

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)
ISSN 2411-5789 (Online)

Том 17 № 4

РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

Издательство
КРЕДО

Москва

2020

Российский психологический журнал

Учредитель – Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»

Главный редактор – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, РФ)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)
д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)
д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)
д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Митина Л. М. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)
д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)
д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Яницкий М. С. (КемГУ, Кемерово, РФ)

Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)
д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)
Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГГПУ, Челябинск, РФ)
Ph. D. Granhag Pär-Anders (University of Gothenburg, Sweden)
Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

Ph. D. Kalmus V. (University of Tartu, Estonia)
д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)
д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)
д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)
д. биол. н. Полевая С. А. (ПИМУ, Нижний Новгород, РФ)
Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)
Dr. Стошич Л. (Institute of management and knowledge, Скопье, Македония)
д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)
д. пс. н. Хотинец В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)
д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, РФ)

Ответственный секретарь – Алексеева Д. С.

Редактор английской части – Панасенко Е. С.

Выпускающий редактор – Буняева М. В.

Технический редактор – Проненко Е. А.

Адрес редакции:
344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140,
ком. 114
E-mail: editor@rpj.ru.com

Адрес издательства:
129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес учредителя:
125009, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9
E-mail: russpsysoc@gmail.com

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы»
Подписной индекс 46723
Цена свободная

© Российское психологическое общество, 2020

© ООО "КРЕДО", 2020

Веб-сайт: rpj.ru.com

Концепция, миссия, цель и задачи Российского психологического журнала

Российский психологический журнал – научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные научные статьи и обзоры по психологии.

Журнал основан Российским психологическим обществом в 2004 году, выпускается 4 раза в год. С 2019 года издается на русском и английском языках.

Миссия журнала – в повышении качества и открытости психологической науки. Журнал стремится к поддержанию высокого уровня психологических исследований и повышению доступности научного знания для всех категорий читателей.

Цель журнала заключается, с одной стороны, в вовлечении российских исследователей в международное научное пространство, что обеспечивается внедрением современных международных издательских практик, с другой стороны, в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства иностранных исследователей с российскими научными разработками, не имеющими аналогов за рубежом.

Задачи журнала:

- 1) предоставление качественных научных результатов для начинающих и опытных ученых;
- 2) предоставление возможности исследователям публиковать и делиться своими работами в научных кругах по всему миру;
- 3) продвижение статей журнала в международном научном пространстве через вхождение в авторитетные международные базы данных и каталоги;
- 4) повышение международной кооперации авторов;
- 5) повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета российских научных работ в мировом научном пространстве.

В журнале осуществляется двойное слепое рецензирование, каждая рукопись оценивается не менее чем двумя экспертами.

Журнал придерживается международных стандартов издательской этики в соответствии с рекомендациями Комитета по этике научных публикаций (COPE).

Читательская и авторская аудитория журнала

Читательская аудитория Российского психологического журнала состоит из нескольких категорий.

Наибольший интерес статьи журнала представляют для академического сообщества, исследователей в сфере психологии; на страницах журнала публикуются передовые исследования в актуальных областях науки.

Студенты и аспиранты могут найти необходимый материал, который послужит опорой в обучении и который поможет начать собственные исследования. Также статьи журнала будут полезны широкому кругу читателей, интересующихся конкретными или новыми темами в сфере психологии.

Авторскую аудиторию журнала составляют сотрудники университетов (преподаватели, доценты, профессора), научные сотрудники научно-исследовательских организаций, активные исследователи различных областей психологии, практикующие специалисты, а также аспиранты и соискатели ученой степени – им предоставляется возможность публиковать статьи высокого качества.

Журнал входит в Перечень ВАК, включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Ulrichsw eb, ResearchBib, Directory of Open Access

Journals (DOAJ) и другие базы и каталоги научных журналов.

Журнал является членом ассоциаций АНПИ, EASE, CrossRef.



Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» 4.0 Всемирная.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16511 от 13 октября 2003 года.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Лейбина А. В., Понс Ф., Семенов Ю. И.

Представление российских учителей о доброте и ее проявлениях
в педагогической деятельности 5

Крушельницкая О. Б., Терентьева В. Э.

Психологические особенности мотивации детей к занятию спортивной
гимнастикой 21

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Дикая Л. А., Обухова Ю. В., Егорова В. А., Егоров И. Н.

Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт
у социально активных студентов 34

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Павлова П. А., Бакушкина Н. И., Сулейманова Е. В., Павлова Н. В.,
Лаврова М. А., Туктарева И. В., Чегодаев Д. А., Львова О. А., Максимов Д. М.**

Апробация методики «Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third
Edition» 49

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Любцова А. В.

Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования
просоциального поведения 65

Рябова М. А.

Особенности семантического слоя образа мира представителей коренных
малочисленных народов Севера юношеского возраста 80

УДК 159.923.32 doi: [10.21702/rpj.2020.4.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.1)

Оригинальная научная статья

Представление российских учителей о доброте и ее проявлениях в педагогической деятельности

Анна В. Лейбина^{1*}, Франциско Понс², Юрий И. Семенов³

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

² Университет Осло, г. Осло, Норвегия

³ Академия наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, Российская Федерация

* E-mail: leybina@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-3837>, <https://orcid.org/0000-0002-5021-4520>,
<https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>

Аннотация

Введение. В последние годы всё более актуальным становится изучение доброты как черты характера, в частности, развитие доброты у учащихся, что неразрывно связано с изучением доброты педагога. Количество работ, посвященных педагогической доброте, однако, весьма ограничено, и ранее в России данный феномен не изучался. Целью данного исследования стало изучение, того, что, по мнению российских учителей и воспитателей, есть доброта в целом, каковы ее проявления и ее важность для педагогической деятельности.

Методы. Участники исследования (302 учителя и воспитателя) заполнили онлайн-опросник относительно понятия доброты в целом, того, как она проявляется в педагогической деятельности, значимости педагогической доброты, эффекта, оказываемого на учеников; указали свой пол, возраст, религиозность, наличие и количество детей, педагогический стаж и возрастную группу, с которой работают. Для обработки качественных данных использовались методы открытого и осевого кодирования, и мультиномиальная логистическая регрессия – для выявления зависимости представлений о доброте и добрых поступках учителя в зависимости от социодемографических переменных.

Результаты. Выделено пять категорий тем в определении доброты: состояния и качества человека, расположенность к людям, понимание других, внешние и внутренние поступки и действия. Также была предложена категоризация добрых поступков учителя: по проявлению в преподавании (освоении) образовательной программы, учебной деятельности и педагогическому процессу в целом, и за рамками школы. Различий в определениях доброты и примерах добрых поступков в зависимости от социодемографических характеристик не обнаружено. Сами педагоги высоко оценивают значимость педагогической доброты и ее положительное влияние на учеников.

Обсуждение результатов. Доброта не равнозначна помогающему поведению, однако именно в поведении она чаще всего проявляется, в связи с этим было предложено использовать теорию деятельности для дальнейшего изучения педагогической доброты.

Ключевые слова

педагогическая доброта, доброта, добрые поступки, теория деятельности, качественный анализ, компоненты доброты, доброта педагога, помогающее поведение, альтруизм, сострадание

Основные положения

- ▶ теория деятельности применима для описания доброты и ее проявлений в работе учителей и воспитателей;
- ▶ понятие доброты шире, чем понятие помогающего/просоциального поведения;
- ▶ педагогическая доброта, с точки зрения педагогов, оказывает положительное влияние на образовательный и воспитательный процесс.

Для цитирования

Лейбина, А. В., Понс, Ф. и Семенов, Ю. И. (2020). Представление российских учителей о доброте и ее проявлениях в педагогической деятельности. *Российский психологический журнал*, 17(4), 5–20. doi: 10.21702/rpj.2020.4.1

Дата получения рукописи: 31.10.2020

Дата окончания рецензирования: 29.11.2020

Дата принятия к публикации: 01.12.2020

Введение

В последние годы вопросам доброты и ее развития в рамках школьного и дошкольного образования уделяется значительное внимание. В частности, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010) указывает развитие доброжелательного отношения у учеников среди основных результатов образовательного процесса. Изучены представления детей о доброте, и разработано значительное количество занятий, направленных на развитие этого качества среди учащихся (Лучина, 2018; Binfet & Passmore, 2019). Однако лишь недавно интерес ученых обратился к изучению доброты учителя/воспитателя. Поскольку человек данной профессии нередко выступает ролевой моделью для ребенка и оказывает значительное влияние на его жизнь и мировоззрение, доброта педагога считается неотъемлемой составляющей успеха педагогического процесса (Катков, 2017; Loreman, 2011), а «внутренняя теплота» наставника способствует активному развитию и проявлению интереса (Выготский, 1991). Кроме того, преподавание и доброта неразрывно связаны, поскольку дают возможность ученику взглянуть на мир и различные ситуации глазами учителя (Ерошенкова, 2019; Clegg & Rowland, 2010). Однако до сих пор нет единого понимания, что есть доброта учителя/воспитателя и в каких конкретных поступках она выражается.

Доброта учителя, воспитателя или наставника обозначается в современной педагогике и психологии особым термином «педагогическая доброта», которая выражается в поддержке учителем учащихся в академическом и эмоциональном плане (Wentzel & Caldwell, 1997), способствует созданию безопасной образовательной среды и развивающим взаимоотношениям (Ахмерова, Зиатдинова и Мухамадеев, 2016; Magnet, Mason, & Trevenen, 2014).

Главным выводом после рассмотрения релевантной литературы (Мордовина, 2014; Binfet, 2015; Caldwell, 2017; Fishbein & Ajzen, 2010) является понимание, что педагогическая доброта

неизбежно находит отражение в конкретных поступках (внешней деятельности), которые расцениваются реципиентами или наблюдателями как добрые. А в основе педагогически добрых поступков всегда лежат установки, мотивы, цели и потенциальная готовность к выражению доброты.

При этом сами добрые поступки можно разделить на категории (Canter, Youngs, & Yaneva, 2017):

1. Психологически пассивный поступок, не требующий от человека активных действий (уступить место в очереди человеку, который торопится).
2. Проактивный поступок, подразумевающий активную помощь (волонтерство, донорство и т. п.).
3. Просоциальный поступок, основанный на социальных нормах (помогать, когда просят; помочь поднять упавшие вещи) и включающий эмоциональный компонент (выслушать, дать рассказать о проблемах).
4. Скрытый поступок (поиск вещи, которая может обрадовать другого; отменить поездку, когда кто-то близкий нуждается в помощи).

Предложенная классификация поступков, однако, касается широкого спектра действий, а не педагогической или учебной деятельности.

Сформулировано рабочее определение педагогической доброты (Лейбина, Понс и Бинфет, 2019) как нравственного качества учителя, оказывающего положительное влияние на воспитательный и образовательный процессы. Но это определение нуждается в дальнейшем уточнении, как нуждается и категоризация добрых поступков учителя, в которых проявляется педагогическая доброта. В частности, некоторые ученые определяют доброту как черту темперамента (Кнафо & Israel, 2012), однако, учитывая связь характера и темперамента и определения характера (Асмолов, 2001; Бороздина, 2015; Манолова, 2005), логичнее рассматривать доброту как черту характера.

Одним из значимых исследований педагогической доброты, опубликованных в настоящее время, стала работа Binfet & Passmore (2017), которая, несмотря на указанные самими авторами ограничения, является первой попыткой ответить на вопрос, как учителя понимают доброту в целом. Учителя и воспитатели из Канады (257 человек) дали определение понятию «доброта» и привели примеры добрых поступков в работе учителя, что позволило выделить 11 характеристик доброго учителя и проявлений педагогической доброты:

1. Сознательность – ставить нужды других выше собственных, ответственность, способность прикладывать дополнительные усилия, в связи с чем – гибкость в отношении пожеланий и потребностей учеников.
2. Щедрость – отдавать свое время, энергию, физические ресурсы и эмоции, готовность делиться технологиями и знаниями.
3. Помощь – делиться едой, временем (например, быть добровольцем), предметами.
4. Забота – делиться ресурсами и материалами.
5. Воодушевление – защищать других, поддерживать, делать жизнь других лучше, делать других счастливыми.
6. Внимание к мнению другого / эмпатия – принимать, быть открытым, понимать, в том числе чувства других, относиться к другим как к равным.
7. Альтруизм – бескорыстие, искренность, не требовать ничего взамен.
8. Уважение – золотое правило, справедливость, вежливость, манеры.

9. Дружелюбие – приветствия, улыбки.

10. Терпимость – принимать во внимание позицию другого, понимание, терпение.

11. Умение ценить – признавать усилия других людей.

Как видно, в данной классификации есть очевидные повторы и пространность формулировок, кроме того, необходимо подробнее описать конкретные ситуации в работе педагога, в которых проявляются данные качества. Предполагается, что российские педагоги, обладая особой педагогической культурой, понимают доброту несколько иначе, нежели канадские учителя (Куликова, 2018; Обухов, 2017). Также в этом свою роль может сыграть и родной язык педагога, поскольку он представляет собой систему ориентиров в общении, в том числе профессиональном и педагогическом, сформировавшуюся под воздействием среды и культуры, в которой вырос и проживает педагог (Леонтьев, 1981). Также в исследовании канадских коллег не учитывались некоторые факторы, способные оказать влияние на представления о доброте: пол (Eagly & Crowley, 1986); возраст (McNair, Okan, Hadjichristidis, & de Bruin, 2019); религиозность (Rabelo & Pilati, 2019); место жительства и работы в городе или селе (Ennis & Chen, 1995); наличие собственных детей (Tudy & Gauran-Tudy, 2020; Rees, 1998); группы, с которыми работает педагог – дошкольники, младшие школьники, средние школьники, старшеклассники (Randall & Engelhard, 2009; Vartuli, 1999); педагогический стаж (Kauts & Chechi, 2014).

Таким образом, *цель* данного исследования – изучить, что, по мнению российских учителей и воспитателей, есть доброта, в чем, по их мнению, проявляется педагогическая доброта и насколько она важна в их профессиональной деятельности.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие 302 человека: учителя школ и воспитатели ДООУ Ярославля и Ярославской области ($n = 68$) и Республики Саха (Якутия) ($n = 234$). Учителям и воспитателям были высланы приглашения – ссылки на исследование с описанием исследования, обоснованием его значимости и просьбой добровольно принять участие в исследовании. Средний возраст участников исследования 42,89 ($SD = 11,65$), средний педагогический стаж 26,1 ($SD = 9,8$), среднее количество собственных детей 1,97 ($SD = 1,35$). В таблице 1 указаны качественные характеристики выборки.

Таблица 1			
Качественные характеристики выборки			
	Переменная	n	%
Пол			
	Мужской	57	18,87
	Женский	246	81,13
Место жительства			
	Город	170	56,29
	Село	132	43,71

Таблица 1			
Качественные характеристики выборки			
	Переменная	n	%
Религиозность			
Да		99	32,78
Нет		147	48,67
Не знаю		56	18,55
Родной язык			
Национальный язык одной из республик РФ		124	41,07
Русский		115	38,07
Русский и один из национальных языков РФ		63	20,86
Дети			
Да		249	82,45
Нет		53	17,55
Возрастная группа учеников			
Старшие классы		32	10,59
Средние классы		34	11,26
Начальная школа		35	11,60
Дошкольники		96	31,79
Средние и старшие классы		58	19,20
Более двух возрастных групп		47	15,56

Измерение

В опроснике, размещенном онлайн, преподавателей просили ответить на вопросы, касающиеся:

1. *Общей социально-демографической информации*: изученные переменные представлены в описательных характеристиках выборки.

2. *Определения доброты*: дать общее определение доброты и привести примеры доброты учителя, проявляющейся в конкретных поступках (описать ситуации).

3. *Важности доброты*: оценить, насколько важна доброта в работе педагога, какое влияние она оказывает на учеников/воспитанников.

4. *Частоты добрых поступков по отношению к ученикам*: какова частота добрых поступков по отношению к ученикам и как соотносится, по мнению учителей, уровень их доброты, проявляемый в школе по отношению к ученикам, с их уровнем доброты за пределами школы.

5. *Желания изменить свой уровень доброты*.

Анализ данных

Данные были обработаны посредством Intellectus Statistics (2020) и стандартного контент-анализа содержания с использованием QDA Miner Lite v 2.0.8. (Provalis Research, 2020).

На первом этапе обработки качественных данных, представляющих собой ответы на два вопроса, касающиеся определения доброты, проведена процедура открытого кодирования без опоры на предварительно найденную теорию (Charmaz, 2014), организованного отдельно для определения доброты и примеров проявления педагогической доброты в работе учителя. В ходе процедуры были определены основные темы в представлениях о доброте и виды добрых поступков учителя (Ryan & Bernard, 2003); эти темы и виды получили коды для категоризации. По завершении процедуры открытого кодирования начался этап осевого кодирования (Charmaz, 2014), благодаря которому удалось определить ряд укрупненных категорий как для представлений о доброте, так и для примеров добрых поступков. В случае если в одном ответе определялись несколько тем или видов, то каждая из тем или видов учитывалась отдельно. После определения категорий схожие категории объединялись в укрупненные категории.

Результаты

Что такое доброта с точки зрения учителей

На просьбу дать определение доброте 98,1 % респондентов дали специфические «кодируемые» ответы ($n = 524$). Из определений получилось выделить 13 тем, которые возможно объединить в 5 категорий: внешние (видимые) поступки и действия (30,2 %); внутренние (скрытые) поступки и действия (8,2 %); понимание других (17,9 %); расположенность к людям (24,9 %); состояние и качества самого человека (13,2 %) (табл. 2). Отдельной категорией (5,6 %) идут описания отсутствия недобрых поступков, мыслей и чувств: «отсутствие злых поступков», «агрессии», «не желать и не делать другому зла», «не быть высокомерными», «не делить людей на плохих и хороших», «не обижать», «не причинять неудобств», «не ставить свои интересы выше интересов окружающих, если это кому-то навредит», «не быть равнодушным», «не злословить».

Мультиномиальная логистическая регрессия независимых переменных: возраста, пола, религиозности, места жительства, родного языка, наличия и количества детей, педагогического стажа, а также преобладающей возрастной группы учеников/воспитанников – не выявила значимых различий в пяти категориях тем, предлагаемых учителями, что говорит об относительной универсальности понимания доброты педагогами.

Таблица 2		
Коды для тем в определении доброты		
Тема	%	Описание и определение
Состояния и качества человека	13,2%	
1. Собственное состояние	5,5%	Любовь и уважение к себе; счастье; умение видеть мир в ярких красках; жить в гармонии с миром; относиться ко всему с позитивом; веселье; тепло души

Таблица 2

Коды для тем в определении доброты

<u>Тема</u>	<u>%</u>	<u>Описание и определение</u>
2. Ценности и морально-нравственные характеристики	6,6 %	Искренность; честность и доверие; справедливость; совестливость; добросовестность; скромность; преданность
3. Саморегуляция/эмоциональная стабильность	1,1 %	Регулировать эмоции; терпение; развитие эмоций; оставаться мягким; спокойствие
Расположенность к людям	24,9 %	
4. Направленность на людей	13,2 %	Отзывчивость; чуткость; внимание к другим; расположенность к людям; открытое сердце; сердечность
5. Любовь и хорошее отношение	11,7 %	Любить людей, природу, родной край; любить мир; хорошее, теплое отношение; видеть в людях хорошее; желать добра; доброжелательность; милосердие; человечность; благосклонность; гуманность
Понимание других	17,9 %	
6. Понимать других (ум)	7,9 %	Относиться с пониманием; понимать других людей, войти в их положение, понимать их поступки; снисходительность
7. Понимание других (эмоции)	5,1 %	Эмпатия; сострадание; сопереживание; сочувствие; радоваться победам других
8. Толерантность	4,9 %	Не делать различий по возрасту, социальному положению; простота в общении; общение на равных; разноплановое отношение к людям (не делить на плохих и хороших); принимать других людей; уважать мнение других людей; лояльность
Внешние поступки и действия	30,2 %	
9. Помощь	15,3 %	Помощь в трудной ситуации; помощь, забота, поддержка; быть опорой в трудную минуту; помогать в нужный и ненужный момент; выслушать

Таблица 2		
Коды для тем в определении доброты		
Тема	%	Описание и определение
10. Вежливость/ уважение	8,5%	Относиться уважительно; улыбаться; дослушивать; приветливость; бережное отношение; пожелания хорошего; воспитанность; тактичность; благодарность; ласка; мягкость
11. Добрые/приятные поступки	6,4%	Делать жизнь других комфортнее, делать что-то приятное; делиться, в том числе внутренним теплом; полезные дела; делать других счастливыми; создавать доброжелательную атмосферу
Внутренние поступки и действия	8,2%	
12. Прощение	2,5%	Прощение: простить врага, не держать зла, простить ошибки
13. Альтруистические действия	5,7%	Уступки; самопожертвование; пойти навстречу; бескорыстные поступка
Примечание: в таблице использовались формулировки респондентов.		

Таким образом, мы видим, что у внешних и внутренних добрых поступков, являющихся ключевыми в понимании доброты (38,4 % кодов), есть некоторые внутренние предпосылки (Пайнс и Маслач, 2000), которые педагоги неразрывно связывают с понятием доброты. Это значит, что при рассмотрении феномена доброты правомерно использовать теорию деятельности А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1981) и понимание доброты как черты характера (Бороздина, 2015). Таким образом, *доброта с точки зрения педагогов – это черта характера, порожденная состояниями и качествами личности человека, расположенностью к людям и способностью понимать их, которая выражается во внешних и внутренних положительных по отношению к другим поступках и действиях.* Данное определение также соответствует теории запланированного действия, используемого в зарубежной психологии для описания доброты (Caldwell, 2017). Вместе с тем доброта не обязательно проявляется в помощи, о которой говорит 15,3 % опрошенных, или альтруизме (5,7 %), а значит доброе поведение по своей сути шире, чем помогающее/просоциальное поведение (Шермазанян, 2015).

