

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2019 • Том 24 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология развития

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРЕДМЕТАМИ ОПЕРИРОВАНИЯ	5
Карабанова О.А. РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	16
Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	27
Лабунская В.А. ВЗАИМОВЛИЯНИЕ САМООЦЕНОК ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА, ЕГО ВКЛАДА В ПОЛОЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ	37
Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. ПЕРЕЖИВАНИЯ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВРЕМЕННАЯ ДИНАМИКА И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ВАЛИДНОСТЬ	47

Психология образования

Глазунова О.И., Громько Ю.В. О ДВУХ ПОДХОДАХ К ДИАГНОСТИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ: ОТ ОЦЕНКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ PISA К ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ АНАЛИЗУ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЕКТНЫХ КОМАНДАХ	58
Вартанова И.И. МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ПОЛА И ВОЗРАСТА	71
Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И., Степанова Н.А. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К НЕГАТИВНОМУ ВЛИЯНИЮ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ	80

Некролог

ПАМЯТИ ВИКТОРА АЛЕКСАНДРОВИЧА ГУРУЖАПОВА	91
--	----

Developmental Psychology

Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G.
 AGE SPECIFICS OF ROLE-PLAYING WITH PLAY TOOLS IN PRESCHOOL CHILDREN 5

Karabanova O.A.
 THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL IN SECURING PSYCHOLOGICAL
 WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 16

Puchkova E.B., Temnova L.V., Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G.
 RELATIONSHIP BETWEEN VALUES AND CAREER ORIENTATIONS
 IN MODERN ADOLESCENTS 27

Labunskaya V.A.
 CROSS-IMPACT OF SELF-ASSESSMENTS OF ATTRACTIVENESS,
 ITS CONTRIBUTION TO SOCIAL STATUS AND SELF-ATTITUDE IN STUDENTS 37

**Klein K.G., Leontiev D.A., Kostenko V.Yu., Osin E.N.,
 Taranenko O.A., Kosheleva N.V.**
 EXPERIENCES IN DIFFERENT ACTIVITIES: TEMPORAL DYNAMICS
 AND CONSTRUCT VALIDITY 47

Educational Psychology

Glazunova O.I., Gromyko Yu.V.
 TWO APPROACHES TO ASSESSING INTERACTIONS IN COOPERATIVE WORK:
 FROM PISA MONITORING STUDIES TO ACTIVITY-BASED ANALYSIS
 OF COLLABORATION IN PROJECT TEAMS 58

Vartanova I.I.
 MOTIVATIONAL AND EMOTIONAL ATTITUDE TO STUDYING IN HIGH SCHOOL
 STUDENTS OF DIFFERENT SEX AND AGE 71

Filippova S.A., Pazukhina S.V., Kulikova T.I., Stepanova N.A.
 EMOTIONAL RESISTANCE TO NEGATIVE IMPACTS OF MODERN
 INFORMATION ENVIRONMENT IN FUTURE TEACHERS 80

Obituary

IN MEMORY OF VIKTOR ALEKSANDROVICH GURUZHAPOV 91

Уважаемые читатели!

Представляем пятый выпуск журнала 2019 года. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и развития.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты эмпирических исследований, проведенных на выборках разного возраста. Возрастным психологам и педагогам, занимающимся с дошкольниками, будет интересен материал о возрастных особенностях ролевой игры дошкольников с предметами оперирования: авторами была показана динамика игровой деятельности и ее особенности в разных возрастных группах от 3-х до 6-ти лет. Для учителей младшей школы представлены результаты эмпирического исследования, согласно которым психологическое благополучие младших школьников связано с психологической готовностью учителей и родителей к перестройке отношений с ребенком и созданию адекватных форм учебного сотрудничества. Исследование, проведенное на подростках, показало особенности взаимосвязи карьерных ориентаций и ценностей, что особенно важно учитывать в профессиональной ориентации подростков. У студентов выявлены особенности взаимосвязи между самоотношением и компонентами отношения к внешнему облику; показано, что самооценки студентов привлекательности внешнего облика обуславливают выраженность различных характеристик самоотношения. Для психологов, интересующихся психологией переживания, осуществлено прояснение методологического статуса категории «переживание в деятельности» и представлены данные эмпирических исследований, по результатам которых авторы приходят к выводу о том, что переживания в деятельности не являются ни чертами, устойчиво присущими личности вне зависимости от ситуаций, ни состояниями, изменяющимися во времени.

В рубрике «Психология образования» можно ознакомиться с принципами диагностики развития способностей в проектной команде у ее участников на основе деятельностного подхода; с результатами исследования, позволившими описать структуру эмоционально-мотивационного профиля обучающихся школьного возраста, а также с результатами эмпирического исследования сформированности эмоциональной устойчивости будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Возрастные особенности ролевой игры дошкольников с предметами оперирования

Рябкова И.А.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ibaladinskaya@gmail.com

Смирнова Е.О.**,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

Шейна Е.Г.***,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
leshgp@gmail.com

Статья является частью цикла исследований, посвященных наблюдению за свободной игрой дошкольников с разными видами материалов для сюжетно-ролевой игры. Здесь представлены результаты наблюдений игры с предметами оперирования. Показана динамика игровой деятельности в разных возрастных группах (3, 4, 5 и 6 лет). Отмечается, что в двух младших группах ролевые переименования встречаются крайне редко и сопровождаются игровыми действиями, в то время как внешность в связи с ролью дети не изменяют. После 5 лет число переименований резко увеличивается — две трети детей называют себя ролевым именем, многие наряжаются, и подавляющее большинство играет в роли. В возрасте 6 лет наблюдается незначительный спад количества детей с ролевыми переименованиями и незначительное увеличение числа детей, изменяющих внешность, по сравнению с детьми 5 лет. В среде с предметами оперирования роль возникает в ответ на игрушки, что существенно отличается от того, как появляется роль в среде с полифункциональными материалами. Авторами перечисляются роли, которые звучали в игре с предметами оперирования.

Для цитаты:

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шейна Е.Г. Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 5—15. doi: 10.17759/pse.2019240501

* *Рябкова Ирина Александровна*, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

** *Смирнова Елена Олеговна*, доктор психологических наук, начальник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

*** *Шейна Елена Георгиевна*, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: leshgp@gmail.com

Ключевые слова: свободная игра, сюжетно-ролевая игра, ролевое замещение, предметное замещение, игрушки, полифункциональные материалы, предметы оперирования, открытая предметная среда.

В статье представлены очередные данные, полученные в цикле исследований с разными видами материалов для сюжетно-ролевой игры [8; 9; 10; 11]. В отечественной традиции за единицу сюжетно-ролевой игры принимается роль [14]. Проведенное исследование связано с изучением вопроса о том, как меняется ролевое замещение дошкольника в условиях игры с разными видами материалов. Предполагалось, что наличие, состав и содержание роли меняются в зависимости от вида игрового материала. В статьях, посвященных сравнению игр детей с полифункциональными материалами и маркерами роли, было показано, что предметное наполнение игровой зоны влияет на возникновение и реализацию той или иной роли [8; 10; 11].

В представленном здесь тексте отражается та часть наших исследований, которая посвящена игре детей с предметами оперирования [3; 6]. Этот вид игрушек выполняет инструментальную функцию. Они поддерживают активную, деятельную позицию — действие само по себе, поэтому предмет оперирования не может выступать в качестве «носителя» определенных ролей. Например, докторский чемоданчик часто выступает в качестве атрибута любой «лечащей» роли — мамы, ветеринара и любого другого человека, например, пассажира автобуса, который лечит другого пассажира автобуса с помощью аптечки, т.е. докторский чемоданчик является, скорее, атрибутом лечения, чем конкретной роли.

Следуя такому пониманию игрушек, предметы оперирования должны стимулировать сюжетную игру в направлении, во-первых, развернутого действия и, во-вторых, более-менее определенной сюжетной линии. Иными словами, играя с этим материалом, дети, скорее всего, будут придумывать мало ролей, которые косвенно будут связаны с образами игрушек, а сюжеты детей будут тяготеть к линейным.

Описание исследования

Выборка и ход исследования

Испытуемые (96 детей, 53 мальчика и 43 девочки) — дошкольники от 3 до 7 лет государственных бюджетных московских детских садов, работающих по общеобразовательным программам.

Методика исследования представляла собой не включенное наблюдение за свободной игрой детей с предметами оперирования.

В комнату приглашались 2—4 ребенка, которым взрослый предлагал поиграть, пока он будет занят своими делами. После этого экспериментатор наблюдал за игрой детей, реагируя на прямые вопросы и обращения детей. Длительность наблюдения за одной подгруппой детей составляла 30 минут.

Принятие роли в нашей работе рассматривалось как трехсоставной процесс [8]:

- переименование;
- игровые действия от имени роли;
- изменение внешности (ряжение).

За критерий роли принималось наличие переименований («я — котенок», «давай, я — разбойник?», «я буду мамой» и пр.). В анализ были включены только игры тех детей, в которых присутствовали ролевые переименования.

В этих играх наряду с количеством и содержанием переименований подсчитывалось количество детей с игровыми действиями и изменением внешности.

Таким образом, при обработке данных анализировались:

- количество переименований и их содержание;
- наличие и сложность игровых действий (от фрагментарных действий до разветвленных сюжетных игр);
- наличие и качество ряженья (обозначение роли какой-то деталью или создание костюма и облачение в него).

Игры остальных детей, не включавшие ролевых переименований, не рассматривались.

Организация среды

В исследовании использовались 2 вида материалов для сюжетно-ролевой игры: игрушки — предметы оперирования — и полифункциональные материалы. Необходимость открытых материалов в среде с игрушками обусловлена необходимостью замещения недостающего вида игрушек: дошкольник нуждается в предмете, на который может опираться его воображение [2].

Все игрушки, используемые в исследовании, прошли психолого-педагогическую экспертизу в МГППУ с положительным результатом [12]. Следовательно, эти игрушки отличаются следующими характеристиками: они не содержат спорных этико-эстетических черт, имеют привлекательный гармоничный облик, безопасны, прочны и ремонтпригодны, доступны детям для самостоятельного использования (нет необходимости в помощи взрослого для игры), понятны и в то же время открыты различными игровым действиям (прототипические игрушки [4; 13]). Среди предметов оперирования были использованы следующие игрушки:

- набор доктора (пузырек с лекарством, мазь, таблетки, шприц, мерная ложка, эластичный бинт, градусник, блокнот для рецептов, карандаш);
- набор пожарного (мегафон, топор, огнетушитель, значок пожарного);
- весы;
- набор посуды (тарелки, чашки, столовые приборы);
- 2 раскрашенных деревянных яйца;
- гаечный ключ;
- утюг;
- телефон;
- меч.

Открытые или полифункциональные материалы, не привязанные к конкретному персонажу, представляют собой в данной среде «резервный фонд» — тот материал, который позволяет заместить все игрушки, которых не хватает. Традиционными полифункциональными материалами являются природные: палки, листья, камни, шишки, ракушки и пр. Культурные предметы тоже могут быть полифункциональными: ткани, бумага, ленты,

коробки и другие подобные предметы могут использоваться в различных целях, поскольку их функции очень разнообразны. Кроме того, сюда относятся и игрушки, не предназначенные для сюжетной игры — конструкторы, материалы для предметной деятельности и т.п.

Полифункциональные материалы подбирались таким образом, чтобы с их помощью можно было заместить или сконструировать любой недостающий вид игрушек (образные игрушки, маркеры роли или маркеры пространства). Список полифункциональных материалов включал следующие предметы:

- ткани — от 2*2 м до 10*10 см, разных цветов (белая, синяя, красная, желтая, зеленая и др.), разных фактур (сатин, вельвет, органза, жатка из шелка, атлас и др.);
- ленты, тесьма, кружево, веревка, резинка разных цветов, фактур, размеров;
- клубки ниток (шерсть и хлопок), шерсть для валяния разных цветов, мягкий валик, свернутый из длинного палантина бледно-розового цвета и связанный лентой;
- коробки от 1*1 м до 10*10 см, картонные и жестяные, с крышками и без, плетеная квадратная корзина с ручкой 40*50 см, части больших картонных коробок, которые можно ставить на ребро;
- прищепки, банковские резинки;
- массажный деревянный валик с ребристой поверхностью, размером около 2 см в диаметре и 20 см в длину, подставки под горячее из фанеры, размером 10*10 см;
- деревянные дуги, пластмассовые станочки без рисунков, цифр, букв и т.п.;
- бумага (белая в листах, жатка в рулонах);
- камешки стеклянные, пластиковые, природные; шишки, ракушки разных форм, желуди, каштаны; бревнышки и палки, плоские срезы стволов деревьев.

Результаты наблюдения

Полученные нами данные показывают, что всего треть испытуемых называла себя каким-нибудь ролевым именем (35%), из них 85% совершали игровые действия (70% из них — фрагментарные или цепочки действий) и 35% меняли внешний облик в роли. Важно отме-

тить, что играли все дети, но здесь представлены результаты только тех испытуемых, которые называли себя каким-либо ролевым именем.

Рассмотрим возрастную динамику ролевых замещений, проиллюстрировав ее конкретными примерами детских игр с предметами оперирования.

Младшая группа (3—4 года)

В исследовании приняли участие 24 ребенка от 3 до 4 лет. Ролевые переименования были зафиксированы у 3 детей (около 15%). Эти роли возникли в разный период наблюдения (в начале, в середине и под конец наблюдения), но все они были смежно связаны с окружающими игрушками и действиями с ними: Повар и Мама — с посудкой, Доктор — с докторским набором. Все переименования были поддержаны игровыми действиями, в то время как внешность дети совсем не меняли. Приведем пример такой игры.

Максим обнаружил докторский набор и сразу назвал его доктором. Стал выписывать рецепт наблюдателю, дал ему таблетку и совершал другие действия, соответствующие игрушкам из набора. Наблюдатель напомнил, что занят, и предложил полечить кого-нибудь другого. Максим согласился, попытался лечить Пашу, но Паша сам захотел лечить. Максим согласился быть пациентом. Из этой роли он руководил общей игрой: посадил Пашу на свое докторское место, говорил ему, что делать, поддерживал ролевой диалог. Все остальное время Максим исследовал окружающее пространство, совершал отдельные игровые действия, не связанные с ролью.

В этой игре для нас важны следующие особенности. Во-первых, обращает на себя внимание момент возникновения роли — она смежно связана с окружающими предметами: тема, которая заложена в образе игрушки (медицинская, пожара, приготовления еды и пр.), приводит к некоторым ожидаемым ролям (врач, ветеринар, медсестра, мама, пожарный, спасатель и т.д.). Во-вторых, традиционная процессуальность игры — Максим создает цепочку игровых действий, которая объединяется ролью или темой, но не сюжетом. В игре отсутствует какое-либо событие,

которое может выступать причиной, центром «лечения», вокруг которого строится общение. В-третьих, в игре не используются полифункциональные материалы, находящиеся в доступе детей, т.е. в них как будто совсем нет потребности.

По сравнению с игрой в открытой среде и с маркерами роли, в этой экспериментальной группе дети младшего возраста показывают более сложную игру, предпочитая профессиональные и семейные роли, что обусловлено спецификой игрушек.

Средняя группа (4—5 лет)

В средней группе было обследовано 26 детей, однако количество детей с ролью составило всего 3 человека (12%). Таким образом, количество переименований у детей четырех лет не отличается от группы младших детей. Все роли возникли как смежные ассоциации на докторский набор (роли «доктора» и «пациента»). Как и в предыдущем возрасте, дети 4 лет совсем не наряжались и все совершали игровые действия — отдельные или объединенные в цепочку — среднего уровня сложности. Приведем пример такой игры.

Софья с самого начала наблюдения увидела докторский набор и предложила *Дане* «болеть». Несмотря на то, что он долго игнорировал ее идею, она продолжала периодически предлагать эту тему или просто выражать пожелание вслух. Наконец, *Рома* согласился на предложение *Софьи* «лечить кого-нибудь», при этом докторский чемоданчик теперь был у него, однако девочка не потеряла привлекательную для себя роль — просто теперь стало 2 доктора. Девочка пыталась организовать игру, выполняя игровые действия и вовлекая в нее мальчиков. Так, она не переставала искать «больного», даже спрашивала у экспериментатора, есть ли куколка (очевидно, чтобы «лечить» ее), и решила, что «куколкой-мальчиком» будет *Даня*. Игра прервалась в связи с окончанием наблюдения на моменте, когда *Софья* сделала «машину» скорой помощи из двух стульев, и они с *Ромой* поехали к больному. Важно, что вся эта небольшая игра постоянно прерывалась на изучение материалов, на другие игровые фрагменты и отдельные игро-

вые идеи у всех детей. Например, Софья нашла сетку и предложила мальчикам поиграть в мяч, Рома с Даней дрались на мечех и т.п.

Здесь ролевое замещение происходит так же, как в предыдущей возрастной группе: роль связана с окружающими предметами, не поддерживается ряженьем, игра носит процессуальный характер, полифункциональные материалы почти не используются. Таким образом, как и в случае с игрой в открытой предметной среде, ролевое замещение не претерпевает каких-либо существенных изменений в возрасте от 3 до 5 лет. Зато в 5 лет можно наблюдать качественный скачок в ролевом замещении дошкольников.

Старшая группа (5—6 лет)

В старшей группе было обследовано 23 ребенка. В этой возрастной группе кардинально меняется число детей с ролевыми переименованиями: они встречаются у 15 детей (65%). Список ролевых имен, соответственно, растет: мама, дочка, зомби, полицейский, метель, русалка, принцесса, рыцарь, рыба, Золотая Рыбка, Снегурочка, пони, доктор (врач), пациент, медсестра, пожарники, обычные люди. В старшей группе количество ролевых имен превышает количество детей с переименованиями (17 ролевых имен у 15 детей). Это связано с тем, что некоторые дети озвучивают несколько ролей в течение одной игры.

В подавляющем большинстве случаев игра сопровождается игровыми действиями (больше 85%), т.е. здесь появляются дети, которые не поддерживают ролевое имя действиями. Игровые действия стремятся к стороне сложной сюжетной игры — количество детей со сложными играми превышает 60%. Кроме того, в этой группе появляются дети, которые наряжаются (40%). Аналогичную возрастную динамику можно было наблюдать среди детей, играющих в открытой предметной среде [8].

Приведем примеры игр разного уровня сложности.

Артем и Андрей большую часть времени занимались изучением материалов, совершали отдельные игровые действия и высказывали игровые идеи. Наконец, Андрей пред-

ложил Артему поиграть в пожарных и обычных людей. Артем не согласился: «Давай, ты будешь в больничку, а я буду пожарником?». Не дожидаясь согласия, стал тушить пожар огнетушителем из набора пожарного: «Пожар! Пожар!». Несколько раз повторял это действие, тушил разные предметы, розетку, сопровождая повторы криками.

Это простая по своей структуре игра — в ней есть роль и фрагментарное действие, которое не развивается в сколько-нибудь сложный сюжет.

В другой игре *Дима* надел значок пожарного из набора: «Я полицейский!». Какое-то время носил с собой набор, «тушил» пожары, говорил в мегафон, звонил по воображаемому телефону. Эти действия перемежались с другими занятиями, игровыми темами, например, дракой с Владом, подметанием пола и др. Ближе к концу наблюдения Влад предложил: «Давай — пожар! Я тебе позвонил, ты приехал, но поздно — дом взорвался!». Дима не сразу ответил на это предложение. Он присоединился только после того, как Влад накрыл стул красной тканью: «Пожар!», — и стал тушить его огнетушителем — тогда Дима прибежал «спасать».

В этой игре интересно, как Дима понимает роль полицейского. В его игре полицейский — это, скорее, «спасатель» или «герой», и в таком общем виде роль полицейского сама собой сливается с ролью пожарного. Возможно, такое недифференцированное понимание вызвано значком пожарного из набора, который действительно ассоциируется с узнаваемым значком полицейского из американских фильмов и мультфильмов. Тогда Дима действует согласно предметам из набора: значок приводит к роли полицейского, а остальные предметы — к действиям пожарного.

Кроме того, эта игра содержит сюжет, в основе которого лежит причинно-следственная связь (некоторое действие осуществляется по некоторой причине), а сам сюжет носит драматичный характер.

В этом возрасте впервые появляются ролевые образы, которые не зависят напрямую от среды. В некоторых случаях это роли, придуманные в процессе игры в попытке учесть

интересы других детей. Например, мальчик возится с посудкой и в конце концов называет себя папой в связи с тем, что девочка рядом с ним уже продолжительное время играет в дочки-матери. Обычно такие роли появляются ближе к середине или к концу наблюдения. Иными словами, их появление требует времени хотя бы для того, чтобы сориентироваться в ситуации — кто во что играет и как можно присоединиться к другим детям¹. В других случаях такие роли хорошо известны детям, это любимые роли, — тогда дети приходят в ситуацию наблюдения уже с ними.

Интересную, в каком-то смысле классическую игру можно было наблюдать у *Алины*, *Маши* и *Алисы*. Они принесли роли с собой в ситуацию наблюдения: Алина — рыцарь, Маша и Алиса — принцессы. Несмотря на принесенные роли, многие игровые идеи возникали в связи с предметами, которые дети находили. Например, увидев ткани, они решили, что это будет их одежда; обнаружив красивые камешки, назвали их бриллиантами; посуда стала у них «королевской посудой» и т.п. Наравне с этим были эпизоды поиска придуманных предметов, нужных по сюжету или для роли. Например, Алина-рыцарь сказала, что ей нужен шлем и стала искать что-нибудь подходящее. Игра заключалась в обсуждении предметов и отдельных действий, а сам игровой эпизод, который развернули девочки, занял не более минуты: Алина торжественно продудела в картонную трубу, в замок к принцессам вошел рыцарь, поздоровался и подарил подарок в корзине (бриллианты), а они его поблагодарили. Сразу после этого Алиса сказала: «А давайте в дочки-матери пока?». На этом моменте время наблюдения закончилось.

В течение получаса дети большую часть времени рассматривали игровые материалы, озвучивая отдельные игровые идеи, связанные с предметным замещением или отдельными игровыми фрагментами.

Эта игра является тем редким случаем в нашем исследовании, когда роли являются настолько устойчивыми, возможно, хорошо сыгранными, что дети приходят с ними в ситуацию исследования. Они не договариваются о ролях, поскольку уже договорились и хорошо знают, кто есть кто. Интересно, что в такой ситуации не наблюдалось развернутой игры (обсуждение тоже не носило развернутый характер), а после короткого эпизода девочки вообще свернули игру и перешли в другую тему.

Динамика развития темы была связана с наличными предметами, как с игрушками, так и с полифункциональными материалами. Например, красивые камешки, названные «бриллиантами», девочки задумали как подарок от рыцаря принцессам, дуги — как короны для принцесс. Окружающие предметы выступали не только в своем отдельном качестве, в своей непосредственной функции, но как бы в связи с интересующей рыцарско-принцесской темой (не просто «посуда», но «королевская посуда»), т.е. наделялись смыслом большим или дополнительным к тому, чем они являются. Пласт отношений тоже выражался через предмет: подарок — единственный момент, отражающий какую-то связь между ролями девочек.

Интересно и то, как дети пытаются осмыслить «противоречивые» действия, обосновывая их связь. Известно, что самостоятельная игра детей не бывает абсолютно последовательной и до какого-то возраста это не беспокоит детей — их действия носят обрывочный или процессуальный характер [1; 5; 15]. Однако с развитием игры можно наблюдать, как дети пытаются связывать обрывочные действия в целостный сюжет. В этой игре тоже можно было наблюдать такие попытки. Например, Алина-рыцарь, как и другие девочки, периодически занималась чем-нибудь, совсем не связанным с главной темой игры. В какой-то момент она стала «готовить еду» и

¹ Похожую «паузу» — только в возникновении игровых действий — описывает Т.И. Пухова в своем наблюдении за игрой девочки Веры: в 36 месяцев появляется момент, когда она «молча перебирает игрушки», т.е. не производит никаких действий [7, с. 121]. Также как этот момент можно понимать как развитие способности ориентироваться в предметных действиях, пауза в появлении роли может пониматься как возросшая способность к межличностным отношениям.

в процессе этого действия сказала девочкам: «А давайте вы увидели рыцаря, что он готовит?». В этом обращении можно заметить зачатки рефлексии — обнаружение себя, своей активности как бы со стороны: вот я рыцарь, а вот я готовлю.

Такие моменты, на наш взгляд, свидетельствуют не о примитивной игре, но напротив, говорят о ее развитии и о развитии ребенка: они знаменуют собой скачок в самосознании и в мышлении, требующем внутренней непротиворечивости собственной личности и поведения.

Таким образом, ролевой мотив в игре старших дошкольников с предметами оперирования встречается очень часто, почти всегда поддерживается игровыми действиями. Старшие дошкольники начинают наряжаться в ролевой позиции — до 5 лет дети как будто игнорируют такую возможность среди привлекательных орудийных игрушек. Многие игры носят достаточно сложный сюжетный характер. Некоторые замещения в большей степени влияют на возникающий сюжет, другие — в меньшей, но при условии достаточного количества времени можно наблюдать объединение разрозненных идей и творческое развитие игры. В этой предметно-пространственной среде в возрасте 5 лет наблюдается рост использования полифункциональных материалов в ролевой игре детей. Следовательно, наблюдаемая картина в очередной раз подтверждает известную мысль о расцвете сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте.

Подготовительная группа (6—7 лет)

Здесь обследовано 23 ребенка. Ролевые переименования в данной группе встречаются реже, чем в старшей — у 60% детей, и в половине случаев сопровождаются ряженьем (45%). Среди ролевых имен встречались следующие: бабушка (бабулечка), мама, папа, дочка, воин, полицейский, сестра, звездная, рыба, червяк, Красная Шапочка, король, доктор (врач), пациент, продавец. Как и в предыдущей возрастной группе, здесь число ролей превышает число детей с переименованиями, что связано с тем, что дети озвучивают боль-

ше одной роли в процессе игры. Почти 80% детей играли в связи с принятыми ролями, но игра редко превышала средний уровень, часто носила шуточный характер. Шуточный характер часто возникал в связи с теми ролями, которые «предлагали» детям хорошо освоенные игрушки. Приведем в пример две игры шестилетних детей.

Лариса и Ильяс иногда совершают показательные игровые действия с игрушками. Например, Лариса взяла корзину с разными предметами: «А я — Красная Шапочка», Ильяс накинул на себя сетку и встал в горделивую позу: «Я — Звездная!». Основное содержание действий — шуточное, носящее характер эмоционально-практического взаимодействия. Гоняются друг за другом, бросаются тканями, валиком, «дерутся» и т.д., при этом много смеха. Несколько раз спросили, нет ли тут еще каких-нибудь игрушек.

В этом наблюдении переименования не поддерживались игровыми действиями, иногда сопровождалась ряженьем.

Диана, Кира и Ульяна разглядывали материалы, нашли докторский набор и решили играть в больницу, тут же договорившись, кто врач. Однако уже в следующий момент Ульяна предложила играть в дочки-матери. Эта тема стала основной, хотя и не единственной: девочки параллельно совершали не связанные игровые действия — говорили в мегафон, использовали игрушки из докторского набора, разбирали сокровища и т.д. Наконец, тема дочек-матери стала обретать очертания все более понятного сюжета. Ульяна стала рассказывать, где они жили, чем занимались и минут через 20 таких фрагментированных действий детей и рассказов «ответила» на телефонный звонок: «Приглашаете? Мы, конечно, принарядимся, а где бал-то будет? С ума сошли — на улице! Все, мы будем». После этого девочки стали наряжаться на бал, используя ткани, ленты, кружева и т.п., а Ульяна рассказывала, как они приехали на бал и что там делали. По ходу рассказа она придумывала, что там будет, используя предметы-заместители. При этом некоторые игрушки использовались совершенно бес-связно — например, дети лечили палец с по-

мощью докторского набора, не объясняя, что случилось, или решили использовать палку, чтобы отгонять волков, о которых не было сказано ни слова.

В этой игре интересно, что сюжет «дочки-матери» почти не находил выражения в обычных для него мотивах заботы-беспомощности. Его черты можно было обнаружить только в руководящей позиции Ульяны и в соответствующем послушании Дианы и Киры. В остальном это, скорее, тема подружек, которые отправляются на бал, и среди них есть «главная» — она решает все в игре. Этот феномен носит общий для детских игр характер: ребенок использует привычную роль максимально широко — насколько позволяет ее потенциал, чтобы разыграть то переживание, которое актуально для него.

Подчеркнем, что даже игра шестилетних детей, которые способны создать связную и достаточно сложную историю, наполнена множеством случайных действий и чертами полевого поведения. Это еще раз показывает, насколько игра носит не линейный логический характер, но, скорее, вероятностный со множеством исходов и возможностей.

Таким образом, в нашем исследовании ролевой мотив в игре подготовительной группы присутствует, но выражается в основном в форме переименований и изменений внешности, в то время как действенная сторона роли игнорируется.

Обсуждение результатов

В разных возрастных группах выявлены следующие особенности игровых ролей.

В течение 30 минут можно наблюдать ролевые переименования у незначительного числа детей **от 3 до 5 лет**, которые возникли в ответ на действия с игрушками; отсутствие ряженья, но игровые действия у всех детей с ролюю. Если сравнивать игру в этой среде с игрой в полифункциональной среде, то создается впечатление, что здесь она лучше (в полифункциональной среде мы фиксировали фрагментарные действия, а здесь они объединены темой). Однако это обманчивое впечатление: набор игрушек объединяет фрагментированные действия ребенка общей темой, что выглядит как

цепочка действий. В открытой среде ребенок придумывает и удерживает образы предметов в воображении, что приводит к многочисленным повторам фрагментарных действий.

После 5 лет резко возрастает число переименований — две трети детей называют себя каким-нибудь ролевым именем и большинство играют в роли. Появление некоторых ролей уже не связано с окружающей предметно-пространственной средой, но их реализация по-прежнему существенно зависит от нее. В некоторых случаях роль придумывается с опорой на текущую коммуникативную ситуацию: дети начинают учитывать интересы и замыслы своих партнеров по игре. В этом возрасте дети начинают менять внешность в роли. Игровые действия в играх детей старшей группы уже имеют довольно большой размах — от отдельных и шуточных действий до сложных разветвленных сюжетов. В игре с предметами оперирования в 5 лет растет использование полифункциональных материалов в качестве предметов-заместителей, т.е. до этого возраста дети как будто не замечают такой возможности среди игрушек.

В игре **детей 6 лет** можно наблюдать незначительные спад переименований и рост ряженья по сравнению с пятилетними детьми. Игровые действия от имени роли были у подавляющего числа детей, однако игры редко носили сложный характер.

В таблице представлены все ролевые переименования, которые звучали в играх детей с предметами оперирования.

В отличие от открытой среды, здесь встречается довольно много ролей профессий, особенно популярна роль доктора и комплементарная ей роль пациента, что связано с высокой привлекательностью докторского набора. Вообще, роли часто появлялись в ответ на манипуляции с игрушками. Например, ребенок «гладит» и предлагает играть в дочки-матери, называя себя мамой, или играет с посудкой и называет себя папой. Но даже в том случае, если дети приходили в ситуацию наблюдения уже с ролюю или придумывали роль, не связанную с окружающими предметами, сюжет и отдельные действия зависели от окружающих игрушек. Например, мамы,

Таблица

Рольевые переименования в разных возрастных группах

3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
Доктор, Мама, Повар	Доктор, Пациент	Доктор (Врач), Дочка, Золотая Рыбка, Зомби, Мама, Медсестра, Метель, Обычные Люди, Пациент, Пожарники, Полицейский, Пони, Принцесса, Русалка, Рыба, Рыцарь, Снегурочка	Бабушка (Бабулечка), Воин, Доктор (Врач), Дочка, Звездная, Король, Красная Шапочка, Мама, Папа, Пациент, Полицейский, Продавец, Рыба, Сестра, Червяк

папы, бабушки и полицейские часто лечили с помощью докторского набора.

Феномен увеличения ряженья с возрастом, на наш взгляд, свидетельствует в пользу особой функции маркеров роли, не совпадающей с функцией предметов оперирования. Этот тезис подтверждает также следующее обстоятельство: почти все дети в данной предметно-пространственной среде совершают игровые действия, т.е. действуют с игруш-

ками. Следовательно, предположение о том, что предметы оперирования поддерживают действенную сторону игры, верно.

При этом вопрос о том, являются ли эти действия собственно игровыми, остается открытым, потому что такие действия можно трактовать и как предметные (учитывающие культурную функцию предмета), и как условные, т.е. нельзя с уверенностью сказать, что в них содержится воображаемая ситуация.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01226).

Литература

1. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. 416 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—77.
3. Короткова Н.А. Материалы и оборудование для игровой деятельности // Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Т.Н. Дорониной, Н.А. Коротковой. М.: Элти- Кудиц, 2003.
4. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. М.: ЛИНКА-пресс, 2016. 256 с.
5. Короткова Н.А., Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2000. 96 с.
6. Михайленко Н.Я. Управление самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей // Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987.
7. Пухова Т.И. Символическая игра и общее развитие от двух до трех лет. М.: Высшая школа психологии, 2005. 141 с.

8. Рябкова И.А. Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 12—19. doi:10.17759/psyedu.2018100302.
9. Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 75—84. doi:10.17759/pse.2018230607
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Ролевое замещение в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 12—20.
11. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Содержание ролевых игр современных дошкольников // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 41—52.
12. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Абдулаева Е.А., Филиппова И.В., Шеина Е.Г. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16—25.
13. Трифонова Е.А. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2017. 256 с.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 300 с.
15. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 1976. 96 с.

Age Specifics of Role-Playing with Play Tools in Preschool Children

Ryabkova I.A.*,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ibaladinskaya@gmail.com*

Smirnova E.O.**,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru*

Sheina E.G.***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
leshgp@gmail.com*

This paper is part of a larger research focused on observations of preschool children in free make-believe play with different objects. This paper presents the outcomes of observations of children's play with toys that imitate real objects (cups, swords, irons and so on). The dynamics of play activity in different age groups (3, 4, 5 and 6 years) is shown. In the two younger groups, role renaming is extremely rare and is accompanied by play actions, while children do not change their appearance in accordance with the role. From the age of 5, the number of renaming increases sharply: two-thirds of children call themselves some kind of a role name, many dress up, and the vast majority plays a role. At 6 years, there is a slight decline in the number of children with role renaming and a slight increase in the number of children who change their appearance as compared to 5-year-olds. In the environment with toys imitating real objects, the role emerges in response to toys, which significantly differs from how the role appears in the environment with open-ended materials. The paper describes the roles that were employed in the play with toys.

Keywords: free play, role play, role substitution, object substitution, toys, open-ended materials, preschoolers, play tools, open-ended environment.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01226.

References

1. Baryaeva L.B., Zarin A. Obuchenie syuzhetno-rol'voi igre detei s problemami intellektual'nogo razvitiya: Uchebno-metodicheskoe posobie

[Teaching of role play for children with intellectual development problems]. Saint-Petersburg: Publ. RGPU imeni A.I. Gertsena; Publ. «SOYuZ», 2001. 416 p.

For citation:

Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Age Specifics of Role-Playing with Play Tools in Preschool Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 5—15. doi: 10.17759/pse.2019240501 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Ryabkova Irina Aleksandrovna*, Senior Research Fellow, Department of Psychological Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

** *Smirnova Elena Olegovna*, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychological Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru

*** *Sheina Elena Georgievna*, Senior Research Fellow, Department of Psychological Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: leshgp@gmail.com

2. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62—77.
3. Korotkova N.A. Materialy i oborudovanie dlya igrovoi deyatel'nosti [Materials and equipment for play activity]. In Doronova T.N., Korotkova N.A. (eds.), *Materialy i oborudovanie dlya detskogo sada: Posobie dlya vospitatelya detskogo sada [Materials for kindergarten equipment]*. Moscow: Elti-Kudits, 2003. 160 p.
4. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov [Narrative play of preschoolers]. Moscow: LINKA-press, 2016. 256 p.
5. Korotkova N.A., Mikhailenko N.Ya. Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu: Posobie dlya vospitatelya [Organization of narrative play in kindergarten]. Moscow: Publ. «GNOM i D», 2000. 96 p.
6. Mikhailenko N.Ya. Upravlenie samostoyatel'noi syuzhetno-rolevoi igroi detei [Management of children's independent role play]. In Podd'yakov N.N., Mikhailenko N.Ya. (eds.), *Problemy doshkol'noi igry: psikhologo-pedagogicheskii aspekt [Problems of preschool play: psychological and pedagogical aspect]*. Moscow: Pedagogika, 1987.
7. Pukhova T.I. Simvolicheskaya igra i obshee razvitie ot dvukh do trekh let [Symbolic play and development from two to three years]. Moscow: Vysshaya shkola psikhologii, 2005. 141 p.
8. Ryabkova I.A. Osobennosti rolevogo zameshcheniya v igre doshkol'nikov s raznymi materialami [The characteristics of role substitution in preschoolers' play with different materials]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018, no. 3, pp. 12—19. doi:10.17759/psyedu.2018100302 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Vozrastnye osobennosti rolevoi igry doshkol'nikov v usloviyakh otkrytoi predmetnoi sredy [Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 75—84. doi:10.17759/pse.2018230607. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Rolevoe zameshchenie v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play in various playing environments]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 1, pp. 12—20.
11. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Soderzhanie rolevykh igr sovremennykh doshkol'nikov [The content of modern preschoolers' role play]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 2, pp. 41—52.
12. Smirnova E.O., Salmina N.G., Abdulaeva E.A., Filippova I.V., Sheina E.G. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psychological and pedagogical bases of toys expertise]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2008, no. 1, pp. 16—25.
13. Trifonova E.A. Rezhisserskie igry doshkol'nikov. Chast' 1. Organizatsiya v usloviyakh detskogo sada [Director play of preschoolers. Part 1. Organisation in condition of kindergarten]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2017. 256 p.
14. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 300 p.
15. Usova A.P. Rol' igry v vospitanii detei [The role of play in children's upbringing]. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 96 p.

Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников

Карабанова О.А.*,

ФГБОУ ВПО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
okarabanova@mail.ru

Рассматривается возрастнo-специфическая форма психологического благополучия в младшем школьном возрасте как результат освоения ребенком новой социальной позиции и роли ученика, составляющих содержание психологической адаптации ребенка к школе (К. Рифф). Исследование было направлено на изучение условий психологической адаптации ребенка к школе как процесса, обеспечивающего психологическое благополучие младшего школьника. В задачи исследования входило: изучить характер и динамику адаптации первоклассников к школе, провести сравнение особенностей представлений учителей и родителей об успешности адаптации к школе, определить характер связи успешности психологической адаптации к школе с особенностями внутренней позиции школьника, связи типа семейного воспитания и успешности психологической адаптации к школе. Выборку составили 122 первоклассника (7—8 лет) и 110 родителей первоклассников. Эмпирически доказано, что все составляющие психологического благополучия младшего школьника — позитивные отношения в форме сотрудничества в совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками, самопринятие, выражением которого является внутренняя позиция школьника как самоидентификация с социальной ролью ученика; компетентность как владение средствами учебной деятельности и автономность как ее самостоятельная реализация, значимые цели в форме осмысленного принятия целей учебной деятельности, личностный рост, отражаемый в содержании и темпе индивидуального прогресса в личностной и метакогнитивной сфере развития связаны с психологической готовностью учителей и родителей к перестройке своих отношений с ребенком и созданию адекватных форм учебного сотрудничества. Установлено, что дисгармоничные типы семейного воспитания препятствуют психологической адаптации ребенка к школьному обучению.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психологическая адаптация к школе, внутренняя позиция школьника, самопринятие, учебная деятельность, младший школьный возраст, тип семейного воспитания.

Для цитаты:

Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16—26. doi: 10.17759/pse.2019240502

* Карабанова Ольга Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: okarabanova@mail.ru

Цели и задачи исследования

В концепции К. Рифф (С. Ryff) психологическое благополучие рассматривается как направленность человека на позитивную реализацию своего личностного потенциала и возможностей и удовлетворенность собственной жизнью. Структуру психологического благополучия образуют шесть личностных факторов, прямо определяющих как субъективное эмоциональное благополучие, так и личностное развитие. К этим факторам относятся позитивные отношения, самопринятие, компетентность, автономность, значимые цели, личностный рост. Исследования показали, что шесть измерений модели являются независимыми [20]. Эмоциональное благополучие определяется как комплекс аффективных переживаний, включая счастье, удовлетворенность жизнью и баланс положительных и отрицательных эмоций [16; 19; 21], где преобладают положительные эмоции, раскрывающие новые социальные и когнитивные эффекты — гибкое мышление [15; 17] и эффективное решение проблем [18].

Хотя модель психологического благополучия была разработана применительно к взрослому, она может быть с успехом применена и для характеристики детского и подросткового возрастов при условии выделения возрастнос-специфической формы ее структуры.

Психологическая адаптация ребенка к школе может, по нашему мнению, служить показателем психологического благополучия младшего школьника. Содержанием адаптации являются ориентировка ребенка в новой социальной ситуации развития и ее освоение, предполагающее решение трех взаимосвязанных задач:

— **принятия ребенком новой социальной позиции и роли ученика, находящего выражение в формировании внутренней позиции школьника** [1; 2; 3; 6], а в контексте модели психологического благополучия К. Рифф (С. Ryff) — **самопринятия** ребенком себя в новой социальной роли ученика;

— **становления учебной деятельности, в первую очередь, осмысленного принятия поставленной учителем учебной цели**, что равнозначно началу обретения автономии и

самостоятельности в учебной деятельности посредством направленности на реализацию ее целей, возможности управлять средой и контролировать ее в концепции психологического благополучия.

И, наконец, третья задача заключается в **освоении ребенком новых форм учебного сотрудничества как в отношениях с учителем, так и в отношениях со сверстниками-одноклассниками, в которых осуществляется реализация учебных целей** [2; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Психологическая адаптация составляет основу успешного освоения и реализации учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьного возраста, определяющей формирование возрастных психологических новообразований, личностный рост учащегося. В этом аспекте трудно переоценить роль семьи и школы как факторов, обеспечивающих условия, необходимые для успеха этого процесса. Эффективность адаптации в значительной мере определяется микросоциальной ситуацией развития — типом семейного воспитания, ожиданиями родителей в отношении школьных достижений ребенка, особенностями детско-родительских отношений, ценностной установкой педагога в отношении ребенка и типом педагогического общения, организацией учебной деятельности ребенка взрослыми в классе и дома, отношениями со сверстниками-одноклассниками. Представления родителей и педагогов о трудностях и проблемах ребенка в период вхождения в школьную действительность, его возможностях самостоятельно справиться со стоящими перед ним задачами, о том, какая именно помощь необходима ребенку, оказывают влияние на стратегию и тактику их взаимодействия с детьми и тем самым на динамику и успешность школьной адаптации.

Вышепредставленные идеи стали основанием для определения цели исследования — изучение условий адаптации ребенка к школе как процесса, обеспечивающего психологическое благополучие в младшем школьном возрасте. В соответствии с этим были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Успешность психологической адаптации ребенка к школе определяется особенностями внутренней позиции школьника (отношением ребенка к своей новой социальной позиции и роли и мерой ее освоения).

2. Тип семейного воспитания и готовность родителей и учителей к перестройке системы отношений с ребенком с учетом его новой социальной позиции и индивидуально-личностных особенностей является существенным условием психологической адаптации к школе в младшем школьном возрасте.

Задачи исследования включали:

— изучение характера и динамики адаптации первоклассников к школе;

— сравнительный анализ представлений учителей и родителей об успешности адаптации к школе;

— установление особенностей связи успешности психологической адаптации и внутренней позиции школьника;

— определение наличия связи между типом семейного воспитания и успешностью психологической адаптации ребенка к школе.

Методики и выборка

Были использованы следующие **методики**:

1) опросник для учителей начальных классов для выявления уровня психологической адаптации детей к школе;

2) опросник психологической адаптации первоклассников к школе для родителей;

3) социометрический опрос;

4) рисуночная методика «Я в школе» для выявления особенностей аффективного отношения детей к школе и сформированности внутренней позиции школьника;

5) беседа для изучения внутренней позиции школьника и особенностей учебной мотивации (Т.А. Нежновой);

6) методика «Лесенка уроков» для выявления учебной мотивации;

7) методики «Кодирование» (12-й субтест шкалы Векслера) и «Образец и правило» (А.Л. Венгер) для выявления уровня произвольности.

Всего в исследовании приняли участие 122 первоклассника (7—8 лет) — учащиеся школ г. Москвы и г. Люберцы и 110 родителей первоклассников.

Основные результаты

Критериями оценки уровня психологической адаптации ребенка к школе стали успеваемость, особенности школьной мотивации, сформированность внутренней позиции школьника, уровень произвольности, социометрический статус в группе одноклассников, аффективное отношение ребенка к школе (наличие страхов, тревожности, амбивалентное и негативное отношение к школе).

Сопоставление уровня адаптации к школе детей, выявленного в объективном психологическом обследовании, с оценкой адаптации учителей и родителей обнаружило их значительное рассогласование (табл. 1).

Результаты обнаруживают существенную недооценку учителями трудностей, связанных с освоением детьми новой социальной позиции школьника. В то время как лишь 25% первоклассников действительно обнаруживают высокий уровень адаптации (что совпадает с оценкой родителей), учителя относят к этой группе более половины обследованных учащихся. Возможным объяснением является то, что оценка учителей определяется пре-

Таблица 1

Сравнительное распределение детей (в %) по уровням адаптации в соответствии с данными психологического обследования, оценкой учителей и родителей

Уровень адаптации	Психологическое обследование	Оценка учителей	Оценка родителей
Высокий	25%	64%	22%
Удовлетворительный	52%	31%	71%
Низкий	18%	5%	7%
Дезадаптация	5%	0%	0%

имущественно успеваемостью детей (около 70% обследованных первоклассников учатся на «хорошо» и «отлично»). Узость ориентировки учителей на предметные результаты обучения обнаруживает неадекватность их представлений о содержании психологической адаптации к школе. С учетом того, что именно учителя ответственны за навигацию в школьной жизни и организацию учебной деятельности первоклассников, искажение ими реальной картины вхождения ребенка в школьную действительность может стать причиной школьной дезадаптации. Более реалистично оценивают успешность адаптации первоклассников к школе родители. Однако и они склонны преуменьшать трудности детей, либо, как свидетельствует практика психологического консультирования, связывают школьные проблемы ребенка с ленью, упрямством, «дурным характером», безответственностью и даже злонамеренностью. Иначе говоря, трудности адаптации детей к школе родители чаще всего объясняют отсутствием мотивации и негативными личностными качествами, игнорируя факт несформированности учебных действий и операций, самого умения учиться. Поскольку задача со-регулирования в процессе выполнения учебных домашних заданий первоклассниками ложится на родителей, непонимание ими ограничений реализации учебной деятельности детьми приводит к возрастанию разрыва между зоной ближайшего развития и уровнем требований к самостоятельности учения.

Данные объективного психологического обследования обнаружили неоднородную картину психологической адаптации первоклассников к школе. Прежде всего, тревогу вызывает достаточно низкий «удельный вес» учебно-познавательных мотивов (52%), который, однако, компенсируется достаточно высокой значимостью социально-позиционных мотивов (40%). Не может не вызывать тревогу то, что для определенной группы детей (18%) предметы «дошкольного типа» (рисование, труд, физкультура, музыка) оказываются более привлекательными, чем предметы «школьного типа» (математика, русский язык, чтение). Более того, для 8% детей ведущими являются игровые мотивы.

Серьезной проблемой для обследованной выборки оказалась задача произвольной регуляции деятельности. Более половины (53%) первоклассников обнаружили значительные трудности принятия и сохранения задачи, для выполнения которой им потребовались многократные и развернутые повторения инструкции. Низкий уровень ориентации на образец и неспособность руководствоваться правилом, определяющим способ действия, вносить исправления и коррективы не только в процессе выполнения задания, но и по его завершению, необходимость внешнего контроля свидетельствуют о низком уровне произвольности у значительной части учеников 1 класса (43%). В то же время у 33% выборки был зафиксирован высокий уровень произвольности, что свидетельствует о неоднородности и поляризации выборки по умению действовать в соответствии с образцом и правилом. Был выявлен недостаточный уровень развития готовности первоклассников к общению и учебному сотрудничеству со сверстниками. Практически половина выборки имеет низкий социометрический статус (26% — «пренебрегаемые» и 24% — «изолированные и изгои»). Для них характерны трудности как в игровом и межличностном общении, так и в учебном сотрудничестве с одноклассниками, ограниченный круг общения и проявления тревожности в ситуациях устных ответов, особенно у доски, редкие контакты со сверстниками и изоляция на переменах, отсутствие друзей.

Таким образом, можно говорить о трудностях психологической адаптации первоклассников к школе для половины обследованной выборки (55%). Позитивное отношение к школе и учителю зачастую сочеталось с недостаточным или низким интересом к учебному содержанию уроков и низкой учебно-познавательной мотивацией. Принятие новой социальной роли ученика обнаруживало приоритетность «внешних» атрибутов (отметок, школьной формы, рюкзака, пенала и т.д.), по сравнению с содержанием учебной деятельности и сотрудничества. Более того, для первоклассников с низким уровнем адаптации к школе (23%) характерны негативное отношение к школе и урокам, отсутствие учебно-познавательных

мотивов и интересов, выраженная школьная тревожность и страхи, амбивалентное отношение к учителю, агрессивность либо чрезмерная робость в отношениях с одноклассниками. Только четверть обследованных первоклассников (25%), обнаруживших высокий уровень адаптации, проявили интерес к содержанию учебных занятий, познавательную инициативу и учебную мотивацию. Высокий уровень произвольности и умение регулировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей, позитивное эмоциональное отношение к школе, урокам, учителям и одноклассникам обеспечили им готовность к совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками. В случае удовлетворительного уровня адаптации к школе (52%) основные трудности первоклассников были связаны с низким уровнем произвольности в учебной деятельности, обуславливающим ее недостаточную успешность, потребность в содействии и контроле в ее реализации со стороны взрослых — учителей и родителей. Трудности общения со сверстниками, которые выступали в различных формах — от межличностной тревожности и избегания контактов со сверстниками до не всегда обоснованного стремления к безоговорочному лидерству и проявлениям агрессии, также были отличительной особенностью этой группы.

Внутренняя позиция школьника в младшем школьном возрасте определяет самопринятие ребенка, являющееся ключевым компонентом психологического благополучия. При определении уровня сформированности внутренней позиции мы принимали во внимание характер учебной мотивации, ориентацию ребенка на содержание учебной деятельности и условия ее успешной реализации, модальность аффективного отношения к школе и социальной роли ученика. В табл. 2 представлено распределение первоклассни-

ков в зависимости от сформированности внутренней позиции школьника (самопринятия в новой социальной роли ученика), позволяющее говорить о том, что значительная часть первоклассников испытывают трудности в освоении социальной позиции школьника, что свидетельствует о недостаточном уровне психологического благополучия детей на этапе вхождения в школьную жизнь.

Говоря о роли семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников, необходимо учитывать, что формы и характер учебного сотрудничества, предлагаемого учителем ребенку, и новый тип отношений с родителями, обусловленный переходом к школьному обучению, в значительной мере определяют успешность адаптации ребенка к школе [5; 7; 9; 12; 13]. Решающую роль играет качество образовательной среды, компетентность педагогов в построении учебного сотрудничества, в котором возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка выступают как основа для проектирования педагогом форм и содержания учебного взаимодействия. Однако и детско-родительские отношения также претерпевают значительную трансформацию в связи с поступлением ребенка в школу, которое изменяет не только образ жизни самого ребенка, но и функционирование всей семейной системы.

Фокусом нашего внимания стало изучение связи типа семейного воспитания и психологической адаптации ребенка к школе. Тип семейного воспитания, по нашему предположению, в значительной мере определяет содержание ожиданий, требований и запретов, напрямую связанных со школой и учебными достижениями ребенка, форму их предъявления, особенности сотрудничества родителей с ребенком в учебной деятельности, критерии оценки родителями достижений ребенка и,

Таблица 2

Особенности внутренней позиции школьника (ВПШ) (самопринятие в роли ученика)

Особенности внутренней позиции школьника	Количество испытуемых	В % от общего числа
ВПШ полностью сформирована	42	34
ВПШ сформирована частично	67	55
ВПШ не сформирована	13	11

соответственно, систему поощрений и наказаний. Психологическая готовность родителей к адекватной перестройке отношений с ребенком с учетом его новой социальной позиции и роли ученика и необходимости содействия в ее освоении является существенным условием успешности адаптации первоклассника к школе. Тип семейного воспитания, определяемый уровнем протекции, требованиями и запретами, характером контроля и степенью устойчивости и последовательности системы воспитания, существенным образом предопределяет направленность, цели и способы перестройки родительско-детских отношений. Сотрудничество родителей с ребенком в контексте задач учебной деятельности формирует зону ближайшего развития ребенка, границы которой обнаруживают чрезвычайную чувствительность к гармоничности/дисгармоничности воспитательной системы родителей.

Мы сопоставили успешность школьной адаптации первоклассников с особенностями типа семейного воспитания на основе выделения двух групп: группы родителей, не обнаруживших признаков дисгармоничного типа воспитания (тип воспитания «без особенностей»), и группы родителей, реализующих дисгармоничные типы воспитания [14]. Выявлено, что дисгармоничные типы воспитания (повторствование, доминирующая гиперпротекция, гипопротекция и др.) провоцируют неблагоприятную динамику школьной адаптации в силу низкой эффективности учебного сотрудничества с родителями, недостаточного внимания, искаженного восприятия школьных трудностей ребенка (преувеличения или

игнорирования), чрезмерности требований к его успешности и пр. (рис. 1).

Связь успешности психологической адаптации к школе и характера учебного сотрудничества ребенка с учителем и родителями была изучена в диссертационном исследовании М.В. Максимовой, выполненном под нашим руководством [4]. Сравнительный анализ динамики психологической адаптации к школе группы детей с высоким уровнем психологической готовности к школе, обучающихся по гимназической программе, и группы детей с низким и удовлетворительным уровнем психологической готовности, обучающихся по обычной программе в «компенсирующем» классе, обнаружил зависимость динамики адаптации от характера учебного сотрудничества с педагогом и родителями. Было сделано два замера: через полтора месяца после начала обучения и в начале обучения во втором классе. Результаты выявили вариативность динамики адаптации. Почти в половине случаев у «гимназистов», несмотря на высокий исходный уровень психологической готовности к школьному обучению, была выявлена неблагоприятная динамика психологической адаптации. Отрицательная динамика эмоционального отношения к школе вплоть до отвержения, снижение познавательной активности и угасание интереса к учению и урокам, рост школьной тревожности, искажение самооценки детей свидетельствовали о нарастающем психологическом неблагополучии. Анализ показал, что для учителей гимназического класса был характерен неэффективный тип педагогического общения, варьирующийся в

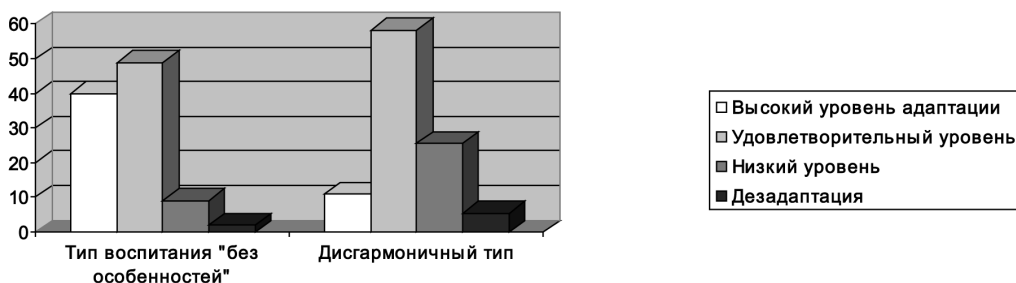


Рис. 1. Тип семейного воспитания и уровень психологической адаптации к школе первоклассников

широком диапазоне от авторитарно-директивного до либерально-попустительского, что и обусловило трудности школьной адаптации для значительной группы первоклассников. В то же время в «компенсирующем» классе «поддерживающий» стиль педагогического руководства со стороны учителя, подкрепленный вниманием и учетом индивидуальных особенностей детей, позволил обеспечить положительную динамику адаптации. Психологическое благополучие (самопринятие в роли ученика, осмысленность и мотивация учебной деятельности) в ряде случаев наблюдалось даже при трудностях усвоения учебного содержания и низком уровне произвольности учебной деятельности. Родительский «вклад» в рост школьной тревожности был связан с чрезмерными и завышенными ожиданиями родителей в отношении школьных отметок и достижений ребенка, обусловленный воспитанием по типу доминирующей гиперпротекции и повышенной моральной ответственности (Э.Г. Эйдемиллер). Ценностная позиция родителей в отношении школы, учебной деятельности, новой социальной роли ученика, готовность родителя к кооперации и сотрудничеству с ребенком в учебной деятельности выступили важным фактором, определяющим психологическое благополучие. И, напротив, отношение к ребенку как объекту воспитания по типу «маленький неудачник», обесценивающее пренебрежительное отношение родителей к школе и педагогам, провоцировало трудности школьной адаптации. Результаты исследования и авторский опыт

психологического консультирования по проблемам обучения и развития детей показали, что при низкой психологической готовности к школе ребенка решающее значение приобретает готовность значимого социального окружения к «дотраиванию» совместной разделенной учебной деятельности. Если психологическая готовность к школе определяет эффективность начального этапа адаптации, то учебное сотрудничество с социальным взрослым (учителем) и особенности педагогического общения становятся решающим условием эффективности адаптации на последующих этапах, обеспечивая психологическое благополучие младшего школьника и возможность его перехода к самостоятельной учебной деятельности.

Внутренняя позиция школьника как мотивационно-смысловая установка ребенка в отношении школы и его готовность к принятию и освоению новой социальной позиции, иначе говоря, самопринятие в новой социальной роли ученика, определяют вектор и содержание активности ребенка и тем самым динамику психологической адаптации к школе [1; 2]. Анализ связи психологической адаптации ребенка к школе с уровнем сформированности внутренней позиции школьника (рис. 2) обнаруживает соответствие уровня сформированности внутренней позиции, т.е. самопринятия в роли школьника, уровню адаптации. В случае школьной дезадаптации и низкого уровня адаптации наблюдается игнорирование, скрытое неприятие и отвержение ребенком социальной роли школьника.

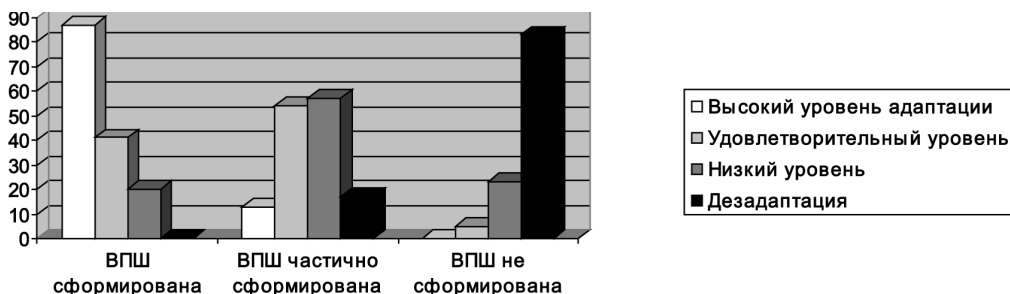


Рис. 2. Взаимосвязь успешности психологической адаптации ребенка к школе и сформированности внутренней позиции ребенка

Обсуждение результатов

Полученные результаты обнаружили широкий диапазон вариантов психологической адаптации к школе обследованной выборки. Выявлено противоречие между принятием ребенком социальной позиции школьника, мотивацией, ориентацией на значимые компоненты школьной действительности, с одной стороны, и низким уровнем освоения средств реализации новой социальной роли. Иначе говоря, противоречие между самопринятием ребенка в новой социальной роли и низким уровнем его самостоятельности в учебной деятельности, порождающее эмоциональный дискомфорт, школьную тревожность, нарушение школьной адаптации и психологического благополучия ребенка. Возможность реализации учеником совместной с учителем учебной деятельности определяется владением им операционно-техническими средствами (коммуникативными, умственными, речевыми) и готовностью педагога организовать сотрудничество в зоне ближайшего развития ребенка. Противоречие между принятием ребенком новой социальной позиции и возможностями ее освоения приводит к дезадаптации и искажению нормативно-возрастного развития по типу отвержения новой социальной позиции (негативизм) или сверхмобилизации-гиперсоциализации (перфекционизм). Стратегия преодоления разрыва между мотивационной направленностью на освоение социальной роли ученика и операционно-техническими возможностями ее реализации заключается в организации диалогической формы совместной учебной деятельности на основе учета индивидуальности ребенка. Однако учителя и родители, осознавая реальные трудности детей в осуществлении учебной деятельности, в значительном числе случаев недооценивают или игнорируют проблемы адаптации первоклассников к школе, что затрудняет построение совместных форм учебной деятельности. Неадекватный тип семейного воспитания в сочетании с искажением родительской позиции (завышенные ожидания в отношении школьных успехов ребенка, негативное ценностное отношение к школе и обесценивание социальной роли школьника) приводят

к нарушениям психологической адаптации. В первую очередь, к дисгармоничности внутренней позиции школьника в форме неприятия/отвержения нового социального статуса, неадекватности представлений о правах, обязанностях и нормативном ролевом поведении школьника, школьной тревожности и негативному аффективному отношению к школе, разрыву между готовностью принять роль ученика и возможностями ее освоения и реализации. Трудности установления межличностных и конструктивных деловых отношений со сверстниками, учебного сотрудничества и кооперации с одноклассниками выступают как фактор риска в освоении ребенком новой социальной позиции.

В развитии внутренней позиции школьника можно выделить этапы ее принятия новой социальной роли ученика, ее освоения и личностного присвоения. Этап принятия обеспечивает формирование мотивационной готовности ребенка к учебному сотрудничеству. Овладение системой средств учебной деятельности, обеспечивающих умение учиться, реализуется на этапе освоения. Личностное присвоение связано с принятием учеником ценностной значимости социальной роли школьника, выступающей основанием для самопринятия и самооценки личности.

Изучение психологической адаптации первоклассников к школе как модели психологического благополучия младшего школьника свидетельствует о значении внутренней позиции, выражающей активность ребенка в отношении новой социальной ситуации развития. Первоначально внутренняя позиция складывается в переходный период от старшего дошкольного возраста к младшему школьнику, определяя ориентацию на «идеальную форму» развития [7; 12; 13] и психологическую готовность ребенка к школьному обучению. Освоение нового социального статуса — позиции школьника — предполагает и освоение новых форм социальных и межличностных отношений и сотрудничества с учителем, родителями и сверстниками [9; 10; 11]. Психологическое благополучие на этом возрастном этапе связано с успешностью вхождения ребенка в новое социальное об-

разовательное пространство школы и освоением им новой социальной роли. Готовность социального окружения к перестройке своих отношений и форм сотрудничества с ребенком в соответствии с его новым статусом на основе учета его индивидуально-личностных и возрастных особенностей является существенным условием успешности психологической адаптации к школе.

Заключение

Успешная школьная адаптация ребенка может рассматриваться как возрастнo-специфическая форма психологического благополучия первой фазы младшего школьного

возраста и содержит все составляющие его структуры — позитивные отношения в форме сотрудничества в совместной учебной деятельности с учителем и сверстниками, самопринятие, выражением которого является внутренняя позиция школьника как самоидентификация с социальной ролью ученика; компетентность как владение средствами учебной деятельности и автономность как ее самостоятельная реализация, значимые цели в форме осмысленного принятия целей учебной деятельности, личностный рост, отражаемый в содержании и темпе индивидуального прогресса в личностной и метакогнитивной сферах развития.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК» 2001. 352 с.
2. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40—56.
3. Лубовский Д.В. Особенности внутренней позиции учащегося как факторы риска в развитии учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 33—40.
4. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: дисс.... канд. психол. наук. М., 1994. 201 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
6. Нежнова Т.А. «Внутренняя позиция школьника» — понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе // Сборник научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. С. 59—71.
7. Поливанова К.Н., Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. М.: Генезис, 2003. 104 с.
8. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д. и др. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140302
9. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. 224 с.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93—112. doi: 10.17759/chp.2016120306
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
15. Ashby F.G., Isen A.M. & Turken A.U. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition // Psychological Review. 1999. № 106. P. 529—550.
16. Bryant F.B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A socio-historical analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. № 43. P. 653—673.
17. Fredrickson B.L., Joiner T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being // Psychological Science. 2002. № 13. P. 172—175.
18. Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 17. P. 107—112.
19. Lucas R.E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. № 71. P. 616—628.
20. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 50. P. 1192—1198.
21. Shmotkin D. (1998). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being // General Psychology Review. 1998. № 9. P. 291—325.

The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children

Karabanova O.A.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,

okarabanova@mail.ru

The paper reviews the age specific form of psychological well-being in primary school age as the result of the acquisition of a new social position and role of student that, according to C.Ryff, is the essence of psychological adaptation of the child to school. The research was aimed at exploring the conditions of psychological adaptation to school in children as a process that promotes psychological well-being at this age. The research goals were as follows: to explore the character and dynamics of school adaptation in first-graders; to compare the notions of successful adaptation in teachers and parents; to study the relationship between successful psychological adaptation to school and a) the features of the internal position of student, b) the type of parenting style. The sample consisted of 122 first-graders (7—8 years old) and 110 parents. It was empirically proven that all components of psychological well-being in primary school children, namely: positive relations in the form of cooperation in joint educational activities with the teacher and peers; self-acceptance represented in the form of internal position of student as self-identification with the social role of the student; competence as mastering the means of learning activity and autonomy as an independent implementation of the latter; important goals in the form of meaningful acceptance of learning objectives; personal growth, expressed in the content and pace of individual progress in personal and metacognitive development — all these are determined by the psychological readiness of teachers and parents to transform their relationships with the child and to establish adequate forms of educational cooperation. It is argued that disharmonious types of parenting styles interfere with the child's psychological adaptation to school.

Keywords: psychological well-being, psychological adaptation to school, internal position of student, self-acceptance, learning activity, primary school age, parenting style.

References

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannyye psikhologicheskie trudy [Problems of the formation of personality: selected psychological works]. Fel'dshtein D.I. (eds.). 3-e izd. Moscow: Moskovskii psikhologo-social'nyi institut, Voronezh: NPO "MODEK" 2001. 352 s.
2. Karabanova O.A. Ponyatie «social'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoy psikhologii [The concept

of "social situation of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and history of psychology], 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40—56.

3. Lubovskii D.V. Osobennosti vnutrennei pozitsii uchashchegosya kak faktory riska v razvitii uchebnoi deyatel'nosti [Features of the internal position of the student as risk factors in the development of learning activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

For citation:

Karabanova O.A. The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16—26. doi: 10.17759/ pse.2019240502 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Karabanova Olga Aleksandrovna*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: okarabanova@mail.ru

- [*Psychological science and education*], 2009, no. 2, pp. 33—40. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Maksimova M.V. Psihologicheskie usloviya shkol'noj adaptatsii [Psychological conditions of school adaptation]: diss. ... kand. psihol. nauk. Moscow, 1994. 201 p.
 5. Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste [Formation of learning motivation at school age]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 96 p.
 6. Nezhnova T.A. «Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika» — ponyatiye i problema [“The internal position of the student” — concept and problem]. In Dubrovina I. (ed.), *Formirovanie lichnosti v ontogeneze. Sbornik nauchnykh trudov* [Formation of personality in ontogenes]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR, 1991, pp. 59—71.
 7. Polivanova K.N., Cukerman G.A. Vvedenie v shkol'nuyu zhizn' [Introduction to school life]. Moscow: Genезis, 2003. 104 p.
 8. Rubcov V.V. et al. Ot sovmestnogo dejstviya — k konstruirovaniyu novykh social'nyh obshchnostej: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyj stol metodologicheskogo seminar pod rukovodstvom V.V. Rubcova, B.D. El'konina) [From joint action to the design of new social communities: Joint. Creation. Education. School (Round table of the methodological seminar led by V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140302. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Cukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [The interaction of the child and the adult, creating a zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Cukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchi't'sya? [How do younger students learn to learn?]. Moskva-Riga: PC «Eksperiment», 2000. 224 p.
 11. Cukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in education]. Tomsk: Peleng, 1993. 268 p.
 12. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
 13. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Mediation and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93—112. doi: 10.17759/chp.2016120306 (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Ejdemiller E.G., YUstickis V.V. Psihologiya i psihoterapiya sem'i [Family psychology and psychotherapy]. Saint Petersburg.: Piter, 2008. 672 p.
 15. Ashby F.G., Isen A.M., Turken A.U. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 1999, no. 106, pp. 529—550.
 16. Bryant F.B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A socio-historical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, no. 43, pp. 653—673.
 17. Fredrickson B.L., Joiner T. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 2002, no. 13, pp. 172—175.
 18. Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, no. 17, pp. 107—112.
 19. Lucas R.E., Diener E., Suh E. Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, no. 71, pp. 616—628.
 20. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, no. 50, pp. 1192—1198.
 21. Shmotkin D. Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *General Psychology Review*, 1998, no. 9, pp. 291—325.

Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков

Пучкова Е.Б.*,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
eb.puchkova@mpgu.su

Темнова Л.В.**,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
Temnova.larisa@yandex.ru

Сорокоумова Е.А.***,

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия,
ea.sorokoumova@mpgu.su

Курносова М.Г.****,

ФГБОУ ВО НГУ имени Н.И. Лобачевского,
Нижний Новгород, Россия,
marina-grignn@yandex.ru

Анализируется взаимосвязь ценностей, присущих подросткам цифрового поколения, с их карьерными ориентациями. Психодиагностическое обследование проводилось на выборке 120 человек в возрасте 15—16 лет в 2018 году с помощью следующего инструментария: опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна и ценностный опросник Ш. Шварца. Предполагалось, что доминирующие ценности как на нормативном уровне, так и на уровне индивидуальных приоритетов взаимосвязаны с ведущими карьерными ориентациями подростков. На основании полученных результатов делается вывод о том, что у подростков цифрового поколения и на нормативном, и на индивидуальном уровнях преобладают ценности групп «Сохранение» и

Для цитаты:

Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 27—36. doi: 10.17759/pse.2019240503

* Пучкова Елена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

** Темнова Лариса Витальевна, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: Temnova.larisa@yandex.ru

*** Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Россия. E-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

**** Курносова Марина Григорьевна, кандидат психологических наук, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (ФГБОУ ВО НГУ), Нижний Новгород, Россия. E-mail: marina-grignn@yandex.ru

«Забота об окружающих». Установлено, что ведущими карьерными ориентациями подростков являются «Служение», «Автономия» и «Интеграция стилей жизни». Стремление к профессиональной компетенции, автономии в карьере, созданию нового и управлению связаны, прежде всего, с ценностью гедонизма. В то же время социальные ценности — забота о своем ближайшем окружении и стремление к глубине переживаний — остаются на периферии. Отмечается расхождение в установленных связях между карьерными ориентациями и ценностями на нормативном и личностном уровнях: одни и те же карьерные ориентации обуславливаются различными ценностями, что может быть объяснено наличием противоречия между декларируемым и поведенческим уровнями подростков, а также ценностного давления, которое осуществляется в процессе социализации посредством референтной группы и традиций.

Ключевые слова: подросток, ценности, карьерные ориентации.

Введение

Одним из условий успешного развития общества является активное включение в социальную жизнь подрастающих поколений, молодежи, их социализация, усвоение, присвоение и развитие существующих правил, норм, традиций, культурных ценностей, поведение в соответствии с ними. Подростковый возраст — это период активного формирования ценностей и соотнесения их с образом будущей профессии, т.е. карьерных ориентаций. Различные авторы [4; 8; 16] подчеркивают значимость именно этого возраста в формировании осознанного отношения к профессиональному будущему. В качестве основного фактора, определяющего психологические особенности современных подростков, многие авторы выделяют их активную вовлеченность в виртуальную реальность с момента рождения. Благодаря такой вовлеченности подростки овладевают новыми навыками, приемами осуществления деятельности, формируют новые ценности, цели, которые в дальнейшем будут реализовываться, в частности, в профессиональном выборе. Эффективное развитие карьеры происходит тогда, когда человек в полной мере готов реализовать свои внутренние ресурсы при наличии определенных внешних факторов [3]. При этом личность рассматривается как действующий и принимающий решение актор, в котором индивидуально-личностные и социальные факторы пересекаются [12]. Анализ карьерной ориентации

включает такие важные составляющие, как индивидуальное переживание, личностное осмысление профессиональной деятельности, аксиологические составляющие труда, систему ценностей подростков, которой посвящен ряд исследований российских психологов [1; 13 и др.].

Ядром, определяющим представления о карьерных траекториях подростков, несомненно, являются ценностные ориентации как на индивидуальном уровне, так и культурном, социально детерминированном уровне. В рамках проекта WVS (World Values Survey) были выделены ведущие тенденции развития культурных ценностей в 97 странах мира (опрос проводился на выборке от 18 лет и старше). Россия, согласно данным Р. Инглхарта и К. Вельцеля, находится фактически у основания шкалы выживания (россияне задумываются больше об угрозах своей жизни, чем о ценностях самовыражения). В таких типах обществ существует постоянное ощущение угрозы со стороны представителей других этнических групп, лиц, придерживающихся иной культуры. «Переход от ценностей выживания к ценностям самовыражения связан с ростом ощущения защищенности и независимости человека, порождающим гуманистическую культуру толерантности и доверия, в рамках которой люди относительно высоко ценят независимость и самовыражение личности» [6, с. 90]. Россия относится к странам, в которых выше секулярно-рациональные ценности, а не традиционные. В традиционных обществах

основной целью жизни является создание семьи, ощущение своей значимости. Населению данных стран свойственно чувство национальной гордости, а также социальный конформизм, нежелание индивидуальное самовыражение. Общества, в которых преобладают секулярно-рациональные ценности, по всем упомянутым выше вопросам придерживаются противоположных точек зрения.

Автор теории «содержания и структуры ценностей» Ш. Шварц выявил, что в различных культурах определенные виды ценностей понимаются сходным образом. После группировки этих ценностей на основе общей цели Ш. Шварц получил следующие типы ценностей: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, благожелательность (доброта), традиция, конформность, безопасность [15]. В свою очередь, все выделенные им десять ценностей образуют пространство, формируемое двумя осями: сохранения (безопасность, конформность, традиция) и открытости к изменениям (самостоятельность, риск, гедонизм), с одной стороны, и заботы об окружающих (универсализм, благожелательность) и самоутверждения (власть, достижение, гедонизм) — с другой.

Множество исследований специфики ценностных ориентаций российского общества в межпоколенческом аспекте было осуществлено на базе подхода и опросника Ш. Шварца [2; 9; 10; 14]. В частности, было показано, что российская молодежь похожа на своих зарубежных сверстников по ценностям «Конформность» — «Традиция», а по ценности «Самоутверждение» — опережает молодежь почти всех европейских стран. Средний показатель по параметрам «Самостоятельность», «Стимуляция», «Универсализм» у них выше, чем у взрослого поколения. Эти исследования проводились на молодежи в возрасте 19—28 лет. Аналогичное исследование на выборке современных подростков не проводилось, что и обусловило актуальность нашего исследования.

Программа исследования

Психодиагностическое обследование проведено на выборке подростков цифро-

вого поколения трех различных образовательных учреждений г. Москвы на условиях добровольности и при согласии родителей. Выборка составила 120 человек в возрасте 15—16 лет, из которых 70% — девушки и 30% — юноши. Исследование осуществлено в марте—апреле 2018 г. В качестве гипотезы выступило предположение, что для подростков характерно расхождение между декларируемым и поведенческим уровнями как в сфере ценностей, так и карьерных ориентаций. Одними из задач исследования являлись поиск доминирующих ценностей подростков и их сравнение с ценностными ориентациями других возрастных групп.

Изучение карьерных ориентаций осуществлялось с использованием опросника «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) [11]. Под «якорями» карьеры авторы понимают ценностные ориентации, социальные установки, интересы и другие социально обусловленные составляющие личности, которые побуждают человека к определенной деятельности. Выявлялись девять типов карьерных ориентаций: 1) профессиональные компетенции — быть профессионалом, мастером в своем деле; 2) менеджмент — управлять людьми, проектами, бизнес-процессами и т.п.; 3) автономия — главное в работе — это свобода и независимость; 4) стабильность работы — стабильная, надежная работа на длительное время; 5) стабильность места жительства — жить в своем городе, минимум переездов, командировок; 6) служение — воплощать в работе свои идеалы и ценности; 7) вызов — сделать невозможное возможным, решать уникальные задачи; 8) интеграция стилей жизни — сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой; 9) предпринимательство — создавать новые организации, товары, услуги.

Ценностные ориентации диагностировались по опроснику Ш. Шварца [7]. Эти ценности объединяются в четыре блока: ценности сохранения (безопасность, конформность, традиция); ценности открытости к изменениям (самостоятельность, риск, гедонизм);

ценности заботы об окружающих (универсализм, благожелательность) и ценности самоутверждения (власть, достижение, гедонизм). Представленность ценностных ориентаций устанавливалась на двух уровнях: нормативные идеалы, общекультурные установки, ценности личности на уровне убеждений (ценности, которые оказывают наибольшее влияние на личность человека в целом, определяют направленность, но не всегда проявляются в реальном социальном поведении, в конкретных действиях индивида (нормативный уровень)); индивидуальные приоритеты, ценности, наиболее часто проявляющиеся в поведении личности (личностный уровень).

Для поиска корреляционных связей между полученными по этим тестам данными использовался метод математической статистики — коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования

1. Анализ ценностных ориентаций подростков по опроснику Ш. Шварца показал, что на уровне нормативных идеалов ведущими у подростков оказались такие ценности, как «Универсализм», «Конформность» и «Доброта», что представлено в табл. 1. Ведущими ценностями на уровне индивидуаль-

ных приоритетов — «Универсализм», «Традиции» и «Безопасность». Таким образом, можно отметить, что совпадающей ведущей ценностью как на уровне социальных установок, так и на поведенческом уровне является «Универсализм», имеющий первый ранг в обоих случаях.

Таким образом, для современных подростков характерно, во-первых, преобладание и на нормативном, и на индивидуальном уровнях ценностей групп «Сохранение» и «Забота об окружающих»: для них значимы сохранение традиций, хороших отношений с ближайшим окружением, терпимость к другим людям, их защита и избегание тех действий, которые могут привести к негативным последствиям как в близком окружении, так и в более обширных социальных общностях; во-вторых, меньшая значимость ценностей групп «Открытость к изменениям» и «Самоутверждение».

Для выделения специфики полученных результатов обратимся к данным двух исследований. Согласно работе Р. Инглхарта и К. Вельцеля, россиянам в возрасте от 18 лет и старше (на 2006 г.) были присущи секулярно-рациональные ценности и ценности самосохранения. Наше исследование выявило динамику ценностных ориентаций: у поколения современных российских подростков

Таблица 1

Ранговые места ценностей на нормативном и индивидуальном уровнях

Виды ценностей	Группы ценностей	Уровень нормативных идеалов (ранг)	Уровень индивидуальных приоритетов (ранг)
Конформность	Сохранения	2	4
Безопасность	Сохранения	5	3
Традиции	Сохранения	8	2
Универсализм	Забота об окружающих	1	1
Доброта (благожелательность)	Забота об окружающих	3	5
Самостоятельность	Открытость к изменениям	4	6
Стимуляция (риск)	Открытость к изменениям	6	8
Гедонизм	Открытость к изменениям и Самоутверждение	10	10
Достижения	Самоутверждение	9	7
Власть	Самоутверждение	7	9

преобладают традиционные, а не секулярно-рациональные ценности; забота об окружающих, а не ценности самосохранения и самоутверждения. Исследование Ю.В. Зинькиной и др. [5] выявило: для восточно-европейских стран (к которым относится Россия) более характерно доминирование консерватизма и ценностей достижения (в противовес западноевропейским, где преобладают открытость к изменениям и забота об окружающих); в подавляющем большинстве стран мира у более молодых возрастных групп (18—24 лет) наблюдаются более высокие значения и ценностей открытости к изменениям, и ценностей самоутверждения. Наши данные говорят о том, что ценностная система современных российских подростков имеет отличия и от старших поколений восточно-европейских стран по шкале «Забота об окружающих-Самоутверждение» (для наших респондентов характерны ценности заботы об окружающих), и от молодых возрастных групп (18—24 лет) других стран по шкале «Консерватизм-Открытость к изменениям» (для наших респондентов характерны консервативные ценности).

Анализ карьерных ориентаций по опроснику «Якоря карьеры» показал, что ведущими карьерными ориентациями современного подростка являются, в первую очередь, «Служение», «Автономия» и «Интеграция стилей жизни» (см. табл. 2).

Обобщая доминирующие карьерные ориентации подростков, можно отметить, что

они индивидуалистично ориентированы, так как, выбирая профессию, подростки считают главными в работе — свободу и независимость, воплощение своих идеалов и ценностей, наличие баланса между работой и личной жизнью.

2. Поиск корреляционных связей между данными, полученными по методике «Якоря карьеры» и ценностному опроснику Ш. Шварца показал, что стремление к профессиональной компетенции, автономии в карьере, созданию нового и управлению связаны, прежде всего (на уровне нормативных идеалов), с ценностью гедонизма. В то время как забота о своем ближайшем окружении и стремление к глубине переживаний остаются на периферии системы ценностей подростка (см. табл. 3).

Анализ взаимосвязи ведущих карьерных ориентаций подростков («Служение», «Автономия», «Интеграция стилей жизни») с ведущими ценностями как на уровне нормативных идеалов («Универсализм», «Конформность», «Доброта»), так и на уровне индивидуальных приоритетов («Универсализм», «Традиции», «Безопасность») показал отсутствие большого числа положительных корреляционных связей. Так, карьерная ориентация «Служение» не связана ни с одной ведущей ценностью; карьерная ориентация «Автономия» имеет положительную связь с ценностью «Универсализм» на уровне индивидуальных приоритетов и отрицательную связь с ценностью «Традиции» на уровне нормативных идеалов;

Таблица 2

Результаты диагностики карьерных ориентаций подростков

Шкалы	Ранг
Служение	1
Автономия (независимость)	2
Интеграция стилей жизни	3
Менеджмент	4
Вызов	5
Профессиональная компетентность	6
Предпринимательство	7
Стабильность работы	8
Стабильность места жительства	9

Таблица 3

Связь карьерных ориентаций с ценностями подростков

Тип карьерной ориентации	Положительная связь (коэффициент корреляции при уровне значимости 0,05)		Отрицательная связь (коэффициент корреляции при уровне значимости 0,05)	
	Уровень нормативных идеалов	Уровень индивидуальных приоритетов	Уровень нормативных идеалов	Уровень индивидуальных приоритетов
Профессиональные компетенции	Гедонизм (0,3)	Универсализм (0,29)	Стимуляция (-0,37) Благожелательность (-0,31)	Самостоятельность (-0,35)
Менеджмент	Гедонизм (0,32)	Стимуляция (0,3)	Стимуляция (-0,27) Благожелательность (-0,48) Безопасность (-0,36)	Традиции (-0,29) Самостоятельность (-0,27) Безопасность (-0,36) Конформизм (-0,31)
Автономия	Гедонизм (0,35)	Стимуляция (0,39) Универсализм (0,27)	Стимуляция (-0,31) Благожелательность (-0,4) Традиции (-0,29)	-
Стабильность работы	Безопасность (0,33)	-	Благожелательность (-0,42)	Самостоятельность (-0,41)
Стабильность места жительства	Гедонизм (0,45) Безопасность (0,27) Достижение (0,41)	Конформность (0,34) Универсализм (0,55)	Стимуляция (-0,28)	Традиции (-0,29)
Служение	-	-	Достижение (-0,42) Власть (-0,27)	Достижение (-0,36) Гедонизм (-0,38) Самостоятельность (-0,49) Стимуляция (-0,28)
Вызов	Самостоятельность (0,28)	Конформность (0,43)	Конформность (-0,33) Стимуляция (-0,27)	Гедонизм (-0,34) Стимуляция (-0,36) Традиции (-0,48) Власть (-0,4)
Интеграция стилей жизни	-	-	Конформность (-0,36) Гедонизм (-0,29)	Достижение (-0,51) Власть (-0,37)
Предпринимательство	Универсализм (0,3) Безопасность (0,27) Власть (0,28)	Универсализм (0,55) Благожелательность (0,3)	Традиции (-0,27)	Гедонизм (-0,56) Достижение (-0,63) Власть (-0,68)

карьерная ориентация «Интеграция стилей жизни» имеет отрицательную корреляционную связь с ценностью «Конформность». Следовательно, ведущие ценности не обуславливают в полной мере ведущие карьерные ориентации подростков (обнаружены 3 корреляционные связи из 18 возможных). Наряду с этим можно отметить, что ведущие карьерные ориентации связаны с другими

ценностями подростков, но в большинстве случаев различными по нормативному уровню и уровню индивидуальных приоритетов. Данное положение может свидетельствовать как о несформированности, незрелости выбора карьерной ориентации, так и о перспективах профориентационной работы, осуществление которой должно включать в себя анализ сложившихся ценностей оптанта.

Особо интересными являются случаи, когда карьерная ориентация связана положительно (поддерживается) на нормативном уровне и отрицательно — на личностном уровне (не поддерживается) с одной и той же ценностью: карьерные ориентации «Менеджмент» и «Автономия» положительно связаны у подростков на уровне поведения с ценностью «Стимуляция» и отрицательно — на декларируемом уровне. Здесь мы можем предположить, что социум (с позиции подростка) не одобряет получение «драйва», эмоционального стимулирования (поощрения) от управления другими людьми. А на уровне поведения подростки это реализуют (хотят реализовывать). Карьерная ориентация «Вызов» положительно связана с ценностью «Конформность» на личностном уровне и отрицательно — на нормативном. Выявленное противоречие отражает неготовность социума (с позиции подростка) принимать уникальные предложения и реализовывать новаторские решения. Ценность «Власть» имеет положительную (на нормативном уровне) и отрицательную (на личностном уровне) связь с карьерной ориентацией «Предпринимательство». Социальные установки на успешность производства новых товаров и услуг, создание новых предприятий и организаций предполагают в нашем обществе наличие статуса, властных полномочий, богатства, доминантной позиции в рамках социальной системы. В то же время в реальном поведении (на личностном уровне) подростки не готовы к актуализации этой ценности. Это

противоречие свидетельствует о ценностном давлении, которое ощущают на себе подростки и посредством традиций, и со стороны референтной группы.

Выводы

У современных подростков и на нормативном, и на индивидуальном уровнях преобладают ценности групп «Сохранение» (включает ценности «Безопасность», «Конформность», «Традиция») и «Забота об окружающих» (включает ценности «Универсализм», «Благожелательность»).

Выявлена меньшая значимость ценностей групп «Открытость к изменениям» и «Самоутверждение»: российские подростки терпимы к другим, нацелены на понимание, конформны, ориентируются на традиции, в жизни для них важна безопасность.

Ведущими карьерными ориентациями подростков являются «Служение», «Автономия» и «Интеграция стилей жизни». Менее значимыми — «Стабильность работы» и «Стабильность места жительства».

Анализ связей карьерных ориентаций с ценностями на уровне нормативных идеалов позволяет сделать вывод о том, что стремление к профессиональной компетенции, автономии в карьере, к созданию нового и управлению связаны, прежде всего, с ценностью гедонизма.

Расхождение в установленных связях между карьерными ориентациями и ценностями на нормативном и личностном уровнях свидетельствует о наличии противоречия между декларируемым и поведенческим уровнями подростков.

Литература

1. *Вартанова И.И.* Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307
2. *Голдырева В.А.* Взаимосвязь ценностей и представлений о деловой этике у разных поколений россиян // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 94—103.
3. *Замолоцких Е.Г., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В.* Мониторинг целенаправленности профессиональной карьеры стипендиатов

Правительства Москвы // Социология образования. 2013. № 6. С. 40—51.

4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 378 с.

5. *Зинькина Ю.В., Слинко Е.В., Быканова Д.А., Коротаев А.В.* Динамика ценностей и модернизация: опыт количественного анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. № 21 (1). С. 44—72. doi: 10.31119/jssa.2018.21.1.3

6. *Инглхарт Р., Вельцель К.* Модернизация, культурные изменения и демократия:

- Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
7. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
9. Магун В.С., Руднев М.Г. Базовые ценности двух поколений россиян и динамика их социальной детерминации // Общественные науки и современность. 2010. № 3. С. 87—97.
10. Постникова М.И. Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект. Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2010. 180 с.
11. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 298 с.
12. Сорокин П.С. Дисциплинарные подходы к изучению профессиональной карьеры в бизнес-организации и перспективы применения общих социологических теорий // Вестник ЮРГУ (НПИ). 2013. № 1. С. 2—9.
13. Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Проблема формирования ценностных ориентаций в структуре профессиональной направленности и профессионального самоопределения подростков // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности» (г. Воронеж, 21—22 марта 2018 г.). Воронеж, Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. С. 129—132.
14. Федотова В.А. Ценности россиян в контексте возрастных различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 1. С. 78—86. doi: 10.17072/2078-7898/2017-1-78-86
15. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology. N.Y.: Academic Press, 1992. № 25. P. 1—65. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60281-6.
16. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y., 1957. 142 p.

Relationship Between Values and Career Orientations in Modern Adolescents

Puchkova E.B.*,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
eb.puchkova@mpgu.su*

Temnova L.V.**,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
Temnova.larisa@yandex.ru*

Sorokoumova E.A.***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
ea.sorokoumova@mpgu.su*

Kurnosova M.G.****,

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia,
marina-griginn@yandex.ru*

The article explores the relationship between values and orientations of the digital generation. The psychodiagnostic survey was conducted in 2018 on a sample of 120 subjects aged 15—16 years. We used Edgar Schein's Career Anchors questionnaire and Shalom Schwartz's Value Survey. Our hypothesis was that the dominant values (both social and personal) are interrelated with the leading career orientations of adolescents. Basing on the obtained results we conclude that the prevailing values of the digital generation (both social and personal) are "preservation" and "care for others". The leading career orientations of adolescents are "service", "autonomy" and "integration of lifestyles". The desire for professional competence, autonomy in career, invention and management are connected, first of all, with hedonistic values. At the same time, such social values as "care for one's immediate environment" and "willingness to experience the depth of emotion" are peripheral. There is a discrepancy in the established links between career orientations and values (both social and personal): the same career orientations are caused by different values. It can be explained as follows: (i) adolescents' perception of their actions contradicts their own behavior; (ii) the digital generation is under pressure to pursue the values reinforced by the reference groups and traditions.

Keywords: adolescent, values, career orientations.

For citation:

Puchkova E.B., Temnova L.V., Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G. Relationship Between Values and Career Orientations in Modern Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 27—36. doi: 10.17759/pse.2019240503 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Puchkova Elena Borisovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Work Psychology and Psychological Counseling, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

** Temnova Larisa Vitalievna, Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: temnova.larisa@yandex.ru

*** Sorokoumova Elena Aleksandrovna, Doctor of Psychology, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

**** Kurnosova Marina Grigorievna, PhD in Psychology, Lobachevsky State University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: marina-griginn@yandex.ru

References

1. Vartanova I.I. Psikhologicheskie osobennosti motivatsii i tsennosti u starsheklassnikov raznogo pola [Psychological features of motivation and values in high school students of different sexes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307
2. Goldyreva V.A. Vzaimosvyaz' tsennosti i predstavlenii o delovoi etike u raznykh pokolenii rossiyan [Relationship of values and ideas about business ethics among different generations of Russians]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2013, no. 1, pp. 94—103.
3. Zamolotskikh E.G., Puchkova E.B., Temnova L.V. Monitoring tselenapravlenosti professional'noi kar'ery stipendiatov Pravitel'stva Moskvy [Monitoring the focus of the professional careers of moscow government fellows]. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of Education], 2013, no. 6, pp. 40—51.
4. Zeer E.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. Posobie dlya stud. Vyssh. Ucheb. Zavedenii [Psychology of vocational education: study. A student's allowance. You're a you're not. I'm learning. Institutions]. Moscow: Publ. Tsentr «Akademiya», 2009. 378 p.
5. Zin'kina Yu.V., Slin'ko E.V., Bykanova D.A., Korotaev A.V. Dinamika tsennosti i modernizatsiya: opyt kolichestvennogo analiza [Values Dynamics and Modernization: Experience of Quantitative Analysis]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], 2018, no. 21 (1), pp. 44—72. doi: 10.31119/jssa.2018.21.1.3
6. Ingkhart R., Vel'tsel' K. Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya [Modernization, Cultural Change and Democracy: The Sequence of Human Development]. Moscow: Novoe Publ., 2011. 464 p.
7. Karandashev V.N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennosti lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's methodology for studying the values of the individual: concept and methodical guidance]. Saint Petersburg: Rech', 2004. 70 p.
8. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [The Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow: Akademiya, 2010. 304 p.
9. Magun V.S., Rudnev M.G. Bazovye tsennosti dvukh pokolenii rossiyan i dinamika ikh sotsial'noi determinatsii [The basic values of two generations of Russians and the dynamics of their social determination]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social science and modernity], 2010, no. 3, pp. 87—97.
10. Postnikova M.I. Psikhologiya otnoshenii mezhdru pokoleniyami: teoretiko-metodologicheskii aspekt [The Psychology of Intergenerational Relations: Theoretical-Methodological Aspect]. Arkhangel'sk: Publ. Pomorskogo un-ta, 2010. 180 p.
11. Pochebut L.G., Chiker V.A. Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya: Uchebnoe posobie [Organizational Social Psychology: Learning Tool. L.G.]. Saint Petersburg: Publ. «Rech'», 2002. 298 p.
12. Sorokin P.S. Distiplinarnye podkhody k izucheniyu professional'noi kar'ery v biznes-organizatsii i perspektivy primeneniya obshchikh sotsiologicheskikh teorii [Disciplinary approaches to the study of professional careers in business organization and prospects for applying general sociological theories]. *Vestnik YuRGU (NPI)* [Herald of the JRSU (NPI)], 2013, no. 1, pp. 2—9.
13. Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G. Problema formirovaniya tsennostnykh orientatsii v strukture professional'noi napravlenosti i professional'nogo samoopredeleniya podrostkov [The problem of forming value orientations in the structure of professional orientation and professional self-determination of adolescents]. Materialy Sed'moi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Antropotsentricheskie nauki: innovatsionnyi vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti" (g. Voronezh, 21—22 marta 2018 g.). [Proceedings of the Seven International Scientific and Practical Conference "Anthropocentric Sciences: An Innovative Look at Education and Personal Development"]. Voronezh: Publ. «Nauchnaya kniga», 2018, pp. 129—132.
14. Fedotova V.A. Tsennosti rossiyan v kontekste voznrastnykh razlichii [Values of Russians in the context of age differences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Herald of the University of Perm. Philosophy. Psychology. Sociology], 2017. Vyp. 1, pp. 78—86. doi: 10.17072/2078-7898/2017-1-78-86
15. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1992, no. 25, pp. 1—65. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60281-6
16. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. New York, 1957. 142 p.

Взаимовлияние самооценок привлекательности внешнего облика, его вклада в положение человека в обществе и самоотношения студентов

Лабунская В.А.*,
ФГАОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия,
vlab@aanet.ru

Представлен авторский взгляд на проблему взаимосвязи в системе «самоотношение—отношение к внешнему облику». Обращается внимание на то, что в современных исследованиях она рассматривается с различных сторон, но остается неясным ответ на вопрос о силе их влияния друг на друга. Проведенная работа была направлена на то, чтобы определить взаимосвязи между самоотношением и компонентами отношения к внешнему облику, сравнить силу их влияния друг на друга. В качестве компонента отношения к своему внешнему облику рассматривалась самооценка привлекательности внешнего облика, а в качестве показателя, подчеркивающего воздействие внешнего облика на жизнь человека, применялась оценка влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе. Материалы получены на студентах (180 человек): 43% юношей и 57% девушек в возрасте от 18 до 25 лет ($M_{\text{возраста}}=22$ года). Были использованы следующие методические средства: 1) «Методика исследования самоотношения» (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым. Рассматриваются интегральные виды самоотношений: «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Внутренняя неустроенность/устроенность»; 2) шкалы: самооценка привлекательности внешнего облика; оценка влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе, разработанные В.А. Лабунской. С помощью сравнительного анализа силы влияния друг на друга самоотношения, самооценок привлекательности внешнего облика, оценок воздействия привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе было установлено, что самооценки привлекательности внешнего облика оказывают более сильное влияние на виды самоотношения студентов ($p \leq 0,05$; $0,00$) по сравнению с силой воздействия самоотношения на самооценки студентов привлекательности внешнего облика, оценки влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе.

Ключевые слова: влияние, самоотношение, самооценка, привлекательный внешний облик, студенты.

Для цитаты:

Лабунская В.А. Взаимовлияние самооценок привлекательности внешнего облика, его вклада в положение человека в обществе и самоотношения студентов // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 37—46. doi: 10.17759/pse.2019240504

* Лабунская Вера Александровна, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: vlab@aanet.ru

Введение

Несмотря на большой интерес к проблеме «самоотношение—отношение к внешнему облику», остаются неясными ответы на вопросы не только о взаимовлиянии особенностей отношения к своему внешнему облику и самоотношения, но и о направлении детерминации: влияют ли образ, представление, эмоциональное отношение к своему внешнему облику, оценка его функциональной значимости в жизни человека на его систему самоотношения, или, наоборот, система самоотношения личности, сложившаяся под воздействием разнообразных факторов, детерминирует отношение к своему внешнему облику (самооценки внешнего облика, обеспокоенность им, удовлетворенность внешним обликом и т.д.). Важно отметить тот факт, что в настоящее время выполнены работы, в которых фиксируется роль представлений о своем внешнем облике в формировании системы самоотношений [4], указывается на влияние физического образа Я на самоотношение [20], учитывается динамика самоотношения в связи с изменениями внешнего облика [18]. Кроме этого, проблема самоотношения изучается в связи с созданием психологического портрета, например, женщин с косметическими дефектами кожи лица [1] или психологического портрета девушек, отличающихся оценками красоты внешнего облика [8]. В работах констатируется, что «вместе с конфликтным самоотношением и во взаимосвязи с ним развивается особое трансформированное, диссоциированное, конфликтное восприятие собственной внешности» [2, с. 111], а также рассматриваются психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика [5].

В предыдущих наших исследованиях была зафиксирована динамика значимости для молодых людей—студентов привлекательного внешнего облика в различных сферах жизнедеятельности [7], а также была предпринята попытка определить место «ценности внешнего облика» в иерархии ценностных ориентаций современной молодежи [6; 10]. Выводы о привлекательном внешнем облике как «инструментальной ценности», о его значимости в молодежной среде подтверждаются в ис-

следованиях Г.В. Серикова [16]. Проблема валентности оценок внешнего облика и его значимости рассматривается в связи с вопросом о мере осознания внешнего облика, иными словами, с вопросом о включении отношения к своему внешнему облику в Я-концепцию личности [23]. Показатели значимости и валентности внешнего облика обсуждаются также в связи с вопросом о психосоциальной адаптации, в которую Т.П. Мосс и Б.А. Россер (Т.Р. Moss, В.А. Rosser) [23] включают адаптацию к своему внешнему облику, а также в связи с проблемой повышения сензитивности к своему внешнему облику, приводящей к появлению уязвимостей различного вида. Вывод о том, что негативная оценка внешнего облика в сочетании с его повышенной значимостью способствуют более высокому уровню дистресса, возникающего в связи со своим внешним обликом, разделяется многими исследователями [15; 19; 24; 25]. В нашей работе [9] также были получены данные, свидетельствующие о том, что составляющие отношения к внешнему облику имеют различное влияние на оценку субъективного благополучия. Так, повышение самооценок компонентов и характеристик внешнего облика во взаимосвязи с удовлетворенностью внешним обликом увеличивает оценки субъективного благополучия, а повышение ценности, значимости внешнего облика в жизни человека в сочетании с обеспокоенностью внешним обликом приводит к снижению оценок субъективного благополучия.

Опросы молодых людей, в частности, студентов зарубежных университетов и колледжей свидетельствуют о том, что повышение значимости внешнего облика, приписывание ему «ответственности за многое из того, что случилось со мной в моей жизни» влияют на Я-концепцию, на самоотношение. Результаты показывают [21], что самооценки внешнего облика являются решающей предпосылкой формирования образа о себе, особенно у девочек и студентов из специальных образовательных школ [25]. Ф.М. Чанг (F.M. Chang, 2019) [22], проведя серию исследований, пришла к выводу о том, что получение одобрения селфи, выражения любви к человеку, предъ-

явившему в социальных сетях свой внешний облик, особенно в том случае, когда количество одобрений превышает ожидания, повышает самоуважение и общую самооценку. Ею высказывается точка зрения о том, что оценки внешнего облика являются модераторами изменения самооотношения.

В монографических исследованиях [3; 13; 14; 47] постоянно подчеркивается влияние привлекательного/непривлекательного внешнего облика на различные аспекты жизнедеятельности человека (дружеские, романтические отношения, трудовая занятость, карьера, академическая успешность, детско-родительские отношения и т.д.). Мера влияния внешнего облика определяется фокусированием на различных компонентах внешнего облика и актуализирует стремление выглядеть лучше для того, чтобы жить лучше, быть счастливее. Сам вопрос о том, какой внешний облик можно считать привлекательным, остается дискуссионным. Ответы на этот вопрос, как правило, указывают на огромное количество факторов, которые влияют на оценку и самооценку привлекательности внешнего облика. Устойчивым остается вывод о том, что привлекательность/непривлекательность внешнего облика оказывает влияние на положение человека в системе межличностных, социальных отношений.

Опираясь на результаты выполненных работ, в данном эмпирическом исследовании мы рассматриваем в качестве компонента отношения к своему внешнему облику самооценки привлекательности своего внешнего облика, в качестве показателя, подчеркивающего воздействие внешнего облика на жизнь человека, применяем оценку влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе.

Проведенное эмпирическое исследование было направлено не только на то, чтобы определить взаимосвязи между самооотношением и отношением к внешнему облику, но и на то, чтобы сравнить силу их влияния друг на друга.

Основные предположения были сформулированы следующим образом: 1) между самооценками привлекательности внешнего облика, оценками его вклада в положение человека в обществе и самооотношениями

студентов могут образовываться различные по интенсивности и знаку взаимосвязи; 2) сила влияния самооценок привлекательности внешнего облика, оценок его вклада в положение человека в обществе на самооотношения студентов (и наоборот) может отличаться.

Методы исследования

Для диагностики характера самооотношений участников исследования применялись следующие методические средства:

1) «Методика исследования самооотношения» (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым [11; 12]. Был сделан акцент на рассмотрении интегральных видов самооотношений, таких как «Самоуважение» (объединяет самооотношения: открытость (внутренняя честность); самоуверенность; саморукводство; зеркальное «Я» (отражение самооотношения), «Ауто-симпатия» (объединяет самооотношения: самооценочность; самопринятие; самопривязанность), «Внутренняя неустроенность/устроенность» (объединяет самооотношения: внутренняя конфликтность; самообвинение) [12];

2) для определения самооценок привлекательности внешнего облика и величины меры согласия с утверждениями о вкладе внешнего облика в положение человека в обществе были разработаны две шкалы. Первая шкала имеет десять градаций: от «совсем непривлекательный мой внешний облик» до «очень привлекательный мой внешний облик». Участнику исследования предлагалось поставить отметку на шкале в соответствии с тем, как он оценивает степень привлекательности своего внешнего облика в настоящий момент. Вторая шкала имеет четыре градации. Они соответствуют различным величинам мер согласия с тем, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику. Градация величин мер согласия следующая: 4 балла — выбор меры согласия «Да, определенно можно»; 3 балла — выбор меры согласия «Скорее можно, чем нельзя»; 2 балла — выбор меры согласия «Скорее нельзя, чем можно»; 1 балл — выбор меры согласия «Нет, этого явно недостаточно»;

3) математические процедуры: частотный и корреляционный анализ (непараметриче-

ские корреляции Спирмена), однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

В исследовании приняли участие студенты: 180 человек, 43% юношей и 57% девушек в возрасте от 18 до 25 лет ($M_{\text{возраста}}=22$ года).

Результаты и обсуждение

Прежде чем перейти к анализу влияния названных факторов на систему самоотношения студентов, рассмотрим корреляционные взаимосвязи между самооценками привлекательности внешнего облика, мерой согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, и системой самоотношения молодых людей. В табл. 1 представлены коэффициенты корреляций.

Из показателей коэффициентов корреляций следует, что существуют значимые взаимосвязи между самооценками привлекательности внешнего облика и выраженностью видов отношений. Если учесть особенности обработки шкал, презентующих виды самоотношений, то можно сделать следующий вывод: чем выше самооценка привлекательности внешнего облика, тем более закрытым является молодой человек, тем в большей степени он уверен в себе, полагает, что управляет событиями своей жизни, что другие люди уважают, одобряют и понимают его, тем выше у него ощущение ценности собственной личности, принятие себя и выраженность нежелания меняться.

Важной является взаимосвязь между самооценками привлекательности внешнего облика и таким обобщенным показателем самоотношения, как «внутренняя неустроенность». Данная взаимосвязь носит обратно пропорциональный характер ($r=-,402$): чем выше самооценка привлекательности внешнего облика, тем ниже показатели внутренней неустроенности. Это означает, что чем выше самооценка привлекательности внешнего облика, тем ниже выраженность конфликтности, выше уровень симпатии к себе в целом, сглаживание внутренних проблем и противоречий.

Заслуживает внимания и тот факт, что выбор величины меры согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, вступает в обратно пропорциональные взаимосвязи с самоуважением и не имеет значимых корреляционных связей с аутосимпатией, с внутренней неустроенностью человека. Частотный анализ показал, что 60% студентов-участников исследования считают, что «скорее можно, чем нельзя» и «определено можно» сегодня достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику. Одновременно, чем ниже показатели выраженности самоотношений («внутренняя честность-открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение—зеркальное Я»), интегрированные в обобщенное самоотношение

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи между видами отношений и самооценками привлекательности внешнего облика, оценками влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе

ПОКАЗАТЕЛИ	Самоуважение	Аутосимпатия	Внутренняя неустроенность	СОЦ Пр. ВО	ОЦ Пр. ВО на ПО
САМОУВАЖЕНИЕ	1,000	,604**	-,593**	,382**	-,285*
АУТОСИМПАТИЯ	,604**	1,000	-,576**	,555**	
ВНУТРЕННЯЯ НЕУСТРОЕННОСТЬ	-,593**	-,576**	1,000	-,402**	
СОЦ Пр. ВО	,382**	,555**	-,402**	1,000	
ОЦ Пр. ВО на ПО	-,285*				1,000

Примечания: СОЦ Пр. ВО — самооценки привлекательности внешнего облика, ОЦ Пр. ВО на ПО — оценки влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе, ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

«Самоуважение», тем выше осознание своего Я, но вместе с этим выше неудовлетворенность собой, тем сильнее выражено ожидание неуважения, неодобрения и т.д. Исходя из такой психологической трактовки взаимосвязей между величиной меры согласия с утверждением о том, что можно сегодня достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, и самоуважением, можно предположить, что студенты приписывают внешнему облику «инвестиционную силу» и определенную «ответственность» за происходящее в их жизни.

Корреляционный анализ показал также отсутствие значимых взаимосвязей между самооценками привлекательности внешнего облика и величиной мер согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику. Данный факт может указывать на то, что молодые люди с различными самооценками привлекательности внешнего облика могут выбирать одни и те же величины мер согласия с данным утверждением. Этот результат свидетельствует, на наш взгляд, также о том, что самооценка

привлекательности внешнего облика и представление о значимости внешнего облика могут рассматриваться в качестве относительно независимых факторов самооотношения.

Как известно, корреляционный анализ дает представление о взаимосвязях между изучаемыми показателями, но не указывает на то, какой из изучаемых показателей оказывает более сильное влияние. В этой связи, применив метод ANOVA, постараемся получить ответ на два вопроса: 1) о силе детерминации системы самооотношения, сложившейся у молодых людей, самооценок внешнего облика, величин мер согласия с утверждениями о влиянии привлекательного внешнего облика на положение личности в обществе; 2) о силе детерминации самооценок внешнего облика, величин мер согласия с утверждениями о влиянии привлекательного внешнего облика на положение личности в обществе системы самооотношения, сложившейся у молодых людей. Показатели F — интенсивности влияния независимого фактора на зависимые переменные приведены в табл. 2.

Сравнивая показатели F и P, приведенные в табл. 2, можно сделать вывод о том, что си-

Таблица 2

Интенсивность влияния изучаемых показателей друг на друга

Влияние самооценки привлекательности внешнего облика, оценки влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе (независимые переменные) на систему самооотношения (зависимые переменные)						
Показатели	СОЦ Пр. ВО		ОЦ Пр. ВО на ПО			
	F	P	F	P		
Самоуважение	3,026	,006	2,023	,121		
Аутосимпатия	7,382	,000	,962	,417		
Внутренняя неустроенность	2,652	,014	,114	,952		
Влияние видов самооотношения (независимые переменные) на самооценки привлекательности внешнего облика, оценки влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе (зависимые переменные)						
Показатели	Влияние самоуважения		Влияние аутосимпатии		Влияние внутренней неустроенности	
	F	P	F	P	F	P
СОЦ Пр. ВО	2,391	,011	1,791	,061	2,212	,022
ОЦ Пр. ВО на ПО	1,985	,035	1,251	,269	,410	,964

Примечания: СОЦ Пр. ВО — самооценки привлекательности внешнего облика, ОЦ Пр. ВО на ПО — оценки влияния привлекательного внешнего облика на положение человека в обществе.

ла влияния самооценок привлекательности внешнего облика на систему самоотношения («Самоуважение», «Аутосимпатия», «Внутренняя неустроенность») намного выше, чем сила воздействия сложившейся системы самоотношения на самооценки привлекательности внешнего облика. При этом, учитывая коэффициенты корреляций и интерпретацию видов самоотношений, мы можем обозначить направление влияния самооценок привлекательности внешнего облика на систему самоотношения: повышение самооценок привлекательности внешнего облика детерминирует снижение открытости и повышение закрытости, увеличивает самоуверенность, самооценку, принятие себя, уровень симпатии к себе, снижает конфликтность и выраженность стремления к изменениям. Иными словами, чем выше студенты оценивают привлекательность своего внешнего облика, тем более позитивно они относятся к себе, ценят себя. У них более устойчивая система самоотношения. Вместе с этим зафиксированные противоречия в системе самоотношения студентов позволяют высказать предположение о том, что повышение самооценок привлекательности внешнего облика может выполнять компенсаторные, защитные функции, что неизбежно будет приводить к внутреннему напряжению и затруднениям во взаимодействии с другими людьми.

Определенным подтверждением выказанному предположению является зафиксированная нами сила влияния на систему самоотношения величины меры согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику. Следует сразу отметить, что сила воздействия данного фактора на систему самоотношений ниже, чем сила влияния самооценок привлекательности внешнего облика. Кроме этого, данный фактор оказывает значимое влияние только на такой вид самоотношения, как «Самоуважение». В свою очередь, этот вид самоотношения детерминирует только выбор величины меры согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному

внешнему облику, но интенсивность его воздействия несколько ниже. Исходя из наших данных, можно обозначить направление воздействия данного фактора: чем выше мера согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, тем выше осознание своего Я, но вместе с этим выше неудовлетворенность собой, тем сильнее выражено ожидание неуважения, неодобрения и т.д.

Выводы

Таким образом, выдвинутые нами гипотезы полностью подтвердились.

1. Между самооценками привлекательности внешнего облика, оценками его вклада в положение человека в обществе и самоотношениями студентов существуют различные по интенсивности и знаку взаимосвязи.

2. Самооценки привлекательности внешнего облика образуют значимые прямо пропорциональные взаимосвязи с такими интегральными видами самоотношений, как «Самоуважение» и «Аутосимпатия», и обратно пропорциональную связь с таким видом самоотношения, как «Внутренняя неустроенность».

3. 60% студентов-участников исследования считают, что «скорее можно, чем нельзя» и «определенно можно» сегодня достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику. Студенты приписывают внешнему облику «инвестиционную силу» и определенную «ответственность» за происходящее в их жизни.

4. Сила влияния самооценок привлекательности внешнего облика, оценок его вклада в положение человека в обществе на самоотношения студентов (и наоборот) существенно отличается. Сила влияния самооценок привлекательности внешнего облика на систему самоотношения «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Внутренняя неустроенность» намного выше, чем сила воздействия сложившейся системы самоотношения на самооценки привлекательности внешнего облика.

5. Направление влияния самооценок привлекательности внешнего облика на систему

самоотношения таково: повышение самооценок привлекательности внешнего облика детерминирует снижение открытости и повышение закрытости, увеличивает самоуверенность, самооценку, принятие себя, уровень симпатии к себе, снижает конфликтность и выраженность стремления к изменениям.

6. Сила влияния на систему самоотношения величины меры согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, на систему самоотношений ниже, чем сила влияния самооценок привлекательности внешнего облика. Данный фактор оказывает значимое влияние только на такой вид самоотношения, как «Самоуважение». Направление воздействия данного фактора таково: чем выше величина меры согласия с утверждением о том, что сегодня можно достичь высокого положения в обществе благодаря привлекательному внешнему облику, тем выше осознание своего Я, но вместе с этим выше неудовлетворенность собой, тем сильнее выражено ожидание неуважения, неодобрения и т.д.

Подводя итог, мы можем с определенной долей уверенности заявить, что не столько система самоотношения студентов оказывает влияние на самооценку привлекательности внешнего облика, на выбор величины меры согласия с утверждениями, касающимися «инвестиционной силы» внешнего облика,

сколько самооценки студентов привлекательности внешнего облика обуславливают выраженность различных характеристик самоотношения. При всей взаимозависимости системы самоотношения и самооценок привлекательности внешнего облика прослеживается более сильная детерминация самооценок привлекательности внешнего облика самоотношения студентов. Вместе с этим система самоотношения молодых людей может не так интенсивно, но все-таки заметно определять самооценки привлекательности внешнего облика, выбор величины меры согласия с утверждениями об «инвестиционной силе» внешнего облика.

Зафиксированные противоречия в системе самоотношения студентов позволяют высказать предположение о том, что повышение самооценок привлекательности внешнего облика может выполнять компенсаторные, защитные функции, что неизбежно будет приводить к внутреннему напряжению и затруднениям во взаимодействии с другими людьми. Следовательно, не только необходимо позитивно оценивать привлекательность своего внешнего облика, понимать и принимать функциональную значимость, «инвестиционную силу» внешнего облика, но и формировать позитивную систему самоотношения, выступающую в качестве фундамента Я-концепции, управляющей различными аспектами бытия молодых людей.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 17-18-01260 «Социальная психология внешнего облика: функции, значимость, удовлетворенность, обеспокоенность, интерпретации в межличностном и внутригрупповом взаимодействии в молодежной среде»).

Литература

1. Александров А.А., Багненко Е.С. Психологические характеристики женщин с косметическими дефектами кожи лица // Вестник психотерапии. 2012. № 41. С. 52—66.
2. Арина Г.А., Мартынов С.Е. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 105—114.
3. Вульф Н. Миф о красоте. Стереотипы против женщин. М.: Альпина нон-фикшен, 2018. 576 с.

4. Жилыев А.Г., Полянина М.А. Роль представления о собственной внешности в проблемах самоотношения женщин-студенток // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5—6. С. 126—134.
5. Каминская Н.А. Психологические средства формирования личности образа своего внешнего облика: качественное исследование // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 72—83. doi: 10.11621/npj.2017.0109
6. Лабунская В.А. «Ценность внешнего облика» в иерархии ценностных ориентаций современной студенческой молодежи / Психология человека как

- субъекта познания, общения и деятельности. М.: «Институт психологии РАН», 2018. С. 742—748.
7. Лабунская В.А. Динамика представлений студентов о функциональной значимости привлекательного внешнего облика // Социодинамика. 2018. № 11. С. 11—19. doi: 10.25136/2409-7144.2018.11.27887
8. Лабунская В.А. Особенности самоотношения девушек-участниц кастингов, отличающихся оценками красоты внешнего облика // Психолог. 2017. № 5. С. 33—45. doi: 10.25136/2409-8701.2017.5.24249
9. Лабунская В.А. Отношение к внешнему облику, его ценность и значимость как факторы субъективного благополучия молодых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 51—66. doi:10.17759/sps.2019100304
10. Лабунская В.А., Сериков Г.В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 91—103. doi: 10.17759/sps.
11. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 108 с.
12. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
13. Психология красоты / пер. с немец. А.В. Коченгина; под ред. А. Херговича. Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. 380 с.
14. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб.: Питер, 2009. 256 с.
15. Сац Е.А., Слободчиков И.М. Особенности самосознания у женщин-клиентов косметологических услуг // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1—1. С. 1563. doi: 10.17513/spono.121-18589.
16. Сериков Г.В. Привлекательный внешний облик как «инструментальная ценность», его значимость в молодежной среде // Психолог. 2018. № 6. С. 21—31. doi: 10.25136/2409-8701.2018.6.27934
17. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
18. Фаустова А.Г. Динамика самоотношения при изменениях внешности: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 225 с.
19. Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического «Я» в зависимости от реальности телесного восприятия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1 (11). С. 75—91.
20. Шутова Н.В., Суворова О.В., Куасси А.П. Влияние физического образа «я» на самоотношение формирующейся личности [Электронный ресурс] // Современные наукоёмкие технологии. 2015. № 12—1. С. 169—174. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35233> (дата обращения: 31.07.2019).
21. Baudson T.G., Weber K.E., Freund P.A. More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem // Front Psychol. 2016. № 7. 1568. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568
22. Chang F.M. Selfies on social media: the role of appearance contingent self-worth and impact on self-esteem. Dis... for the Degree of Doctor of Philosophy. Windsor, Ontario, Canada, 2019. 248 p.
23. Moss T.P., Rosser B.A. The Moderated Relationship of Appearance Valence on Appearance Self Consciousness: Development and Testing of New Measures of Appearance Schema Components // PLoS-Public Library of Science ONE. 2012. November 30. doi. 10.1371/journal.pone.0050605
24. O'Barr J.F., Roberts T. Bringing back the body: a retrospective on the development of objectification theory // Psychol. Women Q. 2011. № 35. P. 689—696.
25. Schmidt Jen., Martin A. Appearance Teasing and Mental Health: Gender Differences and Mediation Effects of Appearance-Based Rejection Sensitivity and Dysmorphic Concerns // Front Psychol. 2019. № 10. P. 579. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00579

Cross-Impact of Self-Assessments of Attractiveness, Its Contribution to Social Status and Self-Attitude in Students

Labunskaya V.A.*,

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,

vlab@aanet.ru

The problem of 'self-attitude — attitude to appearance' is considered from various perspectives in modern studies, but the issue of the strength of their mutual impact remains unclear. The aim of the study was to determine the relationships between self-attitude and the components of an individual's attitude to his/her appearance and compare the intensity of their mutual influence. The study considers self-assessments of attractiveness as the component of one's attitude towards his/her appearance; the impact of one's attractiveness on his/her social status is considered an indicator emphasizing the influence of the appearance on the individual's life. The study involved 180 students aged 18—25 years (M age =22); 57% females and 43% males. The following techniques were used: 1) "Self-Attitude Exploration Technique" by S.R. Panteleyev; integral types of self-attitude are considered: 'Self-respect', 'Autosympathy', 'Inner Turmoil /Stability'; 2) scales developed by V.A. Labunskaya: self-assessments of attractiveness, assessment of the influence of attractiveness of social status. The comparative analysis of the cross-impact of the factors showed that self-assessments of attractiveness have a greater effect on the types of self-attitudes in students ($p \leq 0,05; 0,00$) as compared to the impacts of self-attitude on self-assessments of attractiveness and its influence on social status.

Keywords: impact, self-attitude, self-assessment, attractiveness, students.

Funding

This work was supported by the Russian Scientific Foundation (project № 17-18-01260) «The social psychology of appearance: functions, significance, satisfaction, concerns, interpretations in the interpersonal and intragroup interaction in youth environment».

References

1. Aleksandrov A.A., Bagnenko E.S. Psikhologicheskie kharakteristiki zhenshchin s kosmeticheskimi defektami kozhi litsa [Psychological characteristics of women with cosmetic skin defects]. *Vestnik psikhoterapii [Bulletin of psychotherapy]*, 2012, no. 41, pp. 52—56.
2. Arina G.A., Martynov S.E. Sredstva massovoi informatsii kak faktor vozniknoveniya ozabochennosti sobstvennoi vneshnost'yu v yunosheskom vozraste [The media as a factor in the emergence of concerns its own appearance at a young age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical*

psychology], 2009, no. 4, pp. 105—114. (Russ., abstr. In Engl.)

3. Vul'f N. Mif o krasote. Stereotipy protiv zhenshchin [The beauty myth. Stereotypes against women]. Moscow: Al'pina non-fikshen, 2018. 576 p. (In Russ.).
4. Zhilyaev A.G., Polyamina M.A. Rol' predstavleniya o sobstvennoi vneshnosti v problemakh samootnosheniya zhenshchin-studentok [The role of Views about their own appearance problems self-relations women students]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal [The Kazan pedagogical magazine]*, 2010, no. 5—6, pp. 126—134.

For citation:

Labunskaya V.A. Cross-Impact of Self-Assessments of Attractiveness, Its Contribution to Social Status and Self-Attitude in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 37—46. doi: 10.17759/ pse.2019240504 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Labunskaya Vera Aleksandrovna, Doctor in Psychology, Professor, Department of Social Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia. E-mail: vlab@aanet.ru

5. Kaminskaya N.A. Psikhologicheskie sredstva formirovaniya lichnost'yu obraza svoego vneshnego oblika: kachestvennoe issledovanie [Psychological means of forming personality image of his appearance: a qualitative study]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2017, no. 1 (25), pp. 72—83. doi:10.11621/npj.2017.0109
6. Labunskaya V.A. «Tsennost' vneshnegooblika» v ierarkhii tsennostnykh orientatsii sovremennoi studencheskoi molodezhi [«The value of appearance» in the hierarchy of value orientations of modern young students. *Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti [Human Psychology as a subject of cognition, communication and activity]*. Moscow: «RAS Institute of psychology», 2018, pp. 742—748.
7. Labunskaya V.A. Dinamika predstavlenii studentov o funktsional'noi znachimosti privlekatel'nogo vneshnego oblika [Dynamics of representations of students about the functional importance of attractive appearance]. *Sociodinamika [Social dynamics]*, 2018, no. 11, pp. 11—19. doi: 10.25136/2409-7144.2018.11.27887.
8. Labunskaya V.A. Osobennosti samootnosheniya devushek — uchastnits kastingov, otlichayushchikhsya otsenkami krasoty vneshnego oblika [Features of self-relations participating girls castings, differing assessments of the appearance of beauty]. *Psikholog [Psychologist]*, 2017, no. 5, pp. 33—45. doi: 10.25136/2409-8701.2017.5.24249.
9. Labunskaya V.A. Otnoshenie k vneshnemu obliku, ego tsennost i znachimost kak factory sub'ektivnogo blagopoluchiya molodykh lyudei [Attitude to appearance, its value and significance as factors of subjective well-being of young people]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [J. Soc. Psych. and Society]*, 2019. Vol. 10, no. 3. pp. 51—66. doi:10.17759/sps.2019100304 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Labunskaya V.A., Serikov G.V. Teoreticheskie osnovy i metodicheskie podkhody k izucheniyu fenomena "tsennost' vneshnego oblika" [Theoretical foundations and methodological approaches to the study of the phenomenon the «Value of appearance»]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [J. Soc. Psych. and Society]*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 91—103. doi: 10.17759/sps.2018090310. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Panteleev S.R. Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenoch'naya sistema [Attitude itself as emotionally-estimate system]. Moscow: Publ. MGU, 1991. 108 p.
12. Panteleev S.R. Metodika issledovaniya samootnosheniya [Research methodology itself relations]. Moscow: Smysl, 1993. 32 p.
13. Khergovich A. [I dr] Psikhologiya krasoty [The psychology of beauty]. Khergovich A. (eds). Khar'kov: Gumanitarnyi Tsentri, 2014. 380 p. (In Russ.).
14. Ramsi N., Kharkort D. Psikhologiya vneshnosti [The psychology of appearance]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 256 p. (In Russ.).
15. Sac E.A., Slobodchikov I.M. Osobennosti samosoznaniya u zhenshin-klientov kosmetologicheskikh uslug [Features of self-consciousness in women-customers of Cosmetology services]. *Sovremennyye problemi nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 1—1, p. 1563. doi: 10.17513/spno.121-18589
16. Serikov G.V. Privlekatel'nyi vneshnii oblik kak «instrumental'naya tsennost'», ego znachimost' v molodezhnoi srede [Attractive appearance as «instrumental value», its importance in youth Wednesday]. *Psikholog [Psychologist]*, 2018, no. 6, pp. 21—31. doi: 10.25136/2409-8701.2018.6.27934
17. Suemi V., Fernkhem A. Psikhologiyakrasoty i privlekatel'nosti [The psychology of beauty and attractiveness]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 240 p. (In Russ.).
18. Faustova A.G. Dinamika samootnosheniya pri izmeneniyakh vneshnosti. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Dynamics of self-relations in changes of appearance. Kand Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2017. 225 p.
19. Cherkashina A.G. Osobennosti samootnosheniya k obrazu Fizicheskogo «Ya» v zavisimosti ot real'nosti telesnogo vospriyatiya [Especially of self relations to the image of the Physical me depending on the reality of bodily perception]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series: «Psychology»]*, 2012, no. 1 (11), pp. 75—91.
20. Shutova N.V., Suvorova O.V., Kuassi A.P. Vliyaniye fizicheskogo obraza «ya» na samootnosheniye formiruyushcheysya lichnosti [The influence of the physical image of the self relations emerging personality]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii [Modern high tech]*, 2015, no. 12—1, pp. 169—174. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35233> (Accessed: 31.07.2019).
21. Baudson T.G., Weber K.E., Freund P.A. More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Front Psychol*, 2016, no. 7, pp. 1568. doi:10.3389/fpsyg.2016.01568
22. Chang F.M. Selfies on social media: the role of appearance contingent self-worth and impact on self-esteem. Dr. Sci. (Philosophy) diss. Windsor, Ontario, Canada, 2019. 248 p.
23. Moss T.P., Rosser B.A. The Moderated Relationship of Appearance Valence on Appearance Self Consciousness: Development and Testing of New Measures of Appearance Schema Components. PLoS-Public Library of Science ONE, 2012. November 30. doi: 10.1371/journal.pone.0050605
24. O'Barr J.F., Roberts T. Bringing back the body: a retrospective on the development of objectification theory. *Psychol. Women Q*, 2011, no. 35, pp. 689—696.
25. Schmidt Jen., Martin A. Appearance Teasing and Mental Health: Gender Differences and Mediation Effects of Appearance-Based Rejection Sensitivity and Dysmorphic Concerns. *Front Psychol*, 2019, no. 10, pp. 579. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00579

Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность

Клейн К.Г.*,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва, Россия,
kleinme@mail.ru

Леонтьев Д.А.**,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва, Россия,
dleontiev@hse.ru

Костенко В.Ю.***,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва, Россия,
vasily.kostenko@gmail.com

Осин Е.Н.****,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва, Россия,
eosin@hse.ru

Тараненко О.А.*****,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики,
Москва, Россия,
otaranenko@hse.ru

Для цитаты:

Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 47—57. doi: 10.17759/pse.2019240505

* Клейн Константин Георгиевич, аспирант, стажер-исследователь Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. E-mail: kleinme@mail.ru

** Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: dleontiev@hse.ru

*** Костенко Василий Юрьевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

**** Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, заместитель заведующего Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: eosin@hse.ru

***** Тараненко Ольга Анатольевна, аспирант, стажер-исследователь Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. E-mail: otaranenko@hse.ru

Кошелева Н.В.*****,

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, Москва, Россия,
nkocheleva@hse.ru

Работа направлена на прояснение статуса понятия «переживание в деятельности». Представлены материалы двух эмпирических исследований, полученные на выборке студентов 1 курса московского вуза. В исследовании 1 (N=104) приняли участие респонденты в возрасте от 17 до 28 лет (M=18,30; SD=1,40), из которых 82% были женского пола; в исследовании 2 (N=93) — в возрасте от 17 до 20 лет (M=18,02; SD=0,61), из которых 55% — женского пола. Исследование 2 включило три замера переживаний в деятельности с интервалом в 10—15 дней. Использовались методика «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД), «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности» (UPLOC), «Шкала ответственности» и краткая версия «Континуума психологического здоровья». Полученные результаты дают возможность говорить о том, что переживания в деятельности не являются ни чертами, устойчиво присущими личности вне зависимости от ситуаций, ни состояниями, изменяющимися во времени. Приводятся свидетельства надежности, конструктивной и критериальной валидности методики «Диагностика переживаний в деятельности». Отмечается, что меру академической успешности лучше предсказывали не те переживания, которые проявлялись во время учебы, а те, которые возникали «по дороге на нее». Наблюдался небольшой эффект влияния времени на меру усилия.

Ключевые слова: переживание в деятельности, качество мотивации, теория самодетерминации, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академическая мотивация.

Конструкт переживаний в деятельности, или переживаний, сопровождающих деятельность, был введен в последние годы в связи с трехмерной моделью переживаний, описывающей критерии оптимальности текущей деятельности субъекта: *удовольствие* (положительные эмоции, сопровождающие процесс деятельности), *смысл* (ощущение связи деятельности с другими сторонами жизни самого субъекта и других людей) и *усилия* (ощущения контроля над процессом деятельности) [2; 3]. На ее основе был создан и апробирован опросник переживаний в деятельности, выявляющий, в какой мере последняя сопровождается переживаниями удовольствия, смысла и усилия, а также пустоты (отсутствия всех трех параметров), которую М. Чиксентмихайи описывает как

психическую энтропию [7]. Этот инструмент был успешно апробирован на материале разных видов деятельности. В частности, было показано, что переживания различаются в разных видах деятельности, они отчасти связаны с характеристиками личности, с качеством мотивации и с психологическим благополучием, а также получены убедительные доказательства валидности самой трехмерной структуры [1; 4; 5; 6].

В двух новых исследованиях, вошедших в данную статью, мы задались целью более полноценной валидации методики и поставили ряд задач преимущественно методологического характера.

1. Первой основной задачей явилось дать более развернутое эмпирическое обоснование статуса переменных, описывае-

***** Кошелева Наталья Валерьевна, научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. E-mail: nkocheleva@hse.ru

мых трехмерной моделью и заложенных в структуру опросника. Конкретно речь идет о том, что *переживания в деятельности не являются ни чертами, устойчиво присущими личности вне зависимости от ситуаций, ни состояниями, изменяющимися во времени*. Их мы рассматриваем как третью категорию, не сводимую к этим двум: они, как предполагает теоретическая модель, будут варьировать у одного и того же субъекта в разных видах деятельности, но не обязательно будут чувствительны к временной динамике состояний в рамках одной и той же деятельности. В предыдущем исследовании [5] были выявлены закономерные различия переживаний, сопровождавших два вида деятельности, учебную и досуговую, но не проверялась их устойчивость во времени в рамках одной и той же деятельности. Мы поставили задачу сопоставить переживания в трех видах деятельности по срезам в трех временных точках, отстоящих друг от друга на 10—15 дней.

2. Второй основной задачей был анализ предсказательной силы переживаний в учебной деятельности по отношению к внешнему критерию, а именно объективным показателям академической успеваемости, определяемой по количественным показателям сдачи двух сессий после тестирования.

3. Кроме этого, мы стремились привлечь более широкий спектр переменных личности, мотивации и эмоциональной сферы для конструктивной валидации полученной модели, а также улучшить одну из шкал опросника — шкалу усилия, которая, по данным предыдущих исследований, оказалась несколько избыточно нагружена отрицательными эмоциями. Для этого мы составили еще три альтернативных пункта в дополнение к трем имевшимся и использовали слегка увеличенный опросник, чтобы затем оптимизировать его психометрические качества.

Таким образом, в соответствии с подставленными задачами нами были выдвинуты следующие *гипотезы*:

а) переживания в различных видах деятельности не будут зависеть от времени измерения;

б) агрегированные оценки переживания удовольствия, смысла и усилия в учебной деятельности будут положительно связаны с академической успеваемостью, в то время как переживания в других видах деятельности будут независимы от данного параметра;

в) психометрическое качество инструмента измерения переживаний в деятельности окажется на высоком уровне (надежность каждой из четырех шкал не менее $\alpha=0,70$, предсказуемые умеренные связи с другими инструментами).

Исследование 1.

Связь переживаний в деятельности с академической успешностью

Участники и процедура исследования

Выборку исследования составили 104 респондента, студенты 1 курса факультета социальных наук одного из московских вузов в возрасте от 17 до 28 лет ($M=18,30$; $SD=1,40$), из которых 82% были женского пола. Участники заполняли психологические опросники в онлайн-форме. Респонденты не получали вознаграждения за участие в исследовании.

Методы исследования

Для измерения переживаний в деятельности использовался обновленный вариант методики «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) [2; 6]. Методика состоит из 12 пунктов, измеряющих 3 компонента «оптимального переживания»: удовольствие («это занятие доставляет мне удовольствие»), смысл («это занятие связано с тем, что для меня важно»), усилие («занимаясь этим, я прилагаю немало сил»), а также переживание пустоты («мне скучно этим заниматься»). От предшествующей версии она отличается модификацией одного утверждения в шкале «усилие» (формулировка «Это дело требует от меня усердия» заменена на более нейтральную «Я вкладываю в это много энергии»). Пункты оцениваются по 6-балльной шкале. Респондентам было предложено оценить свои переживания в учебной деятельности, при проведении свободного времени (досуга, отдыха) и в поездке в университет.

Для диагностики *качества мотивации* [15] использовалась «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности» (UPLOC) [9; 12]. Методика содержит 24 утверждения, каждое из которых измеряет различные уровни мотивационной регуляции [10; 11]: нерегулируемой (например, «раньше я понимал, зачем хожу на занятия, а теперь — нет»), экстернальной («потому что если я буду ходить на занятия, то важные для меня люди (например, родители, преподаватели) будут лучше относиться ко мне»), интроецированной негативной («потому что я бы испытывал чувство стыда, если бы не ходил на занятия»), интроецированной позитивной («потому что я хочу быть хорошего мнения о себе»), идентифицированной («потому что ходить на занятия — это мое личное решение (мой личный выбор)») и внутренней («потому что ходить на занятия интересно»). Утверждения предлагается оценить по 5-балльной шкале. Методика не включает в себя утверждения на интегрированный тип мотивационной регуляции, поскольку ее достаточно сложно измерить эмпирически [8].

В конце учебного года для каждого респондента фиксировалась общая *академическая успеваемость*, выраженная в среднем значении баллов по всем пройденным за учебный год курсам.

Результаты исследования

Описательные статистики и анализ надежности

Средние значения и стандартные отклонения представлены в табл. 1. Показатели надежности для шкал удовольствия, смысла и усилия оказались в пределах допустимых значений.

Связь переживаний в деятельности с академической успешностью и учебной мотивацией

Академическая успешность (GPA) и переживания в деятельности оказались связаны только для переживаний удовольствия и смысла, возникающих по дороге на учебу. Показатели корреляций переживаний в деятельности и учебной мотивации оказались предсказуемыми, демонстрируя континуум (переход от отрицательных связей к положительным, и наоборот) практически по всем видам деятельности и переживаниям.

Обсуждение результатов исследования 1

Методика «Диагностика переживаний в деятельности» продемонстрировала приемлемые показатели надежности, а данные о связях инструмента с параметрами учебной мотивации свидетельствуют в пользу ее

Таблица 1

Описательные статистики и показатели надежности методики «Диагностика переживаний в деятельности»

Переживания в деятельности	M	SD	α Кронбаха
Обучение — Удовольствие	3.89	0.93	0.88
Обучение — Смысл	4.60	0.90	0.81
Обучение — Усилие	4.60	0.78	0.72
Обучение — Пустота	2.63	0.93	0.67
Отдых — Удовольствие	5.54	0.68	0.88
Отдых — Смысл	4.90	1.15	0.83
Отдых — Усилие	3.56	1.35	0.82
Отдых — Пустота	1.57	0.68	0.57
Дорога — Удовольствие	2.54	1.22	0.89
Дорога — Смысл	4.28	1.20	0.80
Дорога — Усилие	3.68	1.38	0.83
Дорога — Пустота	3.60	1.22	0.64

конструктивной валидности. Так, например, удовольствие оказывается наиболее ярко связанным с внутренней мотивацией во время учебы, а во время отдыха или по дороге на учебу эта связь становится слабее или пропадает. Амотивация (нерегулируемая мотивация) положительно связана с переживанием пустоты во всех трех видах деятельности.

Меру академической успешности лучше предсказывали не те переживания, которые проявлялись во время учебы, а те, которые возникали по дороге на нее. Такой, на первый взгляд, парадоксальный результат может иметь по меньшей мере одно возможное объяснение: дорога на учебу на первом курсе, вероятно, занята подготовкой к занятиям. Эта подготовка и связанные с ней переживания осмысленности и удовольствия действительно могли лучше предсказывать академические результаты за год, чем переживания, возникающие в самом процессе обучения, еще не связанные с результатом самим по себе. Однако исследование не предполагало вопроса, чем именно занят респондент во

время поездки на учебу, и такая интерпретация остается лишь предположением.

Исследование 2. Устойчивость переживаний в деятельности во времени и уточнение конструкта

Участники и процедура исследования

Выборку исследования составили 93 респондента, студенты 1 курса факультета социальных наук московского вуза в возрасте от 17 до 20 лет ($M=18,02$; $SD=0,61$), из которых 55% женского пола. Участники заполняли онлайн-форму, содержащую все используемые инструменты, после чего с промежутком в 10—15 дней дважды отвечали на вопросы методики «Переживание в деятельности». Доля выбывших к третьему этапу респондентов составила 17% (77 человек участвовали во всех трех этапах). Респонденты не получали вознаграждения за участие в исследовании.

Методы исследования

Для диагностики переживаний в деятельности и учебной мотивации использовались

Таблица 2

Связь переживаний в деятельности с академической успешностью и учебной мотивацией (r Пирсона)

Переживания в деятельности	GPA	UPLOC AMO	UPLOC EXT	UPLOC IJN	UPLOC IJP	UPLOC IDE	UPLOC INT
Обучение — Удовольствие	0.096	-0.50**	-0.27**	-0.20*	0.20*	0.56**	0.66**
Обучение — Смысл	0.041	-0.55**	-0.29**	-0.05	0.40**	0.65**	0.54**
Обучение — Усилие	-0.114	-0.02	0.18	0.20*	0.21*	0.19	-0.020
Обучение — Пустота	0.076	0.58**	0.30**	0.15	-0.30**	-0.54**	-0.56**
Отдых — Удовольствие	-0.145	-0.07	0.02	0.06	0.17	0.20*	0.10
Отдых — Смысл	0.038	-0.09	-0.01	-0.02	0.28**	0.22*	0.15
Отдых — Усилие	0.010	-0.02	-0.01	0.005	0.08	0.09	0.02
Отдых — Пустота	0.183	0.24*	0.04	0.04	-0.18	-0.24*	-0.18
Дорога — Удовольствие	0.239*	-0.18	-0.05	0.08	0.19	0.24*	0.19*
Дорога — Смысл	0.225*	-0.44**	-0.20*	0.01	0.21*	0.47**	0.26**
Дорога — Усилие	-0.207	0.28**	0.14	0.001	-0.13	-0.16	-0.11
Дорога — Пустота	-0.129	0.29**	0.13	-0.03	-0.19*	-0.20*	-0.23*

Примечания: * — корреляция значима на уровне 0.05 (двухсторонняя); ** — корреляция значима на уровне 0.01 (двухсторонняя); GPA (Grade Point Average) — средний балл академической успеваемости за год; UPLOC — Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности; AMO — нерегулируемая мотивация (амотивация); EXT — экстерналистическая; IJN — интроецированная негативная; IJP — интроецированная позитивная; IDE — идентифицированная; INT — внутренняя.

инструменты Исследования 1 — методика «Диагностика переживаний в деятельности» и «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности» (UPLOC). В целях проверки конструктивной валидности учебная мотивация по методике UPLOC изучалась только с помощью более крупных индексов автономной и контролируемой мотивации, представляющих собой суммы соответствующих субшкал.

Для более детальной картины относительно конструктивной валидности разрабатываемого инструмента также привлекались одномерная методика принятия ответственности [13], состоящая из 8 пунктов (например, «Для меня важно выполнять данные мною обещания»), а также краткая версия Континуума психологического здоровья (MSC-SF) [15].

Результаты исследования 2

Описательные статистики и анализ надежности

Распределение средних значений и величина стандартного отклонения предсказуемо распределились в зависимости от вида деятельности, отмечая дорогу на учебу/с учебы в качестве наименее приятной деятельности с наибольшим значением переживания пустоты (см. табл. 3). Для отдыха характерны противоположные значения. Надежность инструмента оказалась в пределах допустимых значений,

за исключением сниженных показателей «Пустоты» в деятельности обучения.

Влияние времени и вида деятельности на переживания в деятельности

Для проверки гипотезы о влиянии времени и вида деятельности на переживания в деятельности был применен метод двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями. Результаты однозначно определяют зависимость переживаний от вида деятельности, но не от времени (см. табл. 4). Наблюдался небольшой эффект влияния времени на меру усилия. Эффекты взаимодействия независимых переменных оказались незначимыми для всех видов переживаний.

Связь переживаний в деятельности и других личностных переменных

Для уточнения конструкта и меры валидности разрабатываемого инструмента были измерены связи параметров методики «Диагностика переживаний в деятельности» и других личностных переменных. При подсчете использовали усредненные данные всех трех замеров методики «Диагностика переживаний в деятельности».

Как видно из табл. 5, получены ожидаемые умеренные связи методики «Диагностика переживаний в деятельности» с измерением

Таблица 3

Описательные статистики и показатели надежности методики «Диагностика переживаний в деятельности»

Переживания в деятельности	M	SD	α Кронбаха
Обучение — Удовольствие	3.59	0.97	0.90
Обучение — Смысл	4.68	0.92	0.84
Обучение — Усилие	4.94	0.69	0.71
Обучение — Пустота	2.70	0.87	0.66
Отдых — Удовольствие	5.58	0.51	0.79
Отдых — Смысл	5.00	0.88	0.80
Отдых — Усилие	3.62	1.32	0.87
Отдых — Пустота	1.58	0.68	0.65
Дорога — Удовольствие	2.39	1.06	0.90
Дорога — Смысл	4.49	1.07	0.75
Дорога — Усилие	3.96	1.14	0.84
Дорога — Пустота	3.55	1.19	0.66

мотивации и принятия ответственности. При этом корреляции с параметром психологического здоровья (методика МНС-SF) оказались неожиданными, но объяснимыми: в учебной деятельности здоровье положительно связано с удовольствием и смыслом, в досуговой деятельности — со смыслом и усилием, а в дороге до университета — только со смыслом.

Обсуждение результатов исследования 2

Результаты демонстрируют независимость переживаний в деятельности от времени, но не от вида деятельности, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Некоторая зависимость переживания усилия от времени требует прояснений в дальнейших исследо-

Таблица 4

Влияние времени и вида деятельности на переживания в деятельности (Двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями)

Переживание	Независимые переменные	Df	F	p
Удовольствие	Время	2; 150	1.12	0.33
	Вид деятельности	2; 150	345.21	< 0.001
	Время * Вид деятельности	4; 300	1.16	0.33
Смысл	Время	2; 150	1.30	0.28
	Вид деятельности	2; 150	8.42	< 0.001
	Время * Вид деятельности	4; 300	0.16	0.96
Усилие	Время	2; 150	3.17	0.05
	Вид деятельности	2; 150	28.15	< 0.001
	Время * Вид деятельности	4; 300	0.83	0.51
Пустота	Время	2; 150	2.42	0.09
	Вид деятельности	2; 150	167.49	< 0.001
	Время * Вид деятельности	4; 300	1.08	0.37

Таблица 5

Связь переживаний в деятельности и других личностных переменных (r Пирсона)

Переживания в деятельности	МНС-SF	Ответственность	UPLOC AUT	UPLOC CONTR
Обучение — Удовольствие	0.39**	0.39**	0.68**	-0.21*
Обучение — Смысл	0.30**	0.10	0.49**	-0.29**
Обучение — Усилие	-0.05	0.08	-0.094	0.13
Обучение — Пустота	-0.13	-0.24*	-0.58**	0.18
Отдых — Удовольствие	0.17	0.20*	0.01	-0.08
Отдых — Смысл	0.21*	0.31**	0.12	-0.33**
Отдых — Усилие	0.29**	0.16	0.23*	0.06
Отдых — Пустота	-0.06	-0.09	-0.06	0.19
Дорога — Удовольствие	0.08	0.18	0.24*	-0.05
Дорога — Смысл	0.21*	-0.03	0.34**	-0.14
Дорога — Усилие	-0.08	-0.002	0.04	0.21*
Дорога — Пустота	-0.10	-0.30**	-0.38**	0.11

Примечания: * — корреляция значима на уровне 0.05 (двухсторонняя); ** — корреляция значима на уровне 0.01 (двухсторонняя); МНС-SF (Mental Health Continuum — Short Form) — Континуум психологического здоровья; UPLOC AUT — индекс автономной мотивации и UPLOC CONTR — индекс контролируемой мотивации Шкалы универсального воспринимаемого локуса каузальности.

ваниях, но, учитывая небольшой размер эффекта и его проявление только в двух из трех видов деятельности, наиболее вероятно, что в данных проявляется эффект наблюдателя и социальная желательность данной темы (усилия). Контроль данного эффекта не входил в задачи исследования, и только на следующих этапах возможно прояснить степень зависимости измерения отдельных переживаний от социальной желательности респондента.

Надежность измерения в Исследовании 2 оказалась в пределах нормы, а показатели связей разрабатываемого инструмента с другими личностными переменными свидетельствуют в пользу его конструктивной валидности.

Общее обсуждение результатов

В исследовании, включившем три замера переживаний в деятельности с интервалом в 10—15 дней, продемонстрировано, что переживания в деятельности не являются ни чертами, устойчиво присущими личности вне

зависимости от ситуаций, ни состояниями, изменяющимися во времени. Переживания удовольствия, смысла, усилия и пустоты оказываются предсказуемо связанными с характеристиками мотивации, ответственности и психологического благополучия, демонстрируя высокую конструктивную валидность инструмента «Диагностика переживаний в деятельности». Внутренняя согласованность шкал методики в двух исследованиях соответствует требуемому уровню, за исключением наиболее сложной мишени — переживания пустоты, продемонстрировавшей несколько сниженную, но все же приемлемую надежность.

Критериальная валидность инструмента, проверку которой обеспечили данные о связях интенсивности переживаний с академической успешностью, требует более детального прояснения в последующих исследованиях: общий балл успеваемости за учебный год был связан не с переживаниями в учебной деятельности, а с таковыми по дороге на учебу.

Приложение

Методика «Диагностика переживаний в деятельности»

Инструкция: Вам предлагаются некоторые утверждения, описывающие возможные переживания, которые могут сопровождать выполнение Вами [конкретного вида деятельности]. Пользуясь предложенной шкалой от 1 до 6, оцените, насколько часто или редко Вы испытываете подобные ощущения. Пожалуйста, оценивайте Ваши реальные ощущения, а каждое утверждение независимо от остальных.

1 — Почти никогда

2 — Редко

3 — Сравнительно редко

4 — Сравнительно часто

5 — Часто

6 — Почти всегда

Это занятие доставляет мне удовольствие

Я знаю, ради чего я это делаю

Делая это, я испытываю радость

Мне приходится постараться, чтобы сделать то, что нужно

Во время этого я не испытываю никаких чувств

Занимаясь этим, я прилагаю немало сил

Я наслаждаюсь этим занятием

Мне скучно этим заниматься

То, что я делаю, наполнено для меня смыслом

Я вкладываю в это много энергии

В это время я ощущаю пустоту
Это занятие связано с тем, что для меня важно

Ключ (все пункты прямые, сумма баллов):
удовольствие (1, 3, 7)
смысл (2, 9, 12)
усилие (4, 6, 10)
пустота (5, 8, 11)

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10439 «Системно-динамический анализ регуляции деятельности».

Литература

1. Гервиц А.Е., Леонтьев Д.А. Переживания в одиночестве и в компании в зависимости от отношения к одиночеству // *Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики. Сборник научных работ / Отв. ред. О.В. Соловьева, Т.Г. Стефаненко. М.: МГУ, 2017. С. 409—414.*
2. Леонтьев Д.А. Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика // *Современная психодиагностика России: Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т. Т. 1. / Отв. ред. Н. Батулин. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 175—179.*
3. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18—37.*
4. Леонтьев Д.А., Клейн К.Г. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 106—119. doi: 10.11621/vsp.2018.04.106*
5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // *Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605*
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики [Электронный ресурс] // *Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30—51. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 01.10.2019).*
7. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина Нон-Фикшн, 2011. 460 с.
8. Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M., Crevier-Braud L., Van den Broeck A., Aspeli A.K., Westbye K. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries // *European Journal of Work & Organizational Psychology. 2015. № 24. P. 178—196. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892*
9. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 749—761.*
10. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction // *Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54—67. doi:10.1006/ceps.1999.1020*
11. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *The American psychologist. 2000. Vol. 55. P. 68—78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68*
12. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D., Sychev O. Evaluating the dimensionality of Self-Determination Theory's relative autonomy continuum // *Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43. № 9. P. 1215—1238. doi: 10.1177/0146167217711915*
13. Sheldon K.M., Gordeeva T.O., Leontiev D., Osin E.N., Rasskazova E., Dementiy L., Lynch M.F. Freedom and Responsibility Go Together: Personality, Experimental, and Cultural Demonstrations // *Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 73. № 1. P. 63—74.*
14. Vansteenkiste M., Lens W., Deci E. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation // *Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. № 1. P. 19—31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4*
15. Zemojtel-Piotrowska M., Piotrowski J.P., Osin E.N. et al. The Mental Health Continuum — Short Form: The structure and application for cross-cultural studies — a 38 nation study // *Journal of Clinical Psychology. 2018. Vol. 74. № 6. P. 1034—1052.*

Experiences in Different Activities: Temporal Dynamics and Construct Validity

Klein K.G.*,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kleinme@mail.ru*

Leontiev D.A.**,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
dleontiev@hse.ru*

Kostenko V.Yu.***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
vasily.kostenko@gmail.com*

Osin E.N.****,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
eosin@hse.ru*

Taranenko O.A.*****,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
otaranenko@hse.ru*

Kosheleva N.V.*****,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
nkocheleva@hse.ru*

This study aims to clarify the methodological status of the category “activity experience”. A sample of the study consists of first-year students of a Moscow university. Study 1 (N = 104) attended by respondent aged 17 to 28 years (M = 18.30; SD = 1.40), 82% are female, and in study 2 (N = 93), aged 17 to 28 20 years old (M = 18.02;

For citation:

Klein K.G., Leontiev D.A., Kostenko V.Yu., Osin E.N., Taranenko O.A., Kosheleva N.V. Experiences in Different Activities: Temporal Dynamics and Construct Validity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 47—57. doi: 10.17759/pse.2019240505 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Klein Kostantin Georgievich*, PhD Student, Research Assistant, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kleinme@mail.ru

** *Leontiev Dmitry Alekseevich*, Doctor of Psychology, Professor, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: dleontiev@hse.ru

*** *Kostenko Vasily Yuryevich*, PhD in Psychology, Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

**** *Osin Evgeny Nikolayevich*, PhD in Psychology, Deputy Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: eosin@hse.ru

***** *Taranenko Olga Anatolievna*, PhD Student, Research Assistant, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: otaranenko@hse.ru

***** *Kosheleva Natalia Valerievna*, PhD Student, Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: nkocheleva@hse.ru

SD = 0.61), 55% are female. Study 2 includes three measurements of activity-related experiences with an interval of 10–15 days. We use the Activity-Related Experience Assessment (AREA), the Universal Perceived Locus of Causality Scale (UPLOC), the Responsibility Scale, and a brief version of the Psychological Health Continuum. The results of the study demonstrate that the activity-related experiences are neither personality traits, that are inherent in the individual regardless of situations, nor emotional states that change over time. Evidence of reliability, construct validity and criterion validity of the Activity-Related Experiences Assessment Scale is given. The measure of academic success is better predicted not by those experiences that are manifested during study activities, but those that arise along on the way to university. There is a slight effect of the influence of time on the measure of effort.

Keywords: activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

Funding

This study was supported by the Russian Science Foundation, grant № 16-18-10439.

References

1. Gervits A.E., Leont'ev D.A. Perezhivaniya v odinochestve i v kompanii v zavisimosti ot otnosheniya k odinochestvu [Experience in loneliness and in the company depending on the attitude to loneliness]. In Solov'eva O.V. (eds.), *Innovatsionnye resursy sotsial'noi psikhologii: teorii, metody, praktiki: Sbornik nauchnykh rabot [Innovative resources of social psychology: theories, methods, practices: Collection of scientific papers]*. Moscow, 2017, pp. 409–414.
2. Leont'ev D.A. Perezhivaniya, soprovozhdayushchie deyatel'nost', i ikh diagnostika [The experiences that accompany the activity and their diagnosis]. In Baturin N. (eds.), *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii: Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii po psikhologicheskoi diagnostike: v 2 t. T. 1. [Modern psychodiagnosics of Russia: Overcoming the crisis: a collection of materials from the III All-Russian conference on psychological diagnostics: in 2 vol. Vol. 1.]*. Chelyabinsk: Publ. YuUrGU, 2015, pp. 175–179.
3. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian psychological journal]*, 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russ).
4. Leont'ev D.A., Klein K.G. Kachestvo motivatsii i kachestvo perezhivaniia kak kharakteristiki uchebnoi deyatel'nosti [The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of educational activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology]*, 2018, no. 4, pp. 106–119. (In Russ, Abstr. in Eng). doi:10.11621/vsp.2018.04.106
5. Leont'ev D.A. [i dr.] Perezhivaniya v uchebnoi deyatel'nosti i ikh svyaz' s psikhologicheskim blagopoluchiem [Experiences in educational activities and their relationship with psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 55–66. (In Russ., abstr in Eng).
6. Osin E.N., Leont'ev D.A. Diagnostika perezhivaniia v professional'noi deyatel'nosti: validatsiya metodiki [Diagnosis of experiences in professional activity: method validation]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational psychology]*, 2017. Vol. 7, no. 2, pp. 30–51. (In Russ).
7. Chikszentmihalyi M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya [Flow: Psychology of The Optimal Experience]. Moscow: Publ. Smysl; Al'pina Non-Fikshn, 2011. 460 p.
8. Gagné M. et al. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 2015. Vol. 24, pp. 178–196.
9. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57, pp. 749–761.
10. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic de nitions and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. Vol. 25, no. 1, pp. 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
11. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 2000. Vol. 55, pp. 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
12. Sheldon K.M. et al. Evaluating the dimensionality of Self-Determination Theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215–1238.
13. Sheldon K.M. et al. Freedom and Responsibility Go Together: Personality, Experimental, and Cultural Demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, no. 1, pp. 63–74.
14. Vansteenkiste M., Lens W., Deci E. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41, no. 1, pp. 19–31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
15. Żemajtel-Piotrowska M. et al. The Mental Health Continuum — Short Form: The structure and application for cross-cultural studies — a 38 nation study. *Journal of Clinical Psychology*, 2018. Vol. 74, no. 6, pp. 1034–1052.

О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах

Глазунова О.И.*,

Инновационная компания
«Мыследеятельностная педагогика»,
Москва, Россия,
obrantr@mail.ru

Громько Ю.В.**,

Институт опережающих исследований
«Управление человеческими ресурсами»
имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия,
yugromyko@gmail.com

Сопоставляется оценка взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA и оценка сотрудничества на основе деятельностного подхода. Утверждается, что если в исследованиях PISA решаемая задача и формы взаимодействия между ее участниками являются двумя разделенными предметами анализа, то в случае изучения сотрудничества на основе деятельностного подхода когнитивный и социальный компоненты при решении задач в совместной деятельности образуют единую реальность для участников

Для цитаты:

Глазунова О.И., Громько Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 58—70. doi: 10.17759/pse.2019240506

* Глазунова Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, Инновационная компания «Мыследеятельностная педагогика», Москва, Россия. E-mail: obrantr@mail.ru

** Громько Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия. E-mail: yugromyko@gmail.com

групповой работы со смысловыми, операциональными и предметными характеристиками. Определены принципы диагностики развития способностей в проектной команде у ее участников на основе деятельностного подхода. Подчеркивается, что важнейшим единым образованием, которое должно отслеживаться при работе проектной команды, является проектный замысел, его конкретизация и перестройка форм организации деятельности команды на основе замысла. Диагностика развития способностей в деятельности проектной команды должна опираться также на типологию проектных команд.

Ключевые слова: мониторинговые исследования PISA, деятельностный подход, проектное образование, проектный замысел, способности, проектные команды.

1. Оценка сотрудничества в мониторинговых исследованиях PISA

Умение работать в команде является важнейшим образовательным результатом, который выделяется во всех современных образовательных системах. Его оценка начинается вводиться в Международное мониторинговое исследование ПИЗА. В исследованиях 2015 и 2018 гг. «сотрудничество при решении задач» (collaborative problem solving, можно перевести и как «совместное решение задач») входит в состав «функциональной грамотности», которую оценивает данное мониторинговое исследование. По результатам PISA 2015, по критерию «сотрудничество при решении задач» Россия занимает 32 место среди 57 стран [27, с. 25]. Т.е. уровень сформированности данного умения у российских подростков оценивается как «ниже среднего».

Среди представленных инструментов оценивания набора компетенций «сотрудничества при решении задач» есть интерактивный online формат совместного решения бытовой практической ситуации 3 участниками [10] (2015), а также оценка с помощью опросной методики [27, с. 28].

Опросная методика устроена следующим образом. В опроснике приводится несколько утверждений. Испытуемый должен согласиться или не согласиться с этими утверждениями с указанием степени: «совершенно согласен» или просто «согласен»; «не согласен» или «совершенно не согласен». Приведем утверждения, составляющие опросник:

- Я хорошо слушаю;

- Я учитываю, в чем заинтересованы другие;
- Я люблю рассматривать разные перспективы;
- Мне приятно видеть успехи своих одноклассников;
- Я считаю, что команды лучше принимают решения, чем отдельные индивиды;
- Я люблю сотрудничать со сверстниками;
- Я предпочту работать как часть команды, нежели работать один;
- Я считаю, что работа в команде повышает мою собственную эффективность.

Основные ограничения такого способа оценки уровня «совместного решения задач», с нашей точки зрения, состоят в том, что этот опросник выявляет не умение работать в команде, а осознание подростком того, как он относится к работе в команде, и нравится ли ему это. Но, как известно, то, что человек думает о том, что он умеет, и его реальное деятельностное умение — это разные вещи.

Что касается интерактивного способа оценивания, представленного во втором материале, то его основные ограничения состоят в том, что он оценивает рациональность поведения членов группы в бытовой ситуации, а не в ситуации командного решения содержательной проектной задачи. Кроме того, с нашей точки зрения, нельзя оценивать отдельный ход участника групповой ситуации как правильный или неправильный (на чем основана данная методика). Должна оцениваться как эффективная или неэффективная значительно большая единица мыслеккомму-

никативных действий. Например, эффективность-неэффективность стратегии на 1, 2, 3... n этапах развития ситуации.

Рассмотрим оценивание набора компетенций совместного решения задач более подробно.

Данная система оценки сотрудничества при решении, разработанная PISA, является платформой оценивания набора компетенций. Специально эта платформа оценивания рассматривается наряду с другими подходами (в частности, подходом National Assessment of Educational Progress (NAEP) — Национальной системой оценивания образовательного прогресса США) в работе Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress [23].

В работе дается определение данной компетенции и выделяется предмет оценивания: компетенция сотрудничества при решении задач в совместной деятельности представляет собой возможность индивида эффективно включаться в процесс, в котором два и более действующих участников решают задачу, опираясь на взаимопонимание и объединение усилий, а также на суммирование своих знаний и умений для достижения решения. Компетенция оценивается по тому, насколько хорошо индивиды взаимодействуют между собой в процессе решения задачи. Это включает достижение взаимопонимания целей и активностей так же, как и усилий по объединению ресурсов и решению задачи [23]. При этом под действующим участником понимается как участник-человек, так и цифровой двойник участника, моделируемый компьютером. В обоих случаях действующий участник способен ставить цели, осуществлять действия, передавать сообщения, реагировать на сообщения от других участников, оценивать ситуацию, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам [23].

Предполагается, что решение задач и сотрудничество — это две совершенно разные формы активностей, имеющие разное устройство и способы осуществления. Поскольку предполагается, что человек решает задачу один, а сотрудничество — это дополнительная активность, когда ему необходимо

решать задачи вместе с другими участниками, выстраивая продуктивное и эффективное взаимодействие. Исследователями ставится задача обеспечить интеграцию этих двух исходно совершенно разных форм активностей. Это делается следующим образом. Предполагается, что сотрудничество — это целое измерение, в котором имеются три разных компетенции:

- 1) установление и поддержание взаимопонимания;
- 2) осуществление действий, необходимых для решения задачи;
- 3) формирование и поддержание организации команды.

Измерение активностей, связанных с решением задачи, включает:

- 1) изыскание и понимание;
- 2) представление и формулирование (предполагает отбор, организацию и интеграцию информации с предшествующим знанием);
- 3) планирование и осуществление (предполагает определение целей, постановку подцелей, формирование плана по достижению целей и осуществление плана);
- 4) отслеживание и рефлексия.

Затем разработчики этого подхода выстраивают табличное пересечение компетенций одной сферы деятельности и второй. В результате они получают 12 компетенций, которые, с их точки зрения, образуют пересечение процесса решения задачи как принципиально индивидуальной активности и сотрудничества как формы организации и поддержания взаимодействий. Получается матрица компетенций. Авторам остается только заполнить названиями клеточки данной типологической матрицы, предлагая названия для получающихся пересечений [23, с. 15].

На наш взгляд, в данной таблице представлены не столько четко выделенные компетенции, сколько названия исследуемых разработчиками процессов, которые лежат на пересечении их понимания процесса решения задач индивидом и организации процесса коллективного сотрудничества.

Разработчики данного направления тестовых оценок сотрудничества при решении задач создали интересную форму заданий,

которые предъявляются на экране компьютера (рис.) в виде двух разделенных полей терминала. На одном поле представлено предметное задание, на другом — фиксируется коммуникативный протокол в виде коммуникативных сообщений от тестируемого участника другим членам группы. Одним из участников коллективной работы с тестируемым является компьютерная модель члена диады или триады, которая выдает определенные реплики. Тестируемый участник должен понимать эти реплики и реагировать на них. Таким образом, на экране компьютера отдельно представлена предметная модель задания и коммуникативный протокол обмена репликами между участниками.

Рассмотрим одну из тестовых задач. Она состоит в определении наилучших условий жизни для рыб в аквариуме, которое надо осуществить за пять попыток в результате совместных действий с напарником. Пред-

метная модель задания, представленная в правой части экрана, организована таким образом, что каждый из участников совместной работы осуществляет воздействие на три параметра (тестируемый контролирует: тип воды (пресная или морская), природное окружение (камни или растения), освещенность (низкая или высокая); симуляционный напарник (робот) контролирует в этом задании: пища (сухая и/или пищевые блоки), количество рыб (много или мало), температура (низкая или высокая). Поэтому участники должны координировать свои действия по изменению параметров и добиться согласования всех шести параметров. На экране появляется оценка их действия по изменению параметров.

Типы решаемых задач могут значительно различаться: задача на установление договоренностей, совместное проектирование, задача на складывание мозаики из фрагментов и проч. [23].

Таблица

Компетенции, диагностируемые при совместном решении задач (PISA)

№ п/п	Сотрудничество Решение задачи	Установление и под- держание взаимопонимания	Осуществление действий, необходимых для решения задачи	Формирование и поддержание органи- зации команды
1	2	3	4	5
1	Изыскание и понимание	Обнаружение перспектив и способностей членов команды	Обнаружение типа взаимодействий в совместных формах активности, обеспечивающих решение задачи в соответствии с целями	Понимание ролей, обеспечивающих решение проблемы
2	Представление и формулирование	Построение обобщенных представлений и обсуждение в ходе переговоров смысла проблемы (общее основание)	Определение и описание заданий, которые должны быть осуществлены	Описать роли и командную организацию (коммуникативный протокол/ правила включения)
3	Планирование и осуществление	Коммуникация с членами команды по поводу действий, которые выполняются и должны быть выполнены	Реализация планов	Следование правилам включения (например, побуждение других членов команды к выполнению их функциональных задач)
4	Отслеживание и рефлексия	Отслеживание и исправление недочетов во взаимопонимании	Отслеживание результатов действия и оценка успешности в решении задачи	Отслеживание процесса, обеспечение обратной связи, адаптация командной организации и ролей

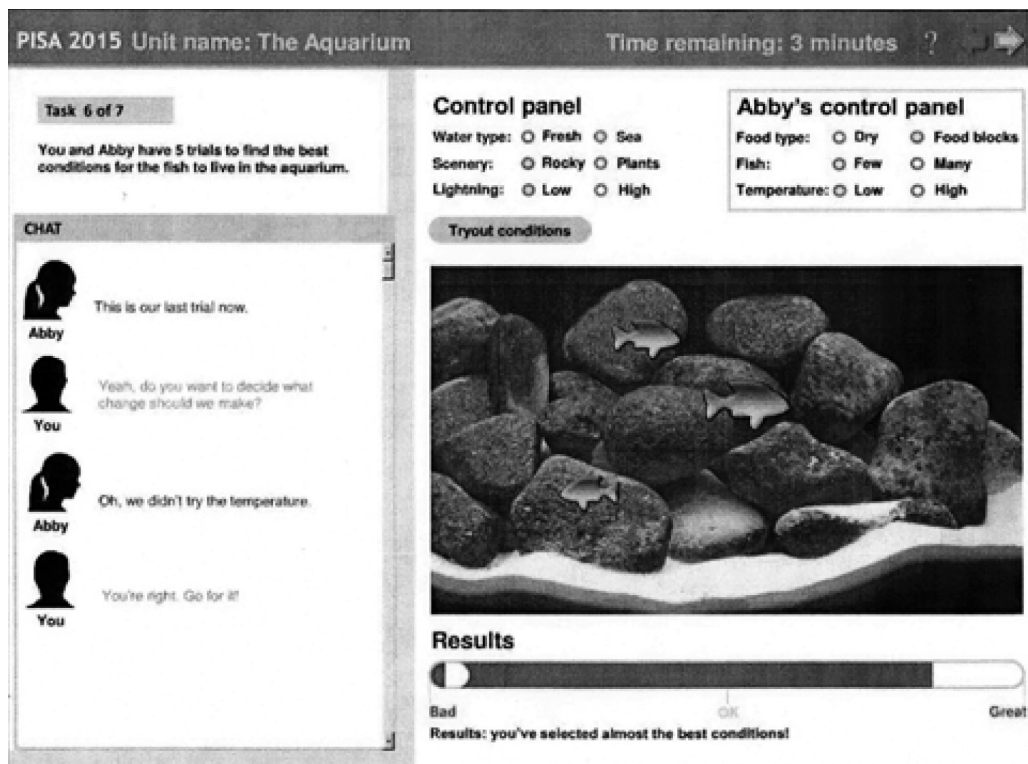


Рис. Скриншот 4-ой задачи, решаемой в группе (PISA)

Отдельный диагностический момент — это изучение коммуникативных протоколов и реакции тестируемого на реплики второго участника. Эти коммуникативные протоколы представлены в левой части экрана. Фактически в этом случае изучается обмен коммуникативными репликами и понимание коммуникативных текстовых сообщений. Второй симуляционный напарник может действовать по разным заранее заданным сценариям — быть склонным к сотрудничеству, быть безразличным к сотрудничеству, быть склонным к ошибкам. Тестируемый участник должен контролировать на основе коммуникативных протоколов реакции напарника и корректировать их в соответствии с целями и планом [23].

Разработчиками PISA указывается, что, в общем-то, непонятно, может ли предложенная форма оценивать и тестировать реаль-

ные формы сотрудничества [23]. Предполагается, что 12 выделенных компетенций, представленных в таблице, могут оцениваться на основе анализа коммуникативных реплик тестируемого. Для оценки уровня развитости компетенций сотрудничества выстраивается шкала, где нижний уровень — 1. Изолированное неэффективное изыскание; средний уровень — 4. Совместное планирование; высший уровень — 6. Стратегический подход к задаче на основе сотрудничества [23]. Следует отметить, что заполнение данной шкалы не строится на выявлении и реконструкции способа действия участников, а предполагает интерпретативную оценку экспертов.

В целом данная тестовая система строится на основе выполнения тестируемым приблизительно 5 заданий в двух сессиях по 30 минут. Предлагаемые задания и сообще-

ния в чате должны покрыть все 12 клеточек, представленных в таблице. Веса этих клеточек оцениваются по-разному [23, с. 51]. Исследователи отмечают, что коммуникативные реплики тестируемых с непредзаданным ответом требуют развития компьютерной лингвистики, и при этом в английском языке можно обозначить существенный прогресс в этой области в отличие от оценки коммуникации испытуемых на других языках [23, с. 51].

Эти соображения весьма важны по трем причинам.

Во-первых, в соответствии с данным подходом предполагается, что коммуникация связана исключительно с текстами, и, скажем, невозможно строить коммуникацию на основе демонстрации схем, изобразительных жестов, форм рассадки в аудитории, предъявляемого самоопределения участников в виде поведенческих актов и пр. Во-вторых, что коммуникация отделена от процессов мышления и действия. При этом не выделяются коммуникативные акты, в которых представлено мышление или действие, в отличие от известного подхода Дж. Остина [13] и Дж. Сёрля [22] к анализу речевых актов — иллокутивных, в которых выражается намерение и цель, перлокутивных, в которых выражается результат речевого воздействия. И, наконец, в третьих — за основу в компьютерной лингвистике берется английский язык, что не позволяет выявить моменты национальных цивилизационных особенностей проектных групп, работающих, например, в русскоязычной среде, в отличие от общих принципов действия для групп, использующих любые языки.

При проведении данного тестирования остается неясным, понимают ли тестируемые, что они взаимодействуют с роботом, способны ли они выявить ограничения в действиях «цифрового двойника» или «цифровой тени» (робота), а также как подобные способности реализуются представителями разных наций.

Данная тестовая платформа, что является основной особенностью PISA, сконцентрирована на коммуникативных репликах сверстников и минимально анализирует форму понимания учащимися неадаптированных текстов взрослых профессионалов и экспертов, хотя источ-

ник знаний и новой информации заключен в неадаптированных текстах и коммуникации со взрослыми профессионалами. Возможно, авторы данного подхода убеждены, что потенциал творчества связан с поиском оригинальных решений в поле активности, изолированном от культуры и неадаптивных тестов, однако это требует специального изучения.

Неясно, в какой мере оценка коммуникативных реплик в данных тестовых заданиях, представленные задачи и заложенные в тест коммуникативные сценарии позволяют диагностировать и анализировать реальную работу детско-взрослых команд.

2. Оценка сотрудничества на основе деятельностного подхода

Альтернативной возможностью оценивания сотрудничества является деятельностный подход к изучению форм организации совместной деятельности, а также к анализу способов преобразования исходных форм организации коллективной работы. Он основывается на фундаментальном понимании того обстоятельства, что процесс познания исходно является коллективным процессом, который обеспечивает изменение социальной ситуации и формы организации деятельности (Ю.В. Громько [4; 6; 20], В.В. Рубцов [17; 19; 20], В.И. Слободчиков [21]). Это положение означает, что решаемая задача и формы взаимодействия между ее участниками являются не двумя разделенными предметами анализа, но образуют единое операционально-смысловое поле, опосредованное формой организации деятельности в команде. Ядерным типом деятельности, изменяющим постановку предметной задачи через определение условий преобразования формы организации деятельности в команде, является проектирование. Предлагаемые открытые задания должны оценивать способности участников коллективной работы выявлять сложившуюся форму организации совместной деятельности, соотносить ее с предполагаемым продуктом совместной работы, а также преобразовывать форму организации совместной деятельности в соответствии с новым представлением о будущем продукте совместной работы.

К настоящему моменту накоплено достаточно много эмпирических данных (В.В. Рубцов [17; 19; 20], Ю. Энгештрём [25], Ю.В. Громыко [6]), свидетельствующих о том, что наиболее интересные и эффективные формы обучения оказываются связаны с преобразованием исходных принципов организации совместной деятельности, в которую включены учащийся. Эта преобразуемая совместная деятельность может быть разных типов: учебной работой, исследовательской деятельностью, деятельностью конструирования, деятельностью управления и организации, игровой деятельностью. Принципиальный интерес к подобным практикам со стороны педагогов и психологов связан с тем, что в них приоткрываются условия формирования у школьников интеллектуальных способностей — понимания, рефлексии, коммуникации, схематизации, самоопределения, целеполагания, смыслообразования. Способности оказываются соотношены с выделяемыми школьниками в проектной команде способом коллективной работы и его преобразованием.

Способности выступают обнаруживаемыми состояниями сознания, формами фиксации осознанности своей включенности в деятельность в виде образов, схем, жестов, понятийных различий, интонации (просодических элементов речи), переживания общности и единения с другими членами команды (В.И. Слободчиков [21]), которые закрепляют динамическую реализацию способа в возможностях людей. При этом язык способностей соотносен с операционально-инструментальным языком описания деятельности, характеризующим способ действия, но он не совпадает с этим языком.

Подобное продвижение в проработке устройства способностей на основе деятельностного подхода связано с важнейшей мыслью В.В. Давыдова о том, что полноценное нередуцированное описание деятельности должно схватывать и ее операциональную организацию, и организацию предметности, на которой она разворачивается (см. А.Г. Асмолов — «Принцип предметности составляет, по точному выражению В.В. Давыдова [9], ядро теории деятельности» [2, с. 161]). Игнорирование

предметности приводит к сведению деятельностных описаний к абстрактным «застывшим» схематизмам для всех случаев жизни. Отказ от выделения операциональной стороны организации деятельности приводит к натурализации смысловых характеристик. Сами переходы от операциональных характеристик деятельности к предметности и от предметности к операциональной стороне как раз и опосредуются, и схватываются в языке способностей.

Подобное понимание устройства способностей, с точки зрения деятельностного подхода, важно для оценивания результатов образования в совместной деятельности, при работе в команде. В соответствии с такой точкой зрения диагностика должна строиться иначе. Необходима разработка диагностического подхода, ставящего во главу угла выявление способностей преобразования формы организации деятельности в команде для решения предметной задачи.

Методология и конкретная экспериментальная технология изучения распределенных совместных действий между участниками, при которых правильный результат можно получить лишь при согласовании действий участников совместной работы, разрабатывалась В.В. Рубцовым [19] и его школой (В.В. Агеев [15], Ю.В. Громыко [3], Р.Я. Гузман [8], А.Г. Крицкий [10], А.А. Марголис [16], В.К. Мульдаров [17], И.В. Ривина [14] и др.), начиная с 1975 г. Результаты этой технологии позволили вскрыть психологические механизмы продуктивной организации участников сотрудничества в группе, самих учебных действий, обеспечивающих развитие способностей — понимания, рефлексии, мышления. В исследованиях этой группы было показано, что помимо операционально-ролевой разбивки как схематического представления формы организации совместной работы участники могут выявлять и преобразовывать кооперативную схему совместной деятельности, коммуникативную схему взаимодействий, схему организационного подчинения управленческим решениям, схему анализа ситуации и постановки проблемы и пр.

Существенно, что сценарии взаимодействия, рассматриваемые в диагностической

модели PISA, отличаются от типов групп, выделенных В.В. Рубцовым [17; 19], Р.Я. Гузмано [8], Ю.В. Громько [3], В.В. Агеевым [15] и др. — конфликтных; формально договаривающихся, но не выявляющих ограничений индивидуальных действий, без преодоления которых невозможно сотрудничество; выявляющих ограничение индивидуальных действий и преобразующих саму форму взаимодействия. Для подобного подхода характерна неразделенность когнитивного и социального моментов.

3. Деятельностный анализ сотрудничества в проектных командах

Проектная деятельность основана на выдвигании и реализации разработанного мыслительного замысла будущего действия в конкретной ситуации (Н.Г. Алексеев) [1]. Основная особенность проектного мышления связана с замыслом организации совместного действия членов проектной команды. Специальная работа по формированию подобного замысла становится необходимой в ситуации, когда непосредственный переход к выполнению задания оказывается затруднен. Это затруднение возникает при необходимости создать принципиально новый продукт, способ получения которого неизвестен участникам. В этом случае невозможно спланировать выполнение задания (В.Х. Магкаев) [12], определяя последовательность действий. Необходима разработка представления о будущей форме организации действия проектной команды.

Традиционно важным как для оценки эффективности участия конкретного человека в проектной команде, так и для оценки уровня сформированности самой проектной команды является выявление функционализации в команде и функции, которую в ней выполняет конкретный участник. Представление о функционализации членов команды, решающих креативную задачу, восходит к методу «мозгового штурма» [26]. Приведем одну из современных норм функционализации проектной команды [6]:

- генератор идей;
- переговорщик с внешними позиционерами;

- коммуникативный организатор группы;
- критик;
- систематизатор смыслов;
- схематизатор;
- разработчик управленческого решения, плановик, разработчик сценария под держательную задачу;
- командотехник — выявление функциональных способностей и позиционного самоопределения членов команды.

Оценка умения работать в команде должна начинаться с оценки того, какую (или какие) функции в коллективной работе может выполнять конкретный участник и каково качество реализации данной функции.

Операционально-ролевая разбивка проектной команды на функции участников дополняется предметностью проектной деятельности. Предметность проектной деятельности связана с выдвиганием проектного замысла и его конкретизацией по мере получения результата работы команды (Н.Г. Алексеев [1], Ю.В. Громько [5; 6]). Поэтому важнейшим единым образованием, которое должно отслеживаться при работе проектной команды, является проектный замысел, его конкретизация и перестройка форм организации деятельности команды на основе замысла.

Оценка и анализ известного отработанного способа действия проектной команды производится с позиции представления о будущем действии. В этом случае с позиции неопределенного будущего, намечаемого в замысле, определяется, что в известном способе коллективной работы не достает и должно быть принципиально изменено. В этом состоит известный парадокс проектного действия. Точкой отсчета становится не отработанное и известное — в данном случае понятный участникам и освоенный ими способ коллективной работы, а намечаемое будущее действие на основе проектного замысла. При реализации замысла он будет скорректирован и изменен, но очень важно, что именно неопределенное представление о будущем становится точкой отсчета для анализа формы организации работы группы.

Именно в этом заключен огромный смысл проектного мышления и проектного действия,

поскольку, осваивая проектную деятельность, член проектной команды учится не испытывать стресс от ситуации неопределенности. Неопределенность является постоянным элементом проектной работы. Уменьшение неопределенности основано на установлении связи проектного замысла, прорабатываемого в проектном мышлении, с изменением способа действия в ситуации.

Это усложнение связано с тем, что при проектной работе для учащегося становится важным процесс употребления интегративного знания при создании нового изделия, а также самостоятельное получение знания о формах организации деятельности, с чем в мировой практике и связано формирование быстро развивающейся дисциплины «управление знаниями» (knowledge management).

Важнейшими способностями, которые формируются при формировании и реализации учащимися замысла проектной деятельности как интегративной единицы, являются:

1. Постановка целей проектной деятельности.
2. Схематизация общего замысла проектной работы.
3. Понимание, есть ли у других участников проектной команды замысел совместной деятельности, понимание излагаемых замыслов другими членами проектной команды.
4. Коммуникация своего замысла другим участникам проектной деятельности.
5. Рефлексия результата реализации замысла и его последующее уточнение и изменение на основе результатов рефлексии.

Эти пять разных способностей лежат в основе принципиального единого образования проектного мышления — формирование проектного замысла и перевода его в реализационное действие команды.

Можно утверждать, что данные способности, которые формируются и проявляются в коллективной деятельности проектной команды, вместе с тем характеризуют индивидуальные достижения учащихся. Их реализация конкретным учащимся в разных командах определяется тем, насколько они отрефлектированы и осознаются, то есть являются предметом метакогнитивных учебных стратегий.

Важнейшей особенностью работы в проектной команде является коммуникация. Очень важно, как участник команды понимает других участников, в какой форме он предлагает членам команды свой проектный замысел общей деятельности, как он строит свое взаимодействие в команде, если у других членов команды также есть общий замысел действия группы. Здесь возможны совершенно разные стратегии коммуникации, но основной вопрос состоит в том, берет ли участник группы на себя ответственность за работу группы в целом. Поскольку в случае принятия подобного решения для участника групповой работы, у которого есть замысел деятельности команды, важнейшим становится вопрос, есть ли у кого-либо из членов группы проектный замысел действия команды. Если ни у кого из участников проектной команды общего замысла действия нет, то участник должен предложить членам команды свой замысел и перейти к его уточнению и реализации. Если у других членов команды тоже есть замыслы действия команды в целом, то необходимо организовать специальную работу по сопоставлению этих замыслов.

Выводы

1. Диагностика сотрудничества при решении задач в мониторинговых исследованиях PISA осуществляется просто как оценка взаимодействия участников. Взаимодействия и решаемая задача выступают в качестве двух различных предметов.

2. Данные исследований В.В. Рубцова и его школы (В.В. Агеев, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузман, А.Г. Крицкий, А.А. Марголис, В.К. Мульдаров, И.В. Ривина и др.) позволяют утверждать, что:

А) Когнитивный и социальный компоненты при решении задач в совместной деятельности образуют единую смысловую, операциональную и предметную реальность для участников групповой работы.

Б) Выявление и преобразование самой формы организации деятельности группы участниками групповой работы определяют овладение новым способом действия и развитие способностей.

В) Результат коллективного решения задачи, а также индивидуальный вклад участника в совместную работу определяются типом групп, различающихся способом разрешения конфликта в группе и способом преобразования исходной формы организации групповой работы.

3. Мы строим новую по существу диагностику развития способностей в деятельности проектной команды. Ее характеризуют:

А) Опосредование структуры задачи или проблемы формой организации коллективной деятельности проектной команды.

Б) Выдвижение замысла будущей деятельности проектной команды, его конкретизация и преобразование на основе уточненного замысла исходной формы организации деятельности проектной команды.

В) Соотнесение способностей (понимания, рефлексии, целеполагания, коммуникации, схематизации) с общим способом проектной деятельности по выдвижению замысла и его преобразованию, конкретизации в ходе реализации.

Г) Диагностика развития способностей в деятельности проектной команды должна опираться на типологию проектных команд.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002. 36 с.
2. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. С. 161.
3. Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: М., 1985. 168 с.
4. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Пайдея, 1996. 238 с.
5. Громыко Ю.В. Проектное сознание. М.: Пайдея, 1996. 551 с.
6. Громыко Ю.В. Миропорядок Razvitie — Миромыследеятельностный подход к формированию практик развития [Электронный ресурс] // Наши издания Институт Шифферса. Рига: Palmarium Academic Publishing, 2018. 644 с. URL: <https://shiffersinstitute.com/product/gromyko-yu-v-miroporyadok-razvitie-elektronnaya-versiya/> (дата обращения: 19.08.2019).
7. Громыко Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 93—105. doi: 10.17759/pse.2018230108
8. Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач: дисс. ... канд. психол. наук: М., 1982. 147 с.
9. Давыдов В.В. Категория деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1979. № 4. С. 25—41.
10. Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68—72.
11. «Инструментарий международного исследования PISA-2018/компьютерный формат»:

Сборник — АО «Информационно-аналитический центр»: Астана, 2016.

12. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. 1974. № 5. С. 98—106.
13. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. XVII. М., 1986. С. 22—129.
14. Рубцов В.В., Ривина И.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2, с. 155—159.
15. Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал, 1985. № 4, с. 120—129.
16. Рубцов В.В., Марголис А.А. Компьютер как средство моделирования предметных учебных сред // Информатика и народное образование. 1987. № 5. С. 8—13.
17. Рубцов В.В., Мульдаров В.К. Метод нормативной диагностики учебно-познавательных действий у школьников // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 147—153.
18. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
19. Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 4. С. 106—121. doi:10.17759/chp.2018140413
20. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) / В.В. Рубцов [и др.] // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5—30. doi:10.17759/chp.2018140302

21. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Сб. статей. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. М., 2010. Вып. 1 (43). С. 5—13.
22. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? Косвенные речевые акты. Классификация речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. XVII.
23. Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress. Authored by: Stephen M. Fiore, Art Graesser, Samuel Greiff, Patrick Griffin, Brian Gong, Patrick Kyllonen, Christine Massey, Harry O'Neil, Jim Pellegrino, Robert Rothman, Helen Soulé, Alina von Davier. April 2017 [Электронный ресурс] // URL: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative_problem_solving.pdf (дата обращения: 19.08.2019).
24. PISA 2015 collaborative problem-solving framework july 2017 [Электронный ресурс] // URL: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf (дата обращения: 19.08.2019).
25. Engeström Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
26. Alex F. Osborn. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving New York: Charles Scribner's Sons, 1953. OCLC 641122686
27. PISA 2015. Results in Focus [Электронный ресурс] // URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (дата обращения: 19.08.2019).

Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams

Glazunova O.I.*,

Innovative Company «Mysledeyatelnostnaya Pedagogika», Moscow, Russia,
obrantr@mail.ru

Gromyko Yu.V.**,

Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia,
yugromyko@gmail.com

In the article the evaluation of interactions in the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) is compared with the evaluation of cooperation on the basis of activity approach. The authors argue that in PISA, the problem and the interactions between those working on it are two separate subject matters of analysis, whereas in activity-based research on cooperation, cognitive and social components of problem solving in joint activity form one single reality for the participants of group work, with specific semantic, operational and subject attributes. Using the activity approach, the authors define the principles of monitoring and assessing abilities of the project team members in the process of team work. It is argued that the key integral construct that should be monitored in the process of team work is the design concept, its specification and the role it plays in the transformation of team activity. Assessing the development of abilities in the activity of project teams must as well be based on the typology of project teams.

Keywords: PISA, education system monitoring, activity approach, project-based learning, design concept, abilities, project teams.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya: Avtoref. diss. dokt. psikhol. Nauk [Designing the conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 36 p.
2. Asmolv A.Kh. Po tu storonu soznaniya. Metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii [On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology]. Moscow: Smysl, 2002. pp. 161—161.
3. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovmestnoi deyatel'nosti: diss... kand. psikhol. nauk [The role of understanding in solving educational problems in joint activities. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1985. 168 p.
4. Gromyko Yu.V. Vygotskianstvo za ramkami kontseptsii L.S. Vygotskogo [Vygotskyism beyond the concept of L.S. Vygotsky]. Moscow: Paideia, 1996. 238 p.
5. Gromyko Yu.V. Proektnoe soznanie [Design consciousness]. Moscow: Paideia, 1996. 551 p.
6. Gromyko Yu.V. Miroporyadok Razvitie — Miromysledeyatelnostnyi podkhod k formirovaniyu praktik razvitiya [Elektronnyi resurs] [World order Razvitie — A world-wide activity approach to shaping development practices]. Riga: Publ. Palmarium Academic Publishing, 2018. 644 p. Nashi izdaniya Institut Shiffersa [Our publications Schiffers Institute] URL: <https://shiffersinstitute.com/product/gromyko-yu-v-miroporyadok-razvitie-elektronnaya-versiya/> (Accessed: 19.08.2019).
7. Gromyko Yu.V. K probleme sozdaniya obshchenarodnoi shkoly budushchego: sintez

For citation:

Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58—70. doi: 10.17759/pse.2019240506 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Glazunova Olga Igorevna, PhD in Psychology, Head of the Innovative Company «Mysledeyatelnostnaya Pedagogika». E-mail: obrantr@mail.ru

** Gromyko Yuri Vyacheslavovich, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia. E-mail: yugromyko@gmail.com

- predmetnogo i proektnogo obrazovaniya [On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23. no. 1. pp. 93—105. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2018230108
8. Guzman R.Ya. Rol' modelirovaniya sovместnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnykh zadach: diss. ... kand. psikhol. Nauk [The role of joint activities modeling in solving educational problems Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1982. 147 p.
9. Davydov V.V. Kategoriya deyatel'nosti i psikhicheskogo otrazheniya v teorii A.N.Leont'eva [Category of activity and mental reflection in the theory of A.N. Leontiev]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology]*, 1979, no. 4, pp. 25—41. (In Russ.).
10. Davydov V.V., Rubtsov V.V., Kritskii A.G. Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti, oposredovannoi ispol'zovaniem komp'yuternykh sistem [The psychological basis for the organization of educational activities mediated by the use of computer systems]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 2, pp. 68—72. (In Russ.).
11. Instrumentarii mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018/komp'yuternyi format. Sbornik [PISA-2018 international research toolkit / computer format]. AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr» [JSC "Information and Analytical Center"]. Astana, 2016.
12. Magkaev V.Kh. Eksperimental'noe izuchenie planiruyushchei funktsii myshleniya v mladshem shkol'nom vozraste [An experimental study of the planning function of thinking in primary school age]. In Smirnov A.A (eds.) *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1974, no. 5, pp. 98—106. (In Russ.).
13. Ostin Dzh. L. Slovo kak deistvie [Word as action]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Teoriya rechevykh aktov. Vyp. XVII [New in foreign linguistics. Theory of speech acts]*. Moscow, 1986, pp. 22—129. (In Russ.).
14. Rubtsov V.V., Rivina I.V. Urovni sistemnosti v formirovani uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti [Systemic levels in the formation of educational and cognitive activities]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1985, no. 2, pp. 155—159. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V. Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovместnykh deistvii [Testing as a mechanism for building joint actions]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1985, no. 4, pp. 120—129. (In Russ.).
16. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Komp'yuter kak sredstvo modelirovaniya predmetnykh uchebnykh sred [Computer as a tool for modeling subject-based learning environments]. *Informatika i narodnoe obrazovanie [Computer science and public education]*, 1987, no. 5, pp. 8—13. (In Russ.).
17. Rubtsov V.V., Mul'darov V.K. Metod normativnoi diagnostiki uchebno-poznavatel'nykh deistvii u shkol'nikov [The method of normative diagnosis of educational and cognitive actions in schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1987, no. 5, pp. 147—153. (In Russ.).
18. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.
19. Rubtsov V.V. Sotsiogenez sovместnogo deistviya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei. Interv'y u (besedu vel V.T. Kudryavtsev) [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview (Carried out by V.T. Kudryavtsev)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2018. Vol. 14. no. 4. pp. 106—121. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2018140413
20. Rubtsov V.V. et al. Ot sovместnogo deistviya — k konstruirovaniyu novykh sotsial'nykh obshchnostei: Sovместnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminar pod rukovodstvom V.V. Rubtsova, B.D. El'konina) [From joint action to the construction of new social communities: Togetherness. Creativity. Education. School (round table methodological seminar led By V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 3. pp. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140302
21. Slobodchikov V.I. Sobyitiynaya obrazovatel'naya obshchnost' — istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya [Event educational community — a source of development and a subject of education]. In Krylova N.B. (eds.) *Sobyitiinost' v obrazovatel'noi i pedagogicheskoi deyatel'nosti. sb. statei. Vyp. 1 (43) [Eventuality in educational and pedagogical activity]*. Moscow, 2010, pp. 5—13.
22. Serl' Dzh. R. Chto takoe rechevoi akt? [What is a speech act?]; Kosvennye rechevye akty [Indirect speech acts]; Klassifikatsiya rechevykh aktov [Classification of speech acts]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp. XVII. [New in foreign linguistics]*. Moscow, 1986.
23. Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress. Authored by: Stephen M. Fiore, Art Graesser, Samuel Greiff, Patrick Griffin, Brian Gong, Patrick Kyllonen, Christine Massey, Harry O'Neil, Jim Pellegrino, Robert Rothman, Helen Soule, Alina von Davier. April 2017 [Electronic recurs]. URL: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative_problem_solving.pdf (Accessed: 19.08.2019).
24. PISA 2015 collaborative problem-solving framework July 2017 [Electronic recurs]. URL: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf (Accessed: 19.08.2019).
25. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
26. Alex F. Osborn. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving New York: Charles Scribner's Sons, 1953. OCLC 641122686
27. PISA 2015. Results in Focus [Electronic recurs]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (Accessed: 19.08.2019).

Мотивационно-эмоциональное отношение к учебе старшеклассников различного пола и возраста

Вартанова И.И.*,
ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
iivart@mail.ru

Изучались половые и возрастные особенности эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни. С помощью факторного анализа оценок 10 объектов школьной жизни по системе 25 пар прилагательных в соответствии с методикой Семантического дифференциала автор определял структуру эмоционально-мотивационного профиля обучающихся школьного возраста. Анализ проводился отдельно для каждой из четырех групп школьников (двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения): младшие группы (8—9 классы, 14—15 лет) мальчиков (55) и девочек (57), старшие группы (10—11 классы, 16—17 лет) мальчиков (96) и девочек (100). Это позволило выявить и описать структуру и качественную специфику эмоционального отношения старшеклассников разного пола и возраста. Установлено, что с возрастом наблюдаются тенденции к дифференциации и трансформации смыслового содержания некоторых мотивов — для мальчиков в сфере самоутверждения, а для девочек в сфере аффилиативно-статусной мотивации. Мотивация должностования (учеба как необходимый труд) оказалась в большей степени сходной для групп мальчиков и девочек и незначительно изменяется при взрослении.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, учебная деятельность, старшие подростки, пол.

Понятие «мотив» занимает особое место среди ключевых психологических понятий. Как предмет потребности [8] он предполагает наличие двух диалектически единных полюсов — предметности как движущей силы активности и пристрастности, определяющей процесс смыслообразования. Первый осве-

щает вопрос о движущих силах активности, а второй необходим для интерпретации фундаментального положения концепции деятельности, касающегося уже развития мотивационных процессов в конкретной ситуации, — о процессах смыслообразования [6]. При этом личностный смысл связан с эмоциями и пре-

Для цитаты:

Вартанова И.И. Мотивационно-эмоциональное отношение к учебе старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 71—79. doi: 10.17759/pse.2019240507

* Вартанова Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: iivart@mail.ru

зентируется в сознании в форме эмоций [8]. Как отмечал А.Н. Леонтьев, даже когда мотивы не осознаются, они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме — в форме эмоциональной окраски действий [8]. Давая свое определение мотивации, Л.И. Божович также подчеркивала, что существенной стороной мотива является не цель, а смысл, или иначе — отношение человека к воспринимаемой действительности [2].

Как известно, к концу подросткового возраста качественно изменяется самосознание ребенка, это существенно сказывается на укреплении мотивов, адекватных зрелым формам учебной деятельности [2].

Происходит развитие и собственно эмоциональной сферы. Возрастная динамика и половые особенности эмоциональной сферы школьников изучались в основном через проявления базовых эмоций [7]. При этом исследуются и возрастные особенности переживания, экспрессии эмоций, а также понимания чужих эмоций и эмоциогенных ситуаций [10]. Исследовалась также и возрастная динамика в понятийном отражении эмоций [3]. Однако данных о возрастных и половых особенностях эмоционального отношения к учебе все еще не достаточно. Но, как показывают многочисленные психологические и педагогические данные, эффективность самого обучения в значительной мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к предложенному заданию, как он переживает свои успехи и неудачи, какое эмоциональное отношение у него сложилось к учителю и т.д. Таким образом, эмоциональное отношение является важной частью мотивации и имеет определенную возрастную специфику.

Мотивация учебной деятельности, от которой зависит эффективность учебного процесса, во многом определяется и полом учеников, особенно старших классов. В ряде исследований были получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик подростков разного пола [4; 5; 11; 12; 13].

В связи с вышесказанным выявление половой и возрастной специфики мотивации на уровне эмоционального отношения к объектам

школьной жизни в старшем школьном возрасте представляется важным как для дифференцированного обучения, так и для организации более эффективной психологической поддержки воспитательной работы в школе. Поэтому было организовано и проведено исследование, направленное на изучение половых и возрастных особенностей эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни. В его основе лежало предположение о том, что у школьников разного пола и возраста система эмоционального отношения к учебной деятельности будет различаться как количеством различных факторов, задающих эмоционально-мотивационный профиль, так и содержательной структурой самих выделяемых факторов.

В качестве основных методов изучения собственно эмоциональных явлений обычно используются объективные физиологические методы. Часто — различные опросники и так называемые повествования (например, автобиографические истории о случаях переживания сильных эмоций). Однако для широкого группового опроса в школе объективные методы трудно применить, а опросники ретроспективны и тесно связаны с осознанием и интерпретацией смысла высказываний и требуют высокоразвитой рефлексии, что затрудняет исследование процесса эмоционального развития ребенка. Между тем существует достаточно эффективный способ выявления эмоционального отношения к различным объектам — «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд), который хорошо себя зарекомендовал в самых разных исследованиях [9] и использовался нами ранее [5]. Здесь важно отметить, что цель данного исследования определяет необходимость обрабатывать факторным анализом получаемый с помощью этой методики массив оценок в каждой исследуемой группе отдельно. Это позволяет выявить специфику эмоционально-мотивационной ориентировки старшеклассников.

Организация исследования

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8—11 классов двух школ г. Москвы с тра-

диционной парадигмой обучения, всего 308 человек, которые были разделены на 4 группы, анализ результатов которых проводился независимо: младшие группы (8—9 классы, 14—15 лет) мальчиков (55) и девочек (57), старшие группы (10—11 классы, 16—17 лет) мальчиков (96) и девочек (100).

Для определения особенностей эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни анализировались эмоциональные оценки по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [9]. Каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до $+3$ (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих десяти ценностей школьной жизни: «самосовершенствование в учебе», «общение в школе», «признание в коллективе», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет и Я», «успешная учеба», «верные и хорошие друзья», «одобрение окружающих людей», «быть лучше других», «преодоление препятствий». Полученные данные были подвергнуты факторному анализу аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях [5]. Выделение факторов (интерпретируемых далее как мотивы учения) осуществлялось на основе статистической оценки числа выделяемых факторов (по критерию Кэттелла) и их вращения до достижения простой структуры (методом Варимакс). Содержательная интерпретация внутренней структуры выделяемых факторов осуществлялась через веса исследуемых мотивировок. Выявление половой и возрастной специфики достигалось содержательным сравнением факторных структур, получаемых при независимом анализе оценок четырех групп школьников, а также на основании формальных данных — числа выделяемых факторов и по результатам дополнительного кластерного анализа (метод Варда), проведенного для сопоставления выделенных факторов по соответствующим факторным нагрузкам (в качестве меры использовалось евклидово расстояние).

Результаты исследования

Обработка полученных данных по каждой из четырех выделенных групп (по полу и возрасту) отдельно позволила выявить размерность полученных факторных пространств. Графики распределения собственных значений и оценка размерности по критерию Кэттелла (каменистой осыпи) показаны на рис. 1.

Из этих графиков следует, что мальчики младшей группы систематически выделяют 3 типа эмоционально-мотивационных характеристик (факторов) в предложенном наборе объектов (что в совокупности описывает 27,6% всей дисперсии оценок), тогда как мальчики старшей группы — уже 4 фактора, которые в совокупности описывают 26,3% общей дисперсии оценок. Аналогичная картина наблюдается и в группах девочек: в младшей группе выделяются 3 фактора (которые описывают в совокупности 29,8% дисперсии), а в старшей группе — 4 фактора (которые описывают 27,9% общей дисперсии). На основании этих результатов можно заключить, что при взрослении эмоционально-мотивационное отношение к объектам школьной жизни становится более дифференцированным, это характерно в равной мере и для мальчиков, и для девочек.

Результат формального сопоставления выделенных факторов по соответствующим нагрузкам с помощью кластерного анализа представлен на рис. 2.

По этим результатам видно, что имеются 3 больших группы факторов: группа мотивов, условно обозначаемых как мотивы долженствования, статусной мотивации и мотивации достижения (включая познание и престиж).

Первую группу факторов можно обозначить как мотивация долженствования, когда учеба воспринимается как необходимый, но тяжелый труд. Во всех выделенных группах учащихся в факторы этого типа входят такие объекты, как «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «быть лучше других». Все объекты характеризуются прилагательными: сложный, напряженный, тяжелый. Различие между группами характеризуется следующими нюансами:

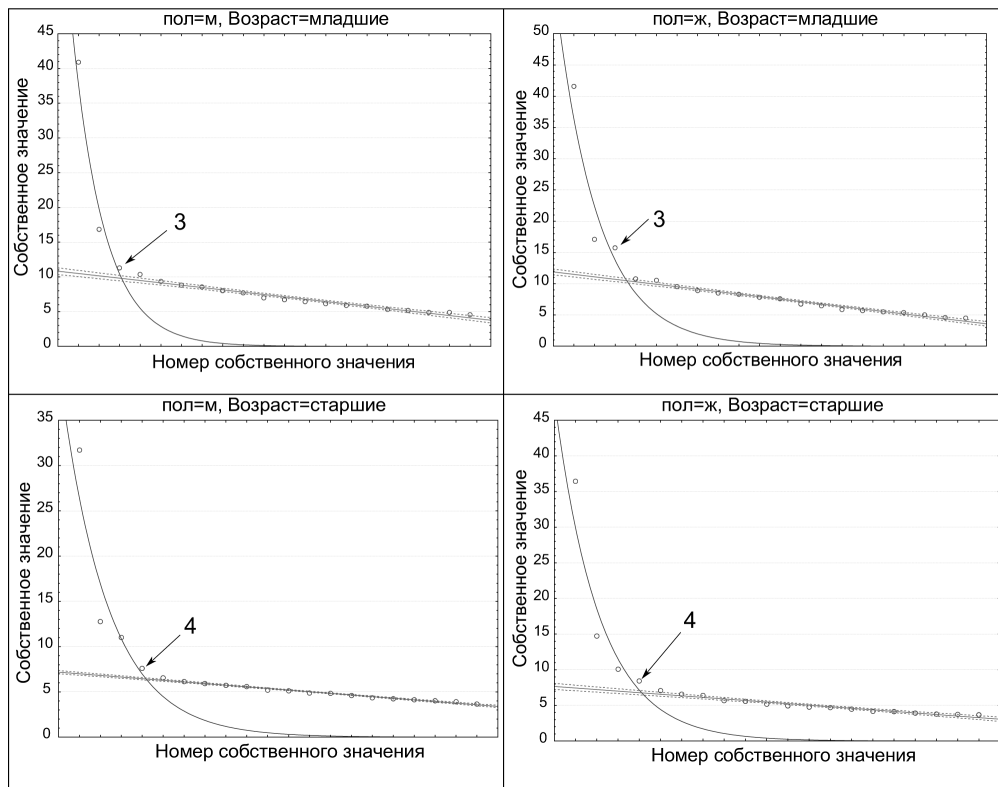


Рис. 1. Графики собственных значений для каждой из выделенных групп старшеклассников. Слева для групп мальчиков, справа — для девочек. Вверху — для младших групп (8—9 классы), внизу — для старших групп (10—11 классы). Значимые собственные значения аппроксимированы экспонентой, а значения, определяемые случайным шумом, аппроксимированы прямой линией (пунктиром указаны 95% доверительные интервалы). Цифры со стрелкой обозначают последнюю значимую размерность.

1) В группе старших мальчиков дополнительно имеется конструкт «самосовершенствование в учебе» (сложный, твердый), тогда как в группе старших девочек в эту мотивацию вошел конструкт «одобрение окружающих людей» (напряженный).

2) В группе младших мальчиков (как и в группе старших) дополнительно имеются конструкты «самосовершенствование в учебе» (напряженный, сложный, чужой).

В группе младших девочек в этот фактор дополнительно вошли конструкты «мой авторитет» (сложный), «одобрение окружающих людей» (сложный, напряженный),

«самосовершенствование в учебе» (сложный). Таким образом, у девочек общие для всех учащихся ценности должностования (учеба как необходимость) на эмоциональном уровне, в отличие от мальчиков, дополняются аффилиативными и статусными ценностями «мой авторитет» и «одобрение окружающих».

Вторую группу факторов можно интерпретировать как аффилиативно-статусная мотивация, во всех выделенных группах учащихся имеются такие объекты, как «одобрение окружающих людей», «мой авторитет и Я» (характеризуются прилагательными: радост-

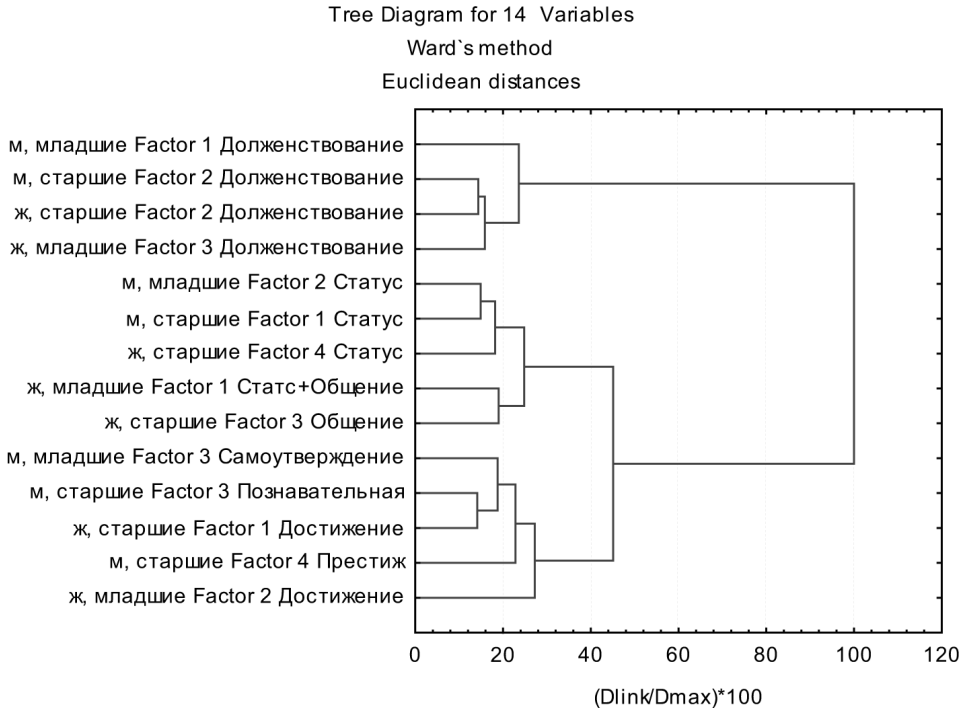


Рис. 2. Результат кластерного анализа выделенных в разных группах факторов эмоционально-мотивационного отношения к объектам школьной жизни

ный, любимый, жизнерадостный). Различие между группами характеризуется следующими нюансами:

1) В группе младших мальчиков дополнительно имеются конструкты «общение в школе», «признание в коллективе», «быть лучше других» (характеризуются прилагательными: сильный, хороший, светлый), тогда как в группе старших мальчиков помимо конструктов общения и признания включается конструкт «хорошие и верные друзья» (светлый, радостный). То есть у старших мальчиков по мере взросления сфера самореализации и самоутверждения расширяется за счет друзей, и эта мотивация приобретает больше аффилиативный смысл (общение, одобрение, друзья).

2) В группе младших девочек в этом типе мотивации включены также мотивы общения и мотивы самоутверждения (самореализация

через успешную учебу). В нем дополнительно имеются конструкты «общение в школе», «быть лучше других», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «хорошие и верные друзья» (сильный, приятный, жизнерадостный).

3) В группе старших девочек в фактор собственно статусной мотивации дополнительно входят конструкты «признание в коллективе», «быть лучше других» (светлый, активный, приятный). Кроме того, в группе старших девочек к аффилиативно-статусной мотивации примыкает дополнительный самостоятельный фактор, который можно обозначить как мотивация общения. В него входит объект «общение в школе» (радостный, приятный, жизнерадостный). Таким образом, у девочек при взрослении аффилиативно-статусная мотивация разделяется на два фактора — собственно статусная, которая с взрослением приобретает больше смысл межличностной

конкуренции и превосходства, и мотивация общения.

Третью группу факторов можно интерпретировать как мотивацию самоутверждения и достижения через успешную учебу.

В группе младших мальчиков в мотивации самоутверждения имеются конструкты «хорошие и верные друзья» и «быть лучше других», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба» (радостный, сильный, светлый). Т.е. в этом возрасте мальчики самоутверждаются, добываясь превосходства и в компании друзей, и через успешность учебы, у них эти области сосуществуют в одном мотиве. При взрослении у старших мальчиков мотивация самоутверждения разделяется на два фактора: 1) собственно познавательную и 2) мотивацию превосходства и конкуренции через успешную учебу. В познавательную мотивацию у старших мальчиков входят объекты «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «самосовершенствование в учебе» (приятный, жизнерадостный, умный). В фактор мотивации превосходства входят объекты «быть лучше других» (приятный, радостный) и «успешная учеба» (умный, приятный).

У девочек, в отличие от мальчиков, уже в младшей группе мотивация самоутверждения представлена более широким набором объектов школьной жизни: прочные знания, учеба, общение, авторитет (хороший, светлый, радостный). При взрослении у девочек мотивация самоутверждения переходит в мотивацию достижения и становится более узкой, четкой и конкретной, представлена в основном объектами самореализации.

Обсуждение результатов

Полученные результаты демонстрируют как сходство, так и различие учащихся разного пола и возраста в эмоциональном отношении к учебе в школе. По первой группе факторов (мотивация долженствования, или учеба как необходимость) наблюдается большее совпадение между мальчиками по содержанию учебных ценностей, по сравнению с девочками. С взрослением девочек больше волнует необходимость добиваться конкретного успеха в учебе и через него одобрения

окружающих, они в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего.

У мальчиков с аффилиативно-статусной мотивацией по мере взросления сфера самореализации и самоутверждения расширяется за счет друзей (вместо соревновательной ценности «быть лучше других»), и эта мотивация приобретает больший аффилиативный смысл (общение, одобрение, друзья). У старших девочек аффилиативно-статусная мотивация разделяется на два фактора — собственно статусная, которая с взрослением приобретает больше смысл межличностной конкуренции и превосходства, и собственно мотивация общения.

Мотивация достижения и самоутверждения в представлении девочек младшей группы связана с самореализацией через самые различные сферы школьной жизни. С возрастом у девочек с мотивацией достижения общение, друзья и авторитет уходят на второй план, и остается узкий и конкретный набор ценностей успеха в учебе и достижения. В исследовании [11] показано также, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

При взрослении у мальчиков мотивация самоутверждения разделяется на два фактора: 1) познавательную, которая сближается с мотивацией достижения старших девочек и 2) мотивацию превосходства и конкуренции через успешную учебу. По-видимому, результаты нашего исследования отражают тот факт, что в сознании мальчиков такие ценности, как «успешная учеба» и «быть лучше других» имеют смысл мотивации самоутверждения и превосходства.

Что касается появившейся собственно познавательной мотивации старших мальчиков, то показано, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний [11].

Несколько другая картина наблюдается у мальчиков для группы аффилиативно-статусных мотивов. У старших мальчиков в

статусной мотивации наблюдается некоторая смысловая модификация (усиливается роль одобрения, общения с друзьями). Это отражает переход у старших мальчиков из аффилиативно-конкурентной мотивации в чисто аффилиативную. В предшествующем нашем исследовании [4] также показано, что для мальчиков успешная учеба является средством повышения собственного самоуважения, уверенности в себе, а также получения признания со стороны ближайшего окружения. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых [1; 12].

Заключение

Обнаружено, что возрастные изменения эмоционально-мотивационного отношения в старшем школьном возрасте имеют выраженную половую специфику. С возрастом наблюдаются тенденции к дифференциации и трансформации смыслового содержания некоторых мотивов — для мальчиков в сфере самоутверждения в учебе, а для девочек в сфере аффилиативно-статусной мотивации.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология: Пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
3. Вартанов А.В., Вартанова И.И. Онтогенез восприятия и категоризации эмоций // Вестник РГНФ. 2004. № 3. С. 197—207.
4. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63—70. doi:10.17759/pse.2017220307
5. Вартанова И.И. Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 77—85. doi:10.17759/chr.2018140208
6. Виллюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 191—200.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

Мотивация долженствования (учеба как необходимый труд) оказалась в большей степени сходной для групп мальчиков и девочек и незначительно изменяется при взрослении.

Для мальчиков содержание мотивации самоутверждения в старшем возрасте разделяется на собственно познавательную мотивацию (как процесс) и стремление к превосходству (престижу) через успешную учебу. Аффилиативно-конкурентная мотивация модифицируется в аффилиативную (место конструкта «быть лучше других» занимает конструкт «хорошие друзья»).

В группе девочек с взрослением аффилиативно-статусная мотивация разделяется на два фактора — статусная, которая приобретает больше смысл межличностной конкуренции и превосходства, и собственно мотивация общения. Мотивация достижения и самоутверждения, которая в младшем возрасте связана с самореализацией через самые различные сферы школьной жизни, при взрослении трансформируется в собственно мотивацию достижения через успешную учебу. Это свидетельствует о более «зрелой» учебной мотивации достижения девочек, их опережающего развития по сравнению с мальчиками.

8. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 511 с.
9. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175 с.
10. Пономарева М.С. Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9—17 лет и ее восприятие учителями: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 159 с.
11. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3—15.
12. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // Developmental Psychology. 1978. V. 11. P. 147—156.
13. Vartanova I.I. Motivations of high school students of different sex and age // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11, no. 3. P. 209—224.

Motivational and Emotional Attitude to Studying in High School Students of Different Sex and Age

Vartanova I.I.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
iivart@mail.ru

The purpose of this work was to study sex and age characteristics of emotional reflection of objects-values of school life in high school students. Experimental identification of the structure of the emotional-motivational profile was carried out using a factor analysis of assessments of 10 objects of school life according to the system of 25 adjective pairs in accordance with the Semantic Differential scale. The analysis was conducted separately for each of the four groups of schoolchildren (two schools in Moscow with the traditional training paradigm): the younger group (8—9 grades, 14—15 years old) boys (52) and girls (57), the older groups (10—11 classes, 16—17 years old) boys (96) and girls (100). This made it possible to identify and describe the structure and qualitative specificity of the emotional relationship of high school students of different sex and age. It is revealed that with age there is a tendency of differentiation and transformation of the content of certain motives: for boys in the sphere of self-affirmation and for girls in the sphere of affiliation and status motivation. Obligation motivation (learning as a necessity) turned out to be similar for groups of boys and girls and varies insignificantly with age.

Keywords: motivation, emotions, learning activity, sex, late adolescents.

References

1. Bern Sh. Gendernaya psikhologiya: Per. s angl. [Gender Psychology]. Moscow: Praym-Evroznak, 2004. 320 p. (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.
3. Vartanov A.V., Vartanova I.I. Ontogenez vospriyatiya i kategorizatsii emotsii [Ontogenesis of perception and categorization of emotions]. *Vestnik RGNF [Bulletin of the Russian Humanitarian Science Foundation]*, 2004, no. 3, pp. 197—207.
4. Vartanova I.I. Psikhologicheskiye osobennosti motivatsii i tsennostey starsheklassnikov raznogo pola [Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 63—
70. doi: 10.17759/ pse.2017220307 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Vartanova I.I. Spetsifika vzaimosvyazi emotsional'nogo i ponyatiinogo komponentov uchebnoi motivatsii [Specificity of the Relationship between Emotional and Conceptual Components of Educational Motivation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 77—85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/ chp.2018140208
6. Vilyunas V.K. Teoriya deyatelnosti i problemy motivatsii [The theory of activity and motivation problems]. In Zaporozhts A.V. (eds.), *A.N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya [Leontiev and modern psychology]*. Moscow: MGU Publ.; 1983, pp. 191—200.
7. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001. 752 p.

For citation:

Vartanova I.I. Motivational and Emotional Attitude to Studying in High School Students of Different Sex and Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 71—79. doi: 10.17759/ pse.2019240507 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Vartanova Irine Ivanovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: iivart@email.ru

8. Leont'ev A.N. *Leksii po obshchei psikhologii* [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2010. 511 p.
9. Petrenko V.F. *Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku. Issledovanie form reprezentatsii v obydenom soznanii* [Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU Publ., 1983. 175 p.
10. Ponomareva M.S. *Vozrastno-polovye osobennosti emotsional'nosti shkol'nikov 9-17 let i ee vospriyatie uchitelyami*: Diss. ... kand. psikhol. nauk. [Age and sex characteristics of emotionality of schoolchildren of 9—17 years old and its perception by teachers: Ph.D. (Psychology) diss.]. Saint Petersburg., 2005. 159 p.
11. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. *Dinamika motivatsionno-tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly* [Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 3, pp. 3—15.
12. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147—156.
13. Vartanova I.I. Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 3, pp. 209—224.

Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды

Филиппова С.А.*,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
Wega-04@yandex.ru

Пазухина С.В.**,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
Pazuhina@mail.ru

Куликова Т.И.***,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
tativkul@gmail.com

Степанова Н.А.****,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
stepanova_na@inbox.ru

Представлены результаты эмпирического исследования сформированности эмоциональной устойчивости будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды. В исследовании приняли участие студенты ТГПУ им. Л.Н. Толстого, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», в возрасте от 18 до 22 лет, в количестве 63 человек. Предполагалось, что на эмоциональную устойчивость будущих педагогов к негативному воздействию информационной среды влияют наличие представлений об ее угрозах и рисках и опыта взаимодействия с ней; сбалансированность личностных черт; наличие механизмов адаптации

Для цитаты:

Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И., Степанова Н.А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 80—90. doi: 10.17759/pse.2019240508

* *Филиппова Светлана Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: Wega-04@yandex.ru

** *Пазухина Светлана Вячеславовна*, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: pazuhina@mail.ru

*** *Куликова Татьяна Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: tativkul@gmail.com

**** *Степанова Наталия Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: stepanova_na@inbox.ru

к жизненным ситуациям. Установление тесноты связи между выделенными параметрами и показателем жизнестойкости проводилось с помощью парной корреляции (г-Пирсона). Показано, что значительная часть студентов демонстрирует проявления устойчивости к негативному влиянию информационной среды, тем не менее, обнаружено, что предъявление негативно окрашенной информации является причиной развития ощущения небезопасности мира, страха за себя и близких у большого числа опрошенных.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, современная информационная среда, будущие педагоги.

Введение

Проблема эмоциональной устойчивости личности приобретает все большую актуальность в контексте профессионального становления будущего педагога. В работах многих исследователей (Н.А. Аминова, М.В. Журавковой, И.А. Зимней, В.А. Крутецкого, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной, А.А. Реана и др.) показано, что работа педагога является одной из самых напряженных с точки зрения ее эмоциональной оценки. От того, насколько психологически благоприятно складываются отношения между педагогами и детьми, зависит не только эффективность образовательного процесса, но и психологическое здоровье и учителя, и обучающихся [14].

Рассматривая понятие эмоциональной устойчивости, Я. Рейковский включает параметр чувствительности к эмоциогенным раздражителям и считает, что некоторым лицам свойственна высокая степень эмоциональной устойчивости вследствие низкой эмоциональной чувствительности [12]. Н.А. Аминов также указывает на взаимосвязь чувствительности нервной системы и эмоциональной устойчивости, однако считает, что люди с более слабой нервной системой, напротив, проявляют высокую эмоциональную устойчивость и способны осуществлять контроль над собственными эмоциональными реакциями [3, с. 76].

Эмоциональная устойчивость учителя рассматривается как свойство психики, благодаря которому учитель способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях [6], как «способность противостоять разного рода педагогическим и психологическим трудностям, сохраняя адаптацию» [13, с. 359].

А.А. Реан отмечает, что «проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны, ... в первую очередь выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание» [11, с. 45].

Изучая феномен эмоциональной устойчивости, Л.М. Аболин выделял две основные группы факторов возникновения и развития эмоциональной устойчивости: внешние (объективные) и внутренние (субъективные). К внешним факторам ученый относил экстремальные условия, называемые «экстремальными раздражителями», «стрессорами», «эмоциогенными» ситуациями и т.д. К внутренним были отнесены физиологическая реактивность (эмоциональная возбудимость), свойства нервной системы (сила, подвижность, равновесие) и устойчивые психологические характеристики человека (тревожность, экстра-интроверсия, волевой контроль, акцентуации характера) [1].

По мнению П.Б. Зильбермана, устойчивость может быть нецелесообразным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения изменившейся ситуации, свидетельствующим о недостаточной гибкости, приспособляемости [5]. В сфере психических состояний, как указывает А.А. Чекалина, «эмоциональная устойчивость, ... совладение с негативными эмоциями, способность радоваться» являются показателями здоровья личности [18, с. 210].

В свою очередь, ряд исследователей (Л.А. Китаев-Смык, В.Л. Леви, Р.А. Макаревич, В.Г. Казанская) считают, что низкий уровень развития эмоциональной устойчивости педагогов приводит к переживанию эмоционального стресса и различным психосоматическим заболеваниям, в частности, пост-

травматическому стрессовому расстройству (ПТСР). Клинические данные исследования ПТСР свидетельствуют, что «...существуют индивидуальные различия в уязвимости по отношению к стрессовым факторам. Одним из мощных предикторов, обуславливающих развитие ПТСР, является такая личностная черта, как «невротизм»... склонность человека к использованию таких стилей совладания с жизненными невзгодами, как избегание и уход...» [7, с. 154].

Проблема эмоциональной устойчивости педагога в последние годы стала особенно актуальной в связи с формированием информационной цивилизации. Новая информационная культура общества, по мнению Л.М. Митиной, создает как новые возможности, так и противоречия, риски и проблемы [8]. Расширяя сферу общения, современная информационная среда упростила характер коммуникаций, уменьшила вероятность подлинных духовных связей. Произошло уменьшение средней продолжительности прямых человеческих отношений, личных контактов, при этом их количество увеличилось [4]. Говоря о психологических раздражителях, стрессорах, негативных ситуациях, способных повлиять на социально-психологическое состояние людей, то они по своей природе очень разнообразны и имеют различную степень воздействия [9].

Мы рассматриваем понятие «негативное влияние» через использование термина «вредная информация», психологическое содержание которого определено коннотациями: психотравмирующая информация, превышающая возрастные возможности психики в совладании с ней; искажающая темпы и логику когнитивного развития; отрицательно сказывающаяся на психологическом и социальном благополучии, здоровье и качестве жизни.

Критерии, значимые для оценки потенциального вреда информационного воздействия, формируются из критериев продуцента и критериев реципиента. К критериям продуцента отнесены интенсивность, длительность воздействия, содержание информации. Нами были выделены 2 типа потенциально вредной информации:

— информация, оказывающая интенсивное психотравмирующее (шоковое) воздействие в короткий промежуток времени, вызывающая сильные негативные переживания, влекущая серьезные последствия для психического здоровья, психологического и социального благополучия личности;

— информация, оказывающая скрытое пролонгированное повторяющееся воздействие, патологизирующее влияющее на психическое здоровье и развитие, искажающее процесс формирования и развития личности, формирования ценностей, установок, мировоззрения [10].

В выделении ведущих критериев мы опирались на исследования В.Н. Мясищева, который делит психотравмы на объективно-значимые и условно-патогенные, подчеркивая тем самым семантическую роль события, а также на исследования Л.Н. Собчик, которая показывает, что «...в процессе взаимодействия врожденных свойств индивида с окружающим миром... формируется личность... постижение категорий добра и зла... не просто находит отражение в сознании индивида, а опосредуется через его индивидуально очерченный стиль восприятия и переработки внешней информации» [15, с. 9]. Нами было определено, что информация как таковая не может быть вредной или полезной, но ее применение может быть неуместным, несвоевременным, нецелесообразным, чрезмерным, воздействие может превышать возможности личности в совладании с ним, может отсутствовать компетентное сопровождение ребенка со стороны взрослых, что формирует угрозы психическому здоровью и развитию детей, о которых говорится в ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ [10].

Были выделены критерии реципиента, обуславливающие характер взаимодействия организма со средой, в том числе информационной: предрасположенность к психогениям (повышенная эмоциональная, вегетативная и сосудистая лабильность, поражения ЦНС в анамнезе), физическое и психоэмоциональное состояние на момент получения информации, уровень когнитивного, эмоци-

онально-волевого, нравственного развития, психическая зрелость (способность к совладанию с травмирующими и стрессовыми ситуациями), уровень развития сознания и самосознания, широта жизненного опыта (знаний и представлений об объективной реальности), характер культурного фона, доступ к помощи ближайшего окружения и специалистов.

Таким образом, можно говорить о том, что современная среда характеризуется интенсивностью информационных потоков, обилием манипулятивных технологий воздействия на человека и пр., что в совокупности формирует риски для психического здоровья, психологического благополучия человека и создает угрозу снижения эмоциональной устойчивости личности.

Материалы и методы

Все вышеизложенное определило цель нашего исследования — эмпирическим путем выявить сформированность эмоциональной устойчивости будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды.

Приступая к работе, мы исходили из положения о том, что на протяжении жизни каждый участник эксперимента испытывал воздействие потенциально небезопасной информации, которая определенным образом сказалась на развитии, психологическом благополучии, способах совладания с жизненными ситуациями, субъективном восприятии пережитого. Характер имеющихся последствий взаимодействия со средой зависит от перечисленных выше критериев реципиента, некоторые аспекты которых мы исследовали методами психологической диагностики (тестирование, анкетирование).

Мы предположили, что на эмоциональную устойчивость будущих педагогов к негативному воздействию информационной среды влияют наличие представлений об угрозах и рисках информационной среды и опыта взаимодействия с ней; сбалансированность личностных черт; наличие механизмов адаптации к жизненным ситуациям.

В качестве основного метода использовался констатирующий эксперимент, с помо-

щью которого изучалась сформированность эмоциональной устойчивости студентов—будущих педагогов к негативной информационной среде. Исследование проходило в ТГПУ им. Л.Н. Толстого в г. Туле. Выборку испытуемых составили 4 учебные группы студентов вуза 2 курса в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Количественный состав выборки — 63 человека, из них 100% — девушки. В ходе исследования контрольная группа не формировалась.

Анализ работ по исследованию эмоциональной устойчивости личности в современной информационной среде обусловил выбор диагностических методик: опросник Мини-Мульт (СМОЛ); тест фрустрационных реакций Розенцвейга; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич); опросник «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль, адаптация С.А. Шапкина); тест жизнестойкости Мадди (модификация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); анкета-опросник «Ретроспективный самоанализ информационного воздействия» (С.А. Филиппова).

Результаты и обсуждение

Влияние информационной среды на студентов оценивалось посредством анкеты-опросника «Ретроспективный самоанализ информационного воздействия» (С.А. Филиппова), состоящей из 10-ти вопросов открытого и закрытого типов. Вопросы анкеты направлены на самоанализ и оценку негативных последствий информационного воздействия, влияния содержания информации (пропаганды потребления, объективации внешности, негативно окрашенной информации и пр.) на эмоциональное состояние, влияния современной информационной среды на учебную деятельность, ранжирование источников негативного воздействия.

Полученные данные показали, что негативно окрашенная информация (убийства, катастрофы, теракты) не вызывает нейтральных эмоций у респондентов, что создает риск возникновения дезадаптивных индуцированных психических состояний (например, тревоги).

При восприятии атрибутов роскоши и материального потребления респонденты отмечают у себя возникновение чувства дискомфорта и зависти (28%), безразличия (46%), мотивацию к такого рода достижениям (32%); чувство гордости за свои материальные достижения отсутствует, что, очевидно, объясняется отсутствием у студентов таковых. Практически половина респондентов указали, что такой информационный стимул, как реклама, вызывает ощущение раздражения. Характерным для современной молодежи является эмоциональное заражение при восприятии презентаций телесной тематики — наиболее выражены симпатия и мотивация к достижениям в сфере красоты, моды, фитнеса, а также эмоциональная нагруженность именно этой темы. Характерно, что восприятие подобной информации не вызывает ни у кого из респондентов чувство удовлетворенности собой, что свидетельствует о наличии выраженной дистанции между идеальными и реальными представлениями о внешности [16].

Вопросы, направленные на оценку влияния информационной среды на учебную деятельность, показали, что большинство студентов (87%) осознают, что плагиат снижает качество учебной деятельности, при этом около половины студентов (36%) все же прибегают к скачиванию в сети готовых учебных работ.

По оценкам студентов, в качестве основных источников негативного влияния выступают: социальные сети, новостные ленты в интернете, центральные каналы ТВ и массовая культура.

Часть студентов указали на возникновение у них негативных последствий воздействия информационной среды, среди которых: шоковая травма (3%), нервно-психическое истощение (3%), возникновение аддикций (12%), нереалистичные представления о внешности людей (12%). Характеризуя степень причиненного вреда, подавляющее большинство (87%) указали на его отсутствие, 3% респондентов оценили вред как серьезный, еще 7% респондентов оценили вред как незначительный, и, наконец, только 3% указали способность трансформировать негативные переживания в ценный опыт.

Мы сочли несущественным для выделения групп студентов (с целью их сравнения или обнаружения каких-либо связей) указание ими на отсутствие или наличие негативных последствий информационного воздействия, поскольку данные, полученные при помощи анкеты, не обладают необходимой качественной и количественной точностью.

Анкетирование позволило выявить общие тенденции в восприятии студентами информационной среды: как показали результаты самоотчетов, потенциальные риски возникновения состояний эмоционального и психологического неблагополучия вызывает негативно окрашенная информация, пропаганда потребления, телесная тематика; возможности сети могут оказать неблагоприятное влияние на качество учебной деятельности. Вместе с тем большинство студентов демонстрируют достаточно высокую психоэмоциональную устойчивость к негативному влиянию информационной среды, обусловленную личностными особенностями, выработанными механизмами совладания с жизненными трудностями и прочими факторами, исследование которых осуществлялось посредством психологической диагностики.

Анализ результатов по опроснику Минимульт (СМОЛ) выявил сбалансированность личностных черт в профиле большинства (81%) студентов. Тем не менее, у 19% участников обнаружены заострения личностных черт депрессивного, паранойяльного, гипоманиакального, психопатического, ипохондрического типов. Эмоциональная устойчивость к внешним воздействиям обусловлена эмоционально-динамическим паттерном личности, который формирует, по определению Л.Н. Собчик, «... индивидуально очерченный стиль восприятия и переработки внешней информации» [15, с. 9]. Таким образом, эмоциональную устойчивость некоторых участников эксперимента характеризуют лабильность (ипохондрия), сензитивность, склонность к тревогам (депрессивность), неустойчивость, возбудимость, негативизм (психопатия), склонность к формированию сверхценных идей, злопамятность (паранойяльность), поверхностность чувств, эмоциональная неадекватность (гипоманиакальность).

Данные по тесту фрустрационных реакций Розенцвейга показали отсутствие выраженной склонности к самообвинению (интропунитивные реакции) и обвинению других (экстрапунитивные реакции), отсутствие фиксации на препятствии и отсутствие склонности к самозащите. Импунитивные реакции, свойственные участникам эксперимента, свидетельствуют о неспособности проживать чувство вины, склонности вытеснять негативные переживания.

Результаты клинического опросника К.К. Яхина, Д.М. Менделевича показали наличие невротических состояний у 55% участников эксперимента, причем у 24% дезадаптивные состояния невротического типа обнаружены более чем по трем шкалам опросника. У респондентов выявлена склонность к развитию невротической депрессии и обсессивно-фобических реакций (35%), вегетативных реакций (32%), тревоги и конверсионных расстройств (29%).

Данные исследования контроля за действием показали более выраженную ОС-диспозицию — ориентацию на эмоциональное состояние (61% респондентов), нежели ОД-диспозицию — ориентацию на действие (39% респондентов). Данные показывают, что процесс реализации намерения в действии у части студентов сопровождается значительной эмоциональной нагруженностью. Учитывая полученные данные по тесту Розенцвейга, можно предположить, что в стрессовых ситуациях студенты хоть и ориентированы на преодоление проблемы, но на достижение цели затрачивается значительное количество психоэмоциональных ресурсов.

Анализ данных по тесту жизнестойкости Мадди (модификация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) выявил достаточно высокие показатели жизнестойкости в экспериментальной группе. Большинство участников эксперимента (65%) демонстрируют высокий уровень вовлеченности, что говорит о способности получать удовольствие от текущего момента жизни, 81% — высокий уровень контроля над событиями собственной жизни, 62% — склонность к принятию риска, нацеленность на познание нового.

По мнению Л.А. Александровой, «... жизнестойкость является ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов ... на соматическое и душевное здоровье... способность личности к совладанию как с повседневными трудностями, так и с носящими экстремальный характер» [2]. Д.А. Циринг утверждает, что на жизнестойкость личности оказывают влияние как беспомощность, так и самостоятельность. Личностная беспомощность характеризуется низкой самооценкой, эмоциональной лабильностью, недостаточной тревожностью, депрессивностью, фрустрированностью, а самостоятельность — эмоциональной устойчивостью, адекватной самооценкой, монотонностью, оптимизмом, высоким уровнем самоконтроля [18].

Полученные нами результаты говорят, что большая часть выборки характеризуется эмоциональной устойчивостью в качестве одного из проявлений самостоятельности и жизнестойкости. Однако для части выборки характерно проявление симптомокомплекса личностной беспомощности, в том числе эмоциональной лабильности.

Характерным для самозащитной реакции (ED) на фрустрацию является наличие нагрузки на стратегии психических защит (невротических реакций) и параметры жизнестойкости. Хотя обнаруженные связи достаточно слабые (от $r=-0,36$ до $r=-0,42$ — невротические реакции; от $r=-0,34$ до $r=-0,39$ — жизнестойкость), они обращают на себя внимание, отличаясь от общих тенденций в структуре «тип реакции на фрустрацию»—«психические защиты»—«жизнестойкость». Склонность к фиксации на препятствии (OD) и удовлетворении потребности (NP) несет слабую, но положительную нагрузку на выработку психических защит и жизнестойкость, тогда как для самозащитной реакции характерно наличие отрицательной нагрузки.

Интропунитивные (самообвинительные) реакции на ситуации фрустрации формируют склонность к реактивным (невротическим) дезадаптациям ($r=0,33—0,38$), но при этом положительно сказываются на параметрах жизнестойкости ($r=0,31—0,48$). Это, вероятно,

имеет связь с личностной зрелостью, силой эго, которая проявляется в способности рефлексировать, признавать ошибки, проживать и переносить чувство вины, не избегая и не вытесняя его. В этом случае характерно, что фиксация на самозащите, выдающая слабое эго, отрицательно сказывается на жизнестойкости ($r=-0,39$).

С параметрами жизнестойкости связаны большинство изучаемых нами параметров, что позволяет рассматривать его как центральный компонент в структуре обнаруженных связей. Для установления тесноты связи между выделенными параметрами и показателем жизнестойкости была рассчитана парная корреляция (r -Пирсона). Стоит подчеркнуть, что все заострения личностных черт сказываются на жизнестойкости отрицательно — выявлены сильные отрицательные связи между всеми шкалами критерия «Жизнестойкость» и шкалами теста Мини-Мульт (табл. 1).

Исключение составляет шкала гипомании. Склонность лиц с гипоманиакальной акценту-

ацией к поверхностным чувствам, неглубоким переживаниям и вытеснению негативных эмоций дает им определенные преимущества в совладании с трудностями и стрессом.

Показатели дезадаптивного (невротического реагирования) имеют многочисленные прямые устойчивые связи с показателями жизнестойкости (табл. 2).

Очевидно, стоит рассматривать невротические состояния как преимущественно транзиторные, переходящие, являющиеся частью механизма совладания с жизненными трудностями, способами временной адаптации личности в стрессогенных условиях. Они доставляют психологический дискомфорт, но способствуют развитию и достижениям, если носят умеренный характер, не переходят в фазу острых дезадаптивных (пограничных) состояний.

Это подтверждается результатами индивидуальной работы (консультаций), проведенной для студентов экспериментальной группы. Так, обращения за коррекцией тре-

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи между показателями жизнестойкости и чертами личности по критерию r -Пирсона (уровень статистической значимости $p<0,05$)

Шкала	Шкала							
	Hs	D	Hу	Pd	Pa	Pt	Se	Ma
Вовлеченность	-0,42	-0,77	-0,53	-0,70	-0,74	-0,74	-0,57	-0,29
Контроль	-0,67	-0,76	-0,62	-0,65	-0,55	-0,68	-0,64	-0,23
Принятие риска	-0,34	-0,69	-0,43	-0,67	-0,49	-0,62	-0,38	-0,06
Жизнестойкость	-0,56	-0,83	-0,60	-0,76	-0,68	-0,77	-0,61	-0,24

Примечания. Здесь и далее приняты следующие сокращения: Hs — ипохондрия; D — депрессия; Hу — истерия; Pd — психопатия; Pa — паранойальность; Pt — психастения; Se — шизоидность; Ma — гипомания.

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи между показателями жизнестойкости и невротическим типом реагирования по критерию r -Пирсона (уровень статистической значимости $p<0,05$)

Шкала	Шкала				
	Тревога	Невротическая депрессия	Конверсионные расстройства	Обсессивно-фобические нарушения	Вегетативные нарушения
Вовлеченность	0,43	0,75	0,46	0,51	0,26
Контроль	0,55	0,55	0,62	0,73	0,50
Принятие риска	0,23	0,64	0,37	0,48	0,02
Жизнестойкость	0,49	0,73	0,55	0,64	0,32

возможности как беспокоящего ощущения представляли в целом картину достаточно высоких личных достижений в различных сферах, высокий уровень притязаний, вовлеченность в социальное взаимодействие, ориентацию на личностный рост и развитие.

Обсессивно-фобическое расстройство (навязчивости в наведении порядка), предъявленное в качестве запроса, сформировалось в результате серьезных эмоциональных потрясений, изменений в личной жизни как защитная реакция, призванная упорядочить мысли, события и жизнь в целом.

Депрессивное расстройство характерно для многих студентов (утомление и апатия вследствие высокой учебной нагрузки). Для определенной части студентов характерно снижение мотивации к учебе вследствие ошибочного выбора учебного заведения; осуществление деятельности, не приносящей удовольствия, не соответствующей потребностям и жизненным планам, — отрицательно сказывается на психоэмоциональном состоянии.

Реактивные дезадаптивные состояния невротического типа и заострения личностных черт имеют обратную зависимость (табл. 3).

Таким образом, стабильные проявления личностных черт (например, депрессивность) и связанные с ними эндогенные состояния (например, эндогенная депрессия) стоит отличать от кратковременных невротических реакций (реактивной депрессии), поскольку на харак-

тер взаимодействия с окружающей средой они влияют противоположным образом.

Статистические данные говорят о том, что к формированию невротических защитных реакций склонны преимущественно лица со сбалансированным личностным профилем. Заострение личностных черт формирует риск развития личностных расстройств определенного типа, что снижает способность личности к формированию транзиторных психических защит и отрицательно сказывается на показателях жизнестойкости.

Заключение

Проведенное исследование показало, что экспериментальная группа по критерию эмоциональной устойчивости характеризуется в целом как благополучная: большинство студентов продемонстрировали устойчивость к негативному воздействию информационной среды, сбалансированность личностных черт и высокие показатели жизнестойкости.

Обнаружено, что психические защиты (невротические реакции) являются механизмами стабилизации личности, повышающими жизнестойкость, а заострения личностных черт, наоборот, снижают адаптивные возможности.

Полученные нами результаты позволяют говорить о том, что личность обладает потенциалом к развитию механизмов совладания с негативным воздействием, которым способствуют проявления психической зре-

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи между показателями невротических реакций и черт личности по критерию г-Пирсона (уровень статистической значимости $p < 0,05$)

Шкала	Шкала				
	Тревога	Невротическая депрессия	Конверсионные расстройства	Обсессивно-фобические нарушения	Вегетативные нарушения
Hs	-0,55	-0,50	-0,53	-0,52	-0,67
D	-0,49	-0,65	-0,51	-0,65	-0,39
Hу	-0,58	-0,61	-0,56	-0,53	-0,58
Pd	-0,41	-0,55	-0,46	-0,46	-0,27
Pa	-0,46	-0,72	-0,59	-0,40	-0,37
Pt	-0,33	-0,59	-0,31	-0,42	-0,17
Se	-0,44	-0,42	-0,53	-0,48	-0,36
Ma	-0,26	-0,27	-0,37	-0,43	-0,39

лости, личностная гибкость, а препятствуют, соответственно, инфантильность, импульсивность, ригидность личностных черт.

Личностными особенностями будущих педагогов, отрицательно сказывающимися на жизнестойкости и формирующими риск снижения эмоциональной устойчивости, являются депрессивность и психопатические черты.

Анализ влияния информационной среды на эмоциональное состояние студентов показал, что восприятие современной информационной среды провоцирует у них широкий спектр эмоционального реагирования — от

кратковременных положительных и отрицательных эмоций до более или менее длительных психических состояний.

Таким образом, полученные нами материалы позволяют говорить о том, что информационная среда, безусловно, несет в себе определенные угрозы и риски, однако не стоит недооценивать возможности личности в преодолении трудных жизненных ситуаций. Значительная часть будущих педагогов демонстрирует проявления устойчивости к негативному влиянию информационной среды, что, безусловно, скажется благоприятно на их профессиональной деятельности.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во КазГУ, 1987. 320 с.
2. Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: дисс. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2004. 207 с.
3. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 71—77.
4. Еляков А.Д. HomoInformaticus и современная информационная среда [Электронный ресурс] // Философия и общество. 2012. Выпуск № 3 (67). URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/145250/> (дата обращения: 18.02.2019).
5. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс // Психический стресс в спорте: материалы Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1973. С. 13—15.
6. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: Учеб. пособие. М.: Прометей, 1991. 111 с.
7. Лихи Р., Сэмпл Р. Посттравматическое стрессовое расстройство: когнитивно-бихевиоральный подход. Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 1. С. 141—158.
8. Митина Л.М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 8—14.
9. Новгородцева Е.А. Эмоциональная устойчивость личности в пространстве, незащищенном от терроризма [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 1. С. 141—145. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75029.htm> (дата обращения: 18.02.2019).
10. Пазухина С.В., Филиппова С.А. Психологические аспекты категоризации понятия «вредная информация». Педагогика и психология образования. 2017. № 4. С. 147—160.
11. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45—54.
12. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
13. Руденко Н.Г., Черникова А.А. Эмоциональная устойчивость как профессионально значимое качество будущего учителя. Сибирский педагогический журнал. 2008. № 7. С. 357—362.
14. Семёнова Е.М. Психологическое содержание эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования: дисс. ... канд. психол. наук. Минск, 2006. 221 с.
15. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 624 с.
16. Филиппова С.А., Шелиспанская Э.В. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции. Психолог. 2017. № 4. С. 21—31.
17. Циринг Д.А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков // Вестник Томского государственного университета, 2009. С. 336—342.
18. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2006. 431 с.

Emotional Resistance to Negative Impacts of Modern Information Environment in Future Teachers

Filippova S.A.*,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,
Wega-04@yandex.ru*

Pazukhina S.V.**,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,
Pazuhina@mail.ru*

Kulikova T.I.***,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,
tativkul@gmail.com*

Stepanova N.A.****,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,
stepanova_na@inbox.ru*

The article presents results of an empirical study of emotional resistance to the negative impacts of the modern information environment in future teachers. The study involved 63 students of Pedagogical Education programme of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, aged 18 to 22 years. The general hypothesis was that emotional resistance to negative impacts of information environment in future teachers is affected by the following factors: notions about the threats and risks of this environment and experience of interacting with it; balance of personality features; present mechanisms of adaptation to life situations. To reveal the relationship between the selected parameters and the indicator of resilience, Pearson's correlation was measured (r-Pearson). The study showed that most of the students demonstrate resistance to the negative impacts of the information environment; however, it was found that presenting negative information to the subjects resulted in the feelings of insecurity of the world and fear (for themselves and their family and friends) in many respondents.

Keywords: emotional resistance, modern information environment, future teachers.

References

1. Abolin L.M. *Psikhologicheskie mekhanizmy emotsional'noi ustoichivosti cheloveka* [Psychological mechanisms of human emotional stability]. Kazan': Publ. KazGU, 1987. 320 p.

2. Aleksandrova L.A. *Psikhologicheskie resursy adaptatsii lichnosti k usloviyam povyshennogo riska prirodnykh katastrof*. Diss. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological resources of personal adaptation to conditions of increased risk of natural disasters.

For citation:

Filippova S.A., Pazukhina S.V., Kulikova T.I., Stepanova N.A. Emotional Resistance to Negative Impacts of Modern Information Environment in Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 80—90. doi: 10.17759/pse.2019240508 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Filippova Svetlana Anatolievna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: Wega-04@yandex.ru

** *Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna*, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: Pazuhina@mail.ru

*** *Kulikova Tatyana Ivanovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: tativkul@gmail.com

**** *Stepanova Natalia Anatolievna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Special Psychology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: stepanova_na@inbox.ru

- Ph. D. Sci. (Psychology) diss.]. Kemerovo, 2004. 207 p.
3. Aminov N.A. Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostei [Psychophysiological and psychological background of pedagogical abilities]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1988, no. 5, pp. 71—77.
4. Elyakov A.D. Homolnformaticus i sovremennaya informatsionnaya sreda [Elektronnyi resurs] [Homolnformaticus and modern information environment]. *Filosofiya i obshchestvo [Philosophy and Society]*, 2012, no. 3 (67). Available at: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/145250/> (Accessed: 18.02.2019).
5. Zil'berman P.B. Emotsional'naya ustoichivost' i stress [Emotional Resilience and Stress]. Materialy Vsesoyuznogo simpoziuma "Psikhicheskii stress v sporte" [Materials of the All-Union Symposium "Mental stress in sports"]. Perm', 1973, pp. 13—15.
6. Krutetskii V.A., Balbasova E.G. Pedagogicheskie sposobnosti, ikh struktura, diagnostika, usloviya formirovaniya i razvitiya: uchebnoe posobie [Pedagogical abilities, their structure, diagnostics, conditions of formation and development]. Moscow: Publ. Prometej, 1991. 111 p.
7. Likhi R., Sempl R. Posttraumaticeskoe stressovoe rasstroistvo: kognitivno-bikheviornal'nyi podkhod [Post-traumatic stress disorder: a cognitive-behavioral approach]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 2002, no. 1, pp. 141—158.
8. Mitina L.M. Vyzovy i riski vremeni kak psikhologicheskie problemy lichnostno-professional'nogo razvitiya sovremenno gocheloveka [Challenges and risks of time as psychological problems of the personal and professional development of a modern person]. In L.M. Mitina (ed.). Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya: sovremennyye vyzovy i riski" [Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference "Psychology of personal and professional development: current challenges and risks"]. Moscow: Publ. "Pero", 2016, pp. 8—14.
9. Novgorodtseva E.A. Emotsional'naya ustoichivost' lichnosti v prostranstve, nezashchishchennogo terrorizma [Elektronnyi resurs] [Emotional stability of a person in a space unprotected from terrorism]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept" [Scientific and methodical electronic journal "Concept"]*, 2015, no. S1, pp. 141—145. Available at: <http://e-kontsept.ru/2015/75029.htm> (Accessed: 18.02.2019).
10. Pazuhina S.V., Filippova S.A. Psikhologicheskie aspekty kategorizatsii ponyatiya "vrednaya informatsiya" [Psychological aspects of the categorization of the concept of "harmful information"]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya [Pedagogy and psychology of education]*, 2017, no 4. pp. 147—160.
11. Rean A.A., Baranov A.A. Faktory stressoustoichivosti uchitelei [Stress factors of teachers]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1997, no. 1, pp. 45—54.
12. Reikovskii Ya. Eksperimental'naya psikhologiya emotsii [Experimental psychology of emotions]. Moscow: Publ. Progress, 1979. 392 p.
13. Rudenko N.G., Chernikova A.A. Emotsional'naya ustoichivost' kak professional'no znachimoe kachestvo budushchego uchitelya [Emotional stability as a professionally significant quality of the future teacher]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2008, no. 7, pp. 357—362.
14. Semenova E.M. Psikhologicheskoe sodержanie emotsional'noi ustoichivosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Diss. kand. psikhol.nauk. [Psychological content of emotional stability of a teacher of preschool education. Ph. D. Sci. (Psychology) diss.]. Minsk, 2006. 221 p.
15. Sobchik L.N. Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics]. Saint-Petersburg :Publ. Rech', 2005. 624 p.
16. Filippova S.A., Shelispanskaya E.V. Fenomen neudovletvorennosti sobstvennym telom v yunosheskom vozraste: psikhologicheskie prichiny i vozmozhnosti korrektsii [The phenomenon of dissatisfaction with your own body in adolescence: psychological causes and possibilities of correction]. *Psikholog [Psychologist]*, 2017, no. 4, pp. 21—31. (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Tsiring D.A. Issledovanie zhiznestoikosti u bespomoshchnykh i samostoyatel'nykh podrostkov [Study of resilience in helpless and independent adolescents]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*, 2009, pp. 336—342.
18. Chekalina A.A. Gendernaya psikhologiya: uchebnoe posobie [Gender Psychology]. Moscow: Publ. Os'-89, 2006. 431 p.

НЕКРОЛОГ



**22 октября 2019 года
ушел из жизни Гуружапов Виктор Александрович.
Светлая память коллеге и учителю**

22 октября 2019 года ушел из жизни Виктор Александрович Гуружапов (01.01.1948—22.10.2019) — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ).

Для цитаты:

Памяти Виктора Александровича Гуружапова // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 91—95. doi: 10.17759/pse.2019240509

For citation:

In Memory of Viktor Aleksandrovich Guruzhapov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 91—95. doi: 10.17759/pse.2019240509 (In Russ., abstr. in Engl.).

В.А. Гуружапов — член Общества психологов России, Федерации психологов образования России, Международного общества культурно-деятельностных исследований (International Society for Cultural and Activity Research, ISCAR), Международной ассоциации развивающего обучения и Союза журналистов Российской Федерации. Виктор Александрович являлся лауреатом Премии Президента Российской Федерации в области образования за разработку «Системы психологического обеспечения развивающего образования на основе социогенеза» для региональных систем образования, заслуженным работником образования Республики Бурятия, почетным работником высшего профессионального образования Российской Федерации, обладателем Премии и знака «Золотой фонд прессы», отличником высшего образования.

Будучи почетным профессором Московского государственного психолого-педагогического университета, Виктор Александрович Гуружапов был награжден золотым знаком «Пси» за заслуги в развитии психологии, а также юбилейной медалью «За особые заслуги в развивающем обучении» Международной Ассоциации «Развивающее обучение» — как ученый и практик, способствующий становлению и развитию образовательной системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

С именем Виктора Александровича Гуружапова связано становление факультета «Психология образования» и кафедры «Педагогическая психология» МГППУ. При его деятельной поддержке в качестве заместителя главного редактора научный журнал «Психологическая наука и образование» издательства МГППУ занял первые позиции среди российских журналов по направлениям «Психология» и «Образование». В.А. Гуружапов являлся членом редколлегии международного научного журнала «Культурно-историческая психология», заместителем главного редактора научного журнала «Психолого-педагогические исследования» издательства МГППУ.

Более 25 лет Виктор Александрович являлся старшим научным сотрудником, а потом и заведовал отделом методической работы и музейной педагогики Третьяковской галереи.

Ученик Василия Васильевича Давыдова, он был активным последователем идей развивающего обучения — автором фундаментального учебника «Педагогическая психология» и научных трудов «Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики», «Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова».

Педагог и Психолог по призванию, Виктор Александрович останется для коллег и учеников образцом мудрости, творческого подхода к жизни, глубокого понимания человеческих отношений и активной жизненной позиции.

Светлая Память

*Коллеги и друзья.
Московский государственный психолого-педагогический университет*

СОБОЛЕЗНОВАНИЯ КОЛЛЕГ И ДРУЗЕЙ

Римский Университет «La Sapienza» (Италия)

Уважаемые коллеги!

С глубокой печалью мы узнали о преждевременном и внезапном уходе нашего коллеги Виктора Гуружапова, координатора магистерской программы по педагогике и воспитательным наукам двойного Сапиенца—МГППУ. Мы имели честь интенсивно и продуктивно работать с ним на протяжении примерно 10 лет по созданию этой совместной Программы.

Нам хочется поблагодарить ректора МГППУ, профессора Виталия Рубцова за то, что он поручил Виктору Гуружапову сотрудничать с нами. Главнейшим качеством Виктора являлось его разностороннее образование, которое сделало его экспертом в гуманитарной области со знаниями в истории искусства, психологии и математике.

В Риме Виктор чувствовал дух города, как он писал в своих информационных отчетах в одном из журналов («Мы и мир»). Как гражданин мира он чувствовал себя непринужденно как в Via Veneto, вспоминая Федерико Феллини, так и в различных археологических экскурсиях, проведенных и организованных профессором Лучисано в Римских и Императорских Форумах и в Колизее.

В 2008 году Виктор провел для ректора Ла Сапиенца Ренато Гуарини, профессора Лучисано и официальной делегации из Италии осмотр знаменитой Третьяковской галереи в Москве, в которой он был Хранителем. Он дал нам много, сопровождая нас в поездке в Санкт-Петербург, а затем при посещении своей родины, Бурятии. Здесь его душа художника была широко открытой в передаче силы реки Селенге, а также многих оазисов гостеприимства столицы Улан-Удэ. Виктор сделал для нас возможным посещение известного озера Байкал.

Его последним подарком нам была подготовка прекрасного вклада — специального сборника о нашей совместной Программе, в котором мы все являемся соавторами. К сожалению, во время написания сборника он уже был болен и, должно быть, ему стоила многих усилий работа над ним. Сборник — это документ о прекрасном и плодотворном сотрудничестве, которое было у нас с Виктором. Развивающегося сотрудничества, в духе Давыдова и Выготского.

Всем коллегам университета МГППУ и Ректору, родным Виктора искренние соболезнования от всех нас и от всего нашего университета.

*С уважением,
Серена Веджетти, Пьетро Лучисано, Анна Салерни,
Гидо Бенвенуто, Джорджо Аскини, Патриция Спосетти,
Джордана Шпунар, Донателла Чезарени*

Университет Монаш (Австралия)

Уважаемые коллеги!

Примите мои самые глубокие соболезнования в связи с уходом из жизни Виктора Александровича Гуружапова.

Это действительно невосполнимая утрата, уход такого замечательного человека и ученого болью отозвался в душе. Искренние соболезнования родным и близким.

*Николай Вересов, факультет образования,
Университет Монаш, Австралия*

Пловдивский университет «Паисий Хилендарский» (Болгария)

Дорогие коллеги, примите мои искренние соболезнования.

Потеря огромна, но давайте вспомним мудрость и духовный свет, который дал нам Виктор Александрович.

Мы помним исключительно активную деятельность Виктора Александровича, его преданность и заботу о каждом из нас, его бесконечные знания о художниках, музыкантах и о культуре в целом.

Мы тоже скорбим о нем.

Поклон!

*С уважением,
Дора Левтерова*

Бурятский государственный университет

Уважаемые коллеги!

Примите искренние соболезнования в связи с уходом из жизни Виктора Александровича Гуружапова. Светлая память о нем останется в наших сердцах... Виктор Александрович внес неоценимый вклад в развитие и становление психолого-педагогического образования в Республике Бурятия: благодаря его деятельности коллектив преподавателей кафедр психологии детства и педагогики начального и дошкольного образования участвовал в разработке стандарта данного направления, в реализации первого этапа проекта модернизации педагогического образования Российской Федерации. Профессор В.А. Гуружапов при каждом своем посещении г. Улан-Удэ старался уделять время для общения с преподавателями и студентами Педагогического института Бурятского государственного университета. Виктор Александрович также поддерживал тесное взаимодействие и сотрудничество со школами г. Улан-Удэ.

Виктор Александрович был нашим добрым и верным другом, мудрым учителем и наставником, идейным вдохновителем и одним из ярких представителей культурно-исторической системно-деятельностной психологии.

*Студенты и преподаватели
Бурятского государственного университета*

Уральский государственный педагогический университет

Институт психологии и весь коллектив Уральского государственного педагогического университета глубоко скорбят по поводу кончины Виктора Александровича Гуружапова — доктора психологических наук, отличника высшего образования, почетного профессора, заведующего кафедрой педагогической психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета.

Сложно поверить, что Виктора Александровича больше нет с нами. Тяжело терять наставников, еще тяжелее — друзей. Многолетнее сотрудничество УрГПУ с этим замечательным человеком, ученым, профессионалом и энтузиастом своего дела было наполнено ощущением истинной дружбы, взаимопонимания и уважения.

Заслуги и регалии Виктора Александровича в профессиональном и научном мире чрезвычайно велики, такие люди — это поистине золотой фонд педагогической психологии в России и мире, и тем сильнее чувство невосполнимой утраты. Вместе с Виктором Александровичем ушел целый мир знаний, мудрости, практического опыта.

Высочайший профессионализм, широта кругозора, полная самоотдача в работе, требовательность и доброжелательность — эти и другие профессиональные и человеческие качества привлекали к Виктору Александровичу учеников, соратников и друзей из разных городов России и всего мира. Мы сохраним память о своем товарище и наставнике в своих душах и сердцах, а имя Виктора Александровича навеки вписано в летопись института психологии УрГПУ. Выражаем искреннее соболезнования близким Виктора Александровича Гуружапова.

*Светлана Алигарьевна Минюрова,
ректор Уральского государственного педагогического университета,
доктор психологических наук, профессор*

Психологический институт РАО

Уважаемые редакция, коллеги, родные и близкие Виктора Александровича!

Глубокое потрясение испытали от этой печальной вести я и сотрудники Психологического института, где Виктор вырос как научный сотрудник, Ученый, Человек.

Он сформировался в знаменитой школе В.В. Давыдова—Д.Б. Элькониной и пронес знания через всю свою профессиональную жизнь, щедро делясь ими с новым поколением педагогов и психологов.

Пусть пухом будет земля!

Сохраним память о замечательном ученом навсегда!

*Сотрудники и от их имени — Мухамед Каншобиевич Кабардов,
доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией ПИ РАО*

Высшая школа экономики

Горько и грустно. Я знала Виктора Александровича с самого начала своей профессиональной жизни. И у нас были общие воспоминания о наших Учителях. Мы были из одного гнезда, одной крови. Увы!

Виктор Александрович был абсолютно точен в оценках. И вот еще: ироничен и элегантен (посмотрите его фотографии). С каждым уходом наша профессиональная жизнь скудеет, застывает.

Живая жизнь замещается памятью. Будем помнить!

*Екатерина Николаевна Поливанова,
доктор психологических наук, профессор, Научный руководитель Центра исследований
современного детства (Институт образования НИУ ВШЭ)*