенные показатели адаптированности студентов позволяют оценить особенности адаптации студентов КМНСС и ДВ к образовательной организации, учебной деятельности и учебной группе, к новой социокультурной среде, а также степень эмоционального благополучия личности.

Ключевые слова: студенты ссуза; адаптация к ссузу; академическая адаптация; социокультурная адаптация; психологическая адаптация; коренные и малочисленные народы; народы Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Ресурсы адаптации студентов ссузов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ к новой социокультурной среде» (дополнительное соглашение от 01.06.2022 № 073-03-2022-040/6).

Для цитаты: Баева И.А., Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В. Особенности адаптации студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 136—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140309>

Features of Adaptation of Indigenous Students of the Russian North, Siberia and the Far East to the College Educational Environment

Irina A. Baeva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Anastasiya V. Miklyaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Juliya S. Pezhemskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Valeriya V. Khoroshikh

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Objective. Empirical study of the criteria for assessing the adaptation of students — representatives of the indigenous and minorities of the North, Siberia and Far East to the educational environment of colleges and the study of the features of their adaptation.

Background. The relevance of studying the features of adaptation of students — representatives of the indigenous and minorities of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation to the educational environment of colleges is due to the high importance of secondary vocational education for the preservation and development of the culture of these peoples.

Study design. Factor analysis made it possible to identify indicators of students' adaptation to the educational environment of the college (adaptation criteria). To clarify the features of the adaptability of students-representatives of the SIM and Far East and the role of environmental factors mediating adaptation, correlation, variance analysis, as well as analysis of the significance of differences were used.

Participants. Students-representatives of the of the indigenous and minorities of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation – 304 people (179 girls, 125 boys). Students of the comparison group – 416 people (195 girls, 221 boys).

Measurements. Russian-language version of the Scale of Sociocultural Adaptation J. Wilson', K. Ward', et al. The author's scale of self-assessment of the degree of satisfaction with the main aspects of life. Author's questionnaire for assessing the degree of adaptation to an educational organization.

Results. Three groups of indicators of students' adaptability to the educational environment of the college are identified: academic adaptation (23% of the variance), sociocultural adaptation (13% and psychological adaptation (13%). Indigenous and minority students and comparison groups do not differ in terms of socio-cultural and psychological adaptation, while indicators of academic adaptation of students – representatives of the indigenous and minorities of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation are higher than in the comparison group in the conditions of the homogeneity of the socio-cultural environment of the college and lower in the conditions of its heterogeneity.

Conclusions. The indicators for assessing the adaptability of students are independent of each other and allow assessing the features of adaptation to an educational organization, educational activities and group; features of adaptation to a new socio-cultural environment, as well as the degree of emotional well-being of the individual.

Keywords: college students; adaptation to the secondary school; academic adaptation; sociocultural adaptation; psychological adaptation; indigenous and minority peoples; peoples of the North, Siberia and the Far East.

Funding. This study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment "Indigenous Secondary Vocational Schools Students from the North, Siberia and Far East of Russia: A Study of Adaptation to the New Social and Cultural Environment" (Supplementary Agreement No. 073-03-2022-040/6, 1 June 2022).

For citation: Baeva I.A., Miklyaeva A.V., Pezhemskaya J.S., Khoroshikh V.V. Features of Adaptation of Indigenous Students of the Russian North, Siberia and the Far East to the College Educational Environment. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 136–153. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140309> (In Russ.).

Введение

Эффективное развитие российского Севера прочно ассоциируется с развитием системы профессионального образования, рассматриваемой в качестве важного ресурса подготовки квалифицированных кадров, имеющих опыт проживания в суровых климатических условиях. Именно система образования выделяется в качестве системообразующего фактора, позволяющего коренным малочисленным народам интегрироваться в современное

общество, сохраняя собственную этническую идентичность [2; 23].

В ряде работ [12; 22; 27] дается подробный анализ особенностей современной системы образования для коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНСС и ДВ). Сложности адаптации к условиям жизни в городской среде, разрыв между предлагаемыми в учебных заведениях специальностями и востребованностью ряда профессий в соответствующих ре-

гионах, противоречия между традиционными и современными образовательными практиками выделяются в качестве факторов, затрудняющих получение среднего и высшего профессионального образования представителями КМНСС и ДВ. Отдельно можно выделить вопросы адаптации студентов данной группы к образовательной среде вуза или ссуза [16; 20], в процессе которой трудности адаптации к новым учебным требованиям и новым социальным связям дополняются трудностями социокультурной адаптации [5; 21]. От успешности адаптации к образовательной среде профессиональной образовательной организации в значительной степени зависит эффективность профессиональной подготовки студентов, дальнейшая профессиональная востребованность и, в конечном счете, психологическое благополучие личности, что определяет актуальность исследования особенностей адаптации студентов – представителей КМНСС и ДВ к образовательной среде колледжа.

Адаптацию студентов трактуют в узком смысле как процесс приспособления к существующим в ссузе технологиям и методам учебной, научной и воспитательной деятельности [7]. В широком смысле адаптация студентов представляет собой активное взаимодействие с новыми условиями социальной среды и рассматривается как проявление адаптивности личности и адаптированности как результата процесса адаптации [18; 21]. Среди прочих исследовательских направлений сегодня широко распространены работы, посвященные исследованию адаптации обучающихся к образовательной среде: описаны ее этапы и динамика [11; 24], показана роль факторов образовательной среды [8; 11] и индивидуальных особенностей студентов [13] в процессе адаптации. Отдельное

направление в изучении адаптации молодежи к образовательной среде представлено исследованиями особенностей адаптации студентов к обучению в колледже [24; 26; 28].

К отличительным особенностям социальной ситуации развития молодежи, поступающей в колледж, относят неопределенность ближайшего будущего, активизацию процесса формирования профессиональной Я-концепции, переосмысление собственного места в системе социальных отношений [17]. Анализируются факторы, способствующие успешной адаптации студентов. Так, И.В. Григорьевская выделяет две группы факторов адаптации к образовательной среде колледжа: педагогические (образовательные технологии, применяемые в процессе обучения) и социально-психологические (психологический климат в организации; развитие рефлексии и критичности мышления; организационная культура и др.) [7]. О.А. Воскресасенко и С.Н. Игошин выделяют: факторы, отражающие особенности общеобразовательной подготовки, школьного опыта; психологические особенности обучающихся; факторы образовательной среды колледжа; фактор семьи и семейного воспитания [6].

В современных исследованиях, посвященных изучению адаптации студентов к обучению в организациях профессионального образования, большое внимание уделяется поиску критериев оценки адаптированности студентов к ссузу. В статье Ю.И. Толстых в качестве базовых критериев адаптации автором выделены результативность и удовлетворенность учебной деятельностью, удовлетворенность учебной организацией и удовлетворенность собой как личностью [25]. Академическую успеваемость, рассматриваемую в качестве результата положительного отношения к учебной

деятельности и осваиваемой профессии, выделяют в качестве основного результата адаптации и релевантного критерия для оценки адаптированности Л.И. Забара, Ю.В. Лебедева и Н.А. Шабанова [8], И. Гонта и А. Булгак (I. Gonta и A. Bulgac) [30] и др. авторы. М.В. Баделина в числе критериев успешной адаптации студентов выделяет такие социально-психологические показатели, как: социальный статус в группе; формирование толерантности, в том числе к иной культуре; приспособление к новым условиям организации жизни; финансовая самостоятельность [29]. Психологическое благополучие, общий уровень осмысленности жизни выделяются в качестве критериев успешной адаптации В.В. Константиновым и И.А. Красильниковым [9]. В целом, можно констатировать доминирование феноменологического подхода, основанного на описании особенностей и затруднений процесса адаптации при выделении критериев оценки адаптации и адаптированности студентов, и обозначить актуальность задачи разработки критериев оценки адаптации студентов с учетом особенностей современной ситуации, сложившейся в системе профессионального образования (смешанный формат обучения, поликультурность образования и т.д.), которая может быть реализована посредством анализа эмпирических данных об особенностях адаптации студентов КМНСС и ДВ к обучению в ссузах.

Отметим, что исследования, посвященные оценке адаптации и адаптированности к обучению в ссузе студентов КМНСС и ДВ, немногочисленны. Современные исследователи [1; 18] среди адаптационных сложностей, характерных для представителей КМНСС и ДВ, отмечают трансформации привычных режима и ритма учебной деятельности, сложившихся

в годы школьного обучения в условиях кочевых, малокомплектных и сельских школ. Согласно данным Т.И. Лукьяненко и др. [10], студенты КМНСС и ДВ демонстрируют низкий уровень владения эффективными приемами учебной деятельности, что затрудняет их дидактическую адаптацию. Согласно данным Е.В. Мильковой и Н.В. Беляевой, такие студенты испытывают трудности в организации коммуникации с представителями других этнических групп, для них характерны высокая самокритичность, обидчивость, ранимость, сложности с организацией своего быта и в то же время высокий уровень нервно-психической устойчивости и адаптации [16]. Специфика адаптации к ссузу этой группы студентов определяется, помимо прочего, необходимостью интеграции в новую социокультурную среду, адаптации к жизни в условиях города [1; 20], которая имеет большое значение в контексте образовательной деятельности, включающей множество активностей, происходящих за стенами ссуза.

Следует отметить, что большинство исследований проблем адаптации студентов КМНСС и ДВ к образовательным организациям проведены с привлечением студентов вузов, в результате чего данные об особенностях адаптации студентов КМНСС и ДВ в организациях среднего профессионального образования весьма фрагментарны и, как правило, описывают отдельные аспекты адаптированности, не позволяя получить целостную картину специфики адаптации студентов этой группы к образовательной среде ссузов. Дефицит сведений об особенностях адаптации к ссузам студентов из числа КМНСС и ДВ, который подкрепляется отсутствием единого подхода к определению критериев их адаптированности к ссузу, определяет актуальность исследования, ориентированного на из-

учение критериев и характеристик их адаптации к образовательной среде ссузов в условиях поликультурной среды. В частности, для оценки качества адаптации к ссузу студентов данной группы представляется значимым включение в число критериев, наряду с академическим (успешность учебной и внеучебной активности в ссузе) и психологическим (связанным с субъективным благополучием) аспектами, аспекта социокультурной адаптации как особого аспекта адаптации к образовательной среде колледжа. Этот тезис был теоретически обоснован в предыдущих работах [14], в данной статье представлены результаты его эмпирической проверки.

Сказанное выше определяет цель нашего исследования, которая заключается в эмпирическом обосновании критериев оценки адаптированности студентов КМНСС и ДВ к образовательной среде ссузов и изучении особенностей их адаптации на основе выделенных критериев с учетом характеристик социокультурной среды, в которой протекают адаптационные процессы. В ходе исследования проверялась гипотеза о том, что критерии адаптации к ссузам студентов КМНСС и ДВ включают показатели академической, психологической и социокультурной адаптации, значения которых могут варьироваться под влиянием особенностей социокультурной среды.

Методы

Выборка. В исследовании приняли участие 720 человек возрасте от 15 до 36 лет, из них 304 (179 девушек и 125 юношей) относят себя к КМНСС и ДВ, 416 (195 девушек и 221 юноша) не идентифицируют себя с ними. Участники исследования обучаются в многопрофильных колледжах, расположенных в разных регионах Российской Федерации.

Процедура и методы исследования.

Для оценки адаптированности студентов к колледжу были использованы:

1) «Шкала социокультурной адаптации (SCAS-R)» Дж. Вилсон (G. Wilson) и др. в адаптации С.Л. Васильевой и др. для оценки степени затруднений в процессе адаптации к новой социокультурной среде (высокий балл по шкале свидетельствует о сложностях адаптации);

2) анкета «Самооценка степени удовлетворенности основными сторонами жизни» для оценки удовлетворенности здоровьем, учебой, отношениями, семейной ситуацией, душевным состоянием, финансовым положением до и после поступления в колледж;

3) анкета для оценки степени адаптированности к образовательной организации (самооценка сложности обучения в колледже, удовлетворенности учебной успеваемостью, интереса к обучению, эмоционального состояния в начале и в конце учебного года, качества социальных связей).

Анкеты разработаны на основании результатов систематического обзора литературы, посвященной проблемам адаптации студентов КМНСС и ДВ к колледжу [14], и прошли успешно апробацию на базе шести ссузов [19]. Необходимость разработки анкет была обусловлена отсутствием компактного инструмента оценки совокупности параметров адаптации студентов КМНСС и ДВ к колледжу, который можно было бы использовать в исследовании, не перегружая респондентов.

При анализе результатов учитывались социокультурные характеристики населенного пункта, в котором расположена образовательная организация (численность и этнический состав населения, количество учреждений профессионального образования, объектов

социальной инфраструктуры, таких как учреждения культуры и досуга, здравоохранения и спорта, расположенные в населенном пункте). Помимо этого, учитывался интегративный показатель «однородность/разнородность» социокультурной среды колледжа», сформулированный экспертами — филологами и культурологами, специализирующимися на изучении КМНСС и ДВ. В группу колледжей с условно однородной средой попали ссузы, в которых совместно обучаются студенты КМНСС и ДВ и группы сравнения, проживающие на одной территории, говорящие в быту на одном языке и имеющие схожие антропологические признаки (далее — «образовательные организации с высокой степенью однородности социокультурной среды»). В группу колледжей с неоднородной социокультурной средой попали те, студенты которых различаются по этим признакам («образовательные организации с низкой степенью

однородности социокультурной среды»). Колледжи, занимающие промежуточное положение по этим признакам, были обозначены как «образовательные организации со средней степенью однородности социокультурной среды».

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета Statistica10.0. Факторизация данных осуществлялась по методу главных компонент. Для обработки результатов также применялись: анализ значимости различий (U -критерий Манна—Уитни; H -критерий Краскела—Уоллиса), корреляционный анализ Спирмена (r_s) и дисперсионный анализ (F).

Результаты

В результате анализа данных, раскрывающих особенности адаптированности студентов КМНСС и ДВ к образовательной среде колледжа, на основе критерия Кайзера и критерия отсеивания Кеттелла было выделено три фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура показателей адаптированности к колледжу студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Наименование фактора	Переменные	Дисперсия фактора	Доля дисперсии
Академическая адаптация	Удовлетворенность учебной успеваемостью (0,73) Интерес к обучению в колледже (0,72) Самооценка качества социальных связей с одноклассниками, социальной поддержки (0,64) Характеристика фонового эмоционального состояния в колледже (0,59) Самооценка учебной успеваемости (0,51)	2,29	0,23
Социокультурная адаптация	Социокультурная адаптация (0,64) Самооценка качества социальных связей с представителями своей этнической группы (0,64) Самооценка сложности обучения в колледже (0,61)	1,27	0,13
Психологическая адаптация	Динамика эмоционального состояния к концу учебного года (0,76) Динамика удовлетворенности различными сторонами жизни после поступления в колледж (0,69)	1,32	0,13

В первый фактор вошли показатели, связанные с общей удовлетворенностью учебной деятельностью, социальными связями, складывающимися в образовательной организации, и эмоциональным комфортом, связанным с пребыванием в колледже, что позволило дать ему название «Академическая адаптация». Во второй фактор, получивший название «Социокультурная адаптация», вошли показатели, раскрывающие общую оценку сложностей адаптации к новым социокультурным условиям, связанным с обучением в колледже, преимущественную ориентацию на социальную поддержку у представителей своей этнической группы, а также оценку сложности обучения в колледже. В третий фактор вошли показатели, раскрывающие динамику эмоционального состояния в процессе учебной деятельности, изменения удовлетворенности различными сторонами жизни после поступления в колледж, на основании чего фактор был идентифицирован как «Психологическая адаптация».

Факторный анализ, проведенный на материале результатов, полученных в подгруппе студентов колледжей, не причисляющих себя к КМНСС и ДВ, выявил аналогичную структуру переменных («Академическая адаптация» — 23% дисперсии; «Социокультурная

адаптация» — 13% дисперсии; «Психологическая адаптация» — 14% дисперсии), что позволило осуществлять дальнейший анализ на основе факторов, полученных при анализе совокупной выборки.

Сравнительный анализ факторных коэффициентов (factor scores) показал, что студенты КМНСС и ДВ и группы сравнения в целом характеризуются схожими показателями социокультурной адаптации и психологической адаптации, при этом показатели академической адаптации выше в группе студентов КМНСС и ДВ (см. табл. 2).

Корреляционный анализ позволил отметить, что факторные коэффициенты, характеризующие академическую, социокультурную и психологическую адаптацию, не коррелируют друг с другом ни в группе КМНСС и ДВ, ни в группе сравнения ($r_s < 0,05$), что указывает на относительную независимость выделенных факторов друг от друга. При этом обнаружен ряд значимых взаимосвязей показателей адаптации студентов с характеристиками социокультурной среды населенных пунктов, в которых расположены колледжи (табл. 3).

Сравнительный анализ показал, что факторы социокультурной и психологической адаптации «чувствительны» к

Таблица 2

Факторные коэффициенты, характеризующие адаптацию к колледжу студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока и группы сравнения

Факторы	Студенты КМНСС и ДВ	Студенты, не являющиеся КМНСС и ДВ	<i>U</i>
Академическая адаптация	0,11	−0,09	56238,00**
Социокультурная адаптация	0,08	−0,06	58978,00
Психологическая адаптация	0,03	−0,02	62095,00

Примечания: студенты КМНСС и ДВ — студенты-представители коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; ** — $p \leq 0,01$.

Результаты корреляционного анализа

Показатели	Разнородность социокультурной среды	Количество объектов инфраструктуры	Количество учреждений профессионального образования	Количество этнических групп на территории
В выборке студентов – представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока				
Академическая адаптация	-0,23*	-0,02	-0,03	-0,02
Социокультурная адаптация	0,02	0,13*	0,13*	-0,15*
Психологическая адаптация	-0,02	-0,09	-0,10	0,01
В группе сравнения				
Академическая адаптация	-0,11*	0,01	0,03	-0,08
Социокультурная адаптация	0,10	0,13*	0,11*	-0,04
Психологическая адаптация	-0,09	-0,16*	-0,15*	-0,05

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

размеру населенного пункта, в котором расположена образовательная организация (см. табл. 4), вне зависимости от того, идентифицируют себя студенты с представителями КМНСС и ДВ или нет ($p > 0,05$).

Анализ с учетом степени однородности социокультурной среды колледжей показал, что данный фактор оказывается значимым для академической адаптации студентов КМНСС и ДВ ($F = 4,52$, $p \leq 0,01$, см. рис.), но не оказывает значимого влияния на их соци-

окультурную и психологическую адаптацию ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов

Эмпирическое исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что в число критериев адаптации к ссузам студентов КМНСС и ДВ входят показатели академической, психологической и социокультурной адаптации. Выделенные в результате факторизации критерии адаптированности студентов позволяют оценить ее академический, психоло-

Сравнение факторных коэффициентов, характеризующих адаптацию к колледжам, расположенным в населенных пунктах разных типов

Факторы	Средний город	Малый город	Поселок	<i>N</i>
Академическая адаптация	-0,05	0,04	0,11	2,73
Социокультурная адаптация	0,10	-0,07	-0,18	6,57*
Психологическая адаптация	-0,08	0,03	0,31	10,60**

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

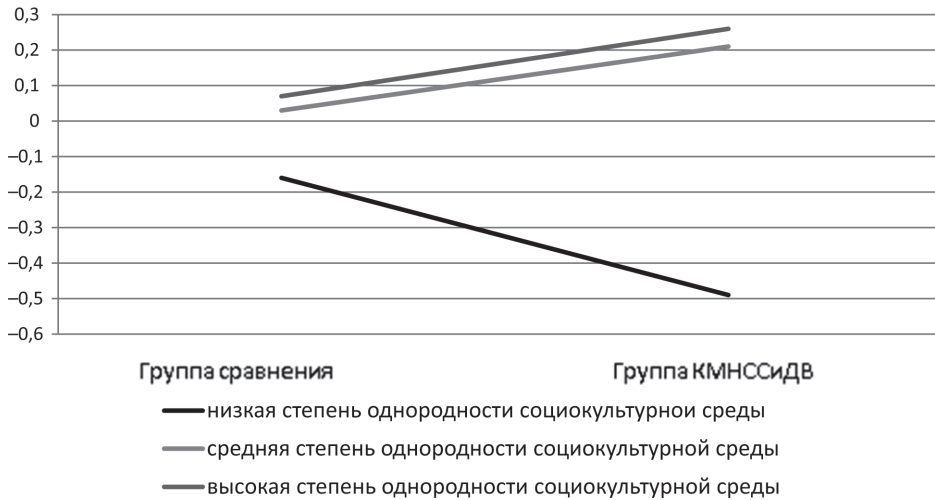


Рис. Факторные коэффициенты для «Академической адаптации» в выборках студентов КМНСС и ДВ и группы сравнения, обучающихся в колледжах, различающихся по показателю однородности социокультурной среды

гический и социокультурный аспекты. При этом, в отличие от большинства отечественных работ [6; 8; 9; 24], перечень критериев адаптированности студентов КМНСС и ДВ дополнен социокультурным аспектом, что позволяет охарактеризовать социокультурную адаптацию как значимый аспект адаптации к образовательной организации в поликультурной среде. Тесная сопряженность социокультурной адаптации с адаптацией к образовательной среде колледжа прослеживается в том, что в данный фактор вошла переменная «сложность обучения в колледже», что указывает на вклад социокультурного аспекта адаптации в интегральную оценку своего обучения студентами по шкале «легкость — трудность». Примечательно, что полученные результаты свидетельствуют о единой структуре показателей адаптации студентов к образовательной среде колледжа, не варьирующейся в зависимости от этнической принадлежности студентов; на наш взгляд, это указывает на значи-

мость учета социокультурной адаптации для студентов ссузов, обучающихся в поликультурной среде, вне зависимости от их этнической принадлежности.

Вопреки данным, представленным другими исследователями [10], студенты КМНСС и ДВ обнаружили более высокий уровень академической адаптации, чем их сверстники, идентифицирующие себя с другими этносами, при этом уровень их социокультурной и психологической адаптации существенно не отличается от аналогичных показателей группы сравнения. Опираясь на ранее описанные результаты, можно конкретизировать, что студенты — представители КМНСС и ДВ отмечают высокую степень интереса к процессу обучения, высоко оценивают свои возможности в освоении учебной программы, чувствуют академическую поддержку, отмечают легкость адаптации к объему самостоятельной работы и иным аспектам организации учебного процесса.

Данный результат может быть обусловлен разными причинами. Одно из

возможных объяснений связано с тем, что основной контингент студентов КМНСС и ДВ составляют так называемые «асфальтовые аборигены» [4], имеющие опыт проживания не только в «этнических» поселениях, но и в более крупных населенных пунктах, а также опыт обучения в школах-интернатах, в которых они оказываются в определенной степени оторванными от традиционных для своего народа видов деятельности и способов организации жизни, получая навыки, необходимые для успешного обучения на следующих образовательных ступенях. Другое вероятное объяснение связано с фиксируемыми исследователями особенностями менталитета представителей КМНСС и ДВ, предполагающими определенную закрытость в отношениях с другими людьми [16], которая могла проявиться в неготовности делиться своими сложностями в процессе заполнения анкеты. Кроме того, полученные различия могут быть объяснены ориентацией педагогического коллектива на поддержку обучающихся данной группы, связанной с распространенными представлениями о большей выраженности проблем с академической адаптацией в ней.

В исследовании установлено, что именно академическая адаптация наиболее тесно связана с характеристиками социокультурной среды, в которой разворачиваются процессы адаптации студентов к колледжу, прежде всего, со степенью ее однородности. Показатели академической адаптации в обеих выборках оказались отрицательно взаимосвязанными с показателем «разнородность социокультурной среды». В условиях высокой степени однородности социокультурной среды студенты КМНСС и ДВ демонстрировали более высокий уровень академической адаптации, чем их сверстники из группы сравнения, однако

высокая степень разнородности социокультурной среды связана с затруднениями в академической адаптации студентов КМНСС и ДВ. Наиболее вероятное объяснение этого факта связано с наличием языкового барьера у студентов, обучающихся в социокультурно неоднородной среде. Языковой барьер может не оказывать существенного влияния на установление конструктивных отношений с одноклассниками, однако препятствовать адаптации к новым образовательным практикам, что соответствует результатам, полученным зарубежными исследователями на материале анализа адаптации студентов к образовательной среде колледжа в условиях недостаточного владения языком, на котором ведется обучение [30].

Сравнительный анализ показал, что студенты обеих групп более комфортно чувствуют себя в малых населенных пунктах, что может быть обусловлено детским опытом проживания в малых населенных пунктах, с одной стороны, и более размеренным укладом организации жизни, отсутствием характерных для городской среды перегрузок в малых населенных пунктах — с другой [15]. Согласно результатам корреляционного анализа, показатели социокультурной адаптации в обеих группах положительно связаны с показателями насыщенности среды города/поселка объектами социальной инфраструктуры и образовательными организациями. На наш взгляд, данные взаимосвязи отражают наличие перегрузок, связанных с включением в урбанистическую среду, обусловленных необходимостью ориентации в новом ландшафте, освоения возможностей организации досуга, отдыха, адаптации к плотности населения и общему шумовому фону. Помимо этого, в выборке КМНСС и ДВ результаты корреляционного анализа показывают

вероятность того, что поликультурная среда населенного пункта выступает в качестве значимого фактора психологической поддержки в процессе социокультурной адаптации для студентов КМНСС и ДВ, сглаживая ощущение инородности. Для студентов группы сравнения зафиксированы отрицательные взаимосвязи показателя психологической адаптации с показателями разнообразия инфраструктуры и меньшим разнообразием учреждений профессионального образования, что может быть обусловлено отсутствием отвлекающих от учебной деятельности факторов, отсутствием сомнений в правильности сделанного профессионального выбора. Несмотря на относительно невысокие значения коэффициентов корреляции, которые, вероятно, обусловлены большим объемом выборки и особенностями количественных характеристик социокультурной среды, используемых в исследовании, представляется, что описанные взаимосвязи позволяют выделить специфичные «мишени» психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов для ссузов, расположенных в населенных пунктах, различающихся по своим характеристикам.

Заключение

Результаты исследования необходимо учитывать при планировании и

реализации мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению адаптации к обучению в ссузах студентов из числа КМНСС и ДВ. В случае, когда социокультурная среда колледжа существенно отличается от привычной студентам, особенно в условиях языкового разнообразия, сопровождение должно быть направлено, в первую очередь, на поддержку потенциала академической адаптации студентов, в то время как задачи содействия социокультурной адаптации должны находиться в фокусе внимания, прежде всего, в колледжах, расположенных в больших населенных пунктах с развитой социальной инфраструктурой или в населенных пунктах, для населения которых не характерно выраженное этническое разнообразие. При этом отдельного обсуждения заслуживает вопрос о том, должно ли психолого-педагогическое сопровождение адаптации к обучению в ссузах студентов из числа КМНСС и ДВ осуществляться непосредственно для данной группы студентов или эта деятельность должна быть интегрирована в работу по содействию адаптации студентов без учета их этнической принадлежности. Поиск эмпирически обоснованного ответа на указанный вопрос составляет перспективу данного исследования.

Литература

1. *Алексеев В.В., Алексеева А.Е.* Проблемы адаптации и подготовки представителей коренных малочисленных народов Севера к учебе в системе высшего профессионального образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 12. С. 1–12.
2. *Анисимова С.Г., Дранаева И.А.* Социальные проблемы населения циркумполярного пояса: образовательный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 437.
3. *Айварова Н.Г., Миронов А.В., Наумова М.В.* Жизнестойкость и психологическое здоровье коренных малочисленных народов Севера // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 1(41). С. 6–12. DOI:10.24888/2073-8439-2018-41-1-6-12
4. *Балзер М.М.* Коренные космополиты, экологическая защита и активизм в Сибири и на Дальнем Востоке // Сибирские исторические исследования. 2014. № 2. С. 15–38.

5. *Бахтина Н.Н., Губарев А.Н.* Проблема социально-психологической адаптации студентов, представителей коренных малочисленных народов Севера // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2017. № 28. С. 7–9.
6. *Воскресасенко О.А., Игошин С.Н.* Адаптация обучающихся колледжа как педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4. С. 272–276.
7. *Григорьевская И.В.* Факторы адаптации студентов в образовательной среде колледжа // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11(139). С. 124–127.
8. *Забара Л.И., Лебедева Ю.В., Шабанова Н.А.* Социально-психологическая адаптация к вузу студентов-психологов // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 185–194. DOI:10.26170/2079-8717_2021_06_22
9. *Красильников И.А., Константинов В.В.* Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. № 11(4). С. 932–938.
10. *Лукьяненко Т.И., Манеева Н.Ф., Карплюк П.Н., Чистякова В.А., Сазонова О.К., Гогохова Т.А.* Исследование и учет индивидуально-психологических особенностей студентов – представителей коренных малочисленных народов в процессе их социально-психологической адаптации // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7(19). С. 139–143.
11. *Маклаков А.Г., Головешкин И.Д.* Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. С. 29–37.
12. *Маркин В.В., Силин А.Н., Воронов В.В.* Образовательные траектории молодежи коренных малочисленных народов Севера: социально-пространственный дискурс // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. № 12(5). С. 141–154. DOI:10.15838/esc.2019.5.65.9
13. *Микляева А.В., Безгодова С.В., Васильева С.В., Румянцова П.В., Солнцева Н.В.* Характеристики познавательной сферы и стиль учебной деятельности как факторы успешности адаптации к образовательной среде вуза у студентов различной профильной направленности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. № 22. С. 42–54.
14. *Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В., Баева И.А.* Социально-психологическая адаптация студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: теоретическая модель // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 6. С. 80–110.
15. *Милграм С.* Опыт городской жизни: психологическое исследование // Практикум по социальной психологии / Под ред. Э. Пайнс, К. Маслач. СПб: Питер, 2000. С. 283–296.
16. *Милькова Е.В., Беляева Н.В.* Адаптация студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в социально-педагогической деятельности КемГУКИ // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 13. С. 103–109.
17. *Мыскин С.В., Макеева Г.А.* Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. № 13(2). С. 89–104.
18. *Орехова Е.Ю.* Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к вузу (на примере студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Рязань, 2006. 23 с.
19. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: методические рекомендации / И.А. Баева, А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших, С.В. Вохмянина, Е.В. Головань, С.В. Советкина, Г.П. Бакулина / Под науч. ред. И.А. Баевой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. 272 с.

20. Редлих С.М., Стукова Н.М. Педагогические условия успешной адаптации студентов-этнофоров в вузе: теоретические аспекты // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 279–285.
21. Ростовцева М.В. Подходы к изучению социальной адаптации в системе образования // Философия и культура. 2017. № 8. С. 108–114. DOI:10.7256/2454-0757.2017.8.23511
22. Серебрякова Р.В., Деттер Г.Ф. Роль культурного и языкового многообразия в образовательном процессе коренных малочисленных народов Арктики // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа. 2021. № 110(1). С. 101–119.
23. Синица А.Л. Повышение уровня и качества образования коренных малочисленных народов Севера: проблемы и перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2019. № 15(3). С. 70–81. DOI:10.19181/1999-9836-2019-10074
24. Толкаюк А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в колледже // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Том 3. № 2(4). С. 79–81.
25. Толстых Ю.И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 4(20). С. 137–142.
26. Трофимова Н.С. Исследование взаимосвязи социально-психологической адаптации и субъектности личности студента колледжа // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 116–121.
27. Хамидулина Г.Ф. Профессиональное образование представителей коренных малочисленных народов севера Сахалина: ценностный подход // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2019. № 10. С. 98–101.
28. Чепарухина Е.А. Дидактическая адаптация студентов колледжа как социально-педагогическая проблема // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4(44). С. 218–221.
29. Badelina M.V. Process of adaptation of first-year students to study at university as pedagogical phenomenon: structure and characteristics // Amazonia Investiga. 2020. Vol. 9(27). P. 460–477. DOI:10.34069/AI/2020.27.03.50
30. Gonta I., Bulgac A. The Adaptation of Students to the Academic Environment in University // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2019. Vol. 11(3). P. 34–44. DOI:10.18662/rrem/137
31. Hussain M., Shen H. A Study on Academic Adaptation of International Students in China // Higher Education Studies. 2019. Vol. 9(4). DOI:10.5539/hes.v9n4p80

References

1. Alekseev V.V., Alekseeva A.E. Problemy adaptatsii i podgotovki predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa k uchebe v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [The problems of aboriginal adaptation in the university education system]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, socio-economic and social sciences*, 2014, no. 12, pp. 1–12. (In Russ.).
2. Anisimova S.G., Dranaeva I.A. Sotsial'nye problemy naseleniya tsirkumpolyarnogo poyasa: obrazovatel'nyi aspekt [Social problems of the population of the circumpolar zone: educational aspect]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2013, no. 1, p. 427. (In Russ.).
3. Aivarova N.G., Mironov A.V., Naumova M.V. Zhiznestoikost' i psikhologicheskoe zdorov'e korennykh malochislennykh narodov Severa [Resilience and psychological health of the indigenous peoples of the North]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2018, no. 1(41), pp. 6–12. DOI:10.24888/2073-8439-2018-41-1-6-12 (In Russ.).

4. Balzer M.M. Korennye kosmopolity, ekologicheskaya zashchita i aktivizm v Sibiri i na Dal'nem Vostoke [Indigenous cosmopolitans, environmental advocacy and activism in Siberia and the Far East]. *Sibirskie istoricheskie issledovaniya = Siberian historical research*, 2014, no. 2, pp. 15–38. (In Russ.).
5. Bakhtina N.N., Gubarev A.N. Problema sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov, predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa [The problem of socio-psychological adaptation of students, representatives of the indigenous peoples of the North]. *Vestnik Severo-vostochnogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Northeastern State University*, 2017, no. 28, pp. 7–9. (In Russ.).
6. Voskrekasenko O.A., Igoshin S.N. Adaptatsiya obuchayushchikhsya kolledzha kak pedagogicheskaya problema [Adaptation of college students as a pedagogical problem]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*, 2020, no. 4, pp. 272–276. (In Russ.).
7. Grigor'evskaya I.V. Faktory adaptatsii studentov v obrazovatel'noi srede kolledzha [Factors of adaptation of students in the educational environment of the college]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 2013, no. 11(139), pp. 124–127. (In Russ.).
8. Zabara L.I., Lebedeva Yu.V., Shabanova N.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya k vuzu studentov-psikhologov [Socio-psychological adaptation to the university of students of psychologists]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*, 2021, no. 6, pp. 185–194. DOI:10.26170/2079-8717_2021_06_22 (In Russ.).
9. Krasil'nikov I.A., Konstantinov V.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti i strategii razresheniya vnutrennykh konfliktov [Socio-psychological adaptation of the personality and strategies for resolving internal conflicts]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk = Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2009, no. 11(4), pp. 932–938. (In Russ.).
10. Luk'yanenko T.I., Maneeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Gonokhova T.A. Issledovanie i uchet individual'no-psikhologicheskikh osobennosti studentov – predstavitelei korennykh malochislennykh narodov v protsesse ikh sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii [Research and taking into account the individual psychological characteristics of students – representatives of indigenous peoples in the process of their social and psychological adaptation]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture, education*, 2009, no. 7(19), pp. 139–143. (In Russ.).
11. Maklakov A.G., Goloveshkin I.D. Osobennosti adaptatsii studentov pervogo kursa k obrazovatel'noi srede vuza [Features of adaptation of first-year students to the educational environment of the university]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2011, no. 3, pp. 29–37. (In Russ.).
12. Markin V.V., Silin A.N., Voronov V.V. Obrazovatel'nye traektorii molodezhi korennykh malochislennykh narodov Severa: sotsial'no-prostranstvennyi diskurs [Educational trajectories of the youth of the indigenous peoples of the North: socio-spatial discourse]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2018, no. 12(5), pp. 141–154. DOI:10.15838/esc.2019.5.65.9 (In Russ.).
13. Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Vasil'eva S.V., Rumyantseva P.V., Solntseva N.V. Kharakteristiki poznavatel'noi sfery i stil' uchebnoi deyatel'nosti kak faktory uspeshnosti adaptatsii k obrazovatel'noi srede vuza u studentov razlichnoi profil'noi napravlenosti [Characteristics of the cognitive sphere and the style of educational activity as factors for the success of adaptation to the educational environment of the university among students of various profile orientations]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = News of the Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2017, no. 22, pp. 42–54. (In Russ.).

14. Mikljaeva A.V., Pezhemskaja Ju.S., Khoroshikh V.V., Baeva I.A. Social'no-psihologicheskaja adaptacija studentov – predstavitelej korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novej sociokul'turnoj srede: teoreticheskaja model' [Socio-psychological adaptation of students from indigenous minorities of the North, Siberia and the Far East to college in a new sociocultural environment: A theoretical model]. *Science for Education Today*, 2022. Vol. 12, no. 6, pp. 80–110. (In Russ.).
15. Milgram S. Opyt gorodskoi zhizni: psikhologicheskoe issledovanie [Urban Experience: A Psychological Study]. In E. Pains, K. Maslach (ed.). *Praktikum po sotsial'noi psikhologii* [Workshop on social psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2000, pp. 283–296. (In Russ.).
16. Mil'kova E.V., Belyaeva N.V. Adaptatsiya studentov – predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka v sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti KemGUKI [Adaptation of students – representatives of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East in the social and pedagogical activities of the KemGUKI]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2010, no. 13, pp. 103–109. (In Russ.).
17. Myskin S.V., Makeeva G.A. Adaptatsionnye aspekty sotsial'noi situatsii razvitiya podrostkov v usloviyakh obucheniya v organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniya [Adaptation Aspects of the Social Situation of Adolescents' Development in the Conditions of Training in the Organization of Secondary Vocational Education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2021, no. 13(2), pp. 89–104. (In Russ.).
18. Orekhova E.Yu. Pedagogicheskie usloviya aktivizatsii protsessa adaptatsii studentov mladshikh kursov k vuzu (na primere studentov korennykh malochislennykh narodov Severa, khanty i mansi) [Pedagogical conditions for activating the process of adaptation of junior students to the university (on the example of students of the indigenous peoples of the North, Khanty and Mansi)]. PhD (Psychology) Thesis. Ryazan', 2006. 23 p. (In Russ.).
19. Baeva I.A. [I dr.]. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii studentov – predstavitelej korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novej sociokul'turnoj srede: metodicheskie rekomendatsii [Psychological and pedagogical support for the adaptation of students – representatives of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East to college in a new socio-cultural environment: guidelines]. Baeva I.A. (eds.). Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2023. 272 p. (In Russ.).
20. Redlikh S.M., Stukova N.M. Pedagogicheskie usloviya uspeshnoi adaptatsii studentov-ethnoforov v vuzе: teoreticheskie aspekty [Pedagogical Conditions for Successful Adaptation of Ethnophoric Students in the University: Theoretical Aspects]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 6, pp. 279–285. (In Russ.).
21. Rostovtseva M.V. Podkhody k izucheniyu sotsial'noi adaptatsii v sisteme obrazovaniya [Approaches to the study of social adaptation in the education system]. *Filosofiya i kul'tura = Philosophy and culture*, 2017, no. 8, pp. 108–114. DOI:10.7256/2454-0757.2017.8.23511 (In Russ.).
22. Serebryakova R.V., Detter G.F. Rol' kul'turnogo i yazykovogo mnogoobraziya v obrazovatel'nom protsesse korennykh malochislennykh narodov Arktiki [The role of cultural and linguistic diversity in the educational process of the indigenous peoples of the Arctic]. *Nauchnyi vestnik Yamalo-Nenetskogo avtonomnogo okruga = Scientific Bulletin of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug*, 2021, no. 110(1), pp. 101–119. (In Russ.).
23. Sinitisa A.L. Povyshenie urovnya i kachestva obrazovaniya korennykh malochislennykh narodov Severa: problemy i perspektivy [Improving the Level and Quality of Education of the Indigenous Minorities of the North: Problems and Prospects]. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii = The standard of living of the population of the regions of Russia*, 2019, no. 15(3), pp. 70–81. DOI:10.19181/1999-9836-2019-10074 (In Russ.).

24. Tolkanyuk A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov-pervokursnikov v kolledzhe [Socio-psychological adaptation of first-year students in college]. *Khumanitarni Balkanski izsledvaniya*, 2019. Vol. 3, no. 2(4), pp. 79–81. (In Russ.).
25. Tolstykh Yu.I. Kriterii otsenki uspehnosti adaptatsii studentov-pervokursnikov v vuze [Criteria for assessing the success of adaptation of first-year students in the university]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki = News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences*, 2011, no. 4(20), pp. 137–142. (In Russ.).
26. Trofimova N.S. Issledovanie vzaimosvyazi sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i sub"ektnosti lichnosti studenta kolledzha [Study of the relationship between socio-psychological adaptation and subjectivity of the personality of a college student]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*, 2013, no. 3, pp. 116–121. (In Russ.).
27. Khamidulina G.F. Professional'noe obrazovanie predstavitelei korennykh malochislennykh narodov severa Sakhalina: tsennostnyi podkhod [Vocational Education for Representatives of the Indigenous Minorities of the North of Sakhalin: A Value Approach]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanitie*, 2019, no. 10, pp. 98–101. (In Russ.).
28. Cheparukhina E.A. Didakticheskaya adaptatsiya studentov kolledzha kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema [Didactic adaptation of college students as a socio-pedagogical problem]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2019, no. 4(44), pp. 218–221. (In Russ.).
29. Badelina M.V. Process of adaptation of first-year students to study at university as pedagogical phenomenon: structure and characteristics. *Amazonia Investiga*, 2020. Vol. 9(27), pp. 460–477. DOI:10.34069/AI/2020.27.03.50
30. Gonta I., Bulgac A. The Adaptation of Students to the Academic Environment in University. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2019. Vol. 11(3), pp. 34–44. DOI:10.18662/rrem/137
31. Hussain M., Shen H. A Study on Academic Adaptation of International Students in China. *Higher Education Studies*, 2019. Vol. 9(4). DOI:10.5539/hes.v9n4p80

Информация об авторах

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Пежемская Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Baeva, PhD in Psychology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irina-baeva@mail.ru

Anastasiya V. Miklyaeva, PhD in Psychology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Juliya S. Pezhemskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Valeriya V. Khoroshikh, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Получена 19.12.2022

Received 19.12.2022

Принята в печать 27.07.2023

Accepted 27.07.2023

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ METHODOLOGICAL TOOLS

Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной

Ульянина О.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Радчикова Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; ФГБУН Институт теоретической и экспериментальной биофизики Российской академии наук (ФГБУН ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Борисенко Е.В.

ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Хайрова З.Р.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovaazr@mgppu.ru

Цель. Проверка психометрических свойств и валидности методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной, позволяющей определить предпочтения восьми базовых ценностей (Здоровье, Материальная обеспеченность, Творчество, Семья, Карьера, Служение, Слава, Отдых) для подростков 10–18 лет.

Контекст и актуальность. В настоящий момент ценности подростка формируются в ситуации социальной нестабильности и ценностно-нормативной неопределенности, поэтому задача изучения ценностных ориентаций подростков имеет большое значение, налагая особые требования к выбору инструментария исследования.

Дизайн исследования. Исследование проводилось онлайн с помощью Google-форм. Использовались методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной, «Тест смысловых жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева и «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению» А.М. Прихожан.

Участники. В исследовании приняли участие 1303 подростка в возрасте от 10 до 18 лет (средний возраст = $13,7 \pm 1,7$ лет, медиана = 13 лет); из них 42% женского пола, 32% — мужского и 26% не указали свой пол.

Методы (инструменты). Для проверки внутренней согласованности методики использовались альфа Кронбаха и омега МакДональда, эксплораторный и конфирматорный факторные анализы; для проверки внешней валидности — корреляционные коэффициенты Пирсона; для определения половозрастных различий — трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана; для определения пространства жизненных ценностей — метод многомерного шкалирования.

Результаты. Результаты показали внутреннюю согласованность всех шкал методики (α Кронбаха = 0,75–0,84), при этом эксплораторный и конфирматорный факторные анализы подтверждают 8-факторную структуру опросника. Внешняя валидность подтверждается взаимосвязями со смысловыми ориентациями, мотивацией и эмоциональным отношением к учению. Половозрастные различия невелики. Девочки ценят творчество и славу более, чем мальчики. С возрастом у подростков усиливается ценность карьеры и материальной обеспеченности, а ценность служения снижается.

Основные выводы. Методика «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной является эффективной, надежной, валидной и может использоваться как в исследовательских, так и в прикладных целях для подростков 10–18 лет.

Ключевые слова: жизненные ценности; ценностные ориентации; иерархия ценностей; подростки; психодиагностика; валидность; надежность; стандартизация.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Разработка комплексной программы психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей» от 26 апреля 2023 года № 073-00038-23-04.

Для цитаты: Ульянина О.А., Радчикова Н.П., Борисенко Е.В., Хайрова З.П. Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 154–172. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140310>

Psychodiagnostics of Value Orientations of Adolescents: the Results of Standardization of the Methodology “Hierarchy of Life Values” by G. V. Rezapkina

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Nataly P. Radchikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia;

*Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences,
Pushchino, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Elena V. Borisenko

V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology

of the Ministry of Health of the Russian Federation; Moscow State University

of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Zulfiya R. Khayrova

Moscow State University of Psychology & Education;

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Objective of the study is to check the psychometric properties and validity of the questionnaire “Hierarchy of Life Values” (G.V. Rezapkina), which allows to determine the preferences of eight basic values (Health, Welfare, Creativity, Family, Career, Service, Glory, Recreation) for adolescents aged 10–18.

Background. At the moment, the values of a teenager are formed in a situation of social instability and value-normative uncertainty, so the task of adolescents' values study is of great importance, imposing special requirements on the choice of research tools.

Study design. The survey was conducted online using Google forms. The questionnaires “Life Values Hierarchy” (G.V. Rezapkina), “Purpose-In-Life Orientations” (D.A. Leontiev) and “Questionnaire for the study of emotional attitude to learning” (A.M. Prihozhan) were used.

Participants. The study included 1303 adolescents aged 10 to 18 years (mean age = $13,7 \pm 1,7$ years, median = 13 years); of these, 42% were female, 32% were male, and 26% did not indicate their sex.

Measurements. Cronbach's alpha and MacDonal's omega, exploratory and confirmatory factor analyzes were used to test the internal consistency of the questionnaire; Pearson's correlation coefficient was used to check external validity; three-way ANOVA with Duncan's posterior test was used to determine gender and age differences; and multidimensional scaling was used to determine the space of life values.

Results. The results showed a fairly good internal consistency of all scales (Cronbach's $\alpha = 0,75 - 0,84$), while exploratory and confirmatory factor analyzes confirm the 8-factor structure of the questionnaire. External validity is confirmed by relationships with purpose-in-life orientations, motivation and emotional attitude to learning. Gender and age differences are small. Girls value creativity and glory more than boys. As adolescents age, the value of a career and material security increases, while the value of service decreases.

Conclusions. The questionnaire “Life Values Hierarchy” (G.V. Rezapkina) is simple, effective, reliable and valid and can be used both for research and applied purposes for adolescents aged 10–18.

Keywords: life values; value orientations; hierarchy of values; adolescents; psychodiagnostics; validity; reliability; standardization.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Development of a comprehensive program of psychological and pedagogical support and rehabilitation of children” dated April 26, 2023 No. 073-00038-23-04.

For citation: Ulyanina O.A., Radchikova N.P., Borisenko E.V., Khayrova Z.R. Psychodiagnostics of Value Orientations of Adolescents: the Results of Standardization of the Methodology “Hierarchy of Life Values” by G.V. Rezapkina. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 154–172. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140310> (In Russ.).

Введение

Ценностные ориентации представляют собой одно из центральных личностных новообразований и выражают сознательное отношение человека к социальной действительности. Считается, что они могут определять широкую мо-

тивацию поведения и выступать в качестве механизма нравственного контроля. При этом именно подростковый возраст имеет важнейшее значение в становлении человека как личности и одновременно является сложным и критическим [2; 19]. Современный подросток растет и

развивается в условиях постоянно меняющихся социальных норм и правил. Актуальное общественное устройство характеризуется высокой вариативностью ролей, видов деятельности, социальных ситуаций, групповых норм [18]. Кроме того, на ценности современного подростка оказывают влияние множество институтов: семья, школа, сверстники, интернет-среда и т.д. [12; 14]. При этом подростковый возраст является кризисным и сенситивным для формирования множества рисков, в том числе девиантного поведения [3; 14]. Именно поэтому задача изучения ценностных ориентаций подростков имеет такое значение, налагая особые требования к выбору инструментария исследования.

В настоящий момент для изучения ценностных ориентаций применяются различные методики. Одной из самых известных и широко применяемых является «Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича» [7], согласно которой ранжируются отдельно 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. Исследование занимает 5–10 минут. Преимуществами этой методики называют ее компактность, универсальность, быстроту в проведении и обработке результатов, а также гибкость, позволяющую менять списки ценностей. И по американским, и по отечественным исследовательским данным ретестовая надежность терминальных ценностей оказалась выше, чем инструментальных (0,78 и 0,72 через 3 недели для американских данных; 0,79 и 0,82 через 2 недели для отечественных) [7]. Методика М. Рокича может быть использована для тестирования и младших подростков (с 11 лет) [6; 20]. К недостаткам методики можно отнести неоднозначность критериев ранжирования [7] и довольно трудную для респондентов процедуру ранжирования, которая пред-

полагает, что все 18 ценностей можно сравнивать одновременно, что является особенно важным при изучении ценностей в младшем подростковом возрасте. О валидности методики можно судить лишь косвенно по результатам сравнения разных социальных групп: мужчин и женщин, групп с разным уровнем дохода и групп разного возраста.

Еще одной известной методикой является методика Ш. Шварца, имеющая несколько версий с разным числом вопросов и несколько вариантов на русском языке [5; 13]. К несомненным преимуществам методики можно отнести завуалированность ценностей, так как они представлены не в виде списка, а в виде вопросов, что должно способствовать получению более искренних ответов. В результате применения методики можно получить рейтинги десяти базовых ценностей на двух уровнях: уровне нормативных идеалов и уровне индивидуальных приоритетов. Методика может использоваться начиная с 12 лет. Она переведена на многие языки и дает похожие двумерные структуры ценностей во многих странах на разных выборках. К недостаткам методики можно отнести ее трудоемкость как для испытуемого, так и для исследователя. Нет единообразия и в представлении результатов методики. Исследователи иногда приводят сырые баллы [1], ранги [2], что затрудняет сравнение результатов.

Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО) Е.В. Пахомовой [9] содержит три шкалы, отражающие ценностные ориентации (ЦО): Открытость к изменениям — Консерватизм (27 пунктов); Акцент на себя — Акцент на других (25 пунктов); Сохранение индивидуальности — Ориентация на группу (28 пунктов) и Шкалу социальной желательности (10 пунктов). Время выполнения методи-

ки — 20–25 минут. Апробация проводилась на небольшой выборке ($N = 130$) молодежи (средний возраст — 20 лет).

Еще более объемной является методика «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной [4], которая представляет собой усовершенствованный методик ОТеЦ (Опросник терминальных ценностей) и МТЖЦ (Морфологический тест жизненных ценностей). Эта методика состоит из трех блоков: ценности жизненных сфер (5 шкал по 16 пунктов); устойчивости ценностей жизненных сфер (5 шкал по 16 пунктов); личностных ценностей (8 шкал по 10 пунктов) и устойчивости личностных ценностей (8 шкал по 10 пунктов). Кроме этих основных шкал, тест содержит три шкалы достоверности. Проверка методики проводилась на лицах в возрасте от 16 до 65 лет ($N = 1274$) и показала неплохие результаты. К недостаткам методики можно отнести ее трудоемкость и отсутствие валидизации для младшего и среднего подросткового возраста.

Еще одна методика по изучению жизненных ценностей — «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной [11]. Методика состоит из 8 шкал, в каждой из которых 5 пунктов. По каждому пункту проводится прямая оценка по 3-балльной шкале («+1», если утверждение соответствует взглядам и убеждениям; «-1», если не соответствует, и «0», если есть сомнения). Методика отличается простотой и быстротой выполнения и обработки результатов. Она может быть использована для младших подростков, так как вопросы понятны для возрастной группы, а шкала ответов минимальная. Такая методика могла бы быть полезной при использовании в составе большой батареи тестов, так как не требует много времени для заполнения. Единственным недостатком этой методики является

отсутствие сведений о ее психометрических свойствах. Поэтому целью настоящего исследования и стала проверка психометрических свойств методики «Иерархия жизненных ценностей», проверка ее надежности и валидности.

Программа исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 1303 респондента в возрасте от 10 до 18 лет (средний возраст = $13,7 \pm 1,7$ лет, медиана = 13 лет); при этом 332 человека не указали свой возраст. Из них 548 человек были женского пола (42%), 422 — мужского (32%) и 333 человека (26%) не указали свой пол. Из 1303 человек, заполнивших методику «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной, 1291 респондент заполнил методику «Тест смысложизненных ориентаций», 1277 респондентов — методику «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению». Все три методики выполнили 1265 респондентов.

Инструментарий. В исследовании использовались методика «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной [11] ($N = 1303$) и две методики для подтверждения внешней валидности: методика «Тест смысложизненных ориентаций» [8] ($N = 1291$) и «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению» [10] ($N = 1277$).

Процедура. Испытуемым предъявлялся компьютерный вариант методик «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной, «Тест смысложизненных ориентаций» и «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению». В ходе исследования всем испытуемым предъявлялись одинаковые инструкции и стимульные материалы, не давались дополнительные пояснения или иные формы помощи, которые могли дать преимущество при выполнении задания,

исследование проводилось в сходных условиях, использовались идентичные критерии оценки для всех протоколов.

Обработка данных. При обработке данных использовались описательная статистика; для проверки внутренней согласованности методики — альфа Кронбаха и омега МакДональда, эксплораторный и конфирматорный факторные анализы; для проверки внешней валидности: корреляционные коэффициенты Пирсона; для определения половозрастных различий — трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана. Для определения пространства жизненных ценностей применялся метод многомерного шкалирования, для которого расстояния между объектами вычислялись как $1 - r$, где r — коэффициент корреляции Пирсона. Основные расчеты проводились в программе STATISTICA, конфирматорный факторный анализ — в SPSS, вычисления альфы Кронбаха и омеги МакДональда для поликорреляционной матрицы — в R (пакеты Rcmdr, psych и GPArotation [15]).

Результаты

Описательная статистика по всем шкалам методики «Иерархия жизненных ценностей» представлена в табл. 1. Показатели асимметрии и визуальный анализ формы распределений всех шкал говорят о том, что практически все распределения являются левосторонними, то есть подростки предпочитают давать положительные ответы на все вопросы, указывая, что для них важны все жизненные ценности. При этом средние значения при округлении совпадают с медианами, что свидетельствует в пользу симметричности распределений. Так как для больших выборок (> 300) абсолютные значения асимметрии, превосходящие 2, либо абсолютные значения эксцесса, превосходящие 7, свидетельствуют о явно выраженном отклонении от нормальности [17], то почти все полученные распределения можно считать симметричными и похожими на нормальные, только сдвинутыми по оси X вправо (точка 0 не является серединой распределения).

Результаты показывают, что самой значимой ценностью для подростков

Таблица 1

Описательные статистики для всех шкал методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной ($N = 1303$)

Шкалы	M (SD)	Me [LQ ; UQ]	A $SE(A) = 0,07$	K $SE(K) = 0,14$
I. Здоровье	1,14 (2,17)	1 [0; 3]	-0,26	-0,22
II. Материальная обеспеченность	1,28 (2,01)	1 [0; 3]	-0,07	-0,39
III. Творчество	0,15 (2,55)	0 [-2; 2]	0,04	-0,65
IV. Семья	2,60 (2,30)	3 [1; 5]	-0,85	0,07
V. Карьера	1,46 (2,12)	1 [0; 3]	-0,19	-0,41
VI. Служение	0,89 (2,48)	1 [-1; 3]	-0,25	-0,49
VII. Слава	0,75 (2,46)	1 [-1; 3]	-0,13	-0,52
VIII. Отдых	1,23 (2,15)	1 [0; 3]	-0,28	-0,21

Примечания: M — среднее арифметическое; SD — стандартное отклонение; Me — медиана; LQ — нижний квартиль; UQ — верхний квартиль; A — асимметрия; $SE(A)$ — стандартная ошибка асимметрии; K — эксцесс; $SE(K)$ — стандартная ошибка эксцесса.

является семья. В список умеренно значимых ценностей (набравших от 1 до 3 баллов) попали также здоровье, материальная обеспеченность, карьера и отдых. Менее всего подростков привлекают творчество, слава и служение.

Анализируемая методика позволяет выделять уровни значимости жизненных ценностей. Процентные соотношения по таким уровням для всех шкал (жизненных ценностей) приведены в табл. 2. Эти соотношения и представленные в табл. 1 описательные статистики можно интерпретировать как нормы для подростков 10–18 лет.

Показатели внутренней согласованности для всех шкал методики и корреляции шкал друг с другом представлены в табл. 3. Результаты показывают, что альфа Кронбаха для пяти вопросов на шкалу достаточно низкие: от 0,47 до 0,76. Это может объясняться тем, что шкалы имеют всего 3 пункта. Ответы обследуемых «соответствует» (+1), «не соответствует» (–1) и «сомневаюсь» (0) делают методику простой, понятной детям даже младшего подросткового возраста и быстро применяемой на практике, однако такие данные плохо

подходят для расчетов коэффициента корреляции Пирсона и традиционной альфы Кронбаха. В психометрических исследованиях уже давно отмечается, что популярные показатели внутренней согласованности шкал (альфа Кронбаха и коэффициент расщепления Гутмана) далеко не всегда могут применяться для психодиагностических методик [15], так как предполагают непрерывные, по крайней мере интервальные, шкалы измерения для каждого вопроса. В таком случае внутренняя согласованность часто оказывается недооцененной. В качестве альтернативы предлагается использовать либо те же показатели надежности, но рассчитанные для полихорической корреляционной матрицы, то есть в предположении, что ответы на вопрос образуют либо номинальную, либо порядковую шкалу [15], либо другие показатели надежности, например, омегу МакДональда [16]. Если рассматривать показатели надежности, рассчитанные для полихорической корреляционной матрицы (табл. 3), то можно заключить, что надежность шкал достаточно высока: 0,57–0,84 для Кронбаха, 0,67–0,86 для омеги МакДональда.

Таблица 2

Процентное соотношение уровней значимости жизненных ценностей («Иерархия жизненных ценностей», $N = 1303$)

Шкалы	Отвергаемая ценность	Низкая значимость ценности	Умеренная значимость ценности	Значимая ценность
I. Здоровье	5,60%	32,69%	48,12%	13,58%
II. Материальная обеспеченность	2,84%	33,84%	48,89%	14,43%
III. Творчество	16,04%	41,90%	30,93%	11,13%
IV. Семья	2,99%	18,80%	32,62%	45,59%
V. Карьера	3,76%	30,54%	46,66%	19,03%
VI. Служение	10,21%	34,15%	39,91%	15,73%
VII. Слава	10,36%	36,61%	38,14%	14,89%
VIII. Отдых	4,99%	32,85%	47,05%	15,12%

Таблица 3

**Показатели внутренней согласованности и корреляции (Пирсона)
между шкалами методики «Иерархия жизненных ценностей»
Г.В. Резапкиной (N = 1303)**

Шкалы	Показатели надежности			Корреляции						
	Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха*	Омега МакДональда*	I. Здоровье	II. Материальная обеспеченность	III. Творчество	IV. Семья	V. Карьера	VI. Служение	VII. Слава
I. Здоровье	0,57	0,66	0,71							
II. Материальная обеспеченность	0,47	0,57	0,67	0,19						
III. Творчество	0,69	0,76	0,81	0,25	0,13					
IV. Семья	0,76	0,84	0,86	0,40	0,13	0,11				
V. Карьера	0,58	0,67	0,73	0,24	0,43	0,25	0,30			
VI. Служение	0,71	0,78	0,82	0,38	0,08	0,29	0,46	0,27		
VII. Слава	0,67	0,74	0,79	0,26	0,24	0,39	0,20	0,43	0,31	
VIII. Отдых	0,53	0,62	0,67	0,11	0,21	0,21	0,26	0,33	0,19	0,36

Примечания: * — показатели посчитаны для полихорической корреляционной матрицы; все коэффициенты корреляции статистически значимы.

Взаимосвязи между шкалами (коэффициенты корреляции Пирсона) приведены в табл. 3. Результаты показывают, что шкалы коррелируют между собой, но не очень сильно. Самые сильные связи получены для ценностей Семья и Служение (0,46), Семья и Здоровье (0,43), Служение и Здоровье. Таким образом, ценности Семья, Здоровье и Служение образуют один из блоков близких ценностей. Второй блок составляют Карьера, Материальная обеспеченность, Слава и Творчество: умеренно коррелируют друг с другом Карьера и Слава (0,43), Карьера и Материальная обеспеченность (0,43), Творчество и Слава (0,39) и слабо — Карьера и Творчество (0,25).

О хорошей внутренней согласованности шкал методик говорят и результаты эксплораторного факторного

анализа (метод главных компонент). Критерий Кайзера выделяет точно 8 факторов, которые объясняют 46% общей дисперсии. Матрица факторных нагрузок после вращения Варимакс с нормализацией Кайзера приведена в Приложении. Результаты показывают, что вопросы шкал в основном попадают в одну и ту же шкалу. Исключений всего 5 (12,5%). Конфирматорный факторный анализ, который был проведен для 8-факторной модели с предполагаемыми связями между факторами (шкалами), превосходящими 0,20, также показывает приемлемое соответствие: $SRMR = 0,07$; $RMSEA = 0,051$ [0,050; 0,053]; $AGFI = 0,86$; $CFI = 0,75$. Если показатели $SRMR$ и $RMSEA$ говорят о хорошем соответствии модели данным, то показатели $AGFI$ и CFI довольно низ-

ки. Это также может объясняться тем, что традиционные параметрические методы оценки согласованности плохо подходят для вопросов с маленьким числом вариантов ответа и, как правило, показывают худшее соответствие, чем есть на самом деле. Принимая это во внимание, можно заключить, что методика «Иерархия жизненных ценностей» обладает приемлемой внутренней согласованностью (надежностью) и позволяет выделять восемь различных жизненных ценностей.

Для проверки внешней валидности методики были посчитаны корреляции (Пирсон) между выбором жизненных ценностей и шкалами методик «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева и «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению» А.М. Прихожан (табл. 4). Как и ожидалось, направленность на материальную обеспеченность не связана ни с одной из шкал «Теста смысложизненных ориентаций» и шкал «Опросника для изучения эмоционального отношения к учению». Такой результат можно объяснить, что наличие материальной обеспеченности предполагается как будущее достижение и в настоящее время не входит в область актуального статуса подростков. Ориентация на здоровье положительно коррелирует с познавательной активностью и мотивацией достижений и отрицательно — с тревожностью и гневом, что также свидетельствует о валидности методики. Удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом (шкала «Процесс») связаны со здоровьем, творчеством, семьей, карьерой, служением и славой. Карьера и Слава сильнее коррелируют с мотивацией достижения, чем с познава-

тельной активностью, а Служение — наоборот, сильнее коррелирует с познавательной активностью, чем с мотивацией достижения.

В выборе тех или иных жизненных ценностей предполагаются некоторые половозрастные различия, традиционно отмечающиеся в исследованиях. Говоря о подростковом периоде, многие авторы указывают на его неоднородность и существенные отличия в особенностях его протекания на разных этапах. Ориентируясь на представления о развитии самости подростка, формировании способности к целеполаганию и жизненной перспективы, выделяют три стадии подросткового возраста: ранний (11—12 лет), средний (13—15 лет) и поздний подростковый возраст (16—18 лет).

О валидности методики будут свидетельствовать такие же различия, обнаруженные на нашей выборке подростков. Для такого анализа подростки были разделены на три возрастные группы: 10—12 лет, 13—15 лет и 16—18 лет. Для проверки различий в предпочтении жизненных ценностей по полу и возрасту был проведен трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана. Результаты показали отсутствие взаимодействия второго порядка ($F(14,6748) = 0,98; p = 0,47$), но статистическую значимость двух взаимодействий первого порядка: Пол * Жизненная ценность ($F(7,6748) = 11,83; p < 0,0001$) и Возраст * Жизненная ценность ($F(14,6748) = 7,01; p < 0,0001$). Это говорит о том, что жизненные ценности подростков мужского и женского пола различаются, и такие отличия характерны для любого возраста (младший, средний и старший подростковый возраст). Жизненные ценности подростков разного возраста также различаются, и такие отличия характерны как для девочек, так

Таблица 4

Показатели взаимосвязи (коэффициенты корреляции Пирсона) между предпочтением жизненных ценностей и шкалами методик «Тест смысложизненных ориентаций» и «Опросник для изучения эмоционального отношения к учению» (N = 1265)

Шкалы	I. Здоровье	II. Материальная обеспеченность	III. Творчество	IV. Семья	V. Карьера	VI. Служение	VII. Слава	VIII. Отдых
Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева								
Цели	0,24	0,02	0,08	0,33	0,17	0,14	0,14	-0,05
Процесс	0,34	-0,01	0,13	0,38	0,18	0,22	0,21	0,05
Результат	0,29	-0,01	0,07	0,40	0,12	0,15	0,12	0,02
Локус контроля – Я	0,24	0,00	0,09	0,30	0,18	0,11	0,17	-0,02
Локус контроля – Жизнь	0,28	0,00	0,12	0,38	0,16	0,20	0,14	0,03
СЖО. Общий балл	0,33	0,00	0,13	0,41	0,20	0,21	0,18	0,01
Опросник для изучения эмоционального отношения к учению								
Познавательная активность	0,32	-0,01	0,12	0,30	0,10	0,22	0,11	-0,04
Мотивация достижения	0,27	0,02	0,11	0,28	0,15	0,16	0,15	-0,05
Тревожность	-0,22	0,07	0,05	-0,28	-0,01	-0,02	0,00	0,05
Гнев	-0,22	0,17	0,00	-0,31	0,06	-0,11	0,03	0,07

Примечание: корреляции > 0,10 по модулю статистически значимы.

и для мальчиков. Полученные различия представлены на рис. 1 и 2.

Следует отметить, что оба эффекта довольно малы ($h^2 = 0,01$ в обоих случаях), что говорит о небольших различиях по полу и возрасту. Статистическая значимость данных эффектов может быть интерпретирована как тенденция, выявленная на большой выборке респондентов. В отличие от эффектов взаимодействия, главный эффект переменной «Жизненная ценность» не только статистически значимый ($F(7,6748) = 125,53$; $p < 0,0001$), но и среднего размера ($h^2 = 0,11$), поэтому в качестве нормативных значений можно использовать данные, приведенные в табл. 1 и 2 для подростков любого возраста и пола.

Многомерное шкалирование жизненных ценностей на всей выборке (рис. 3) показывает, что жизненные ценности, выделенные по методике Г.В. Резапкиной, образуют двухмерное пространство, которое можно охарактеризовать осями, сходными с осями методики Ш. Шварца: Открытость изменениям (Слава, Отдых) – Сохранение (Здоровье, Семья) и Самоутверждение (Материальная обеспеченность, Карьера) – Забота о людях и природе (Служение, Творчество, Слава).

Таким образом, и при использовании простой в применении методики «Иерархия жизненных ценностей» можно получить структуру ЦО, сходную со структурой, производимой в методике

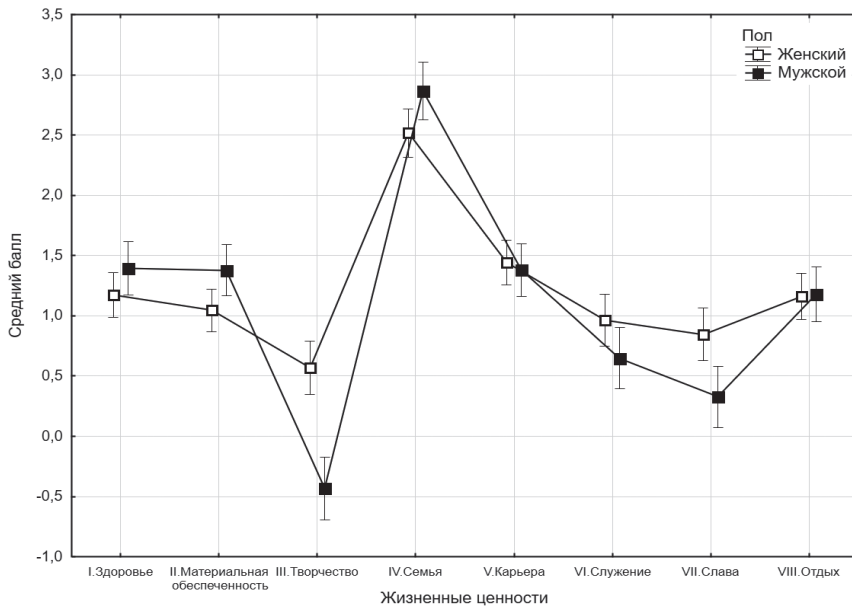


Рис. 1. Средние значения шкал методики «Иерархия жизненных ценностей» для подростков женского и мужского пола ($N = 970$; $F(7,6748) = 11,83$; $p < 0,0001$)

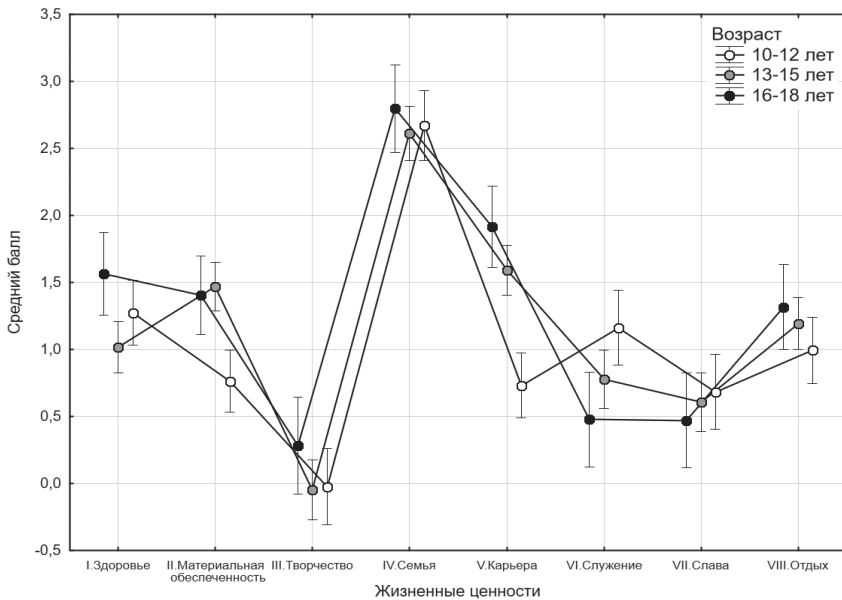


Рис. 2. Средние значения шкал методики «Иерархия жизненных ценностей» для подростков разного возраста ($N = 970$; $F(14,6748) = 7,01$; $p < 0,0001$)

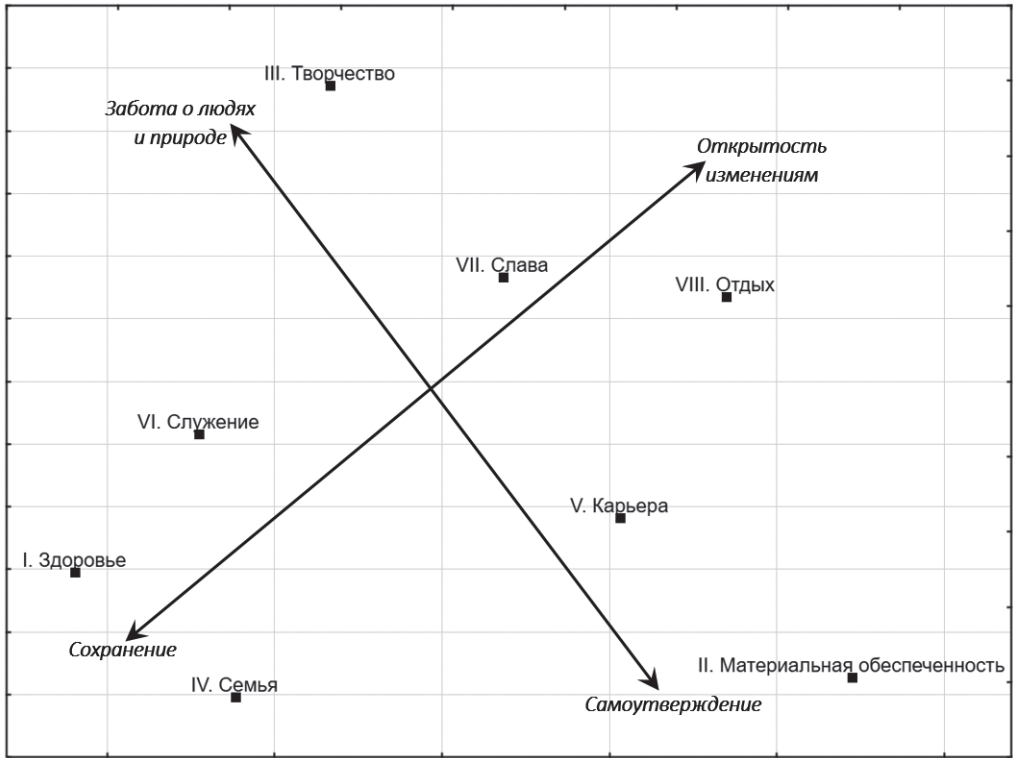


Рис. 3. Результаты многомерного шкалирования: расположение жизненных ценностей в двухмерном пространстве ($N = 1303$)

Ш. Шварца. Этот факт еще раз позволяет подтвердить гипотезу о том, что методика Г.В. Резапкиной является хорошим измерительным инструментом и может служить индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий.

Обсуждение результатов

По результатам проведенного исследования можно заключить, что самой значимой ценностью для подростков является семья. Умеренно значимыми ценностями (набранными от 1 до 3 баллов) выступают здоровье, материальная

обеспеченность, карьера и отдых. Менее всего подростков привлекают творчество, слава и служение. Такой профиль в общих чертах совпадает с профилем респондентов, отвечавших на вопросы методики в методическом кабинете Г.В. Резапкиной (<http://metodkabi.net.ru/index.php?id=statistika>). В 90-е гг. XX века многими исследователями поднимался вопрос о кардинальной смене ценностей всех групп населения России того периода. Существенные общественные преобразования привели и к смене морально-нравственных ориентиров. Социологические и психологические работы, направленные на изучение системы ценностных ориентаций молодежи,

констатировали значительный сдвиг в сторону материально-прагматического компонента, а альтруистическая и коллективная направленность сменилась индивидуалистической. Данные тенденции сохраняются и в настоящее время.

Исследование взаимосвязи между шкалами позволило выделить несколько смысловых блоков. Первый блок представляет собой переживания подростков, связанные с благополучием их семьи, здоровьем ее членов. К этим шкалам присоединяется такой показатель, как служение, который является, по мнению Г.В. Резапкиной, одной из главных духовных ценностей человека. Можно предположить, что служение для современных подростков в первую очередь предполагает проявление сострадания, милосердия и бескорыстной помощи внутри семьи. Для подростков, чье становление пришлось на годы пандемии COVID-19, актуальнее становится проблема заботы о собственном здоровье и здоровье ближайшего окружения, они могут иметь травматический опыт потери кого-то из членов семьи в результате болезни, острее чувствуют важность проявления заботы о старших и пожилых родственниках. Второй блок близких ценностей включает шкалы, отвечающие за достижения и признание. Близкая связь таких показателей, как Карьера и Слава, Карьера и Материальная обеспеченность, говорит о важности для подростков достижения успеха, идеальная работа должна приносить помимо дохода еще и славу. Творчество — еще один показатель духовных ценностей человека. Связь творчества и славы в системе ценностей подростков демонстрирует важность признания от других и приобретение авторитета. В эпоху социальных сетей, когда жизнь подростков переходит в онлайн-среду, фиксация своей жизни

с помощью интернет-технологий становится не менее важной частью жизни, чем реальная жизнь. Показателями успешности в интернете становятся количество подписчиков, «лайков», просмотров, то есть внешние атрибуты славы.

В выборе тех или иных жизненных ценностей предполагаются некоторые половозрастные различия, традиционно отмечающиеся в исследованиях. Изучение различий в ценностных ориентациях по полу и возрасту показало небольшой эффект. Девочки ценят творчество и славу более, чем мальчики (апостериорный критерий Дункана, $p < 0,001$ в обоих случаях); для остальных жизненных ценностей различия оказались статистически незначимые (рис. 1). Полученные результаты можно трактовать исходя из современных представлений о гендерных ролях. Еще недавно мы исходили из представления о делении на «мужские» и «женские» функции, профессии, интересы, но сейчас эти грани стираются. Для современных подростков актуальными становятся проблемы феминизма, толерантности, равноправия. Исследования жизненных ценностей в зависимости от гендера, которые проводились еще 10 лет назад, показывали, что для девочек больше, чем для мальчиков, важны семья и забота о близких. Современные авторы констатируют расширение ролевого репертуара женщин, для которых не менее важными, чем для мужчин, становятся карьера и социальная успешность.

С возрастом усиливается ценность карьеры и материальной обеспеченности, а ценность служения падает. Таким образом, подростки становятся с возрастом «приземленнее». Можно предположить, что данная тенденция связана с характеристиками ведущей деятельности на разных этапах подросткового периода. Если для младших подростков

ведущей деятельностью выступают интимно-личностное общение, осознание себя через познание друга, формирование морально-нравственных норм и ценностей, то для старших подростков актуальными становятся профессиональное самоопределение и осознание себя членом общества.

Заключение

Методика «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной показала хорошую внутреннюю согласованность по всем восьми шкалам. При этом и эксплораторный, и конфирматорный факторные анализы подтверждают 8-факторную структуру опросника. Половозрастные различия оказались невелики, поэтому

можно использовать полученные в данной работе данные как нормативные для подростков 10–18 лет.

К преимуществам методики можно отнести ее простоту, легкость и быстроту в использовании. К недостаткам можно отнести ее «прозрачность», метод прямой оценки пунктов и отсутствие шкал «лжи», что делает более вероятными социально-желательные ответы. Тем не менее она может быть полезна в определенной нише исследований — там, где нужна быстрая оценка, или там, где объем других методик тестирования не позволяет использовать такие детализированные, но трудоемкие методы, как методика Ш. Шварца или «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной.

Приложение

Результаты факторного анализа (матрица факторных нагрузок) по методу главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера для вопросов методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной ($N = 1303$)

Вопрос	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
B1						0,56		
B2						0,50		
B3						0,63		
B4						0,41		
B5						0,56		
B6				0,12	0,59			
B7				0,56				
B8				0,51				
B9				0,64				
B10				0,24				0,56
B11		0,65						
B12		0,64						
B13		0,73						
B14		0,59						
B15		0,51						

Вопрос	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
B16					0,32			
B17					0,31			
B18					0,36			
B19					0,36			
B20					0,48			
B21					0,62			0,19
B22	0,39							-0,01
B23				0,52				0,11
B24								0,35
B25								0,49
B26	0,64							
B27	0,69							
B28	0,63							
B29	0,52							
B30	0,60							
B31			0,63					
B32			0,61					
B33			0,63					
B34			0,47					
B35			0,50					
B36							0,41	
B37							0,55	
B38							0,66	
B39							0,27	
B40							0,42	
% объясненной дисперсии	0,09	0,06	0,06	0,05	0,07	0,05	0,04	0,04

Примечание: жирным шрифтом на сером фоне выделены факторные нагрузки.

Литература

1. *Арендачук И.В.* Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 287–307.
2. *Баева И.А., Ульянина О.А., Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Радчикова Н.П., Файзуллина К.А.* Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 228–242. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-228-242
3. *Гуткина Н.И.* Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128. DOI:10.17759/chp.2018140213

4. *Капцов А.В., Карпушина Л.В.* Тест личностных ценностей: Руководство по применению. Самара: ИПК «Содружество», 2010. 40 с.
5. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
6. *Карашук Л.Н., Шалимова Е.Н., Конопкина В.Д., Дмитриева М.Н.* Исследование ценностных ориентаций подростков для активизации образовательного процесса // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 8(186). С. 378–382. DOI:10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p378-382
7. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентации. М.: Смысл, 1992. 17 с.
8. *Леонтьев Д.А.* Тест смысловых ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
9. *Пахомова Е.В.* Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 2(10). С. 120–134.
10. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
11. *Резапкина Г.В.* «Грани личности». Модель трехмерной психологической диагностики // Психолого-экономические исследования. 2014. Т. 1(7). № 1–2. С. 28–38.
12. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308
13. *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. № 1. С. 43–70.
14. *Elsayed W.* The negative effects of social media on the social identity of adolescents from the perspective of social work // Heliyon. 2021. Feb 21;7(2): e06327. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e06327
15. *Gadermann A.M., Guhn M., Zumbo B.D.* Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide // Practical Assessment, Research, and Evaluation. 2012. Vol. 17. Article 3. DOI:10.7275/n560-j767
16. *Hayes A.F., Coutts J.J.* Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But... // Communication Methods and Measures. 2020. DOI:10.1080/19312458.2020.1718629
17. *Kim H.-Y.* Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis // Restorative Dentistry & Endodontics. 2013. № 38(1). P. 52–54. DOI:10.5395/rde.2013.38.1.52
18. *Lewis-Smith I., Pass L., Reynolds S.* How adolescents understand their values: A qualitative study // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2021. № 26(1). P. 231–242. DOI:10.1177/1359104520964506
19. *Liu P., Wang X., Li D., Zhang R., Li H., Han J.* The Benefits of Self-Transcendence: Examining the Role of Values on Mental Health Among Adolescents Across Regions in China // Frontiers in Psychology. 2021. № 12:630420. DOI:10.3389/fpsyg.2021.630420
20. *Rokeach M.* The nature of human values. New York, NY, US: Free Press, 1973. 438 p.

References

1. *Arendachuk I.V.* Dinamika tsennostno-smyslovykh kharakteristik sotsial'noi aktivnosti sovremennoi molodezhi [Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018. Vol. 15, no. 3, pp. 287–307. (In Russ.).
2. *Baeva I.A., Ulyanina O.A., Vikhristyuk O.V., Gayazova L.A., Radchikova N.P., Faizullina K.A.* Faktory sotsial'no-psikhologicheskoi dezadaptatsii i tsennostnye orientatsii podrostkov i molodezhi [Factors of socio-psychological maladaptation and value orientations of adolescents and youth].

Izvestiia RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 2022, no. 206, pp. 228–242. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-228-242 (In Russ.).

3. Goutkina N.I. L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach) [Kontseptsiya L.I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kulturno-istoricheskii podkhod)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116–128. DOI:10.17759/chp.2018140213 (In Russ.).

4. Kaptsov A.V., Karpushina L.V. Test lichnostnykh tsennostei: Rukovodstvo po primeneniyu [Personal Values Test: Application Guide]. Samara: IPK «Sodruzhestvo», 2010. 40 p. (In Russ.).

5. Karandashev V.N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostej lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo [Sh. Schwartz Questionnaire for Personal Values Study: Concept and Methodological Guide]. Saint Petersburg: Rech', 2004. 70 p. (In Russ.).

6. Karashchuk L.N., Shalimova E.N., Konopkina V.D., Dmitrieva M.N. Issledovanie tsennostnykh orientatsii podrostkov dlya aktivizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Study of value orientations of adolescents to activate the educational process]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*, 2020, no. 8(186), pp. 378–382. DOI:10.34835/issn.2308-1961.2020.8 (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Leontiev D.A. Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii [Methodology for studying value orientations]. Moscow: Smysl, 1992. 17 p. (In Russ.).

8. Leontiev D.A. Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii [Purpose-In-Life Orientations Questionnaire]. Moscow: Smysl, 1992. 17 p. (In Russ.).

9. Pakhomova E.V. Metodika diagnostiki tsennostnykh orientatsii [Questionnaire for diagnosing value orientations]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya» = Bulletin of Samara Academy of Humanities. Psychology Series*, 2011, no. 2(10), pp. 120–134. (In Russ.).

10. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta [Diagnosis of personal development of adolescent children]. *Moscow: ANO «PEB»*, 2007. 56 p. (In Russ.).

11. Rezapkina G.V. “Grani lichnosti”. Model' trekhmernoi psikhologicheskoi diagnostiki [“Frontiers of Personality”. Model of three-dimensional psychological diagnostics]. *Psikhologo-ekonomicheskie issledovaniya = Psychological and economic research*, 2014. Vol. 1(7), no. 1–2, pp. 28–38. (In Russ.).

12. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).

13. Schwartz Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Rossii [A Refined Theory of Basic Individual Values: Application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43–70. (In Russ.).

14. Elsayed W. The negative effects of social media on the social identity of adolescents from the perspective of social work. *Heliyon*, 2021. Feb 21;7(2): e06327. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e06327

15. Gadermann A.M., Guhn M., Zumbo B.D. Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2012. Vol. 17, Article 3. DOI:10.7275/n560-j767

16. Hayes A.F., Coutts J.J. Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 2020. DOI:10.1080/19312458.2020.1718629

17. Kim H.-Y. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 2013, no. 38(1), pp. 52–54. DOI:10.5395/rde.2013.38.1.52

18. Lewis-Smith I., Pass L., Reynolds S. How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2021. No. 26(1), pp. 231–242. DOI:10.1177/1359104520964506
19. Liu P., Wang X., Li D., Zhang R., Li H., Han J. The Benefits of Self-Transcendence: Examining the Role of Values on Mental Health Among Adolescents Across Regions in China. *Frontiers in Psychology*, 2021. No. 12:630420. DOI:10.3389/fpsyg.2021.630420
20. Rokeach M. The nature of human values. New York, NY, US: Free Press, 1973. 438 p.

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред», ФГБУН Институт теоретической и экспериментальной биофизики Российской академии наук (ФГБУН ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Борисенко Елена Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Хайрова Зульфия Рафиковна, кандидат психологических наук, начальник отдела цифровой трансформации психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); старший преподаватель кафедры психологии и педагогики филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina, Doctor in Psychology, Corresponding member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psy-

chology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist of the Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Elena V. Borisenko, PhD in Psychology, Senior Researcher of the Department of Scientific and Methodological Support of the Federal Resource Center for Psychological Service in the Education System, Moscow State University of Psychology & Education; Researcher of Laboratory of Psychology of Child and Adolescence, V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Zulfiya R. Khayrova, PhD in Psychology, Head of the Department of Digital Transformation of the psychological service in the education system, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education; Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of the Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Получена 06.03.2023

Received 06.03.2023

Принята в печать 10.08.2023

Accepted 10.08.2023

Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена: диагностический опросник

Лопухова О.Г.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>, e-mail: lopukhova15@gmail.com

Нурхамитова Л.Р.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5802-4281>, e-mail: leisan.nurhamitova@icloud.com

Цель. Разработка и психометрическая апробация опросника, позволяющего диагностировать типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена.

Контекст и актуальность. Исследователи выделяют различные, в том числе «проблемные» типы отношения родителя к ребенку-спортсмену, подчеркивая значимость этого фактора в развитии спортивной карьеры и необходимость его диагностики. В то же время стандартизированные методики, позволяющие количественно измерять проявления родительских установок по отношению к ребенку-спортсмену, отсутствуют.

Дизайн исследования. Гипотетическая модель родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена включала шесть типов. В процессе психометрической проверки опросника исходная модель была трансформирована, эмпирически выявлено три типа родительских установок. Сбор данных организован с помощью Google Forms, ссылку для прохождения опроса отправляли адресно через социальные сети.

Участники. Выборку составили 204 респондента: родители, дети которых занимаются спортом (матерей – 74,8%; отцов – 25,5%).

Методы (инструменты). Показатели конструктивной и конкурентной валидности, ретестовой надежности, согласованности, дискриминативности шкал определялись с помощью корреляционного и кластерного анализа, частотного анализа. Конкурентная валидность определялась с помощью Опросника родительских отношений (А.Я. Варга и В.В. Столин). Для обработки данных использовались программы Statistica 7 и Excel 2013.

Результаты. Эмпирически верифицированы три типа родительских установок в психологической поддержке юного спортсмена: «Нереализованные родительские амбиции», «Вовлеченный, поддерживающий родитель», «Отстраненный, негативно настроенный родитель». Определены нормы выраженности каждого типа родительских установок и их частотность в выборке стандартизации. Опросник «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» и ключ к нему представлены в приложении к статье.

Основные выводы. Разработанный авторами опросник «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» является надежным и валидным и может быть предложен в качестве диагностического инструментария для научного и практического использования в психолого-педагогическом сопровождении детско-юношеского спорта.

Ключевые слова: родительские установки; психологическая поддержка; юный спортсмен; диагностика.

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Для цитаты: Лопухова О.Г., Нурхамитова Л.Р. Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена: диагностический опросник // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 173–186. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140311>

Types of Parental Attitudes in the Psychological Support of a Child-Athlete: A Diagnostic Questionnaire

Olga G. Lopukhova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>, **e-mail:** lopukhova15@gmail.com

Leysan R. Nurkhamitova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5802-4281>, **e-mail:** leisan.nurhamitova@icloud.com

Objective. *Development and psychometric testing of a questionnaire that allows diagnosing the types of parental attitudes in the psychological support of a child-athlete.*

Background. *Researchers distinguish various, including “problem” types, the relationship of a parent to a child-athlete, emphasizing the importance of this factor in the development of a sports career and the need for its diagnosis. At the same time, there are no standardized methods that allow quantitatively measuring parental attitudes in relation to the child-athlete.*

Study design. *The hypothetical model of parental attitudes in the psychological support of a child-athlete included six types. During the psychometric testing of the questionnaire, the initial model was transformed and three types of parental attitudes were empirically identified. Data collection was organized using Google Forms, the link for taking the survey was sent directly through social networks.*

Participants. *The sample consisted of 204 respondents: parents of children-athletes (mothers – 74,8%; fathers – 25,5%).*

Measurements. *Psychometric testing of the author’s questionnaire “Types of parental attitudes in the psychological support of a child-athlete” for indicators of constructive and competitive validity, retest reliability, consistency, discrimination of scales was carried out using correlation and cluster analysis, frequency analysis. Competitive validity was carried out using the Parent Relationship Questionnaire (A.Ya. Varga and V.V. Stolin). Statistica 7 and Excel 2013 programs were used for data processing.*

Results. *Three types of parental attitudes in the psychological support of a young athlete were empirically verified: “Unfulfilled parental ambitions”, “Involved, supporting parent”, “Distracted, negatively inclined parent”. The norms of expressiveness of each type of parental attitudes and their frequency in the standardization sample were revealed. The questionnaire “Types of parental attitudes in the psychological support of a child-athlete” and the key to it are presented in the appendix to the article.*

Conclusions. *The questionnaire “Types of parental attitudes in the psychological support of a child-athlete” developed by the authors is reliable and valid and can be proposed as a diagnostic tool for scientific and practical use in the psychological and pedagogical support of children’s and youth sports.*

Keywords: *parental attitudes; psychological support; young athlete; diagnostics.*

Funding. This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030).

For citation: Lopukhova O.G., Nurkhamitova L.R. Types of Parental Attitudes in the Psychological Support of a Child-Athlete: A Diagnostic Questionnaire. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 173–186. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140311> (In Russ.).

Введение

Родительские установки — система когнитивного и эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способы поведения с ним [5]. Родительские установки в воспитании и поддержке ребенка определяют психологическое благополучие всех участников этих отношений. Очевидно, что чрезмерная включенность в управление жизнью и развитием своего ребенка имеет столь же негативные последствия, как и отсутствие внимания или неприятие ребенка родителем. Актуальность этой проблематики выражается в выделении исследователями различных стилей и типов родительского отношения, их установок и позиций. Анализ понятий, описывающих систему «родитель-ребенок», проведенный А.В. Конищевой, показал, что родительские установки затрагивают в большей степени когнитивный ее компонент, понятия «стиль (тип) семейного воспитания или взаимодействия» касаются ее поведенческого аспекта [5], а понятие «родительское отношение» включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты [5; 7]. В последнее время внимание уделяется моделям воспитания, таким как «интенсивное», «сверхвключенное», «осознанное» или «естественное» родительство [1; 2; 3; 5; 6]: изучаются их механизмы, содержание и последствия для развития личности [5; 10]. Перечисленные модели оцениваются, как правило, через поведенческий компонент отношений «ребенок-родитель». Например, проявлением «интенсивного» родительства является включение ребенка в дополнительное раннее профессиональное развитие, в частности,

в спорт. Однако и для «естественного» родительства поддержка увлечения ребенка спортом также может быть характерна, но она будет проявляться с другим посылом. Таким образом, можно заключить, что для понимания специфики отношений в системе «родитель-ребенок» очень важна возможность выявления установки как когнитивного компонента родительского отношения.

Родительские установки во многом определяют то, как будет относиться родитель к занятиям ребенка спортом и к развитию его спортивной карьеры, какого рода поддержку он будет оказывать. При этом исследователи обращают внимание, что родительская включенность в спорт может оцениваться в континууме от «поддерживающего» до «уничижительного» типов [12]. В частности, выделяется пять типов «проблемных» родителей, которые могут стать источником стресса для юных спортсменов, снижать эффективность спортивной подготовки, негативно влиять на спортивные результаты: «незаинтересованные родители»; «сверхкритичные родители»; «комментирующие родители»; «родители, пытающиеся заменить тренера»; «родители-перестраховщики». Актуально в исследованиях изучение включенности родителей в спорт, в частности, их «давящего» поведения на эмоциональное состояние, спортивную мотивацию и результативность ребенка-спортсмена [11; 13; 14]. В отечественных исследованиях вопросам родительской поддержки юных спортсменов большое внимание уделяют Е.Е. Хватская и Н.Е. Латышева [9], которые также выделяют различные,

в том числе «проблемные» типы отношения родителя к ребенку-спортсмену, подчеркивая значимость этого фактора в развитии спортивной карьеры и необходимость диагностики типов родительского отношения к ребенку в спорте. В настоящее время авторы предлагают варианты качественной диагностики родительского отношения на основе опроса [8]. В то же время в психологии детско-юношеского спорта стандартизированный диагностический инструментарий, позволяющий количественно измерять проявления типов родительских установок по отношению к ребенку-спортсмену, отсутствует. В связи с этим мы поставили цель разработать модель и опросник типов родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена.

Программа исследования

Процедура. На основе теоретического анализа была разработана гипотетическая модель, включающая шесть типов родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена. Операционализацией данной модели выступил разработанный опросник, в процессе психометрической проверки которого теоретическая модель была подвергнута эмпирической верификации и трансформирована. Разработка авторского опросника и его психометрическая апробация опирались на гипотезы: 1) в психологической поддержке ребенка-спортсмена можно выделить следующие типы родительских установок: «Ребенок-проект»; «Отстраненно-равнодушный родитель»; «Нереализованные родительские амбиции»; «Вовлеченный родитель»; «Благосклонный и поддерживающий родитель»; «Негативно настроенный родитель»; 2) выделенные типы родительских установок в психологической поддержке ре-

бенка-спортсмена должны соотноситься с соответствующими типами родительских отношений в рамках концепции А.Я. Варга и В.В. Столина [4].

Инструментарий. При разработке опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» выделенным гипотетически типам родительских установок были подобраны утверждения (всего разработано 50 утверждений). Например, для установок типа «Ребенок-проект» (родитель воспринимает своего ребенка как «проект» своих желаний и прилагает все усилия для достижения высоких результатов в спортивной деятельности) предполагались утверждения: «Я считаю, что спортивный талант моего ребенка должен проявиться в его высоких достижениях»; «Я прилагаю все усилия для того, чтобы мой ребенок достиг высоких результатов в спорте»; «Я имею все возможности, чтобы поддерживать и развить спортивную карьеру своего ребенка» и т.п. Для установки типа «Отстраненно-равнодушный родитель» (не вмешивается в спортивную жизнь своего ребенка, сомневается в спортивных способностях своего ребенка) предполагались утверждения: «Мой ребенок занимается тем видом спорта, которым хочет»; «Я не против, но мне не очень важно, что мой ребенок посещает какие-то спортивные секции»; «Я, конечно, за спорт, но мне совсем не до этого» и т.п. Ответы на вопросы предлагались дихотомического типа (да/нет).

Для верификации второй гипотезы применялся Опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга и В.В. Столина [4].

Кроме того, в опрос были включены несколько вопросов анкеты, выявляющие собственный опыт спортивной деятельности и спортивной карьеры роди-

телей, возраст юных спортсменов, вид спорта юных спортсменов, связь вида спортивной подготовки ребенка с опытом спортивной подготовки родителей. В среднем опрос занимал у респондента около 10 минут. Исследование было организовано дистанционно с помощью Google Forms, ссылку для прохождения опроса отправляли адресно через социальные сети.

Выборка. Выборку составили 204 респондента: родители, дети которых занимаются спортом в городах Казань, Ижевск, Челябинск, Самара (матерей — 74,8%; отцов — 25,5%). Среди родителей 35,4% — занимались в детско-юношеской спортивной школе; 52,4% — не занимались спортом; 2,9% — профессиональные спортсмены. Это были родители детей разных возрастных групп: подростковый возраст (10-14 лет) — 42,2%; младший школьный возраст (6-10 лет) — 39,3%; дошкольный возраст (3-6 лет) — 15%. Дети занимаются разными видами спорта: футбол, фигурное катание, плавание, шахматы, баскетбол, хоккей, волейбол, художественная гимнастика, картинг, бокс и т.д.

Обработка данных. Проверка конструктивной валидности (проверка пунктов на отнесенность к шкалам опросника) проводилась методом кластерного анализа (Weighted pair-group average, City-block (Mahattan) distances). Проверка конкурентной валидности проводилась методом линейной корреляции шкал разработанного опросника со шкалами Опросника родительского отношения. Проверка дискриминативности шкал опросника проводилась по методу дельта Фергюсона. Тест-ретестовая надежность опросника проверялась на отдельной выборке родителей методом корреляционного анализа. Внутренняя согласованность опросника определя-

лась через показатели взаимной корреляции шкал. Для обработки данных использовались программы Statistica 7 и Excel 2013.

Результаты

Первым шагом в психометрической проверке опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» была проверка предложенных нами утверждений на *эффективность*. В результате были выявлены утверждения, которые сильно подвержены влиянию фактора социальной желательности, например, это были утверждения: «Мой ребенок занимается тем видом спорта, которым хочет» (98,97% согласия); «Главное — чтобы спорт был в удовольствие и во благо здоровью» (98,46% согласия); «Я прислушиваюсь к желаниям ребенка в спортивной деятельности» (97,44% согласия); «Я всегда поддерживаю своего ребенка в спорте» (98,46% согласия); «Меня напрягает, что у моего ребенка нет таланта и способностей в спорте» (96,41% отрицания) и т.п. Утверждения, признанные неэффективными, мы удалили из опросника, они не рассматривались далее в психометрической проверке методики.

Проверка *конструктивной валидности* (проверка пунктов на отнесенность к шкалам опросника) проводилась методом кластерного анализа (Weighted pair-group average, City-block (Mahattan) distances), поскольку в опроснике применяется дихотомическая шкала ответов. В первой гипотезе исследования предполагалось 6 типов родительских установок, однако по результатам кластерного анализа мы получили 3 кластерные группы утверждений (см. рисунок).

В первую кластерную группу вошли такие утверждения, как: «Моему ребенку в спорте частенько не везет» (Var.33), «Меня

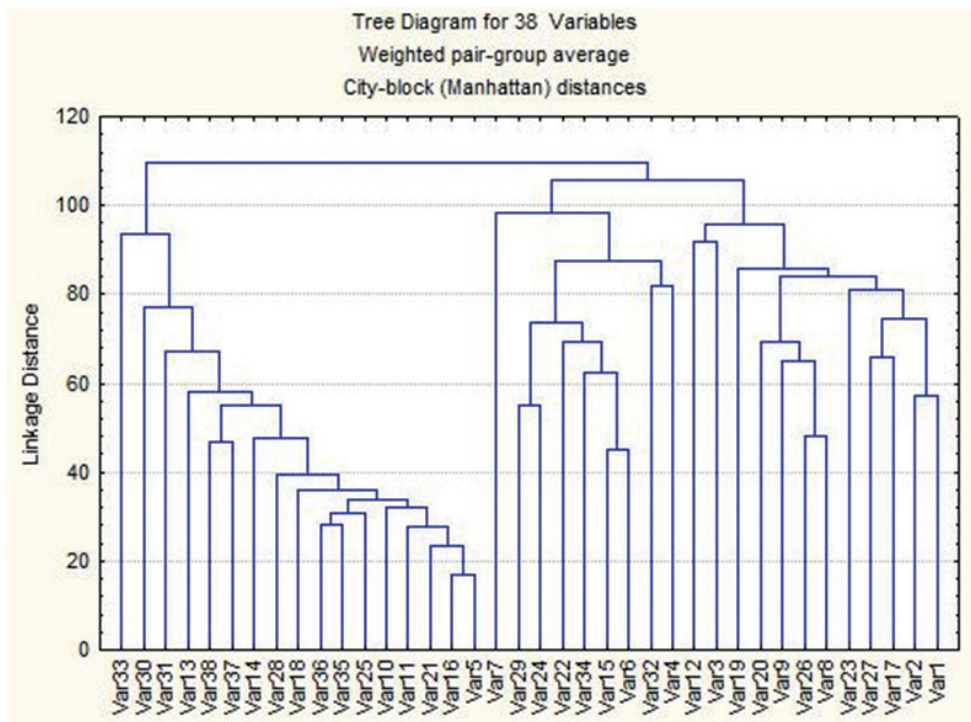


Рис. Дендрограмма кластеризации утверждений опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена»

раздражает, что мой ребенок проигрывает в соревнованиях» (Var.36), «Не понимаю родителей, которые слишком много времени уделяют спортивным занятиям своего ребенка» (Var.5) и т.п.; всего в кластерной группе оказалось 17 утверждений.

Во вторую кластерную группу вошли такие утверждения, как: «Я считаю, что спортивный талант моего ребенка должен проявиться в его высоких достижениях» (Var.7), «Мой ребенок в спорте должен быть лучшим» (Var.34), «Все, что я делаю, я делаю ради успешной спортивной карьеры моего ребенка» (Var.15), «Я считаю, что спортивную жизнь своего ребенка надо контролировать, тогда он добьется успехов» (Var.4) и т.п.; всего в кластерной группе оказалось 9 утверждений.

В третью кластерную группу вошли такие утверждения, как: «Вне зависимости от того, успешно или не успешно прошли соревнования, я всегда поздравляю своего ребенка» (Var.12), «Я часто своему ребенку ставлю в пример известных и знаменитых спортсменов для мотивации к спорту» (Var.1), «Мой ребенок обязательно достигнет высоких результатов в спортивной карьере благодаря моей поддержке» (Var.2), «Я имею все возможности, чтобы поддержать и развить спортивную карьеру своего ребенка» (Var.9) и т.п.; всего в кластерной группе оказалось 12 утверждений.

В ходе обобщения содержания выделенных групп утверждений им были присвоены следующие названия типов

родительских установок: первой кластерной группе — «Отстраненный, негативно настроенный родитель»; второй кластерной группе — «Нереализованные родительские амбиции»; третьей кластерной группе — «Вовлеченный, поддерживающий родитель».

При проверке *конкурентной валидности*, которая проводилась методом линейной корреляции, было выявлено, что выделенные нами шкалы опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» связаны с соответствующими типами родительских отношений в рамках концепции А.Я. Варга и В.В. Столина (табл. 1), а именно: тип родительской установки «Нереализованные родительские амбиции» характерен для родителей с типом родительских отношений «Контроль»; тип родительской установки «Вовлеченный, поддерживающий родитель» характерен для родителей с типом родительских отношений «Принятие»; тип родительской установки «Отстраненный, негативно настроенный родитель» часто характерен для родителей с типом родительских отношений «Маленький неудач-

ник», что подтверждает конкурентную валидность созданного нами опросника.

При проверке *дискриминативности шкал* опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» по методу дельта Фергюсона выявлены показатели (табл. 2), отражающие высокую степень чувствительности шкал к индивидуальной вариативности в выраженности установок родителей.

Надежность опросника проверялась методом тест-ретест на отдельной выборке родителей (40 человек), которые указали свои имена при прохождении опросника в первый и второй раз с интервалом 3 недели. Показатели тест-ретестовой надежности (коэффициент линейной корреляции r), которые представлены в табл. 2, говорят о высокой надежности опросника.

Другим показателем надежности опросника можно считать *внутреннюю согласованность*, которая в данном случае определяется через показатели взаимной корреляции шкал. По результатам корреляции установлено, что шкала «Отстраненный, негативно настроенный родитель» не имеет связи с другими шка-

Таблица 1

Интеркорреляция шкал опросников «Опросник родительского отношения» и «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена»

Шкалы Опросника родительского отношения	Шкалы опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена»		
	Нереализованные родительские амбиции	Вовлеченный поддерживающий родитель	Отстраненный, негативно настроенный родитель
Принятие	0,2	0,3*	-0,2
Кооперация	0,0	0,0	0,1
Симбиоз	0,1	0,2	0,1
Контроль	0,4*	0,2	0,1
«Маленький неудачник»	0,1	0,0	0,3*

Примечание: * — $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Показатели ретестовой надежности опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» (линейная корреляция, $N = 40$) и дискриминативности (дельта Фергюсона, $N = 204$)

Шкалы опросника	Надежность	Дискриминативность
Тип «Нереализованные родительские амбиции»	0,86	0,95
Тип «Вовлеченный, поддерживающий родитель»	0,80	0,98
Тип «Отстраненный, негативно настроенный родитель»	0,88	0,83

лами опросника, в то время как шкалы «Нереализованные родительские амбиции» и «Вовлеченный, поддерживающий родитель» имеют значимую, хотя и слабую, корреляцию между собой ($r = 0,3$; $p \leq 0,01$). Это указывает на то, что шкала «Отстраненный, негативно настроенный родитель» измеряет относительно независимо проявляющуюся установку, в то время как установки «Нереализованные родительские амбиции» и «Вовлеченный, поддерживающий родитель», возможно, имеют некоторые общие механизмы в своем проявлении. Таким образом, показатели внутренней согласованности говорят о том, что шкалы опросника измеряют относительно независимые установки.

Стандартизация показателей опросника по шкалам — типам родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена — проводилась ме-

тодом нелинейной стандартизации, поскольку, как было установлено в анализе описательной статистики, распределение показателей не подчиняется закону нормального распределения. Для стандартизации показателей мы выбрали пятибалльную шкалу с границами нормы (средних показателей) 38%. Это позволяет расширить диапазон отклоняющихся от нормы показателей, что было критично для шкалы «Отстраненный, негативно настроенный родитель», имеющей наибольший скос в сторону низких показателей. Установленные стандартные нормы по шкалам опросника — типам родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена — представлены в табл. 3.

Далее мы определили, с какой частотой встречаются типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена. Для этого по каждому случаю

Таблица 3

Стандартизация шкал опросника «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» (по 5-балльной шкале) ($N = 204$)

Шкалы опросника	Уровни проявления				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Тип «Нереализованные родительские амбиции»	до 0,1	0,1—0,2	0,3—0,6	0,7—0,9	0,9—1
Тип «Вовлеченный, поддерживающий родитель»	до 0,1	0,5—0,5	0,6—0,7	0,8—0,9	0,9—1
Тип «Отстраненный, негативно настроенный родитель»	до 0,1	0,1—0,1	0,1—0,2	0,3—0,4	0,5—1

были проанализированы относительные соотношения выраженности трех шкал. Если одна шкала превосходила остальные по выраженности (уровню проявления), этому случаю присваивался соответствующий тип. Если два или три типа установок имели равную выраженность, то этот случай считался «смешанным типом родительской установки». В результате было установлено, что в выборке стандартизации самым распространенным (около 44%) оказался тип установок «Вовлеченный, поддерживающий родитель»; примерно 27% относятся к типу «Нереализованные родительские амбиции»; всего 1% встречаемости типа «Отстраненный, негативно настроенный родитель», около 9% относятся к смешанному типу.

Обсуждение результатов

В результате проведенного психометрического исследования было подтверждено три типа родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена из предположенных на основании теоретического анализа шести типов. При этом количество пунктов методики сократилось с 50 до 38. Это частично подтвердило первую гипотезу. В шкале, выявляющей тип «Отстраненный, негативно настроенный родитель», объединились два изначально предполагаемых типа установок — «Отстраненно-равнодушный родитель» и «Негативно настроенный родитель». Возможно, это объясняется тем, что отстраненность для родителей юных спортсменов соотносится с негативным отношением к ребенку, и эти позиции слабо дифференцированы в их восприятии. Также не исключено, что участвующие в исследовании родители в большинстве не склонны проявлять равнодушного отношения к занятиям своего ребенка, ведь они откликнулись на предложение пройти опрос, которое было представлено в их

родительских группах в соцсетях. Этим же и объясняется столь малый процент представленности этого типа в выборке. В соотношении с данными зарубежных исследований включенности родителей в спорт своих детей можно также обратить внимание, что подобных типов родительского отношения, как правило, не выделяется. Преимущественно анализируются различные варианты «давящего» поведения родителей, каким бы вариантом оно не выражалось (как активная включенность, директивность или даже чрезмерная похвала) [12; 13; 14]. Однако, Е.Е. Хватская и Н.Е. Латышева также в своем исследовании выделили в качестве «проблемных» компенсирующий, негативный и безразличный типы отношения родителей к своим детям в спорте и показали, что эти типы являются достаточно распространенными и выступают источником стресса для юных спортсменов [9]. Это позволяет нам считать, что тип установки «Отстраненный, равнодушный родитель» обладает инкрементной валидностью в данном опроснике, несмотря на то что получил низкий процент встречаемости в выборке стандартизации. Эта позиция также подтверждается корреляцией данного типа с типом «Маленький неудачник» из Опросника родительских отношений. Внутренняя логика родительской позиции по отношению к своему ребенку у них сходная [4], и ее нельзя упускать из внимания в психологическом сопровождении детско-юношеского спорта.

В эмпирически выделенной шкале «Нереализованные родительские амбиции» частично оказались включены утверждения из первоначально предполагаемой шкалы «Ребенок-проект», что вполне логично, но также утверждения из этой шкалы попали и в кластер, составивший тип «Вовлеченный, поддерживающий родитель». Это говорит о том, что установ-

ки родителей, которые могут казаться им самыми позитивными и желательными в поддержке своего ребенка (именно поэтому они и получили такой высокий процент встречаемости), тем не менее могут содержать в своей основе их личные амбиции. Об этом же говорит и корреляция данных шкал между собой. Корреляция типа «Нереализованные родительские амбиции» с типом «Контроль» по ОРО говорит о том, что установки подобного рода могут быть основой чрезмерно директивного поведения родителя по отношению к ребенку-спортсмену. В исследованиях зарубежных авторов показано, что активно включенное и чрезмерно поддерживающее отношение родителей в спорте может восприниматься юным спортсменом как давящее и негативно влияющее на эмоциональные состояния и мотивацию [11; 14], в то время как директивность может иметь разные эффекты в зависимости от мотивационного статуса юного спортсмена [13]. Неопределенные и смешанные установки,

которые были представлены в выборке стандартизации в 9% случаев, также могут являться причиной нежелательных, нарушающих личностное благополучие отношений «родитель-ребенок».

Заключение

Можно заключить, что опросник «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» прошел психометрическую проверку и может быть рекомендован в качестве инструмента (см. приложение) в психолого-педагогическом сопровождении детско-юношеского спорта. Возможность измерять родительские установки в психологической поддержке ребенка-спортсмена позволит глубже изучить механизмы конфликтных отношений в системе «родитель-тренер-ребенок» в детско-юношеском спорте, причины негативных состояний как юных спортсменов, так и их родителей, а также факторы мотивации и демотивации в спорте.

Приложение

Опросник «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» (О.Г. Лопухова, Л.Р. Нурхамитова, 2019)

Инструкция. Ниже следует 38 утверждений, отражающих разные позиции родителей по отношению к своим детям. Прочитайте их и выберите варианты ответа: если Вы согласны с утверждением, выберите ДА (или +), если не согласны, выберите НЕТ (или –).

Утверждения	+/-
1. Я считаю, что спортивный талант моего ребенка должен проявиться в его высоких достижениях	
2. Мой ребенок в спорте должен быть лучшим	
3. Я когда-то и сам(а) хотел(а) стать успешным спортсменом	
4. Я когда-то упустил(а) возможность быть успешным спортсменом, поэтому я сделаю все возможное, чтобы мой ребенок достиг высоких результатов в спорте	
5. Мой ребенок должен уделять много времени и сил спорту для лучших результатов, вне зависимости от других его интересов	
6. Все, что я делаю, я делаю ради успешной спортивной карьеры моего ребенка	

Утверждения	+/-
7. Я считаю, что спортивную жизнь своего ребенка надо контролировать, тогда он добьется успехов	
8. Я настаиваю на занятиях спортом, так как ребенок в будущем скажет мне спасибо и не будет сожалеть, как я сейчас	
9. Я хочу, чтобы мой ребенок достиг в спорте всего того, что я считаю важным и необходимым	
10. Вне зависимости от того, успешно или не успешно прошли соревнования, я всегда поздравляю своего ребенка	
11. Я часто своему ребенку ставлю в пример известных и знаменитых спортсменов для мотивации к спорту	
12. Мой ребенок обязательно достигнет высоких результатов в спортивной карьере благодаря моей поддержке	
13. Я прилагаю все усилия для того, чтобы мой ребенок достиг высоких результатов в спорте	
14. Я принимаю активное участие в подготовке ребенка к соревнованиям	
15. Я всегда активно наблюдаю за соревнованиями, представляя, как я бы сам(а) в них участвовал(а)	
16. Если ребенок проиграл в соревнованиях, то мы обязательно прорабатываем ошибки с тренером	
17. Я имею все возможности, чтобы поддержать и развить спортивную карьеру своего ребенка	
18. Если ребенку не нравится что-то в спортивных занятиях, то не нужно его принуждать	
19. В соревнованиях главное — не победа, а участие	
20. Никогда не сравниваю спортивные достижения своего ребенка с другими детьми	
21. Для меня не важно, каким видом спорта занимается мой ребенок	
22. Моему ребенку в спорте частенько не везет	
23. Меня раздражает, что мой ребенок проигрывает в соревнованиях	
24. Иногда думаю, что спорт — не для моего ребенка	
25. Считаю, что мне незачем тратить слишком много денег и сил на спорт, потому что талантливый ребенок и так добьется успехов	
26. Мой ребенок немного ленивый, поэтому у него плохо идут дела в спорте	
27. Мне важно оградить ребенка от трудностей в спорте	
28. Не понимаю родителей, которые слишком много времени уделяют спортивным занятиям своего ребенка	
29. Не имею возможности менять свое расписание, чтоб водить ребенка на спортивные тренировки и соревнования	
30. Я, конечно, за спорт для своего ребенка, но у меня совсем нет времени всем этим активно заниматься	
31. Я не верю, что в наше время можно достичь успехов в спорте	
32. Если мой ребенок будет достигать высоких результатов в спорте, которым я хочу, чтобы он занимался, я буду любить его еще больше	
33. Я не против, но мне не очень важно, что мой ребенок посещает какие-то спортивные секции	

Утверждения	+/-
34. Я знаю, что лучший способ достичь успехов в спорте — заниматься только спортом, не отвлекаясь на другие дела	
35. Не думаю, что у моего ребенка какие-то выдающиеся спортивные способности, но хорошо, что он чем-то занят	
36. Я сильно расстраиваюсь, когда мой ребенок проигрывает в спортивных соревнованиях	
37. У других детей способности в спорте выше, чем у моего	
38. Я не вмешиваюсь и не контролирую, как мой ребенок занимается спортом	

Обработка. Подсчет результатов по каждой шкале: каждое согласие (да) получает один балл, сумма баллов по шкале делится на количество пунктов в шкале (среднее арифметическое). Полученный результат отражает относительную выраженность каждого типа родительской установки по отношению к спортивным занятиям ребенка.

Ключ к опроснику

Шкалы (тип родительской установки)	Утверждения
1. «Нереализованные родительские амбиции»	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2. «Вовлеченный, поддерживающий родитель»	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
3. «Отстраненный, негативно настроенный родитель»	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Литература

1. Авдеева Н.Н., Берсенева И.В. Ценностные установки матерей в современных моделях родительства [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 163–176. DOI: 10.17759/sps.2022130211
2. Акинкина Я.М. Понятие «интенсивного родительства» в зарубежной литературе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 117–122. DOI:10.17759/jmfp.2020090210
3. Акинкина Я.М. Принципы «естественного родительства» в современных семьях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 103–109. DOI:10.17759/jmfp.2020090409
4. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2018. 316 с.
5. Конищева А.В. Подходы к исследованию родительского отношения в российской психологии [Электронный ресурс] // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 88–96. DOI:10.17759/psylaw.2022120308
6. Прохорова А.А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 1624. DOI: 10.17759/jmfp.2019080402
7. Русаковская О.А., Новикова-Грунд М.В., Андрианова С.Б. Психосемиотический подход к оценке родительского отношения [Электронный ресурс] // Российский психиатрический журнал. 2019. № 4. С. 27–35. DOI: 10.24411/1560-957X-2019-11933
8. Хвацкая Е.Е., Латышева Н.Е. Методика исследования отношения родителей к занятиям ребенка спортом // Материалы Международной научно-практической конференции «II Европейские игры – 2019: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты

подготовки спортсменов» (4–5 апреля 2019 г.) / Гл. ред. С.Б. Репкин. В 4 ч. Минск: БГУФК, 2019. Ч. 2. С. 312–315.

9. Хащкая Е.Е., Латышева Н.Е. «Проблемное» отношение родителей к занятиям ребенка спортом // Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Рудиковские чтения – 2019» (29–30 мая 2019 г.) / Общ. ред. Ю.В. Байковского, В.А. Москвина. М.: РГУФКСИМ, 2019. С. 216–219.
10. Чеботарева Е.Ю. Межкультурные особенности связей чрезмерного родительства с психологическим благополучием современных старших подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2019080401
11. Baxter-Jones A., Maffulli N. Parental influence on sport participation in elite young athletes // Journal of Sports Medicine and Physical Fitness. 2003. № 43. P. 250–255. PMID: 12853909
12. Holt N., Tamminen K., Black D., Sehn Z., Wall M. Parental involvement in competitive youth sport settings // Psychology of Sport and Exercise. 2008. № 9. P. 663–685. DOI:10.1016/j.psychsport.2007.08.001
13. O'Rourke D.J., Smith R.E., Smoll F.L., Cumming S.P. Trait Anxiety in Young Athletes as a Function of Parental Pressure and Motivational Climate: Is Parental Pressure Always Harmful? // Journal of Applied Sport Psychology. 2011. Vol. 23. № 4. P. 398–412. DOI: 10.1080/10413200.2011.552089
14. Sánchez-Miguel P.A., Leo F.M., Sánchez-Oliva D., Amado D., García-Calvo T. The Importance of Parents' Behavior in their Children's Enjoyment and Amotivation in Sports // Journal of Human Kinetics. 2013. Vol. 36. P. 169–177. DOI:10.2478/hukin-2013-0017

References

1. Avdeeva N.N., Berseneva I.V. Tsennostnyye ustanovki materey v sovremennykh modelyakh roditel'stva [Elektronnyi resurs] [Value Attitudes of Mothers in Modern Parenthood Models]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 163–176. DOI: 10.17759/sps.2022130211 (In Russ.).
2. Akinkina Y.M. Ponyatie «intensivnogo roditel'stva» v zarubezhnoi literature [Elektronnyi resurs] [The concept of «intensive parenthood» in foreign literature]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 117122. DOI:10.17759/jmfp.2020090210 (In Russ.).
3. Akinkina Ya.M. Printsipy «estestvennogo roditel'stva» v sovremennykh sem'yakh [Elektronnyi resurs] [Principles of “natural parenthood” in modern families]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 103109. DOI:10.17759/jmfp.2020090409 (In Russ.).
4. Istratova O.N. Diagnostika i korrektsiya detsko-roditel'skikh otnosheniy: praktikum [Diagnosis and correction of child-parent relationships: workshop]. Ed. 2. Rostov n/D: Feniks, 2018. 316 p.
5. Konishcheva A.V. Podkhody k issledovaniyu roditel'skogo otnosheniya v rossiyskoy psikhologii [Elektronnyi resurs] [Approaches to the Study of Parental Attitude in Russian Psychology]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 88–96. DOI:10.17759/psylaw.2022120308 (In Russ.).
6. Prokhorova A.A. Zarubezhnye issledovaniya sverkhvlyuchennogo tipa roditel'stva («overparenting») [Elektronnyi resurs] [Foreign studies of overparenting style of parenthood]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 16–24. DOI:10.17759/jmfp.2019080402 (In Russ.).
7. Rusakovskaya O.A., Novikova-Grund M.V., Andrianova S.B. Psikhosemioticheskie podkhody k otsenke roditel'skogo otnosheniya [The psychosemiotic approach towards assessment of parental attitude] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal = Russian Journal of Psychiatry*, 2019, no. 4, pp. 27–35. DOI: 10.24411/1560-957X-2019-11933 (In Russ.).
8. Khvatskaya E.E., Latysheva N.E. Metodika issledovaniya otnosheniya roditel'ey k zanyatiyam rebenka sportom [Methods of researching the attitude of parents to the child's sports]. Materialy

Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «II Yevropeyskiye igry – 2019: psikhologo-pedagogicheskiye i mediko-biologicheskiye aspekty podgotovki sportsmenov» [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “II European Games – 2019: Psychological, Pedagogical and Medical-Biological Aspects of Training Athletes”] (April 4–5, 2019). Ch. ed. S.B. Repkin. At 4 a.m. Minsk: BSUPC, 2019. Part 2, pp. 312–315.

9. Khvatskaya E.E., Latysheva N.E. «Problemnoye» otnosheniye roditeley k zanyatiyam rebenka sportom [“Problem” attitude of parents to the child’s sports]. Materialy XV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Rudikovskiy chteniya – 2019» [Proceedings of the XV All-Russian scientific and practical conference with international participation “Rudik Readings – 2019”] (May 29–30, 2019). Common ed. Yu.V. Baykovsky, V.A. Moskvina. Moscow: RGUFKSiM, 2019, pp. 216–219.

10. Chebotareva E.Yu. Mezhdkul’turnye osobennosti svyazei chrezmernogo roditel’stva s psikhologicheskim blagopoluchiem sovremennykh starshikh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Cross-cultural peculiarities of interrelations between overparenting and psychological well-being of present time senior]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2019080401 (In Russ.).

11. Baxter-Jones A., Maffulli N. Parental influence on sport participation in elite young athletes. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 2003, no. 43, pp. 250–255. PMID: 12853909

12. Holt N., Tamminen K., Black D., Sehn Z., Wall M. Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 2008, no. 9, pp. 663–685. DOI:10.1016/j.psychsport.2007.08.001

13. O’Rourke D.J., Smith R.E., Smoll F.L., Cumming S.P. Trait Anxiety in Young Athletes as a Function of Parental Pressure and Motivational Climate: Is Parental Pressure Always Harmful? *Journal of Applied Sport Psychology*, 2011. Vol. 23, no. 4, pp. 398–412. DOI:10.1080/10413200.2011.552089

14. Sánchez-Miguel P.A., Leo F.M., Sánchez-Oliva D., Amado D., García-Calvo T. The Importance of Parents’ Behavior in their Children’s Enjoyment and Amotivation in Sports. *Journal of Human Kinetics*, 2013. Vol. 36, pp. 169–177. DOI:10.2478/hukin-2013-0017

Информация об авторах

Лопухова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>, e-mail: lopuhova15@gmail.com

Нурхамитова Лейсан Рамзисовна, магистр психолого-педагогического образования по профилю «Психология и педагогика детско-юношеского спорта», ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5802-4281>, e-mail: leisan.nurhamitova@icloud.com

Information about the authors

Olga G. Lopukhova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy, Kazan Federal University, Kazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1243-3594>, e-mail: lopuhova15@gmail.com

Leysan R. Nurkhamitova, Master of Psychological and Pedagogical Education, profile “Psychology and Pedagogy of Children’s and Youth Sports”, Kazan Federal University, Kazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5802-4281>, e-mail: leisan.nurhamitova@icloud.com

Получена 23.01.2023

Received 23.01.2023

Принята в печать 04.08.2023

Accepted 04.08.2023

Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре

Ерофеева В.Г.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Цель. Перевод, адаптация и психометрическая проверка русскоязычной версии опросника А. Рейфмана, Дж. Дж. Арнетта и М. Дж. Колвелл «Черты становящейся взрослости» на российской выборке.

Контекст и актуальность. Во всем мире отмечается феномен отложенного взросления: молодые люди описывают третье десятилетие своей жизни как время «роли без роли» и безграничной свободы. В России исследователи также отмечают, что на смену объективным критериям взрослой жизни пришли субъективные. Однако, как показывают исследования по адаптации опросника, черты становящейся взрослости по-разному проявляются в зависимости от страны и типа культуры, поэтому необходимо проверить, какие аспекты конструкта выражены в России.

Дизайн исследования. Проводилась стандартная психометрическая процедура адаптации методики. Опросник переводился в соответствии с международными требованиями. Далее проверялась оригинальная версия, которая плохо подошла российской выборке. После этого проводились эксплораторный факторный анализ (ЭФА) и подтверждающий факторный анализ (КФА) для поиска подходящей модели и проверки структурной валидности опросника. Для полученной модели рассчитывались показатели надежности.

Участники. Респондентами стали 676 студентов в возрасте от 18 до 29 лет, проживающих в российских крупных городах и городах-миллионниках.

Методы (инструменты). Опросник «Черты становящейся взрослости». Проводились корреляционный анализ, эксплораторный факторный анализ (ЭФА), подтверждающий факторный анализ (КФА), оценка надежности полученной модели. Данные анализировались с помощью программы RStudio.

Результаты. Предложена 5-факторная коррелирующая модель, подтверждающая теоретически выделенные признаки становящейся взрослости. Но исходная структура изменилась: опросник сократился с 31 пункта и шести шкал до 19 пунктов и пяти шкал, два пункта вошли в другие факторы.

Выводы. В России взросление преимущественно связывается с поиском идентичности, экспериментами и направленностью на себя и в меньшей степени — с нестабильностью, что может объясняться смешанным типом культуры. Опросник может использоваться в исследовательских целях для дальнейшей проверки полученных выводов.

Ключевые слова: становящаяся взрослость; поиск идентичности; эксперименты; направленность на себя; ощущение между подростковым возрастом и взрослым; нестабильность; российская культурная среда.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

Благодарности. Автор выражает благодарность С.К. Нартовой-Бочавер и С.И. Резниченко за помощь в подготовке рукописи.

Для цитаты: Ерофеева В.Г. Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 187–204. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140312>

Characteristics of Emerging Adulthood: Adaptation of the Questionnaire in Russian Culture

Victoria G. Yerofeyeva

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Objective. Translation, adaptation, and psychometric testing of the Russian version of the questionnaire “Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA)” by A. Reifman, J.J. Arnett and M.J. Colwell on a Russian sample.

Background. All over the world, the phenomenon of delayed maturation is acknowledged: young people describe the third decade of their lives as a time of “role without role” and unlimited freedom. In Russia, researchers also note that objective criteria of adult life have been replaced by subjective ones. However, as studies on the adaptation of the questionnaire show, the characteristics of emerging adulthood manifest themselves differently depending on the country and type of culture, so it is necessary to check what aspects of the construct are appropriate in Russia.

Study design. A standard psychometric procedure for adapting was carried out. The questionnaire was translated in accordance with international requirements. Next, the original version was checked, it did not fit the Russian sample well. After that, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were carried out to find a suitable model and check the structural validity of the questionnaire. Reliability indicators were calculated for the resulting model.

Participants. The respondents were 676 students aged 18 to 29 living in Russian large cities and millionaire cities.

Measurements. “Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA)”. Correlation analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and assessment of the reliability of the obtained model were carried out. The data were analyzed using the RStudio program.

Results. A 5-factor correlation model is proposed that confirms the theoretically distinguished characteristics of emerging adulthood. But the original structure has changed: the questionnaire has been reduced from 31 items and six scales to 19 items and five scales, two items were included in other factors.

Conclusions. In Russia, maturation is predominantly associated with the search for identity, experiments, and self-orientation, and to a lesser extent with instability, which can be explained by a mixed type of culture. The questionnaire can be used for research purposes to further test the findings.

Keywords: emerging adulthood identity exploration; experiments; self-focus; feeling in-between; instability; Russian cultural environment.

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF), project number 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

Acknowledgements. The author is grateful to S.K. Nartova-Bochaver and S.I. Reznichenko for help in preparing the manuscript.

For citation: Yerofeyeva V.G. Characteristics of Emerging Adulthood: Adaptation of the Questionnaire in Russian Culture. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 187–204. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140312> (In Russ.).

Характеристика периода «становящаяся взрослость»

Финансовая независимость, создание собственной семьи, рождение ребенка, начало профессиональной деятельности, отдельное от родителей проживание традиционно считались объективными критериями достижения взрослости [43]. Но в последние десятилетия критерии становятся все более субъективными и основываются на самоощущении молодежи, потому что невозможно стать взрослым раз и навсегда. В современном мире фиксируется феномен «отложенного взросления» — явление, которое впервые описал американский психолог Дж.Дж. Арнетт в 2000 году и предложил назвать его становящейся взрослостью (*emerging adulthood*). На материале проведенных интервью с молодыми людьми в возрасте от 18 до 29 лет он выделил пятизвездие черт текущего периода их жизни — исследование идентичности (*identity exploration*), нестабильность (*instability*), сосредоточенность на себе (*self-focus*), эксперименты (*experiments*) и ощущение между подростковым возрастом и взрослым (*feeling in-between*). Это время «роли без роли», когда юноши и девушки еще не имеют обязательств взрослых людей и азартно пробуют новое, пытаясь найти себя в любви и профессии [7].

Становящаяся взрослость оформилась в ответ на изменения в социально-экономической жизни США, произошедшие за последние 30 лет, — индустриализацию, переход к информационной экономике, возросшую ценность образования, сексуальную революцию и расцвет феминизма. Результаты социально-демографических опросов показали, что многие молодые люди продол-

жают жить с родителями, дольше учатся в университетах и не спешат вступать в брак [7]. Дальнейшие исследования подтвердили эти тенденции и в других индустриальных странах вне зависимости от типа культуры [18; 30; 32; 35; 39].

По сравнению с предыдущими поколениями, переход к взрослой жизни молодые люди воспринимают как время независимости и свободы, которое больше никогда не повторится. С одной стороны, многообразие вариантов проживания собственной жизни позволяет принимать решения самостоятельно, с другой стороны, отсутствие определенности пугает. Эту двойственность отражает ощущение между подростковым возрастом и взрослым, которое характеризуется нестабильностью во всех сферах жизни [7].

Раньше переход к новой возрастной стадии осуществлялся через решение универсальных задач развития [22]. Дж.Дж. Арнетт не отказывался от наследия классиков психологии, в частности он использовал понятие «психосоциальный мораторий», введенное Э. Эриксоном, означающее предоставление молодым людям свободы самоопределения [9]. Но изменения в социально-экономической жизни привели к исчезновению универсальных задач развития и появлению индивидуальных траекторий взросления.

Однако не у всех молодых людей является возможной экспериментировать со своей идентичностью в течение третьего десятилетия жизни. Так, концепцию критикуют за то, что она описывает только взросление учащейся молодежи, но не социальных групп, у которых меньше возможностей для успешной социализации [15; 26]. Поэтому считается, что

некорректно распространять полученные выводы на всю популяцию и рассматривать становящуюся взрослость как универсальную возрастную стадию [40].

Также на проявления черт становящейся взрослости влияют культурные особенности [23]. В странах с индивидуалистической культурой критериями взрослой жизни считаются самостоятельное принятие решений и умение себя финансово обеспечить, а в странах с коллективистским типом культуры ценности сообщества оказываются важнее, чем стремления к самореализации [37]. Но все-таки это замечание верно лишь отчасти: молодые люди из стран с разными типами культуры могут иметь разные мотивы — стремление к независимости или помощь своей семье, тем не менее они хотят достичь похожих целей [8; 32].

Как и в других индустриальных странах, в России также переосмысливается процесс взросления. Новые социально-экономические условия привели к тому, что теперь взросление растягивается на три возрастных стадии — отрочество, юность и молодость [4]. Несмотря на то что в российском контексте только появляются исследования периода становящейся взрослости [2], некоторые черты все-таки уже достаточно изучены: суверенность выступает в качестве предиктора благоприятного эмоционального состояния и позволяет молодым людям определиться с собственными предпочтениями и жизненной философией [3]; рефлексивное отношение к своим переживаниям способствует созданию нарративов о своем жизненном пути [5]; разрешение конфликта между личностными стремлениями и социальными ожиданиями приводит к развитию подлинного Я [4].

Таким образом, несмотря на то что в российском контексте феномен становящейся взрослости еще является новым, тем не менее какие-то его черты уже из-

учались. Пятизвездие взросления эмпирически проверяется в разных странах, чтобы выделить универсальные и специфические аспекты современного взросления. В то же время прошло больше 20 лет с того момента, как Дж.Дж. Арнетт предложил свою концепцию, и неизвестно, как она изменилась за эти годы и подходит ли она для описания взросления в России.

Результаты адаптации опросника «Черты становящейся взрослости» в других странах

А. Рейфман, Дж.Дж. Арнетт и М.Дж. Колвелл разработали опросник «Черты становящейся взрослости», включающий 31 пункт и шесть шкал (ответы по шкале Ликерта от 1 до 4) — пятизвездие становящейся взрослости и дополнительный фактор *Направленность на других* для дифференциации становящейся взрослости от других возрастных стадий [34]. У адаптации этого опросника есть существенные ограничения, которые могли повлиять на результаты психометрического анализа. Во-первых, опросник проверялся на группе учащейся молодежи, что считается одним из самых важных критических замечаний концепции. Во-вторых, при проведении анализа главных компонент (МГК) шкала *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым* не включалась, но ее пункты использовались при проведении конфирматорного факторного анализа (КФА). Наконец, фактор *Направленность на других* был удален при проведении конфирматорного факторного анализа.

К настоящему моменту существует двенадцать адаптаций опросника в других странах — Бразилии, Греции, Испании, Мексике, Малайзии, Нидерландах, Италии, Японии, Турции, Польше, Китае и России, в которых предлагаются решения группировки пунктов от трех до семи факторов. Однако ни в одной из адаптаций

не удалось точно воспроизвести его факторную структуру. Более того, опросник проверялся два раза в Греции [20; 28] и Испании [19; 36], и оба раза показывал различные комбинации факторов и пунктов. Также существуют две краткие версии, которые рассматриваются как равнозначные замены — трехфакторная модель из 21 пункта, которая проверялась на клинической выборке [29], и четырехфакторная модель из восьми вопросов [11], включает всего 2 индикатора на латентную переменную, что делает ее неустойчивой [12].

Также стоит отметить, что на структурную валидность могло повлиять ортогональное вращение, используемое при проведении эксплораторного факторного анализа (ЭФА) и в оригинальной версии, и в большинстве адаптаций. В оригинальной версии опросника после исключения фактора *Направленность на других* факторы имели умеренные и высокие корреляции между собой — 0,32—0,57. Даже высказывались сомнения в том, являются ли факторы *Исследование идентичности*, *Эксперименты* и *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым* отдельными измерениями [34].

Очевидно, что культурные различия могут повлиять на выраженность признаков становящейся взрослости. Чаще всего шкалу *Направленность на других* удаляют из анализа, потому что она не является чертой становящейся взрослости, но иногда ее оставляют. Так, в Испании шкала показала положительную корреляцию с фактором *Направленность на себя* [36], в Бразилии вместо трех пунктов из оригинальной версии осталось два [17], а в Китае к шкале добавился 19-й пункт, который входит в фактор *Направленность на себя* [27].

Кроме того, фактор *Нестабильность* оказывается наименее устойчивым в зависимости от экономических и культурных особенностей. В богатых странах молодые

люди чаще всего идут в университеты после школы и получают помощь от родителей во время обучения, поэтому переход во взрослую жизнь они ощущают как более защищенный, в то время как в бедных странах молодые люди начинают работать раньше, чтобы обеспечить себя, тем самым ускоряется их переход во взрослую жизнь [9]. Например, в Аргентине период становящейся взрослости проживается более стабильно, чем в Америке, что может объясняться ценностями взаимопомощи [18].

Факторная структура опросника отличается даже в одной стране, если участвуют группы из разных социальных слоев. Так, в Нидерландах сравнивались голландцы с этническими меньшинствами — марокканцами и голландцами с Антильских островов. Для каждой группы получены разные модели: у марокканцев и голландцев с Антильских островов шкала *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым* сохранялась, а у голландцев нет; шкала *Направленность на других* присутствовала только в выборке марокканцев; у голландцев с Антильских островов шкала *Исследование идентичности* была разделена на две шкалы, а у голландцев и марокканцев это была одна шкала. Для жителей Антильских островов шкала *Направленность на себя* была объединена с пунктами шкалы *Эксперименты* [24]. При оценке инвариантности опросника между странами также получены противоречивые выводы: в Испании и Мексике предложены разные модели [19], а в Италии и Японии — одинаковые [16], хотя все перечисленные страны относятся к коллективистскому типу культуры.

В России первая адаптация опросника «Черты становящейся взрослости» проведена М.В. Клементьевой (название, предложенное в этой адаптации, — «Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости») на выборке 410 сту-

дентов ($M = 155$, $Ж = 255$) из Москвы и Тулы в возрасте от 18 до 25 лет. Данные собирались в 2021 году. Факторная структура проверялась с помощью метода главных компонент, α -факторизации с вращением Варимакс и конфирматорного факторного анализа методом максимального правдоподобия. В результате получены 6 факторов, как и в оригинальной версии шкалы, но полученная структура незначительно изменилась. В частности, пункты 7, 19, 22 из фактора *Направленность на себя* вошли в фактор *Поиск идентичности*; оставшиеся пункты шкалы *Направленность на себя*, 5, 10, 15 и 16 пункты из шкалы *Эксперименты* образовали фактор, который М.В. Клементьева назвала *Личная свобода*; 31 пункт из шкалы *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым* вошел в фактор *Нестабильность* [2].

Итак, психометрический анализ усложняется культурными и экономическими особенностями разных стран, что затрудняет сравнение между разными группами. Россия считается страной со смешанным типом культуры: несмотря на приверженность ценностям сообщества и принадлежности к группе, наблюдаются индивидуалистические тенденции, отражающие сочетаемость признаков обеих культур [6]. Цель исследования состояла в поиске подходящей для российской культуры структуры опросника.

Метод

Процедура. А. Рейфман, один из авторов опросника, разрешил использовать его для адаптации в России. Два исследователя независимо друг от друга переводили его на русский язык, затем обсуждали полученные варианты до достижения согласия в случае расхождений. После этого осуществлялся обратный машинный перевод, опросник пересматривался еще раз, вносились незначительные правки в формулировки пунктов.

Дизайн исследования. Нормальность распределения определялась значениями асимметрии и эксцесса в пределах от -2 до 2 стандартных отклонений, которые не являются существенными нарушениями нормальности [21]. Выбросы удалялись с помощью теста Роснера. Сначала проверялись оригинальная версия опросника и его краткая версия. Обе модели показали низкие индексы соответствия. Для проверки структурной валидности на первом этапе проводился ЭФА [14]. Для определения числа факторов использовались параллельный анализ и метод очень простой структуры с определением критерия MAP [33]. При проведении ЭФА использовалось косоугольное вращение Облимин, так как факторы связаны между собой. Пункты, имеющие кросснагрузки, удалялись [14]. На втором этапе проводился конфирматорный факторный анализ методом взвешенных наименьших квадратов с поправками среднего и дисперсии [13]. Соответствие модели оценивалось с помощью индексов: *Chi-sq.*, *CFI*, *TLI*, *RMSEA*, *SRMR*. Значения *CFI* и *TLI*, превышающие 0,95, говорят о хорошем соответствии модели, а значения в диапазоне от 0,90 до 0,95 указывают на приемлемое соответствие; *RMSEA* $<$ 0,06 и *SRMR* ниже 0,08 оценивают модель как хорошо подходящую данным [25]. Наконец, проверялась надежность выбранной модели с помощью Альфы Кронбаха и Омеги Макдональда, позволяющей получить более точную оценку иерархически организованных опросников [38]. Анализ данных проводился в программе RStudio.

Выборка. 676 русскоговорящих студентов ($M = 120$, $Ж = 556$) в возрасте от 18 до 29 лет ($M = 20,43$, $SD = 2,29$), проживающих в крупных городах и городах-миллионниках России — преимущественно в Москве, Санкт-Петербурге, Перми и Нижнем Новгороде. Как и в

оригинальной версии, в большинстве адаптаций, психометрический анализ проводился на студенческой выборке, у которой в соответствии с теоретическими представлениями наиболее выражены черты становящейся взрослости.

Данные собирались в 2022–2023 годах с помощью платформы 1ka.si. Участие было добровольным и анонимным. Общая выборка использовалась для оценки оригинальной и краткой версий опросника. После этого выборка была разделена на две части с учетом требования не менее десяти наблюдений на один пункт при проведении ЭФА [14]: 339 респондентов: $M = 71$, $Ж = 268$, M возраст = 19,78, $SD = 1,91$ и 337 респондентов: $M = 49$, $Ж = 288$, M возраст = 21,08, $SD = 2,46$.

Результаты

Оригинальная модель [34] и краткая версия [29] плохо соответствуют российской выборке (табл. 1).

Далее проводился корреляционный анализ методом Спирмена между факторами, чтобы выбрать вращение для ЭФА — косоугольное в случае корреляции факторов или ортогональное в случае отсутствия корреляции между факторами. Результаты представлены в табл. 2.

Факторы в значительной степени коррелируют между собой: самые сильные связи между факторами *Направленность на себя*, *Эксперименты* и *Поиск идентичности*. Единственный фактор, который практически не коррелирует с другими, — это *Направленность на других*. Так

Таблица 1

Индексы соответствия оригинальной и краткой версий опросника (N = 676)

Модель	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA, CI RMSEA	SRMR
Оригинальная версия	2229,173 (419) ***	0,847	0,831	0,080 [0,077–0,068; 0,083–0,075]	0,094
Краткая версия	1769,376 (166) ***	0,696	0,652	0,120 [0,115–0,112; 0,125–0,122]	0,124

Примечания: χ^2 — Хи-квадрат, df — число степеней свободы, *** — $p \leq 0,001$, CFI — сравнительный индекс согласия Бентлера, TLI — индекс Такера-Льюиса, RMSEA — корень среднеквадратичного остатка, CI — доверительный интервал, SRMR — стандартизованный корень среднеквадратичного остатка.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа факторов (N = 676)

Факторы	ПИ	ЭКС	НС	ОМ	НЕСТ
ЭКС	0,55**				
НС	0,51**	0,70**			
ОМ	0,37**	0,20**	0,13**		
НЕСТ	0,14**	-0,09**	-0,17**	0,31**	
НД	0	-0,16**	-0,07	-0,01	0,05

Примечания: ПИ — Поиск идентичности, ЭКС — Эксперименты, НС — Направленность на себя, ОМ — Ощущение между подростковым возрастом и взрослым, НЕСТ — Нестабильность, НД — Направленность на других, ** — $p \leq 0,01$.

как этот фактор использовался для дифференциации становящейся взрослости от других возрастных периодов, он был исключен из дальнейшего анализа.

Оценка числа факторов проводилась с помощью параллельного анализа, метода очень простой структуры и критерия МАР. Результаты параллельного анализа приведены на рис. 1. Для ЭФА рекомендованное количество факторов — пять, что соответствует теоретическому представлению, для МГК — два. Метод очень простой структуры показал два фактора, критерий МАР — четыре. Несмотря на отличия ЭФА (описывает общую дисперсию) и МГК (описывает всю дисперсию), эти методы зачастую показывают похожие результаты [14]. Поэтому при подборе моделей тестировались и ЭФА, и МГК с вращением Облимин и количеством факторов, которые показали параллельный анализ, метод очень простой структуры и критерий МАР.

Была выбрана 5-факторная модель, включающая 19 пунктов, которая сформировалась в результате ЭФА. Девять пунктов имели кросснагрузки или дельту между нагрузками на несколько факторов меньше 0,1, поэтому они были удалены при проведении КФА. Модель объясняет 51% дисперсии. Наблюдаются высокие корреляции между факторами *Эксперименты* и *Направленность на себя*, *Поиск идентичности* и *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым*, *Эксперименты* и *Поиск идентичности*; самые слабые корреляции у фактора *Нестабильность* — с факторами *Направленность на себя* и *Эксперименты* — отрицательные (табл. 3).

Два пункта попали в другие шкалы: 16 пункт (время свободного выбора) из фактора *Эксперименты* в оригинальной версии переместился в фактор *Направленность на себя*, а 22 пункт (время

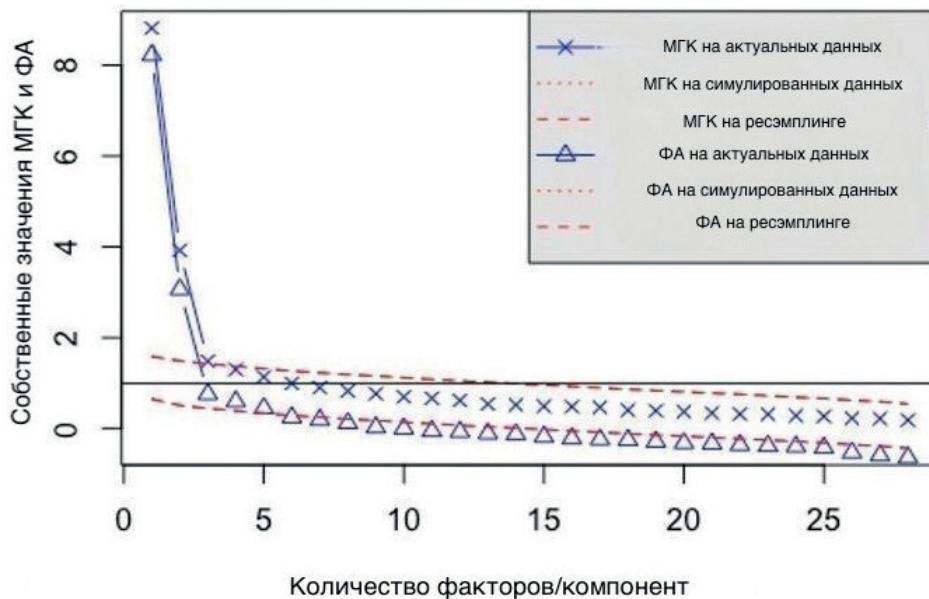


Рис. 1. Результаты параллельного анализа с применением бутстрэппинга: МГК — метод главных компонент, ФА — факторный анализ

сосредоточиться на себе) из фактора *Направленность на себя* оказался в факторе *Поиск идентичности*. Так как между факторами фиксировалась высокая корреляция и есть теоретические основания полагать возможные связи между ними, было решено придерживаться модели, которая образовалась в результате проведения ЭФА. В остальном полученные факторы соответствуют выде-

ленным шкалам в оригинальной версии опросника.

На следующем этапе проводился КФА. Подобранная модель имеет хорошее соответствие данным, результаты представлены в табл. 4. Некоторые факторы коварируют между собой (табл. 5). Все пункты опросника имеют высокие нагрузки на все факторы (рис. 2). Финальная версия опросника представлена в Приложении.

Таблица 3

Корреляция между факторами (эксплораторный факторный анализ с вращением Облимин) (N = 339)

Факторы	НС	ЭКС	ОМ	ПИ
ЭКС	0,61			
ОМ	0,31	0,43		
ПИ	0,29	0,43	0,51	
НЕСТ	-0,22	-0,11	0,21	0,11

Примечания: ПИ – Поиск идентичности, ЭКС – Эксперименты, НС – Направленность на себя, ОМ – Ощущение между подростковым возрастом и взрослым, НЕСТ – Нестабильность.

Таблица 4

Индексы соответствия подобранной модели (N = 337)

$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA, CI RMSEA	SRMR
269.219 (142) ***	0,947	0,936	0,052 [0,042–0,052; 0,061–0,070]	0,068

Примечания: χ^2 – Хи-квадрат, df – число степеней свободы, *** – $p \leq 0,001$, CFI – сравнительный индекс согласия Бентлера, TLI – индекс Такера-Льюиса, RMSEA – корень среднеквадратичного остатка, CI – доверительный интервал, SRMR – стандартизованный корень среднеквадратичного остатка.

Таблица 5

Ковариация факторов в результате проведения конфирматорного факторного анализа (N = 339)

Факторы	НС	ЭКС	ОМ	ПИ
ЭКС	0,597***			
ОМ	0,145*	0,318***		
ПИ	0,516***	0,680***	0,642***	
НЕСТ	-0,278***	-0,145	0,162*	0,016

Примечания: ПИ – Поиск идентичности, ЭКС – Эксперименты, НС – Направленность на себя, ОМ – Ощущение между подростковым возрастом и взрослым, НЕСТ – Нестабильность, *** – $p \leq 0,001$, ** – $p \leq 0,05$.

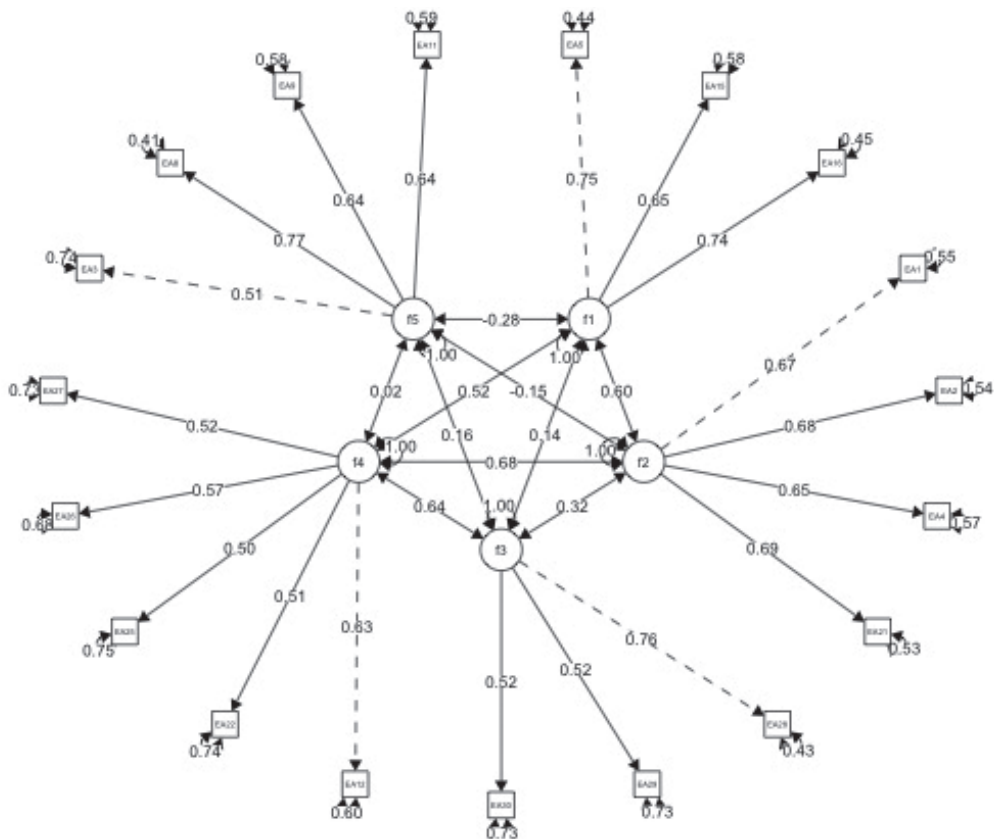


Рис. 2. Результаты проведения конфирматорного факторного анализа опросника «Черты становящейся взрослости» (N = 337)

На последнем этапе анализа рассчитывались показатели надежности. Альфа Кронбаха = 0,77 (0,74; 0,81), стандартизованная Альфа = 0,79. Значение иерархической Омги Макдональда = 0,52, что говорит об отсутствии общего фактора [31]. Общий показатель Омги = 0,86. Показатели надежности являются высокими, что позволяет использовать полученный опросник в исследовательских целях.

Обсуждение результатов

Итак, предложена коррелирующая модель опросника «Черты становящей-

ся взрослости», которая лучше всего соответствует теоретическим представлениям и данным. Отличия в структуре опросника от оригинальной версии можно считать незначительными (два пункта попали в другие шкалы), тем не менее в остальном факторная структура соответствует оригинальной версии опросника. Факторы коварируют между собой: *Поиск идентичности с Экспериментами*, *Ощущением между подростковым возрастом и взрослым* и *Направленностью на себя*; *Направленность на себя* – с *Экспериментами*. *Нестабильность* слабее

всех коварирует с остальными: с *Поиском идентичности* отрицательная связь, с *Ощущением между подростковым возрастом и взрослым* положительная.

Коррелирующие модели также были предложены и в других странах — Греции [28], Италии [16], Японии [16], Малайзии [41], Нидерландах [24], Китае [27] и Польше [42], хотя они имеют другую факторную структуру. В Греции, Польше, Италии, Японии, Нидерландах (общая модель) и Малайзии, как в России, обнаружены сильные связи между *Поиском идентичности* и *Экспериментами*, *Ощущением между подростковым возрастом и взрослым*. В Нидерландах, как и в России, наблюдается корреляционная связь фактора *Поиск идентичности* с *Направленностью на себя*, а в Китае обнаружены сильные связи фактора *Поиск идентичности* со всеми остальными. В Греции, как и в России, обнаружена связь между *Экспериментами* и *Направленностью на себя*.

В Греции и Польше, как и в России, фактор *Нестабильность* имеет отрицательные связи с другими: в Греции и Польше — с *Направленностью на себя*, в России — с *Поиском идентичности*. В Польше, Италии, Японии, Китае и Малайзии, как и в России, обнаружены положительные связи между *Нестабильностью* и другими факторами: в Польше — с *Направленностью на себя*, в Италии и Японии — с *Поиском идентичности*, в Китае — с *Поиском идентичности* и *Экспериментами*, в Малайзии — с *Экспериментами*, а в России — с *Ощущением между подростковым возрастом и взрослым*.

Некоторые черты сохраняют свою выраженность в разных культурах, что позволяет сделать вывод об универсальности концепции. Для российских респондентов взрослость ассоциируется с поиском себя и пробами в разных сферах жизни, которые оцениваются как доста-

точно безопасные. С одной стороны, в России наблюдаются тенденции индивидуализма, поэтому выражены показатели по шкалам *Поиск идентичности*, *Эксперименты* и *Направленность на себя*. С другой стороны, родители поддерживают своих детей и оказывают им необходимую помощь в период взросления, как и в других коллективистских культурах, поэтому фактор *Нестабильность* имеет слабые связи с другими.

Представленная модель отличается от адаптации М.В. Клементьевой [2]: по количеству факторов (5 vs. 6), количеству вопросов (19 vs. 31), составу шкал (переходы пунктов 16 и 22 в другие шкалы vs. образование единого фактора из двух, переход 7, 16, 19, 22 и 31 пунктов в другие шкалы). Вероятно, полученные модели отличаются из-за разной логики анализа данных (параллельный анализ, ЭФА с вращением Облимин, КФА методом взвешенных наименьших квадратов с поправками среднего и дисперсии vs. МГК, α -факторизации с вращением Варимакс, КФА методом максимального правдоподобия), времени сбора данных (2022—2023 годы vs 2021 год), выборки (676 из крупных городов и городов-миллионников vs. 410 из Москвы и Тулы). Возможно, замеры в разное время с учетом контекста выборки могли повлиять на полученные результаты, что подтверждает идею о трудности сохранять универсальность конструкта становящейся взрослости.

Ограничения

Стоит отметить несколько ограничений, которые могли повлиять на результаты. Во-первых, психометрический анализ проводился на выборке студентов, что, с одной стороны, позволяет сравнивать адаптации в разных странах между собой, с другой стороны, значительно сужает представления о взрослении моло-

дежи, так как могут выбираться и другие траектории перехода во взрослую жизнь. Во-вторых, выборка не сбалансирована по полу, поэтому не проверялась инвариантность опросника. Наконец, необходимо проверить, являются ли факторы опросника отдельными шкалами, потому что между ними зафиксированы значительные корреляционные связи.

Заключение

Таким образом, проведена адаптация опросника «Черты становящейся

взрослости» на студенческой выборке, наиболее подходящей под описание периода. В российской культурной среде *Нестабильность* и *Ощущение между подростковым возрастом и взрослым* оказались в меньшей степени связаны с остальными чертами этого возраста. Хотя представленная корреляционная модель имеет высокие индексы соответствия, она отличается от всех существующих версий, что говорит о трудностях с идентификацией конструкта «становящаяся взрослость».

Приложение

Опросник «Черты становящейся взрослости»

№	Этот период в Вашей жизни...	Совершенно не согласен(на)	Скорее не согласен(на)	Скорее согласен(на)	Полностью согласен(на)
		1	2	3	4
1/1	время многих возможностей?				
2/2	время исследований и поиска?				
3/3	время замешательства?				
4/4	время экспериментирования?				
5/5	время личной свободы?				
6/8	время, когда Вы испытываете стресс?				
7/9	время нестабильности?				
8/11	время большого давления извне?				
9/12	время узнавать, кто Вы такой(ая)?				
10/15	время независимости?				
11/16	время свободного выбора?				
12/21	время попробовать что-то новое?				
13/22	время сосредоточиться на себе?				
14/25	время планирования будущего?				
15/26	время поиска смысла?				
16/27	время определиться со своими убеждениями и ценностями?				
17/28	время научиться думать самостоятельно?				

№	Этот период в Вашей жизни...	Совершенно не согласен(на)	Скорее не согласен(на)	Скорее согласен(на)	Полностью согласен(на)
		1	2	3	4
18/29	время почувствовать себя в некотором отношении взрослым, хотя и не всегда?				
19/30	время постепенного взросления?				

Ключ к опроснику:

Первая цифра — номер вопроса в русскоязычной шкале, вторая — номер вопроса в оригинальной версии. Вопросы представлены в том же порядке, что и в оригинальной версии шкалы. Ниже представлены шкалы с входящими в них пунктами. Значение по каждой шкале — суммарный балл по всем вопросам, входящим в нее.

Шкала опросника	Пункты опросника
<i>Поиск идентичности</i>	9 (12), 13 (22), 14 (25), 15 (26), 16 (27)
<i>Эксперименты</i>	1 (1), 2 (2), 4 (4), 12 (21)
<i>Направленность на себя</i>	5 (5), 10 (15), 11 (16)
<i>Ощущение между подростковым возрастом и взрослым</i>	17 (28), 18 (29), 19 (30)
<i>Нестабильность</i>	3 (3), 6 (8), 7 (9), 8 (11)

Литература

1. Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 64–74. DOI:10.17759/pse.2020250306
2. Клементьева М.В. Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 164–182. DOI:10.21638/spbu16.2023.203
3. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность как предиктор эмоциональной устойчивости в ранней и средней взрослости // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 15–28.
4. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
5. Шилова Н.П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 37–49.
6. Abakumova I., Berberyan A., Berberyan H. Psychological characteristics of the value orientation system of Armenians in title ethnosc and Russian diaspora // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. Vol. 7(2). P. 11–17.
7. Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American psychologist. 2000. Vol. 55(5). P. 469–480. DOI:10.1037/0003-066X.55.5.469
8. Arnett J.J. Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups // New directions for child and adolescent development. 2003. Vol. 100. P. 63–76. DOI:10.1002/cd.75

9. Arnett J.J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford University Press, 2014. 416 p.
10. Atak H., Çok F. The Turkish version of inventory of the dimensions of emerging adulthood (The IDEA) // International Journal of Educational and Pedagogical Sciences. 2008. Vol. 2(4). P. 392–396. DOI:10.5281/zenodo.1082183
11. Baggio S., Iglesias K., Studer J., Gmel G. An 8-item short form of the Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA) among young Swiss men // Evaluation & the health professions. 2015. Vol. 38(2). P. 246–254. DOI:10.1177/0163278714540681
12. Bartholomew D.J., Knott M., Moustaki I. Latent variable models and factor analysis: A unified approach. John Wiley & Sons, 2011. 296 p.
13. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford publications, 2015. 475 p.
14. Costello A.B., Osborne J. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis // Practical assessment, research, and evaluation. 2005. Vol. 10(1): 7. DOI:10.7275/jyj1-4868
15. Côté J.E. The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory // Applied Developmental Science. 2014. Vol. 18(4). P. 177–188. DOI:10.1080/10888691.2014.954451
16. Crocetti E., Tagliabue S., Sugimura K., Nelson L.J., Takahashi A., Niwa T., Sugiura Y., Jinno M. Perceptions of emerging adulthood: A study with Italian and Japanese university students and young workers // Emerging adulthood. 2015. Vol. 3(4). P. 229–243. DOI:10.1177/2167696815569848
17. Dutra-Thomé L., Koller S.H. Brazilian version of the inventory of the dimensions of emerging adulthood: Investigating the current transition to adulthood // Trends in Psychology. 2017. Vol. 25. P. 901–912. DOI:10.9788/TP2017.3-01
18. Facio A., Resett S., Micocci F., Mistrorigo C. Emerging adulthood in Argentina: An age of diversity and possibilities // Child Development Perspectives. 2007. Vol. 1(2). P. 115–118. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00025.x
19. Fierro Arias D., Moreno Hernandez A. Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities // Journal of Adolescent Research. 2007. Vol. 22(5). P. 476–503. DOI:10.1177/0743558407305774
20. Galanaki E., Sideridis G. Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach // Emerging Adulthood. 2019. Vol. 7(6). P. 411–431. DOI:10.1177/2167696818777040
21. George D., Mallery P. Reliability analysis. IBM SPSS statistics 23 step by step. Routledge, 2016. 400 p.
22. Havighurst R.J. Developmental tasks and education. New York: McKay, 1965. 100 p.
23. Hendry L.B., Kloep M. Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? // Child development perspectives. 2007. Vol. 1(2). P. 74–79. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00017.x
24. Hill J.M., Lalji M., van Rossum G., van der Geest V.R., Blokland A. Experiencing emerging adulthood in the Netherlands // Journal of Youth Studies. 2015. Vol. 18(8). P. 1035–1056. DOI:10.1080/13676261.2015.1020934
25. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural equation modeling: a multidisciplinary journal. 1999. Vol. 6(1). P. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118
26. Kloep M., Hendry L.B., Taylor R., Stuart-Hamilton I. Development from adolescence to early adulthood: A dynamic systemic approach to transitions and transformations. Psychology Press, 2016. 164 p.
27. Kuang J., Zhong J., Yang P., Bai X., Liang Y., Cheval B., Herold F., Wei G., Taylor A., Zhang J., Chen C., Sun J., Zou L., Arnett J.J. Psychometric evaluation of the inventory of dimensions of

- emerging adulthood (IDEA) in China // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2023. Vol. 23(1). 100331. DOI:10.1016/j.ijchp.2022.100331
28. *Leontopoulou S., Mavridis D., Giotsa A.* Psychometric properties of the Greek Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA): University student perceptions of developmental features // *Journal of Adult Development*. 2016. Vol. 23. P. 226–244. DOI:10.1007/s10804-016-9239-4
29. *Lisha N.E., Grana R., Sun P., Rohrbach L., Spruijt-Metz D., Reifman A., Sussman S.* Evaluation of the psychometric properties of the Revised Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-R) in a sample of continuation high school students // *Evaluation & the health professions*. 2014. Vol. 37(2). P. 156–177. DOI:10.1177/0163278712452664
30. *Mayseless O., Scharf M.* What does it mean to be an adult? The Israeli experience // *New directions for child and adolescent development*. 2003. Vol. 2003(100). P. 5–20. DOI:10.1002/cd.71
31. *Nájera Catalán H.E.* Reliability, population classification and weighting in multidimensional poverty measurement: A Monte Carlo study // *Social indicators research*. 2019. Vol. 142(3). P. 887–910. DOI:10.1007/s11205-018-1950-z
32. *Nelson L.J., Chen X.* Emerging adulthood in China: The role of social and cultural factors // *Child Development Perspectives*. 2007. Vol. 1(2). P. 86–91. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00020.x
33. *O'Connor B.P.* SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test // *Behavior research methods, instruments, & computers*. 2000. Vol. 32(3). P. 396–402. DOI:10.3758/BF03200807
34. *Reifman A., Arnett J.J., Colwell M.J.* Emerging adulthood: Theory, assessment and application // *Journal of Youth Development*. 2007. Vol. 2(1). P. 37–48. DOI:10.5195/jyd.2007.359
35. *Rosenberger N.* Rethinking emerging adulthood in Japan: Perspectives from long-term single women // *Child Development Perspectives*. 2007. Vol. 1(2). P. 92–95. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00021.x
36. *Sánchez-Queija I., Parra A., Camacho C., Arnett J.J.* Spanish version of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-S) // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. P. 237–244. DOI:10.1177/2167696818804938
37. *Shek D.T.L., Dou D., Zhu X., Chai W.* Positive youth development: Current perspectives // *Adolescent health, medicine and therapeutics*. 2019. P. 131–141. DOI:10.2147/AHMT.S179946
38. *Şimşek G.G., Noyan F.* McDonald's ω , Cronbach's α , and generalized θ for composite reliability of common factors structures // *Communications in Statistics-Simulation and Computation*. 2013. Vol. 42(9). P. 2008–2025. DOI:10.1080/03610918.2012.689062
39. *Sirsch U., Dreher E., Mayr E., Willinger U.* What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults // *Journal of Adolescent Research*. 2009. Vol. 24(3). P. 275–292. DOI:10.1177/0743558408331184
40. *Syed M.* Emerging adulthood: Developmental stage, theory, or nonsense? // *The Oxford handbook of emerging adulthood* / In J.J. Arnett (eds.). Oxford University Press, 2016. P. 11–25.
41. *Wider W., Bahari M.I., Mustapha M., Halik M.* Investigating the measurement of Malay version of Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood (M-IDEA) among first year university students in Malaysia // *International Journal of Current Research*. 2016. Vol. 8(4). P. 29878–29884.
42. *Zagórska W., Skoczeń I., Lipska A., Arnett J.J.* Polish adaptation of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood // *Current Issues in Personality Psychology*. 2023. P. 1–7. DOI:10.5114/cipp/159277
43. *Žukauskienė R., Kaniūšonytė G., Nelson L.J., Crocetti E., Malinauskienė O., Hihara S., Sugimura K.* Objective and subjective markers of transition to adulthood in emerging adults: Their mediating role in explaining the link between parental trust and life satisfaction // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2020. Vol. 37(12). P. 3006–3027. DOI:10.1177/0265407520948621

References

1. Klement'eva M.V. «Podlinnoe Ya» kak prediktor formiruyushcheysya vzroslosti studentov [“Real Self” as a predictor of students’ emerging adulthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 64–74. DOI:10.17759/pse.2020250306 (In Russ.).
2. Klement'eva M.V. Rossiiskaya versiya shkaly otsenki formiruyushcheysya vzroslosti (IDEA-R): osobennosti razvitiya studentov [The Russian Version of the Emerging Adulthood Scale (IDEA-R): Peculiarities of Student Development]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 164–182. DOI:10.21638/spbu16.2023.203 (In Russ.).
3. Nartova-Bochaver S.K. Psikhologicheskaya suverenost' kak prediktor emotsional'noi ustoychivosti v rannei i srednei vzroslosti [Psychological sovereignty as a predictor of emotional stability in early and middle adulthood]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and special psychology*, 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 15–28. (In Russ.).
4. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern adulthood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.).
5. Shilova N.P. Vzroslenie v yunosheskom vozraste [Growing up in adolescence]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 4, pp. 37–49. (In Russ.).
6. Abakumova I., Berberyan A., Berberyan H. Psychological characteristics of the value orientation system of Armenians in title ethnos and Russian diaspora. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2019. Vol. 7, no. 2, pp. 11–17.
7. Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 5, pp. 469–480. DOI:10.1037/0003-066X.55.5.469
8. Arnett J.J. Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New directions for child and adolescent development*, 2003. Vol. 100, pp. 63–76. DOI:10.1002/cd.75
9. Arnett J.J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford University Press, 2014. 416 p.
10. Atak H., Çok F. The Turkish version of inventory of the dimensions of emerging adulthood (The IDEA). *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2008. Vol. 2, no. 4, pp. 392–396. DOI:10.5281/zenodo.1082183
11. Baggio S., Iglesias K., Studer J., Gmel G. An 8-item short form of the Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA) among young Swiss men. *Evaluation & the health professions*, 2015. Vol. 38, no. 2, pp. 246–254. DOI:10.1177/0163278714540681
12. Bartholomew D.J., Knott M., Moustaki I. Latent variable models and factor analysis: A unified approach. John Wiley & Sons, 2011. 296 p.
13. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford publications, 2015. 475 p.
14. Costello A.B., Osborne J. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 2005. Vol. 10, no. 1:7. DOI:10.7275/jyj1-4868
15. Côté J.E. The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science*, 2014. Vol. 18, no. 4, pp. 177–188. DOI:10.1080/10888691.2014.954451
16. Crocetti E., Tagliabue S., Sugimura K., Nelson L.J., Takahashi A., Niwa T., Sugiura Y., Jinno M. Perceptions of emerging adulthood: A study with Italian and Japanese university students and young workers. *Emerging adulthood*, 2015. Vol. 3, no. 4, pp. 229–243. DOI:10.1177/2167696815569848

17. Dutra-Thomé L., Koller S.H. Brazilian version of the inventory of the dimensions of emerging adulthood: Investigating the current transition to adulthood. *Trends in Psychology*, 2017. Vol. 25, pp. 901–912. DOI:10.9788/TP2017.3-01
18. Facio A., Resett S., Micocci F., Mistrorigo C. Emerging adulthood in Argentina: An age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 115–118. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00025.x
19. Fierro Arias D., Moreno Hernandez A. Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 2007. Vol. 22, no. 5, pp. 476–503. DOI:10.1177/0743558407305774
20. Galanaki E., Sideridis G. Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood*, 2019. Vol. 7, no. 6, pp. 411–431. DOI:10.1177/2167696818777040
21. George D., Mallery P. Reliability analysis. IBM SPSS statistics 23 step by step. Routledge, 2016. 400 p.
22. Havighurst R.J. Developmental tasks and education. New York: McKay, 1965. 100 p.
23. Hendry L.B., Kloep M. Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child development perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 74–79. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00017.x
24. Hill J.M., Lalji M., van Rossum G., van der Geest V.R., Blokland A.A. Experiencing emerging adulthood in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 2015. Vol. 18, no. 8, pp. 1035–1056. DOI:10.1080/13676261.2015.1020934
25. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118
26. Kloep M., Hendry L.B., Taylor R., Stuart-Hamilton I. Development from adolescence to early adulthood: A dynamic systemic approach to transitions and transformations. Psychology Press, 2016. 164 p.
27. Kuang J., Zhong J., Yang P., Bai X., Liang Y., Cheval B., Herold F., Wei G., Taylor A., Zhang J., Chen C., Sun J., Zou L., Arnett J.J. Psychometric evaluation of the inventory of dimensions of emerging adulthood (IDEA) in China. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2023. Vol. 23, no. 1: 100331. DOI:10.1016/j.ijchp.2022.100331
28. Leontopoulou S., Mavridis D., Giotsa A. Psychometric properties of the Greek Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA): University student perceptions of developmental features. *Journal of Adult Development*, 2016. Vol. 23, pp. 226–244. DOI:10.1007/s10804-016-9239-4
29. Lisha N.E., Grana R., Sun P., Rohrbach L., Spruijt-Metz D., Reifman A., Sussman S. Evaluation of the psychometric properties of the Revised Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-R) in a sample of continuation high school students. *Evaluation & the health professions*, 2014. Vol. 37, no. 2, pp. 156–177. DOI:10.1177/0163278712452664
30. Mayseless O., Scharf M. What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New directions for child and adolescent development*, 2003. Vol. 100, pp. 5–20. DOI:10.1002/cd.71
31. Nájera Catalán H.E. Reliability, population classification and weighting in multidimensional poverty measurement: A Monte Carlo study. *Social indicators research*, 2019. Vol. 142, no. 3, pp. 887–910. DOI:10.1007/s11205-018-1950-z
32. Nelson L.J., Chen X. Emerging adulthood in China: The role of social and cultural factors. *Child Development Perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 86–91. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00020.x
33. O'Connor B.P. SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 2000. Vol. 32, no. 3, pp. 396–402. DOI:10.3758/BF03200807

34. Reifman A., Arnett J.J., Colwell M.J. Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2007. Vol. 2, no. 1, pp. 37–48. DOI:10.5195/jyd.2007.359
35. Rosenberger N. Rethinking emerging adulthood in Japan: Perspectives from long term single women. *Child Development Perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 92–95. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00021.x
36. Sánchez-Queija I., Parra A., Camacho C., Arnett J.J. Spanish version of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-S). *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, pp. 237–244. DOI:10.1177/2167696818804938
37. Shek D.T., Dou D., Zhu X., Chai W. Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 2019. No. 10, pp. 131–141. DOI:10.2147/AHMT.S179946
38. Şimşek G.G., Noyan F. McDonald's α , Cronbach's α , and generalized θ for composite reliability of common factors structures. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 2013. Vol. 42, no. 9, pp. 2008–2025. DOI:10.1080/03610918.2012.689062
39. Sirsch U., Dreher E., Mayr E., Willinger U. What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 2009. Vol. 24, no. 3, pp. 275–292. DOI:10.1177/0743558408331184
40. Syed M. Emerging adulthood: Developmental stage, theory, or nonsense. *The Oxford handbook of emerging adulthood*, 2016, pp. 11–25.
41. Wider W., Bullare A., Bahari F., Mustapha M., Gakuj M.H. Investigating the measurement of Malay version of Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood (M-IDEA) among first year university students in Malaysia. *International Journal of Current Research*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 29878–29884.
42. Zagórska W., Skoczeń I., Lipska A., Arnett J.J. Polish adaptation of the Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood. *Current Issues in Personality Psychology*, 2023, pp. 1–7. DOI:10.5114/cipp/159277
43. Žukauskienė R., Kaniušonytė G., Nelson L.J., Crocetti E., Malinauskienė O., Hihara S., Sugimura K. Objective and subjective markers of transition to adulthood in emerging adults: Their mediating role in explaining the link between parental trust and life satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2020. Vol. 37, no. 12, pp. 3006–3027. DOI:10.1177/0265407520948621

Информация об авторах

Ерофеева Виктория Георгиевна, стажер-исследователь и аспирантка департамента психологии, стажер-исследователь «Центра исследований современного детства» Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Information about the authors

Victoria G. Yerofeyeva, Intern researcher and PhD student at the Department of Psychology, Intern researcher at the “Center for Modern Childhood Research”, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Получена 16.05.2023

Received 16.05.2023

Принята в печать 31.07.2023

Accepted 31.07.2023

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE

Социально-психологическая компетентность учителя: готовность к диалогу через организацию коммуникации (обсуждение в рамках конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики»)

Базаров Т.Ю.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru**

Дубовская Е.М.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com**

Зуева Е.А.

**ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9210-7604>, e-mail: e.zueva555@gmail.com**

В статье представлен отчет о работе круглого стола «Социально-психологическая компетентность учителя», проведенного в рамках VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики», которая состоялась 11–12 мая 2023 года в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Отражены основные направления дискуссий в рамках круглого стола, обозначенные в ходе дискуссий проблемы и их актуальность для исследовательской и практической деятельности социального психолога и психолога образования.

Ключевые слова: конференция; круглый стол; социальная психология; образование; коммуникативные компетенции; социально-психологическая компетентность; образовательная среда.

Для цитаты: Базаров Т.Ю., Дубовская Е.М., Зуева Е.А. Социально-психологическая компетентность учителя: готовность к диалогу через организацию коммуникации (обсуждение в рамках конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики») // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140313>

Socio-Psychological Competence of the Teacher: Readiness for Dialogue through the Organization of Communication (Discussion within the Framework of the Conference in Memory of M.Yu. Kondratiev “Social Psychology: Questions of Theory and Practice”)

Takhir Yu. Bazarov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Ekaterina M. Dubovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

Ekaterina A. Zueva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9210-7604>, e-mail: e.zueva555@gmail.com

The article presents a report on the round table “Socio-psychological competence of teachers: readiness for dialogue through the organization of communication”, held in the framework of the VIII International Scientific and Practical Conference in memory of M.Yu. Kondratiev “Social Psychology: Issues of Theory and Practice”, which took place on May 11–12, 2023 at the Moscow State University of Psychology & Education. The article lays out main directions of discussions within the framework of the round table, the problems identified during the discussions and their relevance for the research and practical activities of social and educational psychologists.

Keywords: conference; round table; social psychology; education; communicative competencies; socio-psychological competence; educational environment.

For citation: Bazarov T.Yu., Dubovskaya E.M., Zueva E.A. Socio-Psychological Competence of the Teacher: Readiness for Dialogue through the Organization of Communication (Discussion within the Framework of the Conference in Memory of M.Yu. Kondratiev “Social Psychology: Questions of Theory and Practice”). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140313> (In Russ.).

11 мая 2023 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете в рамках VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» состоялся круглый стол «Социально-психологическая компетентность учителя». Одновременно это был и XXII круглый стол заведующих и преподавателей кафедр социальной психологии и кафедр вузов, ведущих подготовку по социально-психологическим дисциплинам.

В обсуждении приняли участие: Е.П. Белинская (МГУ, Москва), Г.В. Вержибок (БИП, Минск, Беларусь), Ж.В. Горькая (РГСУ, Москва), И.С. Дёмина (школа № 1573, Москва), Е.М. Дубовская (МГУ, Москва), Е.Д. Короткина (ТвГУ, Тверь), О.Б. Крушельницкая (МГППУ, Москва), А.М. Лесин (РязГМУ, Рязань), Т.А. Нестик (ИП РАН, Москва), В.А. Орлов (МГППУ, Москва), О.В. Соловьева (МГУ, Москва), Н.Л. Сунгурова (РУДН, Москва), Р.И. Суннатова (ИППО МГПУ, Москва), О.А. Тихомандрицкая (МГУ, Мо-

сква), С.В. Трушкова (МСПИ, Москва), Т.Л. Худякова (ВГПУ, Воронеж).

Необходимость дискуссии диктовалась актуальностью противоречия, с которым сталкиваются учителя современной школы. С одной стороны, учитель в школе выполняет ключевую роль по передаче знаний ученикам, с другой — без учителя невозможно представить личностное развитие учащихся. Современная ситуация усугубляется тем, что формы и методы передачи знаний все больше носят не только интерактивный, но и групповой (проектный) характер, требующий от учителя особой социально-психологической компетентности. Дискуссии о том, что можно отнести к этому типу компетентности, продолжаются. Безусловно, инициаторы дискуссии понимали, что столкнутся с проблемой взаимодействия фундаментальной и практической психологии, а также с важностью психологического осмысления и изучения педагогической практики, которая в рамках контекста текущего 2023 года, объявленного годом педагога и наставника, выходит на передний план. Именно поэтому в качестве ключевых для обсуждения были выбраны следующие вопросы:

- *Какие компоненты входят в структуру социально-психологической компетентности учителя, помимо коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного?*

- *Как групподинамические процессы и знание ролевой структуры малой группы влияют на интерактивный компонент социально-психологической компетентности учителя?*

- *Какие составляющие социально-психологической компетентности учителя необходимы для обеспечения совместности деятельности в системе «учитель — ученик — родители» и ее творческого характера?*

Разрабатывая концепцию круглого стола, инициативная группа обозначила следующие основные результаты:

1. *Обозначение проблемного поля, с которым мы имеем дело в связи с социально-психологической компетентностью учителя;*

2. *Обсуждение рабочей модели социально-психологической компетентности, обсудить, что за модель это может быть;*

3. *Вспомнить, обсудить, а может, и поделиться новыми методами и способами развития социально-психологической компетентности;*

4. *Формирование проектных групп:*

- 1) *Исследование феномена социально-психологической компетентности;*

- 2) *Разработка метода повышения социально-психологической компетентности;*

- 3) *Организационно-правовые условия для развития социально-психологической компетентности (практическая работа в этой области может быть на разных базах).*

Для достижения предполагаемых результатов работа круглого стола проводилась в формате трех содержательных кругов обсуждения, инициаторами которых выступили:

Худякова Татьяна Леонидовна (канд. психол. наук, заведующая кафедрой практической психологии психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета) — «Основные (ключевые) проблемы коммуникации учителя в современной школе»;

Орлов Владимир Алексеевич (канд. психол. наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии МГППУ) — «Модель социально-психологической компетентности учителя (рабочая версия)»;

Соловьева Ольга Владимировна. (канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова) — «Способы, пути и механизмы развития социально-психологической компетентности учителя».

На первом круге обсуждения Т.Л. Худяковой была предложена схема для совместного определения проблемного поля, с которым мы имеем дело в исследовательской и практической деятельности, когда сталкиваемся с социально-психологической компетентностью учителя. Схема задавала направления для анализа ключевых проблем коммуникации учителя в современной школе и помогала участникам из разных ролей — исследователя, методиста, практического психолога образования и преподавателя — в отведенное на круг время довольно подробно с этим проблемным полем разобраться.

Первое направление анализа связано с выделением **субъектов** отношений в системе образования и представлено триадой «учитель — ученик — родитель», каждый элемент которой используется здесь в широком смысле. Так, например, «Учитель» включает в себя представление о субъекте, которым являются как сами учителя, так и представители администрации образовательных учреждений и лица,

выступающие представителями межведомственных отношений, а «Родитель» в данной схеме включает в себя всех субъектов, выступающих со стороны семьи как автономной системы, оказывающей влияние на отношения и взаимодействия внутри триады «ученик — учитель — родитель». Участникам круглого стола было предложено на данной «ветке» анализа обозначить актуальные проблемы коммуникации, с которыми сталкиваются обозначенные субъекты и которые требуют внимания и социально-психологического исследования.

Следующее направление анализа — **технологии**. Различные знакомые нам традиционные технологии, которые сейчас меняют свои формы и форматы — *активные (интерактивные) методы* и *сетевое взаимодействие*. Очевидно, что период дистанционного обучения внес достаточно серьезные изменения в технологии коммуникации учителя, и сейчас у нас есть возможность отразиться, понять, какие же технологии оказались эффективными, а какие технологии, наоборот, показали свою необоснованность.

Третье направление анализа проблем коммуникации учителя в современной школе — **установки** (либо интенции) — это то направление, которое связано с ценностными аспектами педагогической деятельности. Это про направленность



Рис. 1. Направления анализа проблем коммуникации учителя в современной школе

процесса коммуникации с учетом глубокой традиции отечественной социальной психологии. И в трудах Л.А. Петровской, А.У. Хараша, Ю.М. Жукова, и в трудах их учеников мы встречаем два подхода (у кого-то это компоненты общения, у кого-то уровни общения и т.д.): *субъект-субъектное взаимодействие (диалогическое)* и *субъект-объектное взаимодействие (монологическое)*.

Четвертое направление фокусируется на операциональном аспекте деятельности учителя и обозначено на схеме как конкретные **умения**, которые есть и должны быть в арсенале современного учителя. Было предложено рассмотреть в качестве основных направлений анализа на данной «ветке» *фасилитацию* как сопровождение групподинамических процессов, *модерацию* как работу с предметным содержанием и, наконец, *медиацию*, которая предполагает сопровождение индивидуального развития каждого ученика.

Таким образом, заданная в начале первого круга дискуссии схема позволила участникам в ходе обсуждения обозначить общие контуры того, что представляет собой социально-психологическая компетентность учителя, и определить, какие ключевые проблемы коммуникации учителя в современной школе она позволит решить. Одновременно удалось описать проблемное поле, с которым имеет дело исследователь и практик в виде **характеристик субъектов образовательного процесса**, которые являются значимыми с точки зрения проблем педагогической коммуникации:

- отчуждение всех субъектов коммуникации друг от друга;
- деформация личности учителя;
- перегруженность учителя;
- дихотомия «учитель — администрация»;

- отсутствие поддержки авторитета учителя.

С точки зрения **умений**, которые в недостаточной мере сформированы у современного школьного учителя, выявились следующие:

- отсутствие опыта фасилитации;
- неумение справляться с неожиданными и неопределенными ситуациями.

Отмечены следующие **технологии**, которые в недостаточной степени представлены в работе современного учителя:

- недостаток технологии выстраивания коммуникации в группе;
- проблема критериев эффективности;
- сложности с овладением новыми информационными технологиями.

Установки учителей, которые ограничивают их компетентность в коммуникации:

- проблема распространенности стереотипов и предубеждений в системе коммуникации учителей с разными субъектами образовательного процесса;
- проблема речевой культуры и стилей взаимодействия современных учителей с учениками и родителями.

Особое внимание в процессе обсуждения на первом круге привлекла проблема предметного содержания профессиональной деятельности учителя — направление анализа, которое в широком смысле должно быть посвящено глубокому исследованию того, на что направлены усилия учителя, и определению цели воздействия учителя. А в частном случае это вопрос о взаимосвязи в работе учителя предметного содержания урока и коммуникации с учениками. Этот сюжет отмечался участниками как традиционно проблемный, многоаспектный и трудно поддающийся решению, несмотря на его чрезвычайную важность.

Второй круг обсуждения был посвящен структуре модели социально-психоло-

логической компетентности учителя, которую представлял в своем выступлении В.А. Орлов.

Выделяя ученика в качестве центрального субъекта школы, В.А. Орлов определяет в качестве цели педагогической деятельности его всестороннее личностное развитие. В модели перечисляются основные задачи учителя в области развития личности ребенка в следующих направлениях:

- физическое;
- эмоциональное;
- когнитивное;
- социальное;
- эстетическое;
- этико-нравственное;
- духовное;
- идеологическое.

Такой подход зафиксирован в следующей схеме — модели социально-психологической компетентности учителя как

логической компетентности учителя как части общепрофессиональной компетентности (рис. 2).

Для конкретизации данной модели было предложено развернутое содержание социально-психологических компетенций, которые необходимы школьному учителю в соответствии с целью его профессиональной деятельности и ролью фасилитатора личностного развития учеников.

Коммуникативные компетенции:

- применять адаптивный стиль общения с учениками;
- осуществлять *сотруднический* стиль взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса на основе учета взаимных интересов (используя «Активное слушание», «Я-высказывание» и др.);
- применять демократический стиль общения в педагогическом коллективе;



Рис. 2. Модель социально-психологической компетентности учителя: на схеме жирным шрифтом отмечены общепрофессиональные, а курсивом — социально-психологические компетентности учителя

- формировать средствами педагогического общения мотивацию к различным видам личностного развития учеников (прежде всего, когнитивную мотивацию).

Компетенции отношения (социально-психологические установки):

- уважать каждого субъекта образовательного процесса, в первую очередь — ученика, его личностное пространство (систему ценностей);
- проявлять толерантность к ученику на основе безусловного принятия;
- проявлять позитивный интерес (когнитивное любопытство) к ученику;
- строить взаимоотношения с учеником в субъект-субъектной парадигме.

Компетенции саморазвития личности учителя:

- развивать адекватные экспектации по отношению к другим участникам образовательного процесса;
- развивать социальную рефлексию;
- развивать психологическое мышление;
- развивать эмоциональный интеллект;
- способствовать развитию профессиональной мотивации;
- совершенствовать навыки командной работы в ученическом и педагогическом коллективах;
- совершенствовать социально-психологические качества (лидерство, референтность);
- совершенствовать этико-эстетическую и духовно-нравственную сферу;
- развивать информационно-технологическую, экономическую и политическую культуру.

В качестве результатов второго круга обсуждения участники круглого стола обозначили конкретизацию параметров коммуникативной компетентности и выделение основных условий для модели.

Коммуникативные компетенции:

1. Эмпатия;
2. Умение ориентироваться в новых социальных условиях и ситуациях;
3. Компетенции отношений;
4. Договоренность у психологов и учителей о цели педагогической деятельности;
5. Адаптивность;
6. Компетенции саморазвития личности учителя;
7. Навыки социальной манипуляции;
8. Умение разрешать сложные ситуации;
9. Пессимизм ума и оптимизм воли;
10. Доверие;
11. Наличие развитого социального и эмоционального интеллекта;
12. Владение широкой палитрой инструментов;
13. Самоконтроль.

Условия для модели:

- Высокая ситуация неопределенности;
- Нет модели выпускника школы;
- Отсутствие внешних критериев оценки эффективности;
- Применение инновационных диалоговых интерактивных средств педагогической деятельности.

Третий круг обсуждения был посвящен вопросам методических разработок развития социально-психологической компетентности учителя и открывался выступлением О.В. Соловьевой с докладом «Способы, пути и механизмы развития социально-психологической компетентности учителя». Были определены следующие направления развития, основанные на социально-психологической практике. Часть из них касалась непосредственного участия приглашенных специалистов, но были также предложены методы, которые могут быть использованы самими учителями. Чем могут быть полезны школьным учителям

приглашенные социальные психологи? Продолжая логику предыдущих выступлений, были сформулированы три типа компетенций, на развитие которых могут быть ориентированы приглашенные социальные психологи.

1. Компетенции отношения (социально-психологические установки) формируются и развиваются в рамках «Перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга» Л.А. Петровской, который направлен на то, чтобы научиться лучше чувствовать и понимать себя и других и рефлексировать групповую ситуацию.

2. Коммуникативные компетенции — работа в этом направлении опирается на традицию коммуникативного тренинга Ю.М. Жукова, который развивал представления о базовых коммуникативных умениях: говорить, слушать, давать обратную связь. Один из вариантов этого типа работы — тренинг этнокультурной компетентности Н.М. Лебедевой, Т.Г. Стефаненко, О.В. Луневоy, который, несомненно, важен в современной школе, где представлены разные культуры. Данный вид тренинга опирается на различные модели, в том числе на модель «культурного ассимилятора», когда важно собственный атрибутивный стиль учителю корректировать, опираясь на некоторые дополнительные знания об особенностях разных культур. И сюда, конечно, напрашивается на фоне обсуждений, которые происходили на круглом столе, программа тренинга Елены Васильевны Сидоренко, включившей в свою программу обучения деловому взаимодействию (коммуникативная компетентность в деловом взаимодействии) такие важные разделы, как регуляция эмоционального состояния.

3. Компетенции саморазвития личности учителя — развивающий личностный тренинг А.У. Хараша.

Относительно способов, которые могут быть использованы учителями для развития социально-психологической компетентности, зафиксированы методы и механизмы развития, технологические решения, апробированные в социально-психологических практиках. Среди **методов развития** особый акцент делался на игре в различных модификациях (разминки, упражнения, ролевые игры), включая игры в цифровой среде, например, на платформе Get Locus, групповой дискуссии (управляемая, с ведущим, свободная, а также в форме анализа конкретных ситуаций). Для рассмотрения **механизмов развития** были предложены такие, как самораскрытие (через участие в играх и упражнениях и через групповую дискуссию), обратная связь, рефлексия, безоценочное принятие, активное слушание (эмпатическое и рефлексивное), атмосфера доверия и эмоциональной поддержки.

Сказанное выше касалось в первую очередь работы «внешних» по отношению к школе или приглашенных специалистов социальных психологов. Однако не менее важным направлением можно считать самостоятельную активность учителей. Для этого были рассмотрены такие конкретные формы и технологии работы, как «конференциальная модель» саморазвивающейся организации, предложенная Ю.М. Жуковым. Данная технология позволяет проводить фокусированные межгрупповые направленные дискуссии по компонентам социально-психологической компетентности учителя. Отдельно отметим проблемно-ориентированную групповую дискуссию по трудным ситуациям взаимодействия учителя с учениками и их родителями. Безусловную ценность имеет также совместная рефлексия в учительском коллективе по темам, связанным с социально-психологической компетентностью учителя.

К способам саморазвития, самосовершенствования учителя можно отнести и такие широкие варианты внутренней работы человека, как использование наблюдения, самоанализа, СМИ и интернет-СМИ, тематических блогов учителей, художественной литературы о школе, кинофильмов о школе, социально-психологической литературы.

Основным итогом третьего круга обсуждений на круглом столе стало выделение наиболее популярных и эффективных методов формирования коммуникативной компетентности учителей. Среди них оказались:

1. Психологическое консультирование с включением блока профилактики профессионального выгорания и эмоционального истощения;
2. Социально-психологическое сопровождение групповой работы в школе;
3. Создание механизма модульного обмена опытом;
4. Игры в цифровой среде;
5. Коммуникативный тренинг;
6. Проектная работа.

При подведении общих итогов работы круглого стола «Социально-психологическая компетентность учителя», обобщая конкретные предложения работы в этом направлении, большинство участников согласились с такими принципиальными выводами:

- В настоящее время в образовательной практике социальный психолог становится самостоятельным субъектом, что требует специальной работы по выстраиванию отношений с другими субъектами, включая школьного педагога-психолога.

- Серьезной проблемой для образовательных учреждений, готовящих психологов-практиков, становится вопрос о том, насколько наши выпускники в состоянии решать те задачи, о которых говорилось на круглом столе.

- Были сформированы проектные группы из числа участников обсуждения по следующим направлениям:

- Исследование феномена социально-психологической компетентности;
- Разработка метода повышения социально-психологической компетентности;
- Организационно-правовые условия для развития социально-психологической компетентности (практическая работа в этой области).

В завершение работы круглого стола большинство участников отметили, что в процессе обсуждения, благодаря интерактивному формату дискуссии, вопросов стало существенно больше, чем было в начале. Рассмотренные модели социально-психологической компетентности учителя позволяют с большей уверенностью выстраивать исследовательские и практико-ориентированные проекты для современной школы. Намечились перспективы совместных исследований по таким темам, как соотношение явного и неявного знания в деятельности учителя, как готовить учителя в качестве мастера организации групповой работы (фасилитатора, модератора и медиатора), как сформировать навыки эффективной коммуникации учителя в поликультурной среде и, наконец, как создавать условия для совместно-творческой деятельности учителя и учеников и можно ли изменить качество образовательной коммуникации через развитие субъектности в проектной работе. Поскольку большинство коллег выразили желание включиться в одну из планируемых проектных групп и отметили работу круглого стола как полезную, то в рамках перспектив дальнейшего сотрудничества возможно ожидать, что ответы на поставленные вопросы будут получены.

Литература

1. Базаров Т.Ю., Голыничик Е.О., Липатов С.А., Несмеянова Р.К. Стили реагирования на изменения и восприятие учителями организационной культуры и конфликтов в школе // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. № 3. М: Изд-во Моск. ун-та, 2022. С. 85–118.
2. Базаров Т.Ю., Липатов С.А., Баранова В.А. и др. Взаимодействие в системе учитель – ученик – родители как фактор психологической безопасности образовательной среды: научно-методические материалы / Под ред. Т.Ю. Базарова, С.А. Липатова // АНО Корпоративная Академия Росатома. М: ООО А-Приор, 2021. 132 с.
3. Базаров Т.Ю., Райков А.В., Шайхутдинов Р.Р. Возможности и ограничения опросника «Мастер организации групповой работы» // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16. № 4. С. 56–73.
4. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. Теория и практика // Социальная психология: Хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 2012. С. 456.
5. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Ред.-сост. и автор предисловия О.В. Соловьева. М: Смысл Москва, 2007. 687 с.

References

1. Bazarov T.Yu., Golynchik E.O., Lipatov S.A., Nesmeyanova R.K. Stili reagirovaniya na izmeneniya i vospriyatie uchitelyami organizatsionnoi kul'tury i konfliktov v shkole [Styles of responding to changes and teachers' perception of organizational culture and conflicts at school]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University*. Moscow: Publ. Moscow state university, 2022, no. 3, pp. 85–118. (In Russ.).
2. Bazarov T.Yu., Lipatov S.A., Baranova V.A. Vzaimodeystviye v sisteme uchitel-student-parents kak faktor psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [Interaction in the system teacher-student-parents as a factor in the psychological safety of the educational environment: scientific and methodological materials]. In Bazarov T.Yu., Lipatov S.A. (ed.). *ANO Korporativnaya Akademiya Rosatoma = ANO Corporate Academy of Rosatom*. Moscow: ООО А-Приор, 2021. 132 p. (In Russ.).
3. Bazarov T.Yu., Raikov A.V., Shaikhutdinov R.R. Vozmozhnosti i ogranicheniya oprosnika «Master organizatsii gruppovoi raboty» [Possibilities and limitations of the questionnaire “Master of organizing group work”]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian psychological journal*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 56–73. (In Russ.).
4. Zhukov Yu.M. Kommunikativnyi trening. Teoriya i praktika [Communication training. Theory and Practice]. *Sotsial'naya psikhologiya: Khrestomatiya = Social Psychology: Reader*. Moscow: Aspect Press, 2012, p. 456. (In Russ.).
5. Petrovskaya L.A. Obshchenie – kompetentnost' – trening: izbrannyye trudy [Communication – competence – training: selected works]. In Solovyova O.V. (ed.). Moscow: Smysl Moskva, 2007. 687 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Базаров Тахир Юсуфович, доктор психологических наук, заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры социальной психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Дубовская Екатерина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государствен-

ный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

Зуева Екатерина Андреевна, аспирант кафедры социальной психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9210-7604>, e-mail: e.zueva555@gmail.com

Information about the authors

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Social Psychology, Honored Professor of Moscow University, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>, e-mail: tbazarov@mail.ru

Ekaterina M. Dubovskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-1422>, e-mail: dubovskaya13@gmail.com

Ekaterina A. Zueva, Postgraduate Student, Chair of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9210-7604>, e-mail: e.zueva555@gmail.com

Получена 01.09.2023

Received 01.09.2023

Принята в печать 02.09.2023

Accepted 02.09.2023

АДРЕС РЕДАКЦИИ

Бюро в России
127051 Москва, ул. Сретенка, 29, к. 207
Тел.: +7 (495) 608-16-27
+7 (495) 632-95-44
Факс +7 (495) 632-95-44
e-mail: spas2010@mgppu.ru



Подписка на журнал

По объединенному каталогу «Пресса России» Индекс — 22209
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Редакционно-издательский отдел МГППУ

123390 Москва, Шелепихинская наб., 2А, к. 409
Тел. +7 (499) 244-07-06 (доб. 233)
e-mail: k-409rio@list.ru
Корректор *А.А. Буторина*
Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:

Russian office:
Sretenka st., 29, office 207
Moscow, Russia, 127051
Phone: +7(495) 608-16-27
+7(495) 632-95-44
fax: +7(495) 632-95-44
e-mail: spas2010@mgppu.ru



Subscription to the journal

According to the united catalogue “Press of Russia” Index — 22209
Service on subscription to the journal
<https://www.pressa-rf.ru>
Internet-shop of periodical editions “Subscription press”
www.akc.ru

MSUPE Editorial and publishing department

123390, Moscow, Shelepikhinskaya nab., 2A, office 409
Tel.: +7(499) 244-07-06 (ext. 233)
e-mail: k-409rio@list.ru
Technical editor *A.A. Butorina*
Maker-up *M.A. Baskakova*