В чем проявляется педагогическая доброта

Поскольку мы видим, что ключевым в понимании доброты является появление ее в действиях, для описания педагогической доброты важно именно понимание внешних проявлений: поступков и поведения (действий). На просьбу привести примеры педагогической доброты 91,39 % респондентов предоставили специфические «кодируемые» ответы ($n = 422$),

из которых получилось выделить 19 тем (табл. 3), сгруппированных в 3 категории: *доброта, связанная с освоением образовательной программы* (15,9%); *доброта, сопровождающая учебную деятельность* (54,2%); *доброта, выходящая за рамки школы* (22,3%). Также отличительной чертой здесь является то, что некоторые поступки, например материальная помощь, сознательно скрываются от реципиентов. Часть респондентов (7,6%) отметили, что о добрых поступках не принято говорить.

Мультиномиальная логистическая регрессия независимых переменных: возраста, пола, религиозности, места жительства, родного языка, наличия и количества детей, педагогического стажа, а также преобладающей возрастной группы учеников/воспитанников – не выявила значимых различий в трех категориях тем, предлагаемых учителями для описания добрых поступков, что говорит об относительной универсальности поведенческих проявлений педагогической доброты.

Таблица 3

Коды тем в проявлении педагогической доброты

Тема	%	Описание и примеры
Доброта, связанная с освоением образовательной программы – 15,9%		
1. Бесплатная профильная помощь	4,9%	Дополнительные уроки, занятия, работа с отстающими; мастер-классы; подготовка к ЕГЭ; дополнительная работа с детьми с особыми потребностями
2. Дополнительные усилия в рамках профессиональной деятельности	2,4%	Понятно доносить материал, объяснять, найти способ донести информацию до учеников, которые не понимают предмет
3. Моральная поддержка и вдохновение в рамках занятий	4,3%	Похвала, поддержка; дать переделать задание; заинтересовать предметом; поставить более высокий балл, чтобы вдохновить на усердную работу, не бояться делать ошибки; создавать ситуации успеха; признаваться в своих ошибках и недопонимании
4. Мягкость в рамках занятий	3,5%	Давать домашние задания полегче; давать свободу действий; не ругать за ошибки; публично не отчитывать или только конструктивно критиковать, не принижая достоинства; принимать детские слабости, помогать с ними справиться
5. Поддержка по другим предметам	0,8%	Помощь с подготовкой и пониманием по другим предметам

Таблица 3		
Коды тем в проявлении педагогической доброты		
Тема	%	Описание и примеры
Доброта, сопровождающая учебную деятельность – 54,2%		
6. Моральная поддержка и вдохновение в дополнительной деятельности и личностном развитии	14,2%	Утешить, успокоить; подталкивать к развитию, участию в конкурсах, олимпиадах; помогать ребенку раскрыться; развивать творческий потенциал, способность к публичным выступлениям; помогать с самоопределением; развивать уверенность в себе, любовь к жизни; развивать коммуникативные навыки; помочь преодолеть страх и неуверенность; изменить отношение к себе; делать интересные мероприятия; водить в интересные места
7. Объективность и уважение	5,1%	Относиться ко всем с пониманием; избегать появления «любимчиков»; принимать такими, какие есть; уважать границы; этично и вежливо общаться
8. Терпимость к плохим поступкам	5,9%	Относиться с пониманием к пропуску уроков, к негативным проявлениям, грубости от учеников
9. Физические проявления	4,9%	Улыбаться, ответить на объятия и ласку, обнять, взять за руку, положить руку на плечо
10. Внимание к ученику	9,3%	Выслушать; поговорить о проблемах; спрашивать об ученике, его жизни, семье, увлечениях; дать совет, если ученик об этом попросил; посочувствовать
11. Забота об ученике	2,4%	Отдать свою вещь во временное пользование, если ученик забыл свою; помочь обработать рану; помочь одеться; следить за внешностью ученика
12. Разрешение проблемных ситуаций	6,7%	Конструктивное и бережное разрешение сложных ситуаций, с учетом интересов всех сторон; хранить тайны, которые доверил ребенок; не распространяться о сложных ситуациях и происшествиях, если это повлечет негативные последствия для ребенка
13. Регуляция взаимодействия в коллективе	5,7%	Защитить ребенка, которого обижают, встать на его сторону; провести развивающие беседы и мероприятия, направленные на гармонизацию отношений; хвалить при всех, чтобы повысить статус в группе

Таблица 3

Коды тем в проявлении педагогической доброты

Тема	%	Описание и примеры
Доброта, выходящая за рамки школы – 22,3%		
14. Быть посредником добрых дел	4,1 %	Организовывать сборы денег; обмен добрыми словами, делами; побуждать детей и семьи помогать друг другу
15. Работа с семьей	2%	Помощь ребенку установить доверительные отношения с семьей
16. Физическая помощь	2,2%	Отнести ребенка на руках, если он не может идти; прибраться в доме ребенка (когда родители не могут); помочь с перекопкой огорода
17. Опека	1,8%	Взять ребенка под опеку, дать временный кров, сопровождение
18. Материальная помощь	11 %	Покупка вещей и еды малообеспеченным детям и семьям; оплата школьного обеда, школьных принадлежностей; оплата проезда; помощь в сборе средств на лечение; анонимная материальная помощь
19. Помощь бывшим ученикам	1,2%	Помочь в сложной ситуации, посодействовать решению проблемы

Примечание: в таблице использовались формулировки респондентов.

Больше всего добрых поступков было описано в отношении *доброты, сопровождающей учебную деятельность*, где моральная поддержка (14,2 %) и внимание к ученику (9,3 %) наиболее часто указывались в качестве примеров добрых поступков, и *доброты, выходящей за рамки школы*, где материальная помощь (11 %) оказалась одним из самых популярных примеров. *Доброта, связанная с освоением образовательной программы*, имела наименьшее количество примеров, вероятно, по причине того, что поступки, которые могли быть охарактеризованы как добрые, считаются неотъемлемой частью образовательного и развивающего процесса в ходе занятий (Кан-Калик, 1987).

Возможно увидеть связь данной классификации с предложенной Canter et al. (2017) в плане наличия всех четырех типов поступков: скрытого («анонимная материальная помощь»),

пассивного («давать домашние задания полегче»), просоциального психологического поступка («выслушать»), проактивного поступка («организовать сбор денег»). Классификация Canter et al. не применялась для кодирования в связи с отсутствием учета специфики учебной деятельности, но может говорить о схожем характере добрых поступков в педагогической деятельности и за ее пределами.

Очевидно, что для рассмотрения педагогически добрых поступков будет уместна теория деятельности А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1981). Можно увидеть, что среди добрых поступков наблюдаются как внешние действия, видимые всем (похвала, помощь), так и внутренние действия (принятие такими, какие есть; относиться с пониманием к пропуску уроков; хранить тайны), что соответствует общему определению доброты, сформулированному выше.

Значимость доброты в педагогической деятельности

Часть опрошенных (57,61 %) сказали, что доброта в педагогической деятельности необходима, а 32,45 % отметили, что она довольно важна. При этом 70,20 % респондентов считают, что она оказывает значимое положительное влияние как на академические успехи учеников, так и на их личностное развитие, а 22,51 % считают, что доброта оказывает умеренное положительное влияние. Это говорит нам о том, что сами педагоги высоко оценивают значимость педагогической доброты и ее положительное влияние, а значит, существует необходимость в дальнейших исследованиях данного феномена.

Как сами педагоги оценивают свой уровень педагогической доброты

Часть педагогов (53,64 %) сказали, что они проявляют доброту к ученикам достаточно часто, а 26,82 % – что проявляют всегда. Совершенно очевидно, что при таком уровне самооценки доброты в контексте ее высокой значимости 64,23 % респондентов отметили, что не замечают разницы между уровнем своей доброты в школе или за ее пределами, а 16,22 % считают, что их уровень доброты в классе выше, чем за пределами школы. Большинство педагогов (80,79 %) сказали, что их устраивает свой уровень доброты, и они бы не хотели его менять (увеличивать или снижать).

Обсуждение результатов

Полученные данные о категоризации доброты и добрых поступков педагога, с точки зрения учителей и воспитателей, во многом пересекаются с полученными ранее в работе Binfeet & Passmore (2017). В частности, выделенные канадскими коллегами темы: сознательность, помощь, забота, воодушевление, внимание к мнению другого / эмпатия, альтруизм, уважение, дружелюбие, терпимость и умение ценить – также обнаруживаются среди тем, указанных российскими педагогами, что может в некоторой степени свидетельствовать об универсальности этого понятия в разных культурах.

Предложенная в данной статье классификация доброты обладает более четкой структурой, развивает и дополняет результаты предыдущего исследования канадских коллег, дает конкретные описания и позволяет разбить темы на более понятные категории, обладающие схожими характеристиками, говорящими об уровнях и личностных predispositions проявления доброты. Это способствует формулировке научно обоснованного определения доброты и дальнейшему его продуктивному изучению. В частности, удалось выделить пять категорий тем в определении доброты:

1. Состояния и качества человека: собственное состояние, ценности и морально-нравственные характеристики, саморегуляция и эмоциональная стабильность.
2. Расположенность к людям: направленность на людей (внимание), любовь к людям и хорошее к ним отношение.
3. Понимание других с когнитивной и эмоциональной точек зрения, а также толерантность.
4. Внешние поступки и действия: помощь, вежливость и уважение, добрые или приятные поступки.
5. Внутренние поступки и действия: прощение, альтруистические внутренние действия.

На основе теории деятельности удалось сформулировать общее определение доброты с точки зрения учителей.

В части примеров добрых поступков в отношении учеников удалось получить более конкретные описания поведения, которое сами учителя считают добрым, а также предложить классификацию добрых поступков в зависимости от того, проявляются ли они при преподавании (освоении) образовательной программы, сопутствуют ли учебной деятельности и педагогическому процессу, выходят ли за рамки школы. Совершенно логично, что педагогическая доброта наблюдается как в учебной, воспитательной, так и во внеклассной деятельности или сопутствующих процессах. Интересно, что значительное количество педагогов говорили о педагогической доброте именно как выходящей за рамки школы и даже за рамки традиционного понимания отношений ученика и учителя.

Не было обнаружено различий в определениях доброты и примерах добрых поступков учителя в зависимости от пола, возраста, религиозности, места жительства, родного языка, наличия и количества детей и педагогического стажа, а также преобладающей возрастной группы учеников/воспитанников, что свидетельствует об относительной универсальности понимания данного феномена среди учителей и воспитателей.

Одним из важных результатов является то, что доброе поведение не равнозначно, с точки зрения педагогов, помогающему/просоциальному поведению (Thielmann, Spadaro, & Balliet, 2020; Ерхова, 2002), альтруизму (Palta, 2019) или отдельному элементу «сети доброты» (Knafo & Israel, 2012).

Педагоги оценили важность доброты в работе учителя и ее значимое положительное влияние как на академические успехи учеников, так и на их личностное развитие, а значит, необходимо изучать этот феномен более подробно. В частности, поскольку была рассмотрена теория деятельности, очевидно, что для дальнейшего изучения педагогической доброты, выражаемой в конкретных поступках, стоит более подробно изучить цели и мотивы, лежащие в основе поступков, а также операции при совершении добрых действий конкретной категории. Кроме того, имеет смысл изучить составные части доброго поступка (действия): принятие решения, реализацию, контроль и коррекцию. И, таким образом, целостно описать педагогическую доброту и дать ее научно обоснованное определение. Также для дальнейшего исследования рекомендуется приглашать учителей и воспитателей из других регионов Российской Федерации.

Благодарности

Авторы хотели бы выразить благодарность Джону-Тайлеру Бинфету за его участие в дизайне исследования.

Литература

- Асмолов, А. Г. (2001). *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. Москва: Смысл.
- Ахмерова, Н. М., Зиатдинова, Ф. Н. и Мухамадеев, И. Г. (2016). Профессионально-педагогические качества воспитателя дошкольного образовательного учреждения: структурно-динамический подход. *Педагогическое образование в России*, 6, 152–159. doi: [10.26170/ro16-06-25](https://doi.org/10.26170/ro16-06-25)
- Бороздина, Л. В. (2015). Концепция личности и характера, основанная на теории деятельности А. Н. Леонтьева. *Национальный психологический журнал*, 4, 3–12. doi: [10.11621/npj.2015.0401](https://doi.org/10.11621/npj.2015.0401)
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
- Ерошенкова, Е. И. (2019). Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 5(2), 3–16. doi: [10.18413/2313-8971-2019-5-2-0-1](https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-2-0-1)
- Ерхова, М. В. (2002). *Помогающее поведение учителя как средство педагогической поддержки* (кандидатская диссертация). Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Ульяновск.
- Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя*. Москва: Просвещение.
- Катков, О. А. (2017). Психологические особенности развития доброжелательности учителей. *Инновационная наука*, 1–2, 191–193.
- Куликова, А. А. (2018). Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(1), 81–93.
- Лейбина, А. В., Понс, Ф. и Бинфет, Дж.-Т. (2019). Актуальные вопросы исследования педагогической доброты в профессиональной деятельности учителя. В В. А. Мазиллов (ред.), *Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции* (с. 303–306). Ярославль: РИО ЯГПУ.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. Москва: МГУ.
- Лучина, Т. И. (2018). Развитие доброты у современных школьников. *Национальные приоритеты России*, 4, 75–80.
- Манолова, О. Н. (2005). *Темпераментальные основы характера* (кандидатская диссертация). Институт психологии РАН, Москва.
- Мордовина, Л. В. (2014). Природа и сущность доброты. *Аналитика культурологии*, 2, 218–224.
- Обухов, А. С. (2017). Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. *Проблемы современного образования*, 4, 41–60.
- Пайнс, Э. и Маслач, К. (2000). *Практикум по социальной психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010). Доступ 14 ноября 2020, источник <https://fgos.ru/>
- Шермазанян, Л. Г. (2015). Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 23(5), 257–289. doi: [10.17759/cpp.2015230512](https://doi.org/10.17759/cpp.2015230512)
- Binfet, J.-T. (2015). Not-so random acts of kindness: A guide to intentional kindness in the classroom. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 49–62.
- Binfet, J.-T., & Passmore, H.-A. (2017). Teachers' perceptions of kindness at school. *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 37–53.

- Binfet, J.-T., & Passmore, H.-A. (2019). The who, what, and where of school kindness: Exploring students' perspectives. *Canadian Journal of School Psychology*, 34(1), 22–37. doi: [10.1177/0829573517732202](https://doi.org/10.1177/0829573517732202)
- Caldwell, C. (2017). Understanding kindness – A moral duty of human resource leaders. *The Journal of Values-Based Leadership*, 10(2), Article 8. doi: [10.22543/0733.102.1188](https://doi.org/10.22543/0733.102.1188)
- Canter, D., Youngs, D., & Yaneva, M. (2017). *Manual and user guide for measuring the Kindness Quotient (KQ)* [Unpublished manuscript]. Liverpool: PsyQ Ltd.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Clegg, S., & Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 719–735. doi: [10.1080/01425692.2010.515102](https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515102)
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283–308.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41–50. doi: [10.1080/02701367.1995.10607654](https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607654)
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Intellectus Statistics (2020). *Intellectus Statistics* [Online computer software]. Retrieved from <http://analyze.intellectusstatistics.com>
- Kauts, A., & Chechi, V. K. (2014). Teacher effectiveness in relation to type of institution, emotional intelligence and teaching experience. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(2), 63–81. doi: [10.18039/ajesi.08411](https://doi.org/10.18039/ajesi.08411)
- Knafo, A., & Israel, S. (2012). Empathy, prosocial behavior, and other aspects of kindness. In M. Zentner, & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 168–179). The Guilford Press.
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Springer.
- Magnet, S., Mason, C. L., & Trevenen, K. (2014). Feminism, pedagogy, and the politics of kindness. *Feminist Teacher*, 25(1), 1–22. doi: [10.5406/femteacher.25.1.0001](https://doi.org/10.5406/femteacher.25.1.0001)
- McNair, S., Okan, Y., Hadjichristidis, C., & de Bruin, W. B. (2019). Age differences in moral judgment: Older adults are more deontological than younger adults. *Journal of Behavioral Decision Making*, 32(1), 47–60. doi: [10.1002/bdm.2086](https://doi.org/10.1002/bdm.2086)
- Palta, A. (2019). Examining the attitudes and the opinions of teachers about altruism. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 490–493. doi: [10.13189/ujer.2019.070222](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070222)
- Provalis Research (2020). *QDA Miner Lite* [Online computer software]. Retrieved from <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/>
- Rabelo, A. L. A., & Pilati, R. (2019). Are religious and nonreligious people different in terms of moral judgment and empathy? *Psychology of Religion and Spirituality*. Advance online publication. doi: [10.1037/rel0000277](https://doi.org/10.1037/rel0000277)
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 175–186. doi: [10.3200/JOER.102.3.175-186](https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.175-186)
- Rees, L. J. (1998). *Childlessness in a child-centered environment: The experiences of voluntarily childless female teachers* (Master's dissertation). St. Catharines, Ontario: Brock University.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. doi: [10.1177/1525822X02239569](https://doi.org/10.1177/1525822X02239569)

Лейбина А. В., Понс Ф., Семенов Ю. И.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ О ДОБРОТЕ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ, 2020, Т. 17, № 4, 5–20. doi: 10.21702/rpj.2020.4.1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Thielmann, I., Spadaro, G., & Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(1), 30–90. doi: [10.1037/bul0000217](https://doi.org/10.1037/bul0000217)
- Tudy, R. A., & Gauran-Tudy, I. (2020). Struggles, coping mechanisms, and insights of childless teachers in the Philippines: A descriptive phenomenological approach. *The Qualitative Report*, 25(5), 1256–1278.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514. doi: [10.1016/S0885-2006\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00026-5)
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209. doi: [10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x)

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.9.072.43 doi: [10.21702/rpj.2020.4.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.2)

Оригинальная научная статья

Психологические особенности мотивации детей к занятию спортивной гимнастикой

Ольга Б. Крушельницкая^{1*}, Вероника Э. Терентьева²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

² Московское городское физкультурно-спортивное объединение Департамента спорта города Москвы, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: social2003@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, <https://orcid.org/0000-0002-6909-8988>

Аннотация

Введение. Мотивация спортивной деятельности, как правило, рассматривается в педагогических работах, в то время как ее психологические основания остаются недостаточно изученными. В представленном исследовании выявлены и проанализированы связи между мотивацией детей к занятию спортивной гимнастикой, их социометрическим статусом, уровнем тревожности и особенностями родительского отношения в семье.

Методы. В исследовании участвовали 95 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, занимающихся спортивной гимнастикой более года. С целью выявления психологических и социально-психологических особенностей мотивации детей использовались: тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан), методика оценки уровня спортивной мотивации обучающихся (адаптация методики Н. Г. Лускановой, сделанная О. Н. Степановой и А. Н. Волковой), социометрия, статистическая обработка данных.

Результаты. Выявлены статистически значимые различия показателей, характеризующих детей с разным уровнем мотивации. Доказано, что наиболее мотивированные к учебной спортивной деятельности дети имеют, в зависимости от типа семейного воспитания, средний или высокий уровни тревожности и занимают высокие или низкие позиции в интрагрупповой структуре спортивной ученической группы. Родительское отношение к этим детям характеризуется высоким уровнем принятия и кооперации, что выражается в позитивном внимании к интересам ребенка, уважении, поощрении самостоятельности и инициативы.

Обсуждение результатов. Результаты исследования позволяют внести вклад в научные представления о психологических условиях оптимизации мотивации детей к спортивным занятиям. Полученные результаты могут использоваться в программах повышения психологической компетентности спортивных тренеров и открывают перспективы дальнейшего исследования социально-психологических факторов мотивации спортивной деятельности детей.

Ключевые слова

мотивация, спортивная деятельность, спортивная гимнастика, ученическая группа, дошкольники, младшие школьники, тренер, тревожность, социометрический статус, родительское отношение

Основные положения

- родители детей с высокой мотивацией к занятию спортивной гимнастикой характеризуются высокими показателями принятия и кооперации стиля отношения к детям;
- внешняя (внеучебная) мотивация к спортивной деятельности свойственна детям, в семьях которых стиль родительского воспитания характеризуется низким или средним уровнем контроля;
- низкомотивированные дети проявляют либо низкую, либо повышенную тревожность;
- дети с высоким статусом в спортивной ученической группе обладают высокой или низкой мотивацией к занятию спортивной гимнастикой;
- чем выше тревожность детей, тем ниже показатели принятия и кооперации в стиле родительского воспитания.

Для цитирования

Крушельницкая, О. Б. и Терентьева, В. Э. (2020). Психологические особенности мотивации детей к занятию спортивной гимнастикой. *Российский психологический журнал*, 17(4), 21–33. doi: 10.21702/rpj.2020.4.2

Дата получения рукописи: 11.10.2020

Дата окончания рецензирования: 11.11.2020

Дата принятия к публикации: 14.11.2020

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей популярностью спорта, а также тем, что путь к достижению высоких спортивных результатов, как правило, начинается в дошкольном детстве. Поскольку на этом этапе развития ребенка социализация проходит в форме игры, начинающие спортсмены далеко не всегда проявляют готовность к интенсивной тренировочной работе. К тому же спортивные упражнения не всегда могут быть заданы детям в виде игры.

В последние десятилетия мотивации учения придается большое значение как в нашей стране, так и в странах Европы, в США и Канаде (Никитская и Толстых, 2018). Проблемы мотивации спортивной деятельности детей, как правило, рассматриваются в педагогическом аспекте (А. В. Родионов и др., 2016; В. А. Родионов и др., 2017). В то же время важным, но малоизученным аспектом мотивации к систематическим занятиям спортом являются психологические факторы (Воронина, Крушельницкая и Терентьева, 2020; Лагутин и Коченгина, 2015; Якобсон, 1969; Chanal, Cheval, Courvoisier, & Paumier, 2019; Kipp & Bolter, 2020).

Изучая проблему отбора дошкольников в группу спортивной гимнастики, Минникаева (2015) пришла к выводу о высокой значимости не только способностей, но и мотивации, интереса детей к спорту. Именно мотивированные дошкольники в дальнейшем чаще всего достигают высоких спортивных результатов (Минникаева, 2015). Однако изначально хорошая мотивация может оказаться неустойчивой. Так, например, анализ траекторий развития детей 8–12 лет

показал, что мотивация к физическому воспитанию начинает снижаться уже на уровне начальной школы (Chanal et al., 2019).

Не всегда способствует задачам учебной деятельности и характер мотивации. Например, в эксперименте бельгийских исследователей было доказано, что дети, поставленные в ситуацию выбора в решении творческой задачи, в отличие от их сверстников, лишенных выбора, чаще проявляют внутреннюю мотивацию и достигают больших результатов (Waterschoot, Vansteenkiste, & Soenens, 2019). Пилишвили и Клинков (2019) выявили влияние типа образовательного учреждения на мотивационный профиль учащихся. Так, у подростков общеобразовательной школы наиболее значимыми для занятий спортом оказались мотивы саморазвития, получения эстетического удовольствия, одобрения и поощрения. У их сверстников, занимающихся в спортивной спецшколе, доминировали мотивы удовлетворения духовных и материальных потребностей, коллективистской направленности и физического самоутверждения.

Анализ психологических и психолого-педагогических исследований показывает, что стремление дошкольников и младших школьников к занятиям спортом, а также их спортивные достижения во многом зависят от педагогической квалификации наставников, учета в педагогическом взаимодействии личностных и социально-психологических особенностей ученика (Аркаева, 2015; Воронина и др., 2020; Жулина и Васькина, 2016; Лагутин и Коченгина, 2015; Рогалева, Малкин, Хаерзаманова и Богданова, 2018; А. В. Родионов и др., 2016; В. А. Родионов и др., 2017; Pluhar et al., 2019).

Существенное значение для развития способностей обучающихся может иметь и вид спорта. Так, в результате лонгитюдного исследования обнаружено, что дети, занимающиеся индивидуальными видами спорта в 4-летнем возрасте, спустя два года проявляют большую способность к саморегуляции, по сравнению со сверстниками, занимающимися командными видами спорта (Howard, Vella, & Cliff, 2018). С другой стороны, в индивидуальных видах спорта (гимнастика, бег, прыжки в воду) дети и подростки чаще проявляют тревогу и депрессивность, чем участники командных видов спорта (Pluhar et al., 2019).

Спортивная гимнастика представляет собой один из наиболее травмоопасных, сложнокоординационных видов спорта. Здесь очень важна точность исполнения гимнастических упражнений. Начинающему спортсмену необходимо учитывать конструктивные особенности гимнастических снарядов, при выполнении упражнений целенаправленно адаптировать к ним свои действия, предотвращающие опасные для здоровья ситуации, т. е. решать довольно сложные задачи (Минникаева, 2015). Ребенок дошкольного и младшего школьного возраста еще не готов к самостоятельному принятию адекватных решений, а удовлетворение его потребностей целиком зависит от близких взрослых, прежде всего родителей. При этом личностные и семейные факторы благополучия детей находятся в динамическом взаимодействии. Так, например, Слободская и Ахметова (2012) выявили, что риск неблагоприятного развития детей повышается, если негативные условия воспитания сочетаются с неблагоприятными индивидуальными особенностями ребенка. С другой стороны, благоприятные факторы семейного воспитания могут снижать такого рода риски (Слободская и Ахметова, 2012). Существенное влияние на личность дошкольника может оказывать и структура семьи: у детей из неполных семей, по сравнению с их сверстниками, живущими с обоими родителями, были выявлены более высокие показатели тревожности, депрессивности, недоверия к себе, враждебности, чувства неполноценности и конфликтности в общении (Головей, Василенко и Савенышева, 2016).

В то же время, ребенок этого возраста уже начинает активно взаимодействовать с «социальным» взрослым – с воспитателем дошкольного образовательного учреждения, со школьным учителем, а также с тренером спортивной секции, которую он посещает. Мотивация детей к занятиям спортом во многом зависит от того, как складываются их отношения с представителями референтного окружения – родителями и другими членами семьи, педагогами и сверстниками (Воронина и др., 2020; Лагутин и Коченгина, 2015; А. В. Родионов и др., 2016; В. А. Родионов и др., 2017; Щербинина, 2018; Al-Mashhadi, 2019). Нургалеев, Финогонова и Бабий (2019) получили статистически значимые различия социометрического статуса школьников-спортсменов в неформальной структуре школьного класса. Исследователи выявили, что школьники, занимающиеся индивидуальными видами спорта, являются преимущественно высокостатусными. При этом ни один школьник-спортсмен не попал в число аутсайдеров.

В работе Al-Mashhadi (2019) выявлено, что желание юных гимнасток принадлежать к референтному сообществу отражается на их спортивных достижениях. Результаты исследования подтвердили наличие прямой зависимости между социальной желательностью и стремлением девушек к высокому уровню навыков художественной гимнастики (Al-Mashhadi, 2019). В то же время особенности восприятия учителями способностей детей во многом определяют их успешность овладения спортивными навыками (Platvoet et al., 2020). Чем больше родители верят, что их дети могут, приложив усилия, существенно улучшить свои способности, тем больше дети стараются достигать высоких результатов и реально становятся успешными в учебе (Matthes & Stoeger, 2018). По-видимому, эта закономерность имеет универсальный характер и проявляется в обучении различным дисциплинам. Так, например, Dinkelmann & Buff (2016) обнаружили, что вера родителей в компетентность их детей приводит к повышению учебной мотивации и академической успеваемости по математике.

Согласно результатам исследования Kipp & Bolter (2020), родительское поведение связано с результативностью юных футболистов через формирование определенного мотивационного климата в системе семейных отношений. Таким образом, родители могут играть более важную, чем тренеры, роль в формировании мотивации достижения подростков. При этом авторитетные и умеренно эгоистичные родители меньше настаивают на ранней спортивной специализации своих детей, чем родители-перфекционисты с авторитарным или попустительским стилем воспитания, сильно зависящие от субъективно воспринимаемых ими общественных предписаний (Wright, Chase, Horn, & Vealey, 2019).

Таким образом, особенности отношений дошкольников и младших школьников с их референтным окружением, наиболее значимыми представителями которого, как правило, являются родители и педагоги, имеют большое значение для формирования мотивации к спортивным занятиям. Учет этих особенностей позволит тренерам и спортивным психологам в полной мере использовать адекватные возрастным особенностям детей психолого-педагогические средства, формирующие позитивный эмоциональный фон занятий, устойчивый интерес к систематической и целенаправленной двигательной активности, желание ребенка выполнять различные двигательные упражнения, стремиться к полноценному развитию.

Методы

Результаты ряда исследований свидетельствуют о значимости для формирования учебной мотивации детей их тревожности (Аркаева, 2015; Божович, 2008; Жулина и Васькина, 2016; Якобсон, 1969) и системы референтных отношений (Воронина и др., 2020; Крушельницкая

и Орлов, 2013), однако данных о влиянии этих переменных на мотивацию дошкольников и младших школьников к спортивной деятельности мы не обнаружили.

Целью нашего исследования было выявить психологические и социально-психологические особенности мотивации детей дошкольного и младшего школьного возраста к занятию спортивной гимнастикой.

В качестве *методических средств* исследования были использованы:

- тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина (Карелин, 2001);
- тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) для диагностики дошкольников (Дерманова, 2002);
- шкала явной тревожности CMAS (адаптация А. М. Прихожан) для диагностики младших школьников (Прихожан, 1995);
- методика оценки уровня спортивной мотивации обучающихся (адаптация методики Н. Г. Лускановой (Степанова и Волкова, 2019)), позволяющая диагностировать четыре категории учебной активности: самый лучший, или «высокий уровень»; «хорошую мотивацию» (свойственную большинству успешно занимающихся спортом детей); «положительное отношение к секции» (преобладание внешних, внеучебных мотивов); «низкую мотивацию»;
- социометрия;
- статистическая обработка данных с помощью программного пакета SPSS.

В исследовании приняли участие 95 детей, занимающихся спортивной гимнастикой более 1 года. Из них 44 ребенка старшего дошкольного возраста 5–6 лет (5 групп: 20 девочек и 24 мальчика) и 51 ребенок младшего школьного возраста 7–8 лет (5 групп: 26 девочек и 25 мальчиков). Исследование проводилось в феврале – марте 2020 г.

Интрагрупповая структура детских групп изучалась в нашем исследовании при помощи социометрической процедуры, проводимой индивидуально с каждым ребенком. В процессе беседы с ребенком ему показывали фотографию одноклассника и спрашивали, знает ли он, кто это. После утвердительного ответа ребенка спрашивали, хочет ли он выполнять с ним в одной команде игровые спортивные задания (под заданием понималось знакомое ребенку учебно-тренировочное упражнение, в котором он недавно принимал участие под руководством тренера). В ответ ребенок выражал свое согласие или несогласие работать с одноклассником, что фиксировалось в протоколе проведения социометрической процедуры.

Результаты

С помощью методики оценки уровня спортивной мотивации обучающихся были получены статистически значимые данные о том, что в среднем дошкольники более мотивированы к спортивным занятиям, чем школьники (критерий Манна – Уитни; $p = 0,021$). Также было выявлено, что девочки в среднем более мотивированы к занятиям, чем мальчики (критерий Манна – Уитни; $p = 0,003$).

При рассмотрении результатов оценки мотивации детей по 4-м предусмотренным методикой уровням оказалось, что у большинства детей преобладают уровни мотивации «хорошая» и «внешняя» (рис. 1).

Кроме того, с помощью таблиц сопряженности было обнаружено, что эти уровни мотивации чаще встречаются у дошкольников, чем у школьников, причем у девочек – чаще, чем у мальчиков ($\chi^2 = 8,313$; $p = 0,016$). На уровне тенденции выявлено, что уровень мотивации «низкая» чаще встречается у мальчиков-школьников, чем у остальных детей ($\chi^2 = 3,000$; $p = 0,083$).



Рисунок 1. Процентное соотношение детей с различной мотивацией к занятиям спортивной гимнастикой

Тревожность дошкольников диагностировалась с помощью соответствующего их возрасту проективного теста «Выбери нужное лицо», который позволяет исследовать характерную для ребенка тревожность в типичных жизненных ситуациях. Для младших школьников использовалась шкала явной тревожности СМАС. Обе методики позволяют выделить низкий, средний и высокий уровни тревожности (рис. 2). Было обнаружено, что у школьников чаще встречаются высокие показатели тревожности, чем у дошкольников (критерий Манна – Уитни; $p \leq 0,05$). По-видимому, повышенную тревогу младших школьников можно объяснить переживанием сложностей периода их адаптации к условиям обучения в первом классе.

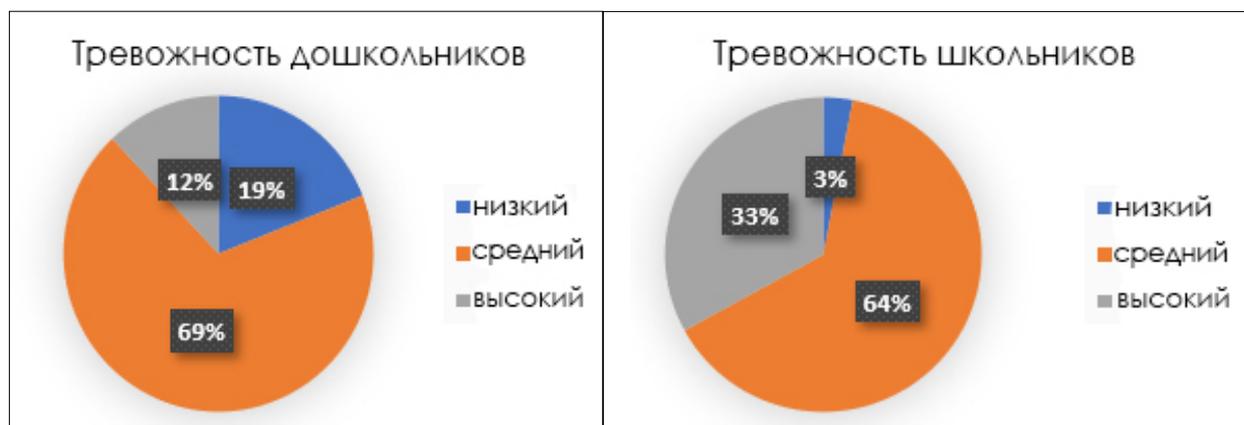


Рисунок 2. Процентное соотношение показателей тревожности у старших дошкольников (возраст 5–6 лет) и младших школьников (7–8 лет)

И у дошкольников и у младших школьников распределение по социометрически определяемым статусным категориям оказалось традиционным для всех обследованных групп: около половины детей имеют средний статус в своей учебно-тренировочной группе, до 10 % – низкий, 35–45 % – высокий. Таким образом, в целом статусная структура межличностных отношений в группах оказалась благоприятной.

Данные теста А. Я. Варги и В. В. Столина показали, что опрошенные родители (все участники исследования – мамы) чаще всего проявляют высокий уровень принятия своих детей и имеют средние показатели по остальным шкалам. То есть, родители склонны проявлять позитивный интерес к важным для ребенка сферам деятельности, готовы к кооперации, стремятся удовлетворять его разумные потребности (рис. 3).



Рисунок 3. Особенности родительского отношения (в среднем по выборке, в баллах)

Для выявления связей между мотивацией детей к спортивным занятиям и другими переменными (особенности стиля родительского отношения, тревожность и социометрический статус детей в спортивной ученической группе) мы применили таблицы сопряженности (достоверность связей проверялась с помощью критерия χ^2 Пирсона).

Результаты статистического анализа показали, что родители высокомотивированных детей (с высокой учебной активностью, ответственностью, добросовестностью, стремлением четко выполнять все требования тренера) проявляют, как правило, высокий уровень кооперации во взаимоотношениях с детьми ($\chi^2 = 8,456$; $p = 0,048$). Родители детей с низкой мотивацией к занятиям спортивной деятельностью имеют низкий уровень кооперации (критерий Пирсона $\chi^2 = 11,144$; $p = 0,025$). Родители детей с «хорошей» мотивацией к занятиям по спортивной гимнастике (согласно точке зрения разработчиков методики, такая мотивация характеризует большинство учащихся, успешно справляющихся со спортивной деятельностью), как правило, имеют средние показатели родительского отношения по шкале «кооперация», т. е. показывают умеренный уровень сотрудничества с детьми, не всегда проявляют к ним искренний интерес и участие в их делах.

Высокому уровню мотивации детей соответствуют высокие показатели «принятия» в структуре родительского отношения ($\chi^2 = 13,583$; $p = 0,009$). Показатели по шкале «симбиоз» выражены на среднем уровне. По-видимому, общее эмоционально-положительное отношение к ребенку в сочетании с умеренной психологической дистанцией в контакте с близким взрослым способствует стремлению ребенка заниматься спортом.

Высокие показатели по шкале «контроль» выявлены у родителей детей с «хорошей», но не наиболее высокой мотивацией к спортивной гимнастике ($\chi^2 = 12,034$; $p = 0,022$). Внешняя мотивация чаще всего встречается у детей родителей с низким и средним уровнями контроля в стиле воспитания. На уровне тенденции ($\chi^2 = 6,431$; $p = 0,092$) выявлено, что средние и высокие показатели по шкале инфантилизации (неконструктивное отношение к неудачам ребенка) встречаются, как правило, у родителей детей со сниженной мотивацией к спортивным занятиям.

Дети с низкой мотивацией чаще всего имеют низкую или повышенную тревожность. Средний уровень тревожности выявлен преимущественно у детей с «внешней» и «хорошей» мотивацией к спортивной деятельности ($\chi^2 = 10,009$; $p = 0,042$).

Дети, занимающие высокое статусное положение в группе, характеризуются чаще всего наиболее высокой или наиболее низкой мотивацией ($\chi^2 = 7,738$; $p = 0,050$).

В таблице 1 показаны выявленные нами особенности мотивационного профиля детей.

Мотивация	Дети		Родители				
	Тревожность	Статус в группе	Кооперация	Принятие	Симбиоз	Контроль	Отношение к неудачам
Высокая	Средний, высокий	Высокий, низкий	Высокий, средний	Высокий, средний	Средний	Высокий	Низкий
Хорошая	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
Внешняя	Средний	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний, высокий
Низкая	Высокий, низкий	Высокий, низкий	Низкий	Средний, низкий	Средний	Средний	Средний, высокий

Таким образом, наиболее высокая мотивация свойственна детям (в зависимости от стиля родительского воспитания) как со средним, так и с высоким уровнем тревожности, высокими и средними показателями принятия, кооперации и контроля в стиле родительского отношения, имеющим высокий или низкий статус в ученической спортивной группе.

На наш взгляд, стоит отметить также результаты изучения связи, с помощью критерия Спирмена, между дополнительными переменными нашего исследования – тревожностью и особенностями родительского отношения (табл. 2), т. к. они могут повлиять на мотивацию детей к спортивным занятиям.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа связи показателей тревожности и родительского отношения к детям (*r*-критерий Спирмена)

		<u>Принятие</u>	<u>Кооперация</u>	<u>Симбиоз</u>	<u>Контроль</u>	<u>Отношение к неудачам</u>
Тревожность	<i>r</i>	–0,320*	–0,257*	–0,170	0,059	0,259*
	<i>p</i>	0,012	0,045	0,191	0,652	0,044

Примечание: * корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Из таблицы видно, что чем выше тревожность ребенка, тем ниже показатели принятия и кооперации в стиле родительского отношения, а также больше проявлено негативное отношение к неудачам.

С помощью таблиц сопряженности подтверждено, что при высоких показателях родительского принятия дети, как правило, имеют средний уровень тревожности, а при средних показателях принятия – повышенный ($\chi^2 = 12,560$; $p = 0,002$).

Обсуждение результатов

Тревожность является значимым фактором успешности выполнения любой, в том числе спортивной, учебной деятельности. Особенности межличностных отношений ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми могут как способствовать, так и препятствовать развитию высокой мотивации при выполнении учебной деятельности. При неблагоприятных взаимоотношениях с референтными лицами у ребенка возникает повышенное психологическое напряжение, препятствующее мотивации к выполнению различной, в том числе спортивной, деятельности.

Тот факт, что, согласно результатам нашего исследования, у дошкольников уровень мотивации к спортивным занятиям в среднем выше, а тревожность ниже, чем у младших школьников, на наш взгляд, объясняется тем, что младшие дети еще не воспринимают спорт как

деятельность, требующую постоянного и напряженного труда, связанную с ответственностью за актуальные и будущие результаты. Для них посещение спортивной секции – скорее, интересное мероприятие, во время которого можно с удовольствием подвигаться, поиграть, пообщаться. У старших дошкольников мотивации к спортивной деятельности способствуют свойственная данному возрасту высокая двигательная активность, развитие познавательных функций и психомоторики, интереса к общению и усвоению социального опыта. Игра как ведущий тип деятельности дошкольников позволяет детям без излишней тревоги относиться к своим спортивным достижениям, даже если результаты не оказываются высокими.

Первоклассники совсем недавно совершили очень значимый для них переход от детского детства к позиции младшего школьника. Они осваивают новый социальный статус, переживают сложный этап адаптации к условиям обучения в школе (согласно точке зрения А. В. Петровского, в младшем школьном возрасте процессы социально-психологической адаптации в целом преобладают над процессами индивидуализации и интеграции детей к условиям обучения) (Крушельницкая и Орлов, 2013). Ведущая – учебная – деятельность первоклассников определяет принципиально иные, нежели у дошкольника, отношения с взрослыми, а социальная ситуация их развития дополняется расширением круга задач и большой нагрузкой по выполнению школьной программы, что также может снизить интерес и мотивацию первоклассника к дополнительным – спортивным занятиям.

Более высокую мотивированность девочек к спортивным занятиям можно объяснить тем, что в целом уровень развития мотивации учения у них чаще оказывается выше, чем у мальчиков (Божович, 2008; А. В. Родионов и др., 2016; В. А. Родионов и др., 2017), а также в большей мере свойственной девочкам конформностью по отношению к значимым взрослым.

В нашем исследовании было выявлено, что наиболее популярные в спортивной группе (высокостатусные) дети характеризуются чаще всего высокой и низкой мотивацией. Этот результат, на наш взгляд, можно объяснить стремлением непопулярного среди сверстников ребенка повысить свой статус, что можно сделать либо путем прилежания в учебе, овладения спортивным мастерством (т. к. для дошкольников и младших школьников тренер является высокоавторитетным лицом, чьи оценки личности учеников фактически задают, структурируют систему межличностных отношений в группе). Также повысить статус в группе ребенок может за счет своих коммуникативных способностей, «умения дружить», при этом не стремясь прилежно выполнять требования учителя.

Стоит также отметить, что ребенок может проявлять повышенное стремление к достижению высокого положения в группе сверстников по причине не удовлетворяющих его отношений в семье, прежде всего – отношений с родителями. Неудовольствие от стиля родительского воспитания ребенок может стремиться компенсировать за счет повышения своего статуса в группе сверстников. В нашем исследовании особенности родительского отношения изучались только на основе опроса взрослых, поэтому мы не располагаем данными о том, насколько совпадает с мнением родителей субъективно воспринимаемый ребенком стиль родительского воспитания в его семье.

Результаты различных исследований показывают, что родители являются для детей наиболее референтными лицами (Крушельницкая и Орлов, 2013). Поэтому на основании нашего исследования можно утверждать, что именно детско-родительские отношения – ключевой фактор, существенно влияющий на тревожность ребенка, его взаимоотношения со сверстниками и, как следствие, на мотивацию к спортивной деятельности.

Заключение

Теоретический анализ проблемы мотивации дошкольников и младших школьников к занятию спортивной гимнастикой показывает, что она пока еще недостаточно разработана в психологии. В результате нашего исследования выявлено, что наиболее мотивированные к занятию спортивной гимнастикой дети чаще всего обладают, в зависимости от стиля родительского отношения, средним или высоким уровнем тревожности, имеют высокий или низкий социометрический статус в спортивной ученической группе. Родители наиболее мотивированных к спортивной деятельности детей проявляют к ним стили родительского отношения «принятие» и «высокий уровень кооперации».

Результаты исследования подтвердили, что мотивация к спортивной гимнастике у детей связана со стилем родительского отношения, тревожностью и особенностями межличностных отношений со сверстниками в спортивной ученической группе.

На наш взгляд, полученные результаты можно использовать в целях повышения эффективности учебно-тренировочных занятий. Так, например, данные об особенностях мотивации и тревожности начинающих спортсменов помогут тренерам выстраивать индивидуальный подход к детям, адаптировать, в соответствии с личностными особенностями ученика, стиль педагогического общения. Кроме того, тренер сможет дать родителям психологически обоснованные рекомендации по оптимизации их взаимодействия с детьми с целью повышения интереса к занятиям по спортивной гимнастике.

Учет выявленных закономерностей будет также полезным при разработке программ повышения квалификации спортивных психологов, тренеров и других специалистов, работающих с начинающими спортсменами.

Литература

- Аркаева, М. Ю. (2015). Изучение влияния ситуативной тревожности на учебную мотивацию младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 18, 51–55. Доступ 20 ноября 2020, источник <http://e-koncept.ru/2015/95162.htm>
- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер.
- Воронина, М. И., Крушельницкая, О. Б. и Терентьева, В. Э. (2020). Психолого-педагогические средства мотивации дошкольников к спортивной деятельности. В *Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М. Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.)* (с. 142–145). Москва: МГППУ.
- Головей, Л. А., Василенко, В. Е. и Савенышева, С. С. (2016). Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника. *Социальная психология и общество*, 7(2), 5–18. doi: [10.17759/sps.2016070201](https://doi.org/10.17759/sps.2016070201)
- Дерманова, И. Б. (ред. и сост.). (2002). *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Санкт-Петербург: Речь.
- Жулина, Г. Н. и Васькина, В. С. (2016). Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте. *Таврический научный обозреватель*, 2, 123–127.
- Карелин, А. А. (ред.). (2001). *Психологические тесты: Т. 2*. Москва: ВЛАДОС.
- Крушельницкая, О. Б. и Орлов, В. А. (2013). Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития. *Вестник Московского государственного*

- областного университета. Серия «Психологические науки», 1, 5–12.
- Лагутин, А. Б. и Коченгина, Е. С. (2015). Формирования мотивации детей дошкольного возраста к занятиям спортом. *Спортивный психолог*, 4, 62–64.
- Минникаева, Н. В. (2015). Актуальные вопросы отбора для занятий спортивной гимнастикой детей 4 – 6 лет на этапе начальной подготовки. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4(1), 122–127.
- Никитская, М. Г. и Толстых, Н. Н. (2018). Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. *Современная зарубежная психология*, 7(2), 100–113. doi: [10.17759/jmfp.2018070210](https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070210)
- Нургалеев, В. С., Финогенова, О. Н. и Бабий, А. Е. (2019). Социальный статус школьников, занимающихся спортом. *Спортивный психолог*, 4, 54–57.
- Пилишвили, Т. С. и Клинков, А. С. (2019). Мотивация спортивной деятельности у подростков общеобразовательной и специализированной спортивной школы. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1, 36–38.
- Прихожан, А. М. (1995). Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС). *Иностранная психология*, 8, 64–67.
- Рогалева, Л. Н., Малкин, В. Р., Хаерзаманова, Ю. В. и Богданова, М. В. (2018). Опыт участия юных хоккеистов 6–7 лет в соревнованиях. *Спортивный психолог*, 3, 8–11.
- Родионов, А. В., Родионов, В. А., Неверкович, С. Д., Попов, А. Л., Романина, Е. В., Родионова, И. А., ... Уляева, Л. Г. (2016). *Психология физического воспитания и спорта: учебник для студенческих учреждений высшего образования*. Москва: Академия.
- Родионов, В. А., Родионов, А. В., Ступницкая, М. А., Родионова, И. А., Козлова, С. Ю., Талатынник, Е. А., ... Воронова, В. И. (2017). *Психологическое сопровождение детско-юношеского спорта*. Москва: МГПУ.
- Слободская, Е. Р. и Ахметова, О. А. (2012). Взаимодействие личностных и семейных факторов благополучия детей. *Культурно-историческая психология*, 2, 60–68.
- Степанова, О. Н. и Волкова, А. Н. (2019). *Формирование интереса подростков и молодежи к занятиям непопулярными олимпийскими видами спорта*: монография. Москва: МГПУ.
- Щербинина, О. А. (2018). Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3, 108–113. doi: [10.25198/1814-6457-215-108](https://doi.org/10.25198/1814-6457-215-108)
- Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение.
- Al-Mashhadi, R. A. A. (2019). Social desire and physical and psychological manifestations and their relationship to the performance of artistic gymnastics skills for the female students in the faculty of physical education. *Journal of Physical Education*, 30(1), e3038. doi: [10.4025/jphyseduc.v30i1.3038](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3038)
- Chanal, J., Cheval, B., Courvoisier, D. S., & Paumier, D. (2019). Developmental relations between motivation types and physical activity in elementary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 233–242. doi: [10.1016/j.psychsport.2019.03.006](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.03.006)
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122–132. doi: [10.1016/j.lindif.2016.06.029](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029)

- Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2018). Children's sports participation and self-regulation: Bi-directional longitudinal associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 140–147. doi: [10.1016/j.ecresq.2017.09.006](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.006)
- Kipp, L. E., & Bolter, N. D. (2020). Motivational climate, psychological needs, and personal and social responsibility in youth soccer: Comparisons by age group and competitive level. *Psychology of Sport and Exercise*, 51. doi: [10.1016/j.psychsport.2020.101756](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101756)
- Matthes, B., & Stoeger, H. (2018). Influence of parents' implicit theories about ability on parents' learning-related behaviors, children's implicit theories, and children's academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 271–280. doi: [10.1016/j.cedpsych.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.001)
- Platvoet, S., Pion, J., de Niet, M., Lenoir, M., Elferink-Gemser, M., & Visscher, C. (2020). Teachers' perceptions of children's sport learning capacity predicts their fundamental movement skill proficiency. *Human Movement Science*, 70. doi: [10.1016/j.humov.2020.102598](https://doi.org/10.1016/j.humov.2020.102598)
- Pluhar, E., McCracken, C., Griffith, K. L., Christino, M. A., Sugimoto, D., & Meehan, W. P. (2019). Team sport athletes may be less likely to suffer anxiety or depression than individual sport athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 490–496.
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school children's intrinsic motivation: The moderating role of indecisiveness and teacher–student relatedness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188. doi: [10.1016/j.jecp.2019.104692](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104692)
- Wright, E., Chase, M. A., Horn, T. S., & Vealey, R. S. (2019). United States parents' perfectionism, parenting styles and perceptions of specialization in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 45. doi: [10.1016/j.psychsport.2019.101571](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101571)

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.9.072.432 doi: [10.21702/rpj.2020.4.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.3)

Оригинальная научная статья

Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов

Людмила А. Дикая*, Юлия В. Обухова, Валерия А. Егорова, Илья Н. Егоров

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

* E-mail: dikaya@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-772X>, <https://orcid.org/0000-0002-8976-4650>,
<https://orcid.org/0000-0001-6159-7072>, <https://orcid.org/0000-0002-1645-7983>

Аннотация

Введение. Новизна исследования заключается в изучении взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов нового поколения, а также в глубине изучения взаимосвязи, которая рассматривается не только на уровне общих и интегральных показателей, но и на уровне их составляющих.

Методы. В исследовании приняли участие 132 студента Южного федерального университета в возрасте от 17 до 25 лет, из них 80 женщин и 52 мужчины. Все респонденты являются представителями социально активной молодежи, принимают активное участие в профессиональных и творческих конкурсах, социальных проектах и характеризуют свой уровень социальной активности как высокий или выше среднего. В исследовании использовались: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, «Big Five Inventory-2» («Вопросник Большой Пятерки-2») в русской адаптации С. А. Щебетенко. Для статистической обработки данных применялась программа R с использованием непараметрической и параметрической статистики.

Результаты и их обсуждение. У социально активных студентов выявлены общие, характерные для всех компонентов, и специфичные, характерные для отдельных компонентов эмоционального интеллекта, его взаимосвязи с личностными чертами. К общим отнесены взаимосвязи личностных черт «нейротизм» и «тревожность» со всеми структурными компонентами эмоционального интеллекта. К специфичным отнесены положительные взаимосвязи показателя «энергичность» с компонентами эмоционального интеллекта, отвечающими за управление эмоциями, и отрицательные взаимосвязи показателя «эмоциональная лабильность» со структурными компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта ($p \leq 0,05$). Выявлено влияние сочетания нейротизма и доброжелательности на уровень общего и межличностного эмоционального интеллекта, а сочетания экстраверсии и нейротизма – на уровень внутриличностного эмоционального интеллекта.

Заключение. Результаты могут получить применение при разработке рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению студентов с особыми образовательными потребностями в социальной активности, с лидерской одаренностью при разработке индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, личностные черты, нейротизм, экстраверсия, доброжелательность, открытость опыту, добросовестность, социальная активность, студенты, особые образовательные потребности

Основные положения

► высокие показатели экстраверсии как личностной черты социально активных студентов способствуют повышению уровня межличностного эмоционального интеллекта, а низкие показатели нейротизма содействуют развитию внутриличностного эмоционального интеллекта;

► у социально активных студентов на выраженность общего и межличностного эмоционального интеллекта оказывают влияние сочетание нейротизма и доброжелательности, а на выраженность внутриличностного эмоционального интеллекта – сочетание экстраверсии и нейротизма;

► взаимосвязь показателей нейротизма, экстраверсии и эмоционального интеллекта может послужить основой при разработке технологий психокоррекционного воздействия в работе со студентами с потребностями в социальной активности.

Для цитирования

Дикая, Л. А., Обухова, Ю. В., Егорова, В. А. и Егоров, И. Н. (2020). Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов. *Российский психологический журнал*, 17(4), 34–48. doi: 10.21702/rpj.2020.4.3

Дата получения рукописи: 23.09.2020

Дата окончания рецензирования: 23.10.2020

Дата принятия к публикации: 24.10.2020

Введение

Развитие российского образования в XXI в. невозможно без ответов на предъявляемые ему вызовы общества. Чтобы стать конкурентоспособным и успешным в условиях переизбытка информации и существенно возросшего количества межличностных контактов, современный студент должен быть социально активным, постоянно развивать свои коммуникативные способности и навыки. Большое значение при этом имеет эмоциональный интеллект молодого человека, уровень развития которого способствует адекватному восприятию партнера, эмоциональной саморегуляции, что, в свою очередь, существенно влияет на эффективность его общения.

За последние три десятка лет значительно увеличилось количество научных работ, посвященных исследованию эмоционального интеллекта. Наибольшая часть этих работ направлена на изучение роли эмоционального интеллекта в личностных и профессиональных достижениях молодых людей. Авторами, в частности, выявлена достоверная взаимосвязь высокого уровня эмоционального интеллекта у участников проведенных исследований с готовностью успешно осваивать университетские программы в онлайн-формате (Аленези, 2020), с эмоциональной регуляцией (Megías-Robles et al., 2019), эмоциональной стабильностью (Lyusin & Mohammed, 2018), с успешным межпрофессиональным общением и лидерскими качествами у студентов (Haight et al., 2017). Также выявлен наиболее высокий

уровень эмоционального интеллекта в период ранней взрослости, и обоснована его роль для самореализации молодых людей (Обухова, 2013; Обухова и Обухова, 2015). Таким образом, исследователями показана значительная роль эмоционального интеллекта в успешной социальной активности молодежи.

Термин «*эмоциональный интеллект*» введен в научную психологию в 1990 г. П. Сэловеем и Д. Майером, которые определили его как одну из форм интеллекта, которая отвечает за способность отслеживать и выделять свои и чужие эмоции и использовать данную информацию при формировании плана действий (Salovey & Mayer, 1990). С того момента концепт эмоционального интеллекта неоднократно пересматривался и менялся. В отечественной психологии наиболее полно определил эмоциональный интеллект Д. В. Люсин. Эмоциональный интеллект, по Д. В. Люсину, – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Эмоциональный интеллект включает в себя способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин, 2004).

Вопрос взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт привлек активное внимание исследователей лишь во второй декаде XXI в. (Бочкова и Мешкова, 2018; Воробьева, Перков и Щетинина, 2017; Saakyan, 2015; Шипитько, 2019; Atta, Ather, & Bano, 2013). Безусловно, и до этого периода существовали эмпирические исследования, посвященные данной тематике, но они носили в основном единичный характер (van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002; Avsec, Takšić, & Mohorić, 2009). В психологической науке по-прежнему эмоциональный интеллект и личностные черты в большинстве случаев исследуются изолированно друг от друга при изучении других психологических характеристик, например, лидерства, настроения и др. (Краснов, 2018; Люсин и Овсянникова, 2015; Белоконь, 2008; Stolarski, Jankowski, Matthews, & Kawalerczyk, 2016). Именно в рамках исследований, где изучалось влияние эмоционального интеллекта и личностных черт на другие психологические характеристики, были отмечены корреляции между личностными чертами и эмоциональным интеллектом.

В отечественной науке вопрос взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт представлен в работе Люсина (2006). Выборка его исследования состояла из студентов в возрасте от 17 до 27 лет. В 20-х гг. XXI в. в условиях цифровизации, снижения доли межличностного общения в студенческой среде, сложившейся на данный момент эпидемиологической ситуации и ожидаемого увеличения объема дистанционного обучения, пропорционально возрастающей его доли в рамках смешанной модели обучения имеют место определенные изменения уровня и структуры эмоционального интеллекта у современной молодежи. Также современные студенты обладают специфическими для нового поколения психологическими особенностями, которые могут быть взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом. Однако на сегодняшний день в отечественной науке научных исследований по этому вопросу не представлено.

В исследовании Люсина и Овсянниковой (2015) возрастной разброс респондентов составил от 17 до 49 лет, что делает невозможным как сравнение результатов исследования с данными, полученными в 2006 г., так и рассмотрение изменений во взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт между представителями разных поколений.

Также следует отметить, что до сих пор ведутся дискуссии на тему целесообразности выделения эмоционального интеллекта как самостоятельного концепта, а не включения его в личностные черты. Например, концепция эмоционального интеллекта Носенко

и Коврига (см. Андреева, 2009) рассматривает совокупность личностных черт как признак эмоционального интеллекта. В то же время Андреева (2009) выступает против включения эмоционального интеллекта в совокупность личностных черт.

В зарубежной литературе вопрос взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт представлен более обширно (Alghamdi, Aslam, & Khan, 2017; Alegre, Pérez-Escoda, & López-Cassá, 2019; Avsec et al., 2009; Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Edobor & Joseph, 2020). Большинство исследовательских данных были положены в основание метааналитических статей, результаты которых носят противоречивый характер. Например, авторами одних исследований делается вывод о тождестве эмоционального интеллекта и GFP (General Factor of Personality) (Anglim, Morse, Dunlop, Minbashian, & Marty, 2020; van der Linden et al., 2017). В другом метааналитическом исследовании корреляции между личностными чертами и эмоциональным интеллектом не обнаружены (Miao, Humphrey, Qian, & Pollack, 2019). Следует также отметить, что все метааналитические исследования базировались преимущественно на разных моделях эмоционального интеллекта и личностных черт.

Таким образом, можно прийти к выводу, что имеющиеся на данный момент исследования носят противоречивый и неполный характер, т. к. большинство из них не были посвящены непосредственному изучению взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт, а те из них, что рассматривали данный вопрос, не могут быть сопоставимы по нескольким объективным причинам. Во-первых, исследователи опираются на различные теории и представления о личностных чертах. Во-вторых, существенным образом различаются выборки по возрастному составу. Соответственно, проследить изменения взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных черт, например, между различными поколениями, не представляется возможным. При этом возросшая в наши дни социальная активность молодых людей, требующая успешной межличностной коммуникации, регуляции эмоциональных состояний своих и собеседника, побуждает пересмотреть вопрос взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологических характеристик современных студентов.

Таким образом, целью нашей работы являлось исследование взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов.

В рамках исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. У социально активных студентов могут быть выражены общие и специфичные взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта с личностными чертами. Общие взаимосвязи будут характерны для всех компонентов эмоционального интеллекта, тогда как специфичные – для отдельных его компонентов.

2. Определенное сочетание личностных черт у социально активных студентов может влиять на выраженность у них эмоционального интеллекта.

Методы

Исследование проводилось в два этапа – предварительного и основного. Участниками предварительного этапа исследования выступили 197 студентов в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в Южном федеральном университете (преимущественно социогуманитарных направлений подготовки) и принимающих участие в различных профессиональных, творческих конкурсах, студенческих проектных интенсивах, проектах социальной направленности, что было подтверждено официальными списками участников этих мероприятий. Участие студентов в исследовании было добровольным. На предварительном этапе исследования им

предлагалось заполнить анкету с демографическими данными и отметить уровень собственной социальной активности (низкий, средний, высокий, ниже или выше среднего).

На основном этапе исследования было предложено принять участие тем отобранным в результате анкетирования 150-ти студентам, которые по результатам самооценки собственной социальной активности отметили ее высокий уровень и уровень выше среднего. Следовательно, социальная активность студентов, принявших участие в исследовании, определялась объективным (участие в социальных мероприятиях) и субъективным (высокий и выше среднего уровень социальной активности) факторами, что соответствует представлениям о ее сущностных характеристиках – самодетерминированности и включенности во взаимодействие (Харланова, 2011).

Все предложенные задания основного этапа эмпирического исследования полностью выполнили 132 студента из 150-ти отобранных на предварительном этапе. Представленные в статье результаты получены при исследовании этих 132-х социально активных студентов (в возрасте от 17 до 25 лет): 80-ти женщин (средний возраст = 19 ± 2) и 52-х мужчин (средний возраст = 21 ± 3). Участникам основного этапа исследования предлагалось заполнить методики: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина (Люсин, 2006), «Big Five Inventory-2» («Вопросник Большой Пятерки-2») в русской адаптации С. А. Щебетенко (Shchebetenko, Kalugin, Mishkevich, Soto, & John, 2018). Статистическая обработка данных проводилась при помощи программы R (Джеймс, Уиттон, Хасты и Тибширани, 2016) и включала в себя описательный анализ, корреляционный анализ по критерию Спирмена, множественный регрессионный анализ по критерию Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

В таблицах 1 и 2 представлены результаты описательной статистики шкал эмоционального интеллекта и личностных черт социально активных студентов. Во всех признаках наблюдается нормальность распределения.

Следует отметить разброс средних значений показателей эмоционального интеллекта по выборке. На основе средних значений показателей эмоционального интеллекта по выборке студентов можно отметить средний уровень развития межличностного (44 балла) и общего (86 баллов) эмоционального интеллекта и низкий (37 баллов) уровень внутриличностного эмоционального интеллекта. При нормативных средних значениях межличностного (40–46 баллов), внутриличностного (39–47 баллов) и общего (79–92 балла) эмоционального интеллекта (Люсин, 2006) каждый из диагностируемых показателей эмоционального интеллекта у разных участников нашего исследования варьирует от очень низкого уровня до высокого (табл. 1, табл. 2).

В результате проведенного корреляционного анализа выявлены общие взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта с различными показателями личностных черт (рис. 1).

Таблица 1				
Описательные статистики шкал методики «ЭМИн»				
	<u>Межличностный эмоциональный интеллект</u>			
	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Межличностный эмоциональный интеллект	
Минимальное значение	14	4	26	
Медиана	24	20	43	
Среднее	25	19	44	
Максимальное	36	29	65	
SD	5	5	9	
	<u>Общий эмоциональный интеллект</u>			
	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Общий эмоциональный интеллект	
Минимальное значение	23	17	52	
Медиана	42	39	84	
Среднее	43	40	86	
Максимальное	62	57	121	
SD	9	9	16	
	<u>Внутриличностный эмоциональный интеллект</u>			
	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эмоциональный интеллект
Минимальное значение	10	4	0	10
Медиана	18	13	10	39
Среднее	19	13	11	37
Максимальное	30	21	20	66
SD	5	4	4	14

Таблица 2			
Описательные статистики шкал методики «Вопросник Большой Пятерки-2»			
	<u>Экстраверсия</u>	<u>Доброжелательность</u>	<u>Открытость опыту</u>
Минимальное значение	14	11	16
Медиана	39	45	46
Среднее	38	45	46
Максимальное значение	57	59	58
SD	9	8	8
	<u>Добросовестность</u>	<u>Нейротизм</u>	
Минимальное значение	7	13	
Медиана	45	36	
Среднее	46	36	
Максимальное значение	69	58	
SD	9	9	

Обнаружена достоверная положительная корреляция между показателями шкалы «энергичность» (аспект фактора «экстраверсия») и шкал «управление чужими эмоциями» ($r = 0,54$; $p < 0,01$), «общий уровень межличностного эмоционального интеллекта» ($r = 0,50$; $p < 0,01$), «общий уровень эмоционального интеллекта» ($r = 0,51$; $p < 0,01$). Также выявлена достоверная отрицательная корреляция между шкалами: «управление своими эмоциями» и «депрессивность» (аспект фактора «нейротизм») ($r = -0,51$; $p < 0,01$); «контроль экспрессии» и «нейротизм» ($r = -0,51$; $p < 0,01$); «общий уровень эмоционального интеллекта» и «нейротизм» ($r = -0,54$; $p < 0,01$); «общий уровень эмоционального интеллекта» и «тревожность» (аспект фактора «нейротизм») ($r = -0,50$; $p < 0,01$); «контроль экспрессии» и «эмоциональная изменчивость» (аспект фактора «нейротизм») ($r = -0,54$; $p < 0,01$); «общий уровень эмоционального интеллекта» и «эмоциональная изменчивость» (аспект фактора «нейротизм») ($r = -0,50$; $p < 0,01$).

Личностные черты	Показатели эмоционального интеллекта									
	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Межличностный эмоциональный интеллект	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Общий эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями
Экстраверсия	0,2	0,4	0,4	0,1	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4
Общительность	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0	0,1	0,2	0,2	0,2
Ассертивность	0,3	0,5	0,5	0,1	0,4	0,3	0,3	0,5	0,3	0,5
Энергичность	0,1	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,1	0,4
Доброжелательность	0	0,2	0,12	0	0	0,1	0,1	0,1	0	0,1
Сочувствие	0,1	0,2	0,1	0	0	0,1	0	0,1	0	0,2
Уважительность	0,2	0,2	0,2	0,1	0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2
Доверие	0	0	0	-0,1	0	0	0	0	0,1	0
Добросовестность	0	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2
Организованность	0	0	0	0	0,2	0,2	0,2	0,1	0	0,2
Продуктивность	0	0,1	0	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0	0,2
Ответственность	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,3	0,1	0,2
Нейротизм	0,3	-0,3	-0,4	-0,4	-0,6	-0,5	-0,6	-0,6	-0,4	-0,4
Тревожность	-0,3	-0,4	-0,4	-0,3	-0,5	-0,5	-0,5	-0,6	-0,3	-0,3
Депрессивность	-0,2	-0,3	-0,3	-0,4	-0,5	-0,2	-0,5	-0,5	-0,4	-0,3
Эмоциональная изменчивость	-0,2	-0,1	-0,2	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	-0,5	-0,3	-0,3
Открытость опыту	0	0,2	0,1	0,2	0	0,1	0,1	0,1	0,1	0
Любознательность	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2
Эстетичность	-0,1	-0,1	0,1	0	-0,1	0	0	-0,1	0	0,2
Личностная креативность	0,2	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,4	0,3	0,4

Рисунок 1. Корреляционная матрица, демонстрирующая взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и личностных черт

Условные обозначения: 1. В корреляционной матрице представлены значения коэффициента корреляции показателей методики «ЭМИн» и методики «Big Five Inventory-2» («Вопросник Большой Пятерки-2») (по Спирмену). 2. Значения коэффициентов корреляции с уровнем достоверности менее 0,05 зачеркнуты горизонтальной линией. 3. Полужирным и обычным шрифтом без подчеркивания отмечены соответственно интегральные показатели и их составляющие по методике "ЭМИн". Полужирным и обычным шрифтом с подчеркиванием обозначены соответственно интегральные показатели личностных черт и их составляющие по методике "Big Five Inventory-2" ("Вопросник Большой Пятерки-2").

Вышеприведенные статистические данные указывают на то, что участники исследования с высоким уровнем экстраверсии как личностной черты имеют высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, что является логичным и естественным для стороннего наблюдателя, т. к. именно у социально активных студентов выражена направленность вовне, в социум, что способствует формированию его навыков. И если человек получает больше удовольствия от общения с людьми и делает это чаще, то, соответственно, и навыки взаимодействия, понимания чужих эмоций будут развиты у него выше. Вторая часть данных указывает на то, что принявшие участие в исследовании социально активные студенты с низкой выраженностью аспектов фактора «нейротизм» и самого этого фактора обладают более высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта по всем его шкалам. Это тоже представляется весьма соответствующим реальности и теоретической логике, поскольку умения управлять своими эмоциями, понимать их и контролировать экспрессию будут положительно сказываться на умении человека справляться с негативными эмоциями.

Выявленная в нашем исследовании взаимосвязь между факторами «нейротизм» и «экстраверсия» может быть рассмотрена как механизм психокоррекционного воздействия, когда, например, развитие экстраверсии будет приводить к изменению уровня нейротизма. С учетом того, что экстраверсия, в свою очередь, достоверно положительно взаимосвязана с уровнем межличностного эмоционального интеллекта, а нейротизм достоверно отрицательно взаимосвязан с внутриличностным эмоциональным интеллектом, причем некоторые компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта связаны с компонентами межличностного, мы получаем определенную «круговую корреляцию». Это означает, что воздействуя на один из вышеописанных критериев, мы можем получить изменение всех включенных в этот круг параметров. Выявленная закономерность имеет высокое прикладное значение в оптимизации образовательного процесса, в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с особыми образовательными потребностями, например, с ограниченными возможностями здоровья, с различного рода аддикциями, с одаренными учащимися, в развитии внутриличностного эмоционального интеллекта у социально активных студентов.

Также наряду с общими взаимосвязями были обнаружены и специфические, а именно (см. рис. 1): «общительность» (составляющая интегрального показателя «экстраверсия») и интегральный показатель «добросовестность» достоверно положительно взаимосвязаны с компонентом «управление своими эмоциями» ($r = 0,3$ при $p < 0,05$), а составляющая показателя «ответственность» положительно коррелирует с «контролем экспрессии» ($r = 0,3$ при $p < 0,05$). «Любознательность» и «личностная креативность» (составляющие интегрального показателя «открытость новому») положительно взаимосвязаны с «общим эмоциональным интеллектом» ($r = 0,3$ при $p < 0,05$).

Следовательно, способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, а также возможность манипулирования людьми тесно взаимосвязаны с тем, насколько в целом человек общителен, открыт, уверен в себе, инициативен, креативен, проявляет лидерские качества, энергичен и полон энтузиазма, а также умеет справляться со стрессом, быть расслабленным, не проявлять тревожность и напряжение.

Уверенность в себе, энергичность, энтузиазм также высоко взаимосвязаны с умением социально активных студентов контролировать свои эмоции. Негативно сказываются на способности управлять своими эмоциями и их внешними проявлениями тревожность, постоянная

напряженность и беспокойство, склонность к депрессивности, неумение сохранять оптимистичный настрой после неудачи, эмоциональная нестабильность, перепады настроения. Но между тревожностью, постоянной напряженностью и беспокойством, с одной стороны, и умением распознавать свои эмоции, с другой, достоверных взаимосвязей не выявлено. Однако умение справляться с эмоциями и их экспрессивными проявлениями у участников исследования оказалось взаимосвязанным с ответственностью, стабильностью, умением доводить дела до их завершения, настойчивостью, организованностью, склонностью соблюдать порядок. При этом, чем выше у студентов развита способность распознавать и корректным образом интерпретировать свои эмоции, тем менее выражены у них склонность к депрессивности, неумение сохранять оптимистичный настрой после неудачи, эмоциональная нестабильность, перепады настроения.

Интересным фактом является различие результатов, полученных ранее и в нашем исследовании. Например, в нашем исследовании личностная черта «экстраверсия» положительно взаимосвязана со всеми интегральными структурными компонентами эмоционального интеллекта, за исключением «понимания эмоций», тогда как в исследовании Люсина и Овсянниковой (2015) она обладает достоверной взаимосвязью лишь с «межличностным эмоциональным интеллектом». В этом же исследовании личностная черта «добросовестность» положительно взаимосвязана со всеми интегральными структурными компонентами эмоционального интеллекта, тогда как в описанных выше результатах она связана лишь с «внутриличностным эмоциональным интеллектом»; личностная черта «доброжелательность» связана с «пониманием эмоций», «межличностным эмоциональным интеллектом» и «общим эмоциональным интеллектом», тогда как в полученных нами результатах достоверных взаимосвязей обнаружено не было. Возможно, результаты отличаются ввиду различного возрастного состава выборок, разных временных периодов проведения исследования и представленности в выборке нашего исследования социально активных студентов.

При проведении множественного регрессионного анализа было создано три модели, в основание которых легли три основных структурных компонента эмоционального интеллекта – «общий эмоциональный интеллект» (табл. 3), «межличностный эмоциональный интеллект» (табл. 4), «внутриличностный эмоциональный интеллект» (табл. 5). В каждой из моделей рассматривалось влияние выраженности личностных черт на данный компонент эмоционального интеллекта.

Рассмотрим результаты множественного регрессионного анализа относительного компонента «общий эмоциональный интеллект», который является интегральным по отношению к остальным в методике. Модель 1 отражает влияние интегральных показателей личностных черт на выраженность интегрального показателя «общий эмоциональный интеллект» на статистически значимом уровне ($p < 0,01$), доля объясненной дисперсии составила 0,37, т. е. около 37 % процентов данных эмоционального интеллекта могут быть объяснены при помощи совокупности личностных черт, включенных в данную модель. Исходя из данной модели, мы можем увидеть, что такие интегральные показатели личностных черт, как «экстраверсия», «нейротизм» и «доброжелательность», влияют на выраженность общего эмоционального интеллекта на статистически значимом уровне ($p < 0,05$), а также существенную роль играет влияние факторов «нейротизм» и «доброжелательность» ($p < 0,05$) друг на друга (табл. 3).

Таблица 3 Модель 1 множественного регрессионного анализа			
Модель 1. Общий эмоциональный интеллект			
Коэффициенты			
Интегральный показатель личностных черт	Стандартная ошибка	t-статистика	Уровень достоверности
Экстраверсия	0,23780	2,051	0,044617 *
Нейротизм	0,65043	-3,643	0,000564 ***
Открытость новому опыту	0,22260	1,903	0,061816 .
Доброжелательность	0,63540	-2,364	0,021341 *
Взаимовлияние нейротизма и доброжелательности	0,01676	2,214	0,030637 *
R-квадрат: 0,4184; скорректированный R-квадрат: 0,3699			
F-статистика: 8,632; p < 0,001			
Уровни достоверности: 0 '****' 0,001 '***' 0,01 '**' 0,05 '.'			

В модели 2 демонстрируется влияние интегральных показателей личностных черт на выраженность структурного компонента «межличностный эмоциональный интеллект» (доля объясненной дисперсии 18 %, $p < 0,005$). В этом случае «экстраверсия», «нейротизм» и «доброжелательность» достоверно влияют на выраженность «межличностного эмоционального интеллекта» ($p < 0,05$). Также выявлено взаимовлияние факторов «нейротизм» и «доброжелательность» ($p < 0,05$) (табл. 4).

В модели 3 рассматривается влияние интегральных показателей личностных черт на структурный компонент «внутриличностный эмоциональный интеллект» (доля объясненной дисперсии составила 0,39 при $p < 0,001$), т. е. 39 % показателей эмоционального интеллекта обусловлены влиянием личностных черт. Исходя из данной модели, можно заключить, что на внутриличностный эмоциональный интеллект достоверно влияют такие личностные черты, как «экстраверсия», «нейротизм», «добросовестность». Также выявлено достоверное взаимовлияние факторов «экстраверсия» и «нейротизм» ($p < 0,01$) (табл. 5).

Таблица 4

Модель 2 множественного регрессионного анализа

Модель 2. Межличностный эмоциональный интеллект

Коэффициенты

Интегральный показатель личностных черт	Стандартная ошибка	t-статистика	Уровень достоверности
Экстраверсия	0,14678	2,832	0,00625 **
Нейротизм	0,38385	-2,705	0,00885 **
Доброжелательность	0,36830	-2,050	0,04468 *
Добросовестность	0,127652	-0,072	0,94312
Взаимовлияние нейротизма и доброжелательности	0,01001	2,186	0,03267 *

R-квадрат: 0,2341; скорректированный R-квадрат: 0,1839

F-статистика: 4,661; p < 0,01

Уровни достоверности: 0 '****' 0,001 '***' 0,01 '**' 0,05 '.'

Таблица 5

Модель 3 множественного регрессионного анализа

Модель 3. Внутрличностный эмоциональный интеллект

Коэффициенты

Интегральный показатель личностных черт	Стандартная ошибка	t-статистика	Уровень достоверности
Экстраверсия	0,63156	-2,673	0,009695 **
Нейротизм	0,61641	-4,025	0,000165 ***
Открытость новому опыту	0,18736	0,963	0,339284
Доброжелательность	0,21037	-0,687	0,494628
Взаимовлияние нейротизма и экстраверсии	0,01662	2,732	0,008296 **
Добросовестность	0,18742	3,228	0,002040 **

R-квадрат: 0,4463; скорректированный R-квадрат: 0,39

F-статистика: 7,925; p < 0,001

Уровни достоверности: 0 '****' 0,001 '***' 0,01 '**' 0,05 '.'

Однако согласно данным, полученным исследователями на выборке из Саудовской Аравии, «нейротизм» и «добросовестность» не влияют на выраженность эмоционального интеллекта (Аленези, 2020). Тогда как в нашем исследовании при помощи множественного регрессионного анализа было выявлено значимое влияние «нейротизма» на все структурные компоненты эмоционального интеллекта, хотя данные о влиянии «экстраверсии» и «доброжелательности» согласуются с результатами исследования Аленези (2020). Эти различия в результатах могут быть обусловлены этнокультурными особенностями выборки. В то же время ряд других исследований подтверждает взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной черты «нейротизм» на достоверном уровне (Люсин и Овсянникова, 2015), а также влияние всех личностных черт на выраженность эмоционального интеллекта (Alegre et al., 2019). Значимое влияние «нейротизма» и «экстраверсии» для обоих полов также отмечается в исследовании, проведенном на англоязычной выборке (Siegling, Furnham, & Petrides, 2015).

Заключение

На основе обобщения результатов проведенного эмпирического исследования сделаны следующие выводы:

1. Показано, что у социально активных студентов выражены общие, характерные для всех компонентов, и специфичные, характерные для отдельных компонентов эмоционального интеллекта, его взаимосвязи с личностными чертами. К общим отнесены взаимосвязи интегрального показателя «нейротизм», а также его составляющей «тревожность» со всеми структурными компонентами эмоционального интеллекта. К специфичным отнесены положительные взаимосвязи показателя «энергичность» (составляющей интегрального показателя «экстраверсия») со структурными компонентами эмоционального интеллекта, отвечающими за управление эмоциями, а также отрицательные взаимосвязи показателя «эмоциональная лабильность» (составляющей интегрального показателя «нейротизм») со структурными компонентами внутриличностного эмоционального интеллекта ($p \leq 0,05$).

2. Выявлено, что на выраженность эмоционального интеллекта у социально активных студентов оказывают влияние как отдельные интегральные личностные черты, так и их сочетания. Сочетание нейротизма и доброжелательности влияет на выраженность общего и межличностного эмоционального интеллекта, а сочетание экстраверсии и нейротизма – на выраженность внутриличностного эмоционального интеллекта.

Полученные в исследовании результаты и сделанные на их основе выводы подтверждают гипотезы исследования и могут получить применение при разработке рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению студентов с особыми образовательными потребностями в социальной активности, с лидерской одаренностью. Выявленные закономерности могут быть взяты за основу при разработке педагогических технологий, тренинговых программ, индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2020, № ВнГр-07/2020-02-АП.

Литература

Аленези, А. М. (2020). Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов и уровня их готовности к онлайн-образованию: контекстуальное исследование на примере

- университетского обучения в Саудовской Аравии. *Образование и наука*, 22(4), 89–109. doi: [10.17853/1994-5639-2020-4-89-109](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109)
- Андреева, И. Н. (2009). Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, 4, 131–141.
- Белоконь, О. В. (2008). Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе». *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 5(3), 137–144.
- Бочкова, М. Н. и Мешкова, Н. В. (2018). Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования. *Современная зарубежная психология*, 7(2), 49–59. doi: [10.17759/jmfp.2018070205](https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070205)
- Воробьева, Е. В., Перков, М. А. и Щетинина, Д. П. (2017). Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта. *Российский психологический журнал*, 14(2), 28–50. doi: [10.21702/rpj.2017.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2)
- Джеймс, Г., Уиттон, Д., Хасти, Т. и Тибширани, Р. (2016). *Введение в статистическое обучение с примерами на языке R*. Москва: ДМК Пресс.
- Краснов, Е. В. (2018). *Эмоциональный интеллект в личностной регуляции принятия решений* (кандидатская диссертация). Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва.
- Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. В Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (с. 29–36). Москва: Институт психологии РАН.
- Люсин, Д. В. (2006). Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*, 4, 3–22.
- Люсин, Д. В. и Овсянникова, В. В. (2015). Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 12(4), 154–164. doi: [10.17323/1813-8918-2015-4-154-164](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2015-4-154-164)
- Обухова, Ю. В. (2013). Интеллектуальные особенности представителей социономических и несоциономических профессий в период ранней взрослости. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 11/2, 59–62.
- Обухова, Ю. В. и Обухова, С. Г. (2015). Особенности характеристик и смыслообразующих мотивов самореализации студенческой молодежи. *Российский психологический журнал*, 12(4), 21–30. doi: [10.21702/rpj.2015.4.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2015.4.2)
- Харланова, Е. М. (2011). Социальная активность студентов: сущность понятия. *Теория и практика общественного развития*, 4, 183–186.
- Шипитько, О. Ю. (2019). Взаимосвязь эмоционального интеллекта и совладающего поведения военнослужащих. В А. Н. Гуда, Е. С. Сипко, Н. В. Луговая, В. В. Смеюха (ред.), *Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации* (с. 223–228). Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения.
- Alegre, A., Pérez-Escoda, N., & López-Cassá, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence and personality. Is trait EI really anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks? *Frontiers in Psychology*, 10, 866. doi: [10.3389/fpsyg.2019.00866](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00866)
- Alghamdi, N. G., Aslam, M., & Khan, K. (2017). Personality traits as predictor of emotional intelligence among the university teachers as advisors. *Education Research International*, 1–6. doi: [10.1155/2017/9282565](https://doi.org/10.1155/2017/9282565)
- Anglim, J., Morse, G., Dunlop, P. D., Minbashian, A., & Marty, A. (2020). Predicting trait emotional intelligence from HEXACO personality: Domains, facets, and the general factor of personality.

- Journal of Personality*, 88(2), 324–338. doi: [10.1111/jopy.12493](https://doi.org/10.1111/jopy.12493)
- Atta, M., Ather, M., & Bano, M. (2013). Emotional intelligence and personality traits among university teachers: Relationship and gender differences. *International Journal of Business and Social Science*, 4(17), 253–259.
- Avsec, A., Takšič, V., & Mohorić, T. (2009). The relationship of trait emotional intelligence with the Big Five in Croatian and Slovene university student samples. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 18(3), 99–110.
- Edobor, O. J., & Joseph, O. I. (2020). Personality traits and birth order as correlate of emotional intelligence among secondary school students in Delta State. *KIU Journal of Social Sciences*, 6(1), 137–144.
- Haight, R. C., Kolar, C., Nelson, M. H., Fierke, K. K., Sucher, B. J., & Janke, K. K. (2017). Assessing emotionally intelligent leadership in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(2), 29. doi: [10.5688/ajpe81229](https://doi.org/10.5688/ajpe81229)
- Hjalmarsson, A. K. V., & Dåderman, A. M. (2020). Relationship between emotional intelligence, personality, and self-perceived individual work performance: A cross-sectional study on the Swedish version of TEIQue-SF. *Current Psychology*. doi: [10.1007/s12144-020-00753-w](https://doi.org/10.1007/s12144-020-00753-w)
- Lyusin, D., & Mohammed, A.-R. (2018). Are emotionally intelligent people more emotionally stable? An experience sampling study. *Higher School of Economics Research Paper*, WP BRP 88/PSY/2018. doi: [10.2139/ssrn.3110738](https://doi.org/10.2139/ssrn.3110738)
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PloS One*, 14(8), e0220688. doi: [10.1371/journal.pone.0220688](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688)
- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., & Pollack, J. M. (2019). The relationship between emotional intelligence and the dark triad personality traits: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 78, 189–197. doi: [10.1016/j.jrp.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.004)
- Saakyan, O. S. (2015). Electrophysiological analysis of the cognitive component of social creativity in young males and females with different individual characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(4), 83–90. doi: [10.11621/pir.2015.0407](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0407)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi: [10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)
- Shchebetenko, S., Kalugin, A. Y., Mishkevich, A. M., Soto, C. J., & John, O. P. (2018). Russian version of The Big Five Inventory-2 / Русская версия вопросника Big Five Inventory-2. *Personality Measurement*. doi: [10.13140/RG.2.2.16022.65608](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16022.65608)
- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and personality: Gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 57–67. doi: [10.1177/0734282914550385](https://doi.org/10.1177/0734282914550385)
- Stolarski, M., Jankowski, K. S., Matthews, G., & Kwalerczyk, J. (2016). Wise “birds” follow their clock: The role of emotional intelligence and morningness–eveningness in diurnal regulation of mood. *Chronobiology International*, 33(1), 51–63. doi: [10.3109/07420528.2015.1115413](https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1115413)
- van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(1), 36–52. doi: [10.1037/bul0000078](https://doi.org/10.1037/bul0000078)
- van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. doi: [10.1002/per.434](https://doi.org/10.1002/per.434)

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.9.075 doi: [10.21702/rpj.2020.4.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.4)

Оригинальная научная статья

Апробация методики «Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition»

Полина А. Павлова^{1*}, Надежда И. Бакушкина¹, Екатерина В. Сулейманова¹,
Надежда В. Павлова¹, Мария А. Лаврова¹, Инна В. Туктарева¹, Дмитрий А. Чегодаев¹,
Ольга А. Львова^{1,2}, Дмитрий М. Максимов²

¹ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация

² Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Екатеринбург, Российская Федерация

* E-mail: polinaalexapavlova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4263-0484>, <https://orcid.org/0000-0003-4578-6820>,
<https://orcid.org/0000-0002-1718-1798>, <https://orcid.org/0000-0002-0577-3171>,
<http://orcid.org/0000-0003-4781-9833>, <https://orcid.org/0000-0003-1984-517X>,
<https://orcid.org/0000-0001-5123-127X>, <https://orcid.org/0000-0002-2280-3096>,
<https://orcid.org/0000-0001-8525-2116>

Аннотация

Введение. В Российской Федерации (РФ) в настоящее время отсутствует универсальная комплексная методика оценки детского развития. В зарубежной практике в качестве подобного инструмента широко используются шкалы Bayley-III, разработанные американскими учеными. Значительное количество исследовательских групп отмечает необходимость адаптации оригинальных шкал при использовании в новой языковой и социально-культурной среде.

Методы. Выполнен перевод оригинального руководства Bayley-III на русский язык; впервые проведена апробация методики в российской популяции путем оценки когнитивного, речевого и моторного развития 163 детей в возрасте 2–11 месяцев; произведено не прямое сравнение полученных средних шкальных баллов нервно-психического развития с показателями детей из оригинальной американской выборки с применением t-критерия Стьюдента.

Результаты. Проведена успешная апробация руководства Bayley-III в РФ. Показатели речевого и моторного развития обследованных детей статистически не отличались от оригинальных американских данных (10 баллов). По шкале когнитивного развития были получены более высокие показатели (10,7 баллов против 10; $p = 0,003$), однако степень этого отличия была мало выражена (размер эффекта Cohen's $d = 0,25$).

Обсуждение результатов. Показатели нервно-психического развития детей из российской популяции фактически полностью соответствовали нормативным данным оригинальной Bayley-III, что открывает возможности применения инструмента в РФ. Несколько более высокие показатели когнитивного развития у обследованных российских детей в целом не меняют общей картины соответствия оригинальной методике, поскольку размер полученного отличия невелик. Результаты исследования можно экстраполировать на доношенных детей европеоидной расы в возрасте 2–11 месяцев, родители которых имели как минимум среднее

образование и средний уровень дохода. Для широкого использования Bayley-III необходима дальнейшая адаптация методики в более крупных и репрезентативных выборках детей из разных регионов РФ с дополнительной оценкой социально-эмоционального развития и адаптивного поведения.

Ключевые слова

шкалы Bayley-III, Бэйли-3, нервно-психическое развитие, младенцы, апробация, адаптация, оценка развития, комплексное развитие, когнитивная сфера, моторная сфера

Основные положения

- ▶ в рамках изучения зарубежной методики оценки комплексного развития детей Bayley-III выполнен анализ структуры шкал, оригинальной процедуры стандартизации и опыта адаптации/апробации методики;
- ▶ проведена апробация русской версии Bayley-III путем оценки нервно-психического развития 163 детей в возрасте от 2 до 11 месяцев, проживающих в г. Екатеринбурге и Свердловской области;
- ▶ проведено не прямое сравнение полученных данных с оригинальными нормативными показателями Bayley-III;
- ▶ показатели по когнитивной, речевой и моторной шкалам продемонстрировали высокий уровень соответствия нормам Bayley-III и могут быть экстраполированы на популяцию детей РФ, с учетом ограничений.

Для цитирования

Павлова, П. А., Бакушкина, Н. И., Сулейманова, Е. В., Павлова, Н. В., Лаврова, М. А., Туктарева, И. В., ... Максимов, Д. М. (2020). Апробация методики «Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition». *Российский психологический журнал*, 17(4), 49–64. doi: 10.21702/rpj.2020.4.4

Дата получения рукописи: 14.08.2020

Дата окончания рецензирования: 23.10.2020

Дата принятия к публикации: 24.10.2020

Введение

Начальный период развития ребенка уже давно является предметом пристального научного внимания, как со стороны психологов, так и со стороны медицинского сообщества. Этот интерес обусловлен важностью своевременной диагностики отклоняющегося развития в раннем детском возрасте, а также существенной генетической и фенотипической вариабельностью, определяющей нейропсихическое развитие ребенка. Многие из подобных нарушений диагностируются достаточно поздно, на втором, третьем годах жизни, хотя отдельные маркеры атипичного развития можно обнаружить в младенческом возрасте. Также, несмотря на обилие методик, направленных на изучение развития ребенка, в Российской Федерации (РФ) отсутствует «золотой стандарт» оценки комплексного детского развития (Кустова, Таранушенко и Демьянова, 2018).

С учетом вышеизложенного, высокую актуальность приобретает задача поиска и апробации эффективных диагностических инструментов, способных с высокой точностью определять

отклонения развития в течение первых лет жизни. Выявление задержки развития в данный период, когда компенсаторные возможности организма находятся на высоком уровне, потенциально может существенно повысить эффективность коррекционных терапевтических вмешательств.

При этом в мировой практике одним из наиболее изученных диагностических инструментов являются так называемые «Шкалы развития Бэйли» (Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition, далее – Bayley-III) (Bayley, 2006). Bayley-III широко признается в качестве «золотого стандарта» для оценки комплексного развития детей в возрасте от 16 дней до 3,5 лет (Azari et al., 2017; Ranjitkar et al., 2018; Yue et al., 2019). Методика основана на известных и общепринятых теориях развития (Д. Брунер, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже) и согласуется с результатами исследований в области детского развития, включая нейропсихологические исследования и исследования обработки информации (Aylward, 1988; Colombo & Cheatham, 2006; Colombo & Mitchell, 2009), функциональную социально-эмоциональную теорию (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001) и теорию адаптивного поведения (Weiss, Oakland, & Aylward, 2010).

Существенным ограничением для широкого прикладного применения Bayley-III в РФ является отсутствие возрастных нормативных показателей для российской популяции детей. Результаты кросс-культурных исследований показывают необходимость адаптации этой методики с учетом языковых различий и социальных особенностей населения (Azari et al., 2017; Hegde, Rao, Raguram, & Gangadhar, 2013; Hoskens, Klingels, & Smits-Engelsman, 2018; Fuiko et al., 2019; Steenis, Verhoeven, Hessen, & van Baar, 2015; Sun et al., 2019). Использование Bayley-III без предварительной стандартизации может привести к неверной интерпретации полученных результатов, выражающейся в переоценке или, напротив, недооценке уровня развития ребенка.

Несмотря на то, что методика активно используется в мире с 2006 г., в РФ ее прикладная адаптация до сих пор не проведена. Тем не менее, Bayley-III активно применяется в научно-исследовательских целях, а также в клинических исследованиях (№ BN40703). Ввиду обозначенного ограничения, большинство авторов применяют данную методику не как диагностическую, а как экспериментальную, при этом используя для статистического анализа преимущественно абсолютные значения сырых баллов (Киселев и др., 2016; Белоусова и Швец, 2019; Бакушкина, Киселев, Львова, Сулейманова и Туктарева, 2018; Киселев, Львова и Бакушкина, 2016). В ограниченном количестве статей встречается использование преобразованных баллов, границы нормы которых выделены на основании данных американской выборки (Заваденко, Медведев и Дегтярева, 2018; Косякова и Беспалова, 2019; Шифман, 2016).

Таким образом, актуальность применения Bayley-III и ограничения для ее полноценного использования в качестве диагностического инструмента диктуют необходимость проведения процедуры апробации и адаптации на российской популяции детей. В качестве первого этапа этой процедуры авторами настоящего исследования были проведены анализ структуры шкал Bayley-III и изучение оригинальной процедуры стандартизации, а также систематизированный анализ опыта адаптации/апробации методики в зарубежных исследованиях. Перед апробацией оценочных шкал на российской выборке был осуществлен перевод методического руководства и бланков Bayley-III на русский язык. В качестве финального этапа было проведено экспериментальное исследование нервно-психического развития 163 детей от 2 до 11 месяцев с помощью адаптированной методики Bayley-III; полученные данные были сопоставлены с оригинальными показателями детей из американской популяции.

Структура методики Bayley-III

В третьем издании методики Bayley используется эффективный дизайн администрирования, который основан на определении стартовых возрастных точек, реверсивном принципе и критериях прекращения тестирования (Bayley, 2006).

Bayley-III включает пять шкал, каждая из которых содержит определенное количество проб: (1) когнитивная – 91 проба; (2) речевая (подразделяется на следующие субшкалы: рецептивная коммуникация – 49 проб, экспрессивная коммуникация – 48 проб); (3) моторная (субшкалы: мелкая моторика – 66 проб, крупная моторика – 72 пробы); (4) шкала социально-эмоционального развития – 35 проб и (5) шкала адаптивного поведения – 241 проба. Оценка по когнитивной, речевой и моторной шкалам осуществляется на основании выполнения проб ребенком (прямое тестирование), которые в совокупности направлены на диагностику нервно-психического развития (НПР) ребенка. Шкалы социально-эмоционального и адаптивного развития используют не прямое тестирование – представлены в виде опросника, заполняемого специалистом на основании ответов родителя об особенностях поведения ребенка в повседневной жизни.

При правильном выполнении пробы ребенком в бланке проставляется один балл, баллы по каждой шкале суммируются. Полученные так называемые «сырые» баллы переводятся в (1) шкальные баллы, определяющие коридор нормативного развития; (2) композитные баллы, используемые для сопоставления и сравнения показателей всех шкал, а также выявления индивидуальных особенностей развития ребенка; (3) процентиля, позволяющие оценить частоту встречаемости показателей, полученных ребенком, в популяции, на которой была стандартизована выборка.

Стандартизация методики Bayley-III в США

Набор участников в рамках оригинальной стандартизации методики Bayley-III был осуществлен в Соединенных Штатах Америки (США) в период с января по октябрь 2004 г. на основе данных переписи 2000 г. (Bayley, 2006). Выборка была стратифицирована по демографическим показателям, включающим возраст, пол, этническую принадлежность, географический регион, уровень образования родителей или другого лица, осуществляющего основной уход за ребенком. Выборка составила 17 возрастных групп с буквенными обозначениями от А до Q, включающих 1700 детей в возрасте от 16 дней до 43 месяцев 15 дней. В каждой группе дети были уравнены по полу, большая часть участников была европеоидной расы, их родители имели средний или выше среднего уровни образования и дохода.

В связи с целями и задачами последующего применения методики, а именно необходимостью оценки соответствия развития ребенка возрастным нормам, основной объем выборки составили «типично развивающиеся» дети. В данную категорию включались дети, рожденные в сроке гестации 37–42 недели, без существенной неврологической и соматической патологии в анамнезе, не получавшие лечение в связи с наличием психических, физических или поведенческих расстройств, а также не имевшие следующих диагнозов: синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ); хромосомных аномалий; заболеваний, обусловленных пренатальной экспозицией токсических веществ (включая фетальный алкогольный синдром); врожденных пороков центральной нервной системы (ЦНС); генетических или врожденных заболеваний; умственной отсталости; внутрижелудочкового кровоизлияния; патологии дыхательной системы; тяжелых расстройств привязанности; тяжелых сенсорных нарушений; малого веса при рождении; недоношенности.

Дети исключались из основной исследовательской выборки, если они получали помощь в рамках программы «Early Childhood Intervention», имели факторы риска, влияющие на развитие ЦНС, а также если они принимали лекарственные препараты, которые могли повлиять на переносимость физических и интеллектуальных нагрузок, на момент тестирования проходили стационарное лечение, имели нарушения слуха или зрения, их родители не являлись носителями английского языка.

Приблизительно 10 % выборки составляли дети, имевшие клинический диагноз (синдром Дауна, церебральный паралич, аутизм, синдром Аспергера, синдром Ретта, когнитивную эпилептиформную дезинтеграцию, недоношенность, фетальный алкогольный синдром, специфические расстройства развития речи, асфиксию, гипотрофию и др.). Эта категория детей была специально добавлена в экспериментальную выборку с целью повышения ее репрезентативности.

Адаптация/апробация методики Bayley-III

Ввиду своей диагностической значимости Bayley-III получила широкое распространение в мире. Примеры зарубежных исследований, в которых была проведена процедура адаптации или апробации методики, представлены в таблице 1.

Таблица 1
Публикации по адаптации/апробации методики Bayley-III

<u>Авторы, страна, год</u>	<u>Характеристика выборки</u>	<u>Описание процедуры и результатов</u>
Hua et al., Китай, 2019	N = 1444; возрастные группы сформированы согласно техническому руководству Bayley-III. <i>Критерии включения:</i> роды в срок; отсутствие в анамнезе медицинских осложнений и клинического диагноза на момент обследования, а также лечения в связи с психическими, физическими или поведенческими трудностями. <i>Критерии исключения:</i> сопутствующие заболевания или факторы риска развития, такие как нарушение слуха или зрения, прием лекарств, влияющих на поведение, госпитализация или инфекция в период тестирования, проблемы с питанием, сном.	Были осуществлены прямой и обратный перевод, а также культурная адаптация. Проводилась диагностика детей только по когнитивной шкале. Оценка тест-ретестовой надежности, взаимосвязи и надежности критериев на соответствие психометрическим критериям Bayley-III на случайно взятых из всей выборки 5–10 % детей. <i>Выводы:</i> когнитивная шкала Bayley-III может быть использована для оценки развития, а также для учета половых различий при использовании на китайской выборке.

Таблица 1 Публикации по адаптации/апробации методики Bayley-III		
<u>Авторы, страна, год</u>	<u>Характеристика выборки</u>	<u>Описание процедуры и результатов</u>
Ranjitkar et al., Непал, 2018	N = 600; возраст 6–11 месяцев. Критерии включения: возраст до 1 года; проживание в муниципалитете Бхактапура и прилегающих районах в течение следующих 12 месяцев; наличие информированного согласия. Критерии исключения: тяжелое системное заболевание, требующее госпитализации; тяжелое недоедание; прием добавок, включающих витамин В12; тяжелая анемия; продолжающиеся острые инфекции, требующие медицинского лечения.	Осуществлены прямой и обратный перевод методики, адаптация методики с учетом культурных особенностей. Выборка включала 10% недоношенных детей. Выводы: показатели по когнитивной и моторным шкалам сопоставимы с американскими нормами. Баллы по языковым шкалам были значимо ниже, чем в американской выборке и требуют особого внимания при интерпретации. В целом методику Bayley-III можно использовать на непальских детях в возрасте 6–11 месяцев. Культурная адаптация и стандартизация – предпосылки для более достоверной и надежной оценки с помощью данной методики.
Krogh et al., Дания, 2012	N = 45; лонгитюдное исследование: 4, 7, 10 и 13 месяцев. Критерии исключения: недоношенность; наличие физических/умственных расстройств.	Осуществлен прямой перевод методики. 55,1% родителей в датской выборке имели 16 и более лет обучения. При стандартизации на американской выборке этот процент составил 27,6%. Выводы: получены значимые различия между датскими и американскими нормами по всем шкалам. В частности, в Дании более низкие показатели по рецептивной шкале во всех возрастах. На неамериканских выборках применять Bayley-III следует с осторожностью.
Chinta et al, Австралия, 2014	N = 156; возраст 3 года. Критерии включения: доношенные здоровые дети, без хромосомных аномалий, не имеющие в анамнезе хирургических вмешательств.	Адаптация не проводилась, использовались оригинальный вариант и американские нормы для оценки развития австралийских детей. Выводы: у австралийских детей получены более высокие результаты по всем шкалам, кроме моторики. Применение американских норм может привести к недооценке легких расстройств. Требуется адаптация для локальной выборки.

Таблица 1
 Публикации по адаптации/апробации методики Bayley-III

<u>Авторы, страна, год</u>	<u>Характеристика выборки</u>	<u>Описание процедуры и результатов</u>
Azari et al., Иран, 2017	N = 403; возраст от 1 до 42 месяцев (все возрастные группы исходной методики A–Q). Минимальное количество детей (N = 10) в возрастной группе E. Максимальное количество (N = 38) – в возрастной группе D. Критерии включения: возраст от 1 до 42 месяцев; нормальное развитие и отсутствие каких-либо явных нарушений развития; владение персидским языком.	Осуществлены прямой и обратный перевод методики, а также адаптация методики с учетом культурных особенностей. Выводы: шкала Bayley-III является валидным и надежным инструментом для оценки развития детей, говорящих на персидском языке.
Yu et al., Тайвань, 2013	N = 178 (недоношенные), N = 62 (рожденные в срок). Лонгитюдное исследование: 6, 12, 18 и 24 месяца (по скорректированному возрасту для недоношенных). Критерии включения (доношенные): масса тела при рождении более 2500 г; срок гестации 38–42 недель; отсутствие серьезных пренатальных и перинатальных осложнений. Критерии включения (недоношенные): масса тела при рождении менее 1500 г; гестационный возраст менее 37 недель; вступление в исследование в течение 7 дней с момента рождения; ребенок из одноплодной беременности или первый ребенок из многоплодной; отсутствие врожденных аномалий или тяжелых неонатальных заболеваний. Дополнительные критерии для всех участников: матери старше 18 лет, читающие и говорящие на китайском языке; отсутствие в анамнезе диагнозов алкоголизм и/или наркомания; родители, состоящие в браке на момент рождения ребенка.	Кроме Bayley-III также проведена оценка по второй версии методики, вследствие чего произведено сравнение результатов по обеим методикам и сделан вывод о возможности использования каждой из них. Выводы: методика Bayley-III является надежным инструментом для оценки развития доношенных и недоношенных тайваньских детей в возрасте 6–24 месяцев.

Таблица 1 Публикации по адаптации/апробации методики Bayley-III		
<u>Авторы, страна, год</u>	<u>Характеристика выборки</u>	<u>Описание процедуры и результатов</u>
Steenis et al., Нидерланды, 2015	N = 1912; возраст от 14 дней до 42 месяцев 14 дней; 17 возрастных групп согласно техническому руководству Bayley-III. <i>Критерии включения:</i> со слов родителей, отсутствие у ребенка проблем с физическим или психическим здоровьем, а также регулярного приема лекарств; вес при рождении не менее 2500 г; гестационный возраст – не менее 37 недель.	Анализ проводился по голландским и американским нормам. В голландскую выборку, так же как и в американскую, были включены 10% детей, подверженных риску или имеющих задержку развития. <i>Выводы:</i> голландские нормы отличаются от американских норм для всех 5 шкал, различия являются клинически значимыми. Показана важность популяционно-специфических норм для интерпретации результатов теста развития
Ballot et al., Южная Африка, 2017	N = 74; каждый ребенок прошел диагностику хотя бы один раз. Оценка развития проводилась в возрасте 9–12 и 15–20 месяцев. <i>Критерии включения:</i> доношенные дети, выписанные в течение 48 часов после рождения. <i>Критерии исключения:</i> явные аномалии развития.	<i>Выводы:</i> Bayley-III является надежным инструментом оценки развития детей в Южной Африке, проживающих в городских условиях.
Hanlon et al., Эфиопия, 2016	N = 896; 2 возрастные группы: 30 месяцев (N = 440), 42 месяца (N = 456). <i>Критерии включения:</i> вес и рост при рождении в рамках физиологической нормы.	Выполнен прямой перевод методики, модифицирован стимульный материал (например, замена изображений в книжке с картинками) в соответствии с культурными особенностями. <i>Выводы:</i> адаптированная версия методики показала свою надежность и возможность использования для эфиопских детей.

Таблица 1
 Публикации по адаптации/апробации методики Bayley-III

<u>Авторы, страна, год</u>	<u>Характеристика выборки</u>	<u>Описание процедуры и результатов</u>
Sun et al., Вьетнам, 2019	N = 267; возраст 3–43 месяца. <i>Критерии включения:</i> дети в возрасте до 4 лет из 8 округа города Хошимин. <i>Критерии исключения:</i> наличие в анамнезе хронических тяжелых заболеваний (например, врожденных пороков сердца, эпилепсии); недоношенность; предшествующая госпитализация в реанимацию или задержка развития.	Адаптация путем прямого и обратного перевода, модификации пилотного исследования согласно культурным особенностям. Структура адаптированного инструмента отличается от оригинальной, однако изменения согласуются с теориями раннего развития. <i>Выводы:</i> адаптированная версия Bayley-III обладает хорошей надежностью, а также отвечает строгим критериям инвариантности для гендерных и возрастных групп.

Проведение адаптации, приближенной к оригинальной процедуре (включая прямой и обратный перевод, культурную адаптацию, анализ всех возрастов аналогично оригинальной методике, а также включение 10 % детей с отклонениями в развитии), из всех представленных исследований было осуществлено только в одном случае (Steenis et al., 2015). В трех исследованиях методика Bayley-III была проведена во всех возрастных диапазонах в соответствии с оригинальной методикой (Azari et al., 2017; Hua et al., 2019; Steenis et al., 2015); прямой и обратный перевод были произведены в четырех случаях (Azari et al., 2017; Hua et al., 2019; Steenis et al., 2015; Sun et al., 2019); два исследования использовали лонгитюдный дизайн (Krogh, Væver, Harder, & Kørpe, 2012; Yu et al., 2013); в одном из исследований максимальное число детей в возрастных группах составило 38 испытуемых (Azari et al., 2017). Включение 10 % детей с клиническими диагнозами было использовано только в одном исследовании (Steenis et al., 2015), в другой работе в выборку были включены 10 % детей с недоношенностью (Hua et al., 2019).

В значительной части исследований, посвященных адаптации или апробации Bayley-III, у обследованных детей были выявлены отличия от американских норм по всем или по большему количеству шкал (Chinta, Walker, Halliday, Loughran-Fowlds, & Badawi, 2014; Krogh et al., 2012; Steenis et al., 2015). С другой стороны, многие авторы продемонстрировали возможность успешного применения американских норм на локальной выборке без предварительной культурной адаптации (Ballot et al., 2017; Yu et al., 2013). В целом большая часть исследований указывает на надежность инструмента после адаптации методики (Azari et al., 2017; Hanlon et al., 2016; Hua et al., 2019; Ranjitkar et al., 2018; Sun et al., 2019). Таким образом, большинство вариантов адаптации методики являются неполными и, несмотря на выводы о возможности применения разработанных вариантов, результаты диагностики следует интерпретировать с осторожностью.

Методы

Сбор данных был проведен в рамках проекта «Лонгитюдное исследование нейрокогнитивного развития детей», осуществленного на базе Лаборатории мозга и нейрокогнитивного развития департамента психологии ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (УрФУ). Набор детей осуществлялся с использованием ресурсов департамента психологии УрФУ, кафедры неврологии детского возраста и неонатологии Уральского государственного медицинского университета, а также Екатеринбургского клинического перинатального центра (Детская городская больница № 10). Проект был одобрен этическим комитетом при ГБОУ ВПО «Уральская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения и социального развития РФ. Законным представителям участников детского возраста была предоставлена информация о целях и методах проекта, объяснен принцип сохранения анонимности личных данных. Перед включением в проект осуществлялась процедура оформления добровольного информированного согласия.

Обследование осуществлялось по 3 шкалам (со всеми соответствующими субшкалами): (1) когнитивной, (2) речевой, (3) моторной. Показатели шкал, заполняемых специалистом на основании ответов родителя/опекуна (социально-эмоциональная сфера и сфера адаптивного развития) не были использованы по причине более низкой надежности. Исследование с применением методики проводилось научными сотрудниками лаборатории, прошедшими сертифицированное обучение использованию Bayley-III в качестве психодиагностического инструмента. Проведение исследования осуществлялось в специально оборудованном помещении с параллельной видеорегистрацией процесса с целью последующего дополнительного анализа поведения ребенка и родителя.

Психодиагностическая методика Bayley-III, использованная в исследовании, была официально закуплена в издательстве (Англия). Диагностический материал и содержательный аспект проводимых проб соответствовал российской социально-культурной среде. Ввиду этого использовался оригинальный стимульный материал в соответствии с правилами администрирования методики Bayley-III и применением переведенных на русский язык бланков.

Прямой перевод методики и бланков Bayley-III был осуществлен с сохранением контекстуального значения. Сложности в адаптации методики прежде всего были связаны с различиями грамматики английского и русского языков. Например, в пробе 34 субшкалы рецептивной коммуникации и в пробе 34 субшкалы экспрессивной коммуникации в оригинальной версии методики предполагается оценка понимания и использования ребенком настоящего длительного времени (present continuous), не имеющего прямого аналога в русской речи. В русском языке настоящее время предпочтительнее при описании статических ситуаций, событий, происходящих в данный момент (что используется при проведении диагностики). В связи с этим при переводе данные пробы были модифицированы следующим образом: в первом случае анализируется понимание, во втором случае – употребление ребенком глаголов в настоящем времени. Данные пробы предназначены для детей старше 1,5 лет.

Для набора участников исследования были использованы следующие критерии включения: доношенные дети (срок гестации 37 недель и более по критериям ВОЗ) от 2 месяцев 16 дней до 10 месяцев 30 дней, антропометрические показатели которых при рождении находились в рамках физиологической нормы.

Для повышения репрезентативности и соответствия оригинальной методике в выборку были дополнительно включены 10 % детей с отягощенным семейным анамнезом по СДВГ

и расстройствам аутистического спектра (РАС), а также с клиническими диагнозами – ишемическим инсультом и недоношенностью.

Критерии включения в проект учитывали педиатрические нормы, соответствующие рекомендациям ВОЗ, с целью сопоставимости результатов исследования с данными методики (Bayley, 2006; Володин, 2009).

Набор детей проводился при участии врачей-педиатров, неврологов, неонатологов из лечебно-профилактических учреждений г. Екатеринбурга. Первичная документация исследования представляла собой анкету, в которой заполнялись антропометрические и клинические показатели детей при рождении, данные анамнеза, информация о наличии РАС и СДВГ.

Показатели полученной выборки детей по основным социально-экономическим и демографическим характеристикам семьи были в целом сопоставимы с американскими данными (Bayley, 2006; Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Rao, Hammen, & Poland, 2009; Savostyanov et al., 2018). Тем не менее, настоящая выборка имела определенные отличия от популяции, на которой была проведена исходная апробация методики: родители детей преимущественно относились к категории образованного городского населения г. Екатеринбурга и Свердловской области, в то время как оригинальная методика охватывала представителей всех социальных слоев и регионов США. Также в американской выборке среди детей с неврологической патологией был представлен больший спектр заболеваний, в том числе было больше тяжелых расстройств.

В целом полученная выборка состояла из 163 детей 2–11 месяцев европеоидной расы, проживавших преимущественно в г. Екатеринбурге, родители которых имели среднее или высшее образование, средний или высокий уровень дохода.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного обеспечения Gretl 2019d. Для непрямого сравнения полученных средних шкальных баллов с американскими нормативными значениями (которые составляли $10 (\pm 3)$ баллов для всех шкал во всех возрастных группах) был использован t-критерий Стьюдента. За показатель статистической значимости отличий было принято значение $p < 0,05$. При вычислении степени различия шкальных баллов использовался показатель размера эффекта (Cohen, 1988).

Результаты

Полученная выборка составила 163 младенцев в возрастном диапазоне от 2 месяцев 24 дней до 10 месяцев 29 дней (64 % мальчиков), включая около 10 % детей с отягощенным семейным анамнезом по РАС и СДВГ или клиническим диагнозом. Антропометрические и клинические показатели обследованных детей на момент рождения представлены в таблице 2. Параметры типично развивающихся детей при рождении соответствовали критериям доношенности ВОЗ. Дети с патологией имели один либо клинический диагноз (ишемический инсульт, $n = 4$; недоношенность, $n = 5$), либо отягощенный семейный анамнез (риск РАС, $n = 4$; риск СДВГ, $n = 2$). По индексу Апгар для детей с клиническим диагнозом и отягощенным семейным анамнезом значения по всем характеристикам были выше на 1 балл в сравнении с детьми «нормы».

Показатели НПР детей РФ в целом соответствовали оригинальным данным по трем основным шкалам: когнитивной, речевой и моторной (табл. 3). При этом средний показатель когнитивного развития российских детей был немного выше оригинальных американских нормативов в соответствующем возрастном диапазоне (10,7 баллов против 10), что было убедительно подтверждено статистически ($p = 0,003$). Однако по размеру эффекта это различие было слабо выраженным (0,7 балла; Cohen's $d = 0,25$). Статистически значимые различия

по субшкалам рецептивной и экспрессивной коммуникации, мелкой и крупной моторики отсутствовали (табл. 3).

Таблица 2 Антропометрические и клинические показатели детей при рождении	
Показатель	Среднее (СО); размах
Гестационный возраст, нед.	39 (1); 34–42
Масса тела, г	3280 (440); 1830–4228
Длина тела, см	51 (2); 42–58
Апгар на 1 минуте, баллы	6 (1); 5–8
Апгар на 5 минуте, баллы	8 (1); 5–9

Примечание: СО – стандартное отклонение.

Таблица 3 Сравнение шкальных баллов Bayley-III российской и американской выборок			
Шкала	Шкальные баллы исследования (1) (n = 163)	Шкальные баллы оригинальные (1) (n = 600)	p (2)
Когнитивная	10,7 (2,57) ДИ 95% [10,3–11,1]	10 (3)	0,003
Рецептивная коммуникация	9,67 (2,24) ДИ 95% [9,32–10]	10 (3)	0,1
Экспрессивная коммуникация	10,2 (1,95) ДИ 95% [9,85–10,5]	10 (3)	0,3
Мелкая моторика	10 (2,24) ДИ 95% [9,69–10,4]	10 (3)	1
Крупная моторика	9,98 (2,57) ДИ 95% [9,58–10,4]	10 (3)	0,9

Примечание: (1) среднее значение для группы (СО), доверительный интервал (ДИ) – только для РФ; (2) значение показателя статистической значимости различий с применением критерия t-Стьюдента.

Обсуждение результатов

В рамках экспериментального исследования проведена апробация шкал когнитивного, речевого и моторного развития методики Bayley-III на выборке детей первого года жизни. Апробация включала перевод оригинального руководства и бланков методики, анализ использования оценочных шкал в других популяциях и анализ структуры оригинальной стандартизации.

Непрямое сравнение средних шкальных баллов российских детей с оригинальными американскими данными, на которых методика Bayley-III была изначально стандартизирована, продемонстрировало отсутствие значимых различий по субшкалам экспрессивной и рецептивной речи, крупной и мелкой моторики в возрастном диапазоне от 2 месяцев 16 дней до 10 месяцев 30 дней. Этот результат, с одной стороны, подтверждает качество перевода и адаптации оригинальной методики, а с другой говорит о вероятном соответствии нормативных коридоров НПР у российских и американских детей. У российских детей были получены более высокие (на 0,7 балла) показатели по шкале когнитивного развития, что могло быть следствием локальных особенностей выборки исследования, в частности, смещения социально-демографических характеристик в сторону более образованных городских семей, а также отличий в особенностях детей с неврологической патологией. Однако в целом прикладная значимость подобного различия (размер эффекта) была незначительной. С учетом выявленных закономерностей увеличение объема и репрезентативности выборки, как, например, в исследовании китайских авторов (Hua et al., 2019), наверняка приведет к полному статистическому соответствию оригинальным американским данным по когнитивной шкале.

Если обратиться к рассмотренным ранее зарубежным исследованиям, которые проводили процедуру адаптации/апробации на других этнических выборках, стоит отметить, что результаты, полученные на российской выборке детей, могут быть сопоставимы лишь с некоторыми из них, в том числе только по отдельным шкалам. Так, например, Ranjitkar et al. (2018) при апробации Bayley-III в Непале, так же как Chinta et al. (2014) в Австралии, получили результаты, которые сопоставимы с результатами российской выборки только по шкалам мелкой и крупной моторики. Исследование, проведенное в Дании (Krogh et al., 2012), показало, что результаты отличаются от полученных на российской выборке по субшкалам рецептивной и экспрессивной коммуникации, крупной моторики (более низкие), а также по субшкале мелкой моторики (более высокие) в возрасте до 11 месяцев; результаты по когнитивной шкале могут быть сопоставимы.

С другой стороны, в отличие от российских данных, результаты, полученные на выборке голландских детей, значимо различались по всем шкалам (Steenis et al., 2015). Однако необходимо отметить, что это единственное исследование, включившее в выборку 10 % детей с клиническими диагнозами и рисками задержки развития.

Следует обратить внимание, что в каждом из упомянутых исследований были применены различные процедуры сравнения с оригинальными данными Bayley-III, что также могло повлиять на интерпретацию результатов. Кроме того, отличались: сама процедура апробации/адаптации методики (выполнение прямого и обратного перевода, культурной адаптации, трансформация стимульного материала и др.), возраст обследованных детей, социально-демографические параметры участников исследования и др. Таким образом, делать какие-либо выводы о сопоставимости результатов, полученных на российской выборке, с данными других этнических исследований достаточно сложно.

В целом полученные показатели нормального НПР на российской выборке продемонстрировали почти полное соответствие с оригинальными данными, что говорит о возможности применения оценочных шкал и косвенно подтверждает валидность методики даже при переносе в другую языковую и социально-культурную среду. Этот предварительный результат позволяет с оптимизмом смотреть на дальнейшее использование шкал Bayley-III не только как экспериментальной методики, но и как клинического диагностического инструмента оценки НПР. Тем не менее, с учетом ограничений настоящей выборки полученные результаты можно надежно экстраполировать только на популяцию детей в возрасте от 2 до 11 месяцев из преимущественно социально благополучных образованных городских семей. Кроме того, поскольку компоненты непрямой диагностики (социально-эмоциональная шкала и шкала адаптивного поведения) в настоящем исследовании были исключены из анализа, применять полученные результаты можно только в контексте оценки НПР. В целом для окончательного подтверждения психометрической валидности методики необходимо проведение крупного многоцентрового исследования, выборка которого учитывала бы все основные социально-демографические особенности населения РФ и пропорционально представляла различные регионы с учетом баланса сельского и городского населения.

Литература

- Бакушкина, Н. И., Киселев, С. Ю., Львова, О. А., Сулейманова, Е. В. и Туктарева, И. В. (2018). Использование шкал Бейли (Bayley-III) для оценки нейрокогнитивного развития детей в норме и при патологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 11(1), 85–94.
- Белоусова, М. В. и Швец, Е. В. (2019). Влияние информационных устройств и факторов социального окружения на развитие речи детей раннего возраста. *Вестник современной клинической медицины*, 12(3), 15–20. doi: [10.20969/VSKM.2019.12\(3\).15-20](https://doi.org/10.20969/VSKM.2019.12(3).15-20)
- Володин, Н. Н. (ред.). (2009). *Неонатология: национальное руководство*. Москва: ГЭОТАР-Медиа.
- Заваденко, А. Н., Медведев, М. И. и Дегтярева, М. Г. (2018). Оценка нервно-психического развития детей различного гестационного возраста с неонатальными судорогами. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 118(11), 35–42. doi: [10.17116/jnevro201811811135](https://doi.org/10.17116/jnevro201811811135)
- Киселев, С. Ю., Львова, О. А. и Бакушкина, Н. И. (2016). Комплексный подход в диагностике нейрокогнитивных функций у детей, имеющих риск развития расстройств аутистического спектра. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 147(1), 113–121.
- Киселев, С. Ю., Львова, О. А., Глига, Т., Бакушкина, Н. И., Сулейманова, Е. В., Гришина, К. И., ... Мартиросян, С. В. (2016). Оценка развития нейрокогнитивных функций у недоношенных детей первого года жизни с помощью шкалы Бейли. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 116(4–2), 62–67. doi: [10.17116/jnevro20161163262-67](https://doi.org/10.17116/jnevro20161163262-67)
- Косякова, О. В. и Беспалова, О. Н. (2019). Профилактика и терапия угрожающих преждевременных родов при многоплодии. *Журнал акушерства и женских болезней*, 68(4), 55–70. doi: [10.17816/JOWD68455-70](https://doi.org/10.17816/JOWD68455-70)
- Кустова, Т. В., Таранушенко, Т. Е. и Демьянова, И. М. (2018). Оценка психомоторного развития ребенка раннего возраста: что должен знать врач-педиатр. *Медицинский совет*, 11, 104–109. doi: [10.21518/2079-701X-2018-11-104-109](https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-11-104-109)
- Шифман, Б. (2016). Влияние дополнительного приема йода во время беременности на раннее развитие нервной системы ребенка, клинические результаты: итоги

- прерванного рандомизированного плацебо-контролируемого исследования. *Интернет-журнал «Актуальная эндокринология»*. Доступ 22 октября 2020, источник <http://actendocrinology.ru/archives/3878>
- Aylward, G. P. (1988). Infant and early childhood assessment. In M. G. Tramontana, S. R. Hooper (Eds.), *Assessment issues in child neuropsychology. Critical issues in neuropsychology* (pp. 225–248). Boston, MA: Springer. doi: [10.1007/978-1-4757-9301-7_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9301-7_9)
- Azari, N., Soleimani, F., Vameghi, R., Sajedi, F., Shahshahani, S., Karimi, H., ... Gharib, M. (2017). A psychometric study of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development in Persian language children. *Iranian Journal of Child Neurology*, 11(1), 50–56. doi: [10.22037/ijcn.v11i1.12056](https://doi.org/10.22037/ijcn.v11i1.12056)
- Ballot, D. E., Ramdin, T., Rakotsoane, D., Agaba, F., Davies, V. A., Chirwa, T., & Cooper, P. A. (2017). Use of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development, third edition, to assess developmental outcome in infants and young children in an urban setting in South Africa. *International Scholarly Research Notices*, 2017, 1–5.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (3rd ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95–112. doi: [10.36510/learnland.v7i1.632](https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632)
- Chinta, S., Walker, K., Halliday, R., Loughran-Fowlds, A., & Badawi, N. (2014). A comparison of the performance of healthy Australian 3-year-olds with the standardised norms of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development (version-III). *Archives of Disease in Childhood*, 99(7), 621–624. doi: [10.1136/archdischild-2013-304834](https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-304834)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, J., & Cheatham, C. L. (2006). The emergence and basis of endogenous attention in infancy and early childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 283–322. doi: [10.1016/S0065-2407\(06\)80010-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80010-8)
- Colombo, J., & Mitchel, D. W. (2009). Infant visual habituation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92(2), 225–234. doi: [10.1016/j.nlm.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.nlm.2008.06.002)
- Fuiko, R., Oberleitner-Leeb, C., Klebermass-Schrehof, K., Berger, A., Brandstetter, S., & Giordano, V. (2019). The impact of norms on the outcome of children born very-preterm when using the Bayley-III: Differences between US and German norms. *Neonatology*, 116(1), 29–36. doi: [10.1159/000497138](https://doi.org/10.1159/000497138)
- Greenspan, S. I., DeGangi, G., & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS): For infancy & early childhood*. Interdisciplinary Council on Development & Learning Disorders.
- Hanlon, C., Medhin, G., Worku, B., Tomlinson, M., Alem, A., Dewey, M., & Prince, M. (2016). Adapting the Bayley Scales of Infant and Toddler Development in Ethiopia: Evaluation of reliability and validity. *Child: Care, Health and Development*, 42(5), 699–708. doi: [10.1111/cch.12371](https://doi.org/10.1111/cch.12371)
- Hegde, S., Rao, S. L., Raguram, A., & Gangadhar, B. N. (2013). Cognitive remediation of neurocognitive deficits in schizophrenia. *Neuropsychological Rehabilitation*, 123–153. doi: [10.1016/b978-0-12-416046-0.00007-9](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-416046-0.00007-9)
- Hoskens, J., Klingels, K., & Smits-Engelsman, B. (2018). Validity and cross-cultural differences of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third Edition in typically developing infants. *Early Human Development*, 125, 17–25. doi: [10.1016/j.earlhumdev.2018.07.002](https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2018.07.002)

- Hua, J., Li, Y., Ye, K., Ma, Y., Lin, S., Gu, G., & Du, W. (2019). The reliability and validity of Bayley-III cognitive scale in China's male and female children. *Early Human Development*, 129, 71–78. doi: [10.1016/j.earlhumdev.2019.01.017](https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.017)
- Krogh, M. T., Væver, M. S., Harder, S., & Køppe, S. (2012). Cultural differences in infant development during the first year: A study of Danish infants assessed by the Bayley-III and compared to the American norms. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 730–736. doi: [10.1080/17405629.2012.688101](https://doi.org/10.1080/17405629.2012.688101)
- Ranjitkar, S., Kvestad, I., Strand, T. A., Ulak, M., Shrestha, M., Chandyo, R. K., ... Hysing, M. (2018). Acceptability and reliability of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development-III among children in Bhaktapur, Nepal. *Frontiers in Psychology*, 9, 1265. doi: [10.3389/fpsyg.2018.01265](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01265)
- Rao, U., Hammen, C. L., & Poland, R. E. (2009). Ethnic differences in electroencephalographic sleep patterns in adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 2(1), 17–24. doi: [10.1016/j.ajp.2008.12.003](https://doi.org/10.1016/j.ajp.2008.12.003)
- Savostyanov, A. N., Bazovkina, D. V., Saprygin, A. N., Tamozhnikov, S. S., Ausheeva, T. A., Bocharov, A. V., ... Knyazev, G. G. (2018). The psychological and EEG effects of 5-HTTLPR gene polymorphism among people from different ethnic groups in Siberia. In *Cognitive Sciences, Genomics and Bioinformatics (CSGB-2018): Symposium* (p. 32). Novosibirsk: ICG SB RAS. doi: [10.18699/csgb-2018-26](https://doi.org/10.18699/csgb-2018-26)
- Steenis, L. J. P., Verhoeven, M., Hessen, D. J., & van Baar, A. L. (2015). Performance of Dutch children on the Bayley III: A comparison study of US and Dutch norms. *PLoS ONE*, 10(8), e0132871. doi: [10.1371/journal.pone.0132871](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132871)
- Sun, L., Sabanathan, S., Thanh, P. N., Kim, A., Doa, T. T. M., Thwaites, C. L., ... Wills, B. (2019). Bayley III in Vietnamese children: Lessons for cross-cultural comparisons. *Wellcome Open Research*, 4, 98. doi: [10.12688/wellcomeopenres.15282.1](https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15282.1)
- Weiss, L. G., Oakland, T., & Aylward, G. P. (2010). *Bayley-III clinical use and interpretation* (1st ed.). Academic Press.
- Yu, Y.-T., Hsieh, W.-S., Hsu, C.-H., Chen, L.-C., Lee, W.-T., Chiu, N.-C., ... Jeng, S.-F. (2013). A psychometric study of the Bayley Scales of Infant and Toddler Development – 3rd Edition for term and preterm Taiwanese infants. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3875–3883. doi: [10.1016/j.ridd.2013.07.006](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.006)
- Yue, A., Jiang, Q., Wang, B., Abbey, C., Medina, A., Shi, Y., & Rozelle, S. (2019). Concurrent validity of the Ages and Stages Questionnaire and the Bayley Scales of Infant Development III in China. *PLoS ONE*, 14(9), e0221675. doi: [10.1371/journal.pone.0221675](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221675)

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.99:316.62 doi: [10.21702/rpj.2020.4.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5)

Систематический обзор

Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения

Алена В. Любцова

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, Российская Федерация

E-mail: alena.lyubtsova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4733-6807>

Аннотация

Введение. Целью статьи является исследование особенностей современных ценностных ориентиров молодежи и их влияния на просоциальное поведение данной возрастной категории. Рассмотрен один из ключевых проблемных аспектов социально-культурного познания – ценностная ориентация современных молодых людей.

Теоретическое обоснование. Основная проблема заключается в отсутствии концептуальной и систематичной разработанности теоретических положений в отношении ценностных ориентиров и их взаимосвязи с ценностно-смысловой сферой жизнедеятельности молодежи. Новизна исследования заключается в определении онтогенетических изменений в каждом из компонентов конструкта психологии и социального развития современного поколения.

Результаты и их обсуждение. На основе аналитического обзора литературных источников выделены основные ценностные ориентации молодежи и их тенденции развития. В качестве гендерных особенностей проявления ценностей молодого поколения выделяется тот факт, что основными социальными трендами для субъектов женского пола по-прежнему остаются традиционные ценности: семья, здоровье, любовь. Тогда как представители молодежи мужского пола стремятся к самореализации. Основной мотивацией молодых людей к работе остается высокий уровень оплаты труда, также молодые люди заинтересованы в соответствии работы своим интересам. Обобщены и систематизированы результаты исследований современных исследователей в отношении возрастной специфики связи просоциальности личности с действием других интрапсихических систем: волевой регуляцией, показателями интеллекта, социальной ответственностью. Отмечено влияние факторов депривации молодежи (эгоистической мотивации и искажений в атрибутивной системе доверия к миру) на возрастной генезис просоциальности. Выделено, что инициативность и интеллект детерминируют просоциальные тенденции в период подросткового, старшего юношеского возраста и в период средней молодости. Нашла обоснование идея о целесообразности ориентироваться в программах стимулирования просоциальности на уровень зрелой просоциальности, которая предусматривает как выделение объективных критериев целесообразности просоциальных форм поведения, так и развертывание рефлексивной субъектности, получение личностного удовольствия от действий на благо другого человека.

Ключевые слова

молодежь, возрастные особенности, молодое поколение, просоциальное поведение, социализация, личность, ценностные ориентации, развитие, возрастной период, подростковый возраст

Основные положения

- разработка проблемы генезиса просоциальности интенсифицировалась в последние десятилетия;
- психологический ракурс анализа особенностей ценностных ориентиров молодежи связан: с изучением ранних форм просоциального поведения; с прослеживанием возрастных закономерностей ее развития на каждом этапе онтогенеза; с анализом особенностей процесса, возможностей его стимулирования;
- перспективы исследования особенностей современного молодого поколения в рамках развития просоциального поведения обусловлены: открытием возможностей для прогнозирования процессов социального развития личности, прослеживанием его перспектив; обеспечением психолого-педагогического сопровождения просоциального развития в соответствии с этапами развития феномена; упрощением и облегчением процесса анализа зрелых форм конструкта у молодежи.

Для цитирования

Любцова, А. В. (2020). Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения. *Российский психологический журнал*, 17(4), 65–79. doi: 10.21702/rpj.2020.4.5

Дата получения рукописи: 10.08.2020

Дата окончания рецензирования: 14.10.2020

Дата принятия к публикации: 15.10.2020

Введение

Характерная для современного общества трансформация социальных ценностей своеобразно сказывается на социальном опыте молодого поколения на субъективном личностном уровне. В последние десятилетия в России, по причине перманентных изменений внешней социально-экономической и политической среды, затрудняется выбор личностью социального вида поведения, ее надлежащее проявление, что обуславливает актуальность данного исследования. *Целью статьи* является определение характерных особенностей становления ценностной системы молодежи, которая влияет на просоциальное и антисоциальное поведение личности в современных условиях развития общества.

Теоретическое обоснование

Проблемы функционирования общества, особенности его влияния на жизнедеятельность и поведение молодого поколения и обратное влияние этих факторов на характер развития общества привлекали и привлекают внимание исследователей различных отраслей научного знания. Среди них в рамках данной статьи следует выделить таких, как: Н. В. Власова, Н. А. Драчук, И. С. Ефремов, Е. В. Ахмадеева, Н. В. Кухтова, П. А. Иванов, П. П. Кычкин, В. Я. Давыдова, К. О. Лазутко, С. А. Махин и др.

Процессы трансформации общества, с позиции Жоховой (2016), обуславливают возникновение так называемого синдрома «современной личности», который охватывает следующие признаки: 1) открытость к инновациям и изменениям (что особенно важно в период информатизации общества и становления цифровой экономики, глобализационных процессов); 2) осознание количества существующих взглядов и мнений в окружающем социуме без национальных и стереотипных границ; 3) готовность выразить и обосновать свою позицию и в то же время терпимость по отношению к Другим; 4) способность концентрировать внимание больше на будущем, чем на прошлом; 5) ощущение субъективной силы; 6) стремление предвидеть тенденции в развитии событий и стратегически планировать свои действия; 7) доверие к социальному порядку; 8) целостное и адекватное осознание и принятие неизбежности имеющегося неравенства в распределении благ, аргументированных социальных привилегий; 9) стремление к самосовершенствованию, непрерывному образованию; 10) уважение достоинства других субъектов социума.

Ряд зарубежных авторов (напр., Bryant & Crockenberg, 1980) отмечает, что от соблюдения или нарушения социального поведения, осуществления его на основе институционализации в обществе социальных норм или предпочтения их асоциальным типам зависит не только успешность социального становления отдельного индивида, его социального взаимодействия с другими людьми, но и эффективность развития всего общества. Поскольку поведение является чрезвычайно сложным по структуре, то оно, как и любая система, может быть рассмотрено в разных аспектах.

В наработках Л. С. Выготского подчеркивается, что молодость – это период процесса, в котором продуцируются и устанавливаются основные личностные характеристики субъекта, что институционализируется и контролируется историческими и культурными особенностями (Выготский, 2016). Согласно данным, указанным в исследованиях зарубежных авторов, хронологические границы молодежи зависят от социально-исторического развития страны (региона) проживания, культуры, методов и форм социализации, характерных для конкретного общества. В социологии нижний возрастной предел чаще всего определяется 14–16 годами, а верхний – 25–29 годами (Ribeiro da Silva, Rijo, & Salekin, 2020).

К основным характеристикам этого жизненного периода авторы Власова (2018) и Дежевой (2018) относят материальную зависимость от членов семьи или системы социального обеспечения, а также аспекты влияния нестабильности социального и экономического положения. Ефремов и Ахмадеева (2018), Драчук (2018) подчеркивают основательную роль стремлений молодежи не принимать на себя обязательств по отношению к обществу, ближайшему окружению, самому себе, что расширяет границы возраста молодости.

Изыскания в рамках концепта молодости имеют смысл только в сравнении с другими возрастными группами, которые развиваются на основе незавершенности процесса первичной социализации личности, что влечет за собой определенную социальную незрелость молодых людей и тем самым ослабляет критерии оценки для нарушителей общественных норм и ценностей. Следующей концептуальной характеристикой дифференциации молодежи в социальной стратификации представляется их творческая активность и перспективность развития, которая находится в прямой зависимости от динамики формирования ценностных ориентаций (Lu, 2020; Scott & Snaan, 2020).

Следует подчеркнуть, что процесс формирования ценностной ориентации у молодежи еще далек от завершения, поэтому нет социального и психологического барьера для отказа

от нового страха неудачи из-за отсутствия негативного опыта. Аргументирует указанную позицию утверждение Кычкина и Давыдовой (2018), которые отмечают, что для молодого поколения представляется характерным перманентное желание освоения неизвестных ранее инновационных объектов и субъектов действительности, а также отсутствие рефлексии в отношении вероятного риска последствий в будущем.

Перманентный рост динамики научно-технического прогресса приводит к повышению значения молодежи в социокультурном развитии общества и одновременному увеличению социокультурных различий между поколениями, что обусловлено ускоренным восстановлением условий жизнедеятельности, которое оказывает существенное влияние на структуру ценностных ориентаций молодежи, а вследствие этого – и всего общества (Rhodewalt & Peterson, 2008).

Clarke (2016) отмечает, что в обыденном сознании личности процессы начального этапа социализации завершаются в том случае, когда молодой человек создал семью, т. е. берет на себя ответственность за продолжение рода, но в наше время этот критерий не является решающим, что позволяет говорить об изменении социально-психологических границ юного возраста. С одной стороны, нижняя граница подросткового возраста, которая традиционно ассоциируется с подростковым половым созреванием, значительно увеличилась. С другой стороны, процесс обучения, связанный с общественно необходимым временем подготовки к трудовой и социальной жизни, усиливается, а его незавершенность говорит об отсутствии социального статуса, что также поднимает верхнюю границу молодости как возрастного периода.

В настоящее время критериями социальной зрелости могут быть: завершение образовательного процесса и профессионального становления, переход к самостоятельной трудовой жизни, относительная независимость в финансовом плане от родителей (опекунов, иных родственников), вступление в брак и рождение первого ребенка, получение политических и гражданских прав. Эти критерии не могут действовать одновременно, но только их последовательность и комбинация дают человеку определенный социальный статус (Рубцов и др., 2018). Вступление в силу перечисленных выше составляющих концепта социальной зрелости у большинства членов социума молодого возраста происходит в промежутке от 14 до 35 лет.

Результаты и их обсуждение

Анализ фундаментальных положений в отношении особенностей молодежи как социально-демографической группы требует объективного отражения специфики объекта исследования, которая являет собой целостность комплексных социальных отношений, позволяющих идентифицировать специфику феномена. В возрасте от 14 до 35 лет человек приобретает устойчивый профессионально-трудовой статус в обществе (Wong, Khatani, & Chui, 2019). Ряд зарубежных авторов констатирует, что социальное самоопределение молодежи – это комплексная многоуровневая система личностного самоопределения, включающая: получение образования, сознательный выбор профессии, самоопределение в трудовой сфере, создание семьи, выбор места жительства, создание позиций в социально-политической и культурно-социальной сфере общества и т. д. (Gentzler, Palmer, Ford, Moran, & Mauss, 2019).

В рамках концепции ценностей молодежи основой для сотен исследований за последние 20 лет была теория фундаментальных ценностей Ш. Шварца. Фундаментом концептуального

подхода автора стала связь между 10-ю базовыми ценностями или 4-мя метаценностями с разными установками, мнениями, типами поведения, личностными чертами и социально-демографическими показателями. В исследованиях Ш. Шварца также измерялись характеристики развития ценностей в детском и подростковом возрасте и их изменения во времени. Центральный тезис теории, сформулированной Ш. Шварцом, отражал следующее: набор ценностей представляет собой мотивационный континуум, а мотивационные различия между ценностями можно считать скорее непрерывными, чем дискретными (Schwartz, Verkasalo, Antonovsky, & Sagiv, 1997).

Процесс социального самоопределения молодежи характеризуется четкой поэтапностью. В соответствии с достижением социальных критериев зрелости молодых людей можно условно разделить на несколько групп, определяющих их положение в обществе и имеющих характерные особенности (Wong, Khiatani, & Chui, 2019).

Подростковая группа (молодежь до 19 лет) состоит в основном из учеников общеобразовательных учебных заведений среднего звена, студентов средних профессиональных учебных заведений, студентов начальных курсов вузов. Материальная (в частности финансовая) зависимость от старшего поколения обосновывает относительно лояльное отношение к ценностным ориентирам и стандартам поведения окружающих, но незавершенность процессов формирования мировоззрения и информационная открытость, а точнее неопределенность личности в данных критериях, приводят к формированию ценностных ориентаций с взаимоисключающими ценностями. Следствием этого может быть отрицание любых социальных правил и норм, нигилизм (Магомедова, 2018).

Молодые люди в возрасте 20–25 лет, в основном, представляются группой студентов и субъектов, которые находятся в процессе завершения профессионального обучения. Следует отметить, что снижение общего уровня жизни населения в России привело к ранней занятости среди учащейся молодежи, необходимости работать, часто неквалифицированно, в свободное от учебы время. Данная группа является наиболее уязвимой, т. к. именно в этом возрастном периоде субъект находится в начале пути трудовой деятельности, но при этом не имеет высокого профессионального и социального опыта (Матвеева, 2018). Процесс усвоения социальных норм, традиций общества в этом возрасте уже проходит свою активную фазу, но формирование ценностных ориентаций продолжается в связи с активизацией практической деятельности молодых людей.

В 26–35 лет молодые люди в целом уже сделали профессиональный выбор, имеют определенную квалификацию и некоторый опыт труда, часто также к этому времени заводят семью. Данная возрастная группа субъектов часто в рамках ценностных ориентиров выдвигает высокие требования к трудовой сфере, что обуславливает наличие скрытой безработицы среди этой группы молодежи (долговременный выбор места работы). То есть, практическая деятельность индивида заставляет пересматривать сложившиеся ценностные ориентации. Если процесс бездействия, неопределенности социального статуса приобретает долговременный характер, то имеет место тенденция к просмотру индивидом социально-значимых ценностей, входящих в перечень ценностных ориентаций (Миронова, Семенова и Халева, 2018).

Отечественные исследователи Хомутникова и Кирсанова (2018) обосновывают воздействие динамики политических, экономических и социальных изменений в конце XX – начале XXI в. на развитие постсоветской молодежи. В этот период в молодежной среде преобладают процессы дифференциации. В то же время интеграционные процессы менее заметны, чем процессы

дифференциации. В основном это связано с тем, что постсоветские общества переживают глубокие социально-политические изменения, в связи с чем меняется социокультурная среда взаимодействия социальных групп в обществе (Фельдштейн, 1994). Следовательно, одной из ключевых проблем советской и постсоветской молодежи стала проблема имущественного неравенства. Возрастает концентрация внимания субъектов молодого возраста на материальном благополучии и статусе в обществе.

Молодые люди, унаследовавшие определенный социальный статус, усваивают разные, иногда совершенно противоположные, ценности в своих личностных убеждениях. Базирование на информационных данных в отношении социально-экономического положения молодого поколения, которые в официальном формате статистически продуцировать достаточно сложно, отражает объективную вариативность социальной статистики доходов и численности работников с частичной и удаленной занятостью, самозанятостью (Чернов, 2008). Молодые люди часто недостаточно понимают фактические доходы и расходы родительской семьи и поэтому не могут четко оценить свое благополучие (особенно характерно для молодежи школьного возраста).

Саладинова (2018) отмечает, что, не имея достаточного опыта и профессионального мастерства, молодые люди чаще других вынуждены выполнять самые непривлекательные виды работы, переживая неполноту социального статуса, обусловленную именно возрастом.

Как свидетельствуют результаты исследований Лазутко и Махина (2016), в ценностной ориентации существует определенная гендерная дифференциация мнений среди молодежи: если *здоровье, семья и дети* следуют в системе жизненных приоритетов субъектов женского пола (для многих очень важна *любовь*), то для мужчин на втором месте находятся *материальное благополучие и профессиональная занятость*, а для многих – *экономическая независимость*, что важнее, чем *дети и семья*. Это может быть связано с тем, что мужчины, как исторически сложилось, считаются «кормильцами», и выполнение функции члена семьи, обеспечивающего материальные блага, важно для самореализации молодых людей, и, следовательно, является предпосылкой для создания семьи и рождения детей.

Рассматривая аспекты социализации и адаптации молодого поколения в ценностном аспекте, следует выделить понятие «просоциальности», которая являет собой характеристику комплекса действий, свойственных для просоциального поведения (Иванов, 2015). **Просоциальное поведение** предполагает присущее личности сочувствие и чувство заботы о Других, а также поведение, помогающее или приносящее пользу другим людям. Иными словами, просоциальное поведение можно интерпретировать в качестве готовности помочь окружающим, которые в этом нуждаются – как материально, физически, так и морально, психологически (Bryant & Crockenberg, 1980).

Основными факторами и характеристиками саморегуляции и регуляции поведения субъектов молодого поколения, как отмечается в наработках Сорокина (2019), являются ценностные ориентиры, ключевым образом отражающие ряд моральных норм и требований к молодежи. В данном контексте автором констатируется, что именно культура, не как социальный институт, а как характеристика развития субъекта, транслирует модели личности, стандарты, примеры хорошего поведения (в субъективном понимании).

Специфические черты и проявления поведения человека зависят прямым образом от характера выстроенных и образовавшихся под влиянием факторов извне взаимоотношений с другим субъектом или группой, к которой он принадлежит. Просоциальное (антисоциальное)

поведение также находится под влиянием групповых норм и ценностей, положений о статусе и роли. Любцова и Серых (2019) констатируют в своих исследованиях, что действие молодого человека отличается поведением, состоящим из нескольких характерных личностных проявлений. Поведение каждого субъекта социума следует понимать в качестве системы взаимосвязанных действий по выполнению определенных функций, требующих связи между человеком и обществом. Социальное поведение – это относительно последовательный набор социально значимых действий человека. В наработках Молчановой (2013) поступок, как следствие действия и содержательный элемент поведения в целом, охарактеризован в качестве акта нравственного самоопределения индивида, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другим людям, группам, обществу.

Проблема просоциальных поступков молодого человека представлена в психологической науке двумя линиями научных изысканий: о социальном поведении и в качестве анализа развития и функционирования ее диспозиционной основы – просоциальности. Отдельные аспекты просоциальности личности рассматриваются при решении смежных научных проблем: нравственного развития личности, изучении процессов социализации, возрастного генезиса альтруизма или эмпатии. Онтогенетический ракурс проблемы выделился в последние десятилетия (Свенцицкий и Казанцева, 2015).

Учитывая рассмотренные характеристики молодежи как возрастной категории, следует отметить, что показатели когнитивного развития человека в данном возрасте продолжают влиять на социальную самореализацию, не выполняя при этом определяющей роли. Социальная ответственность детерминирует социальную активность только при условии присутствия в ее иерархическом строении ориентации на благополучие партнеров. Просоциальность личности развивается в течение всей жизни. В целостный конструкт она выстраивается к концу подросткового возраста. С юношеского периода просоциальность личности функционирует на одном из четырех уровней: *импульсивно-ситуативном, инертном, зрелой просоциальности* или *альтруизма* (Кухтова, 2004).

По социальной значимости уровнем просоциальной самореализации является альтруизм. По критерию личностной значимости высшую меру производительности имеет зрелая просоциальность, которая обеспечивает для личности гармоничное сочетание двух типов ориентации: *благо Другого* и *ценность Я как социального субъекта*.

Значимым фактором возникновения индивидуального своеобразия в развитии просоциального поведения является процесс социализации (с первичными признаками индивидуализации), который особенно характерен для человека в молодом возрасте. Как свидетельствуют результаты исследований, специфика социального понимания и готовности к просоциальному поведению в большей степени связана с различиями в социализирующем воздействии родителей, чем с диспозиционной вариабельностью. Так, в ценностной сфере молодых людей еще в подростковый период происходят существенные перестройки. Признание ценности «*доброта*» снижается, в то время как «*честность*», «*преданность*» и «*искренность*» имеют восходящую динамику. Естественным источником изменений являются гормональные изменения.

Тенденцию к стабилизации просоциального поведения в научных исследованиях прослеживают как через призму анализа самооценки молодежи, так и посредством изучения мнений экспертов социологии и психологии. В работе зарубежных психологов эта закономерность выделяется на основе анализа мнений представителей двух основных институтов социализации – педагогов и родителей. Проанализировав мнения об изменении частоты просоциальных

действий подростков по десяти критериям, авторы пришли к выводу о сохранении в течение года восходящей тенденции в развитии когнитивной составляющей просоциальности и стабилизации ее эмпатийных (эмпатия понимается как сознательное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека с учетом ощущения происхождения переживания) и поведенческих показателей. Достигая «плато», просоциальное поведение приобретает индивидуальную окраску и селективность (Салядинова, 2018).

Тенденцию к стабилизации просоциального развития чаще всего связывают именно со старшим подростковым возрастом или со всем периодом молодости. Ее основу образует смысловая система ценностного видения мира, ведущими механизмами которой являются рефлексия и смыслообразование.

Кроме процесса стабилизации в просоциальном развитии молодежи прослеживаются и другие закономерности. В исследованиях Clarke (2016) указывается на возникновение новых просоциальных тенденций – появление склонности к участию в волонтерских программах, повышение гражданской активности, развитие просоциальной идентичности, осознание личной ответственности за жизнь Других, ценностное отношение к ним.

В процессе обсуждения траектории развития просоциального поведения в старшем подростковом, юношеском периоде и молодости на основании аналитического обзора литературы выделяем несколько концептуальных оснований, позволяющих прогнозировать усиление просоциальных тенденций в течение этих периодов. Опираясь на исследования особенностей молодежи, становления их ценностных ориентиров в современном обществе, следует отметить, что благодаря развитию ценностной сферы в данном возрасте пассивное или делинквентное поведение воспринимается молодежью как проявление личностной незрелости. Большинство молодых людей считает, что важным критерием перехода к взрослой жизни является повышение внимания к окружающим, появление просоциальной ориентации и уменьшение самоориентации. В эти периоды продолжается интенсивное развитие социокогнитивных процессов, усвоение социальных точек зрения, что является важным условием развития просоциальных тенденций.

Анализируя позиции специалистов в отношении основных проявлений девиантного поведения молодежи, важно отметить, что в трансформационные периоды социально-экономических процессов российского общества повышается численность молодых людей, совершающих преступные деяния. Это позволяет предположить существование пропорционального соотношения проявлений девиантного поведения в виде преступности и отсутствия стабильности в обществе. Наибольшее число представителей категории молодежи, вовлеченных в преступную деятельность, было отражено статистикой в 1990-х и 2015-м гг.

По данным портала официальной правовой статистики Генеральной прокуратуры РФ, в 2015 г. количество совершенных преступлений в стране возросло на 9 % по сравнению с 2014 г. (с 2190578 преступлений до 2388476 преступлений соответственно). При этом также возросла доля несовершеннолетних лиц, совершивших преступления в период 2014–2015 гг., на 3 % (с 54369 до 55993 преступлений); положительная динамика доли учащихся и студентов, совершивших преступления, составила 2 % (с 54870 до 55963 преступлений) (Показатели преступности России, н. д.).

Исходя из указанных данных, можно констатировать, что ключевыми причинами, объясняющими вовлечение молодежи в девиантные формы поведения, являются риск среды, к которой молодые люди адаптируются, а также переходный характер общества.

В рамках анализа политического сознания современного молодого поколения следует выделить результаты исследования Поповой (2017). Итоги проведенного ею изучения политических ориентаций молодежи (возрастной категории от 14 до 30 лет) отражают, что ценности «*сохранение традиций*», «*порядок*» и «*свобода*» актуальны примерно для одного и того же количества опрошенных (примерно 45–46 %), в то время как «*реализация реформ*» представляется актуальной только для трети (34,9 %). В массовом сознании молодежи существует единое мнение о ценности «*человеческие интересы*». По крайней мере 72 % респондентов считают их приоритетными по сравнению с интересами государства (18 %). Они полагают, что государству необходимо первично уделять внимание малообеспеченной молодежи, проживающей в небольших поселках (до 20000 жителей), а также студентам.

Сегодня сущностные характеристики деятельности молодых людей не сопровождаются их значительным вовлечением в общественно-политическую жизнь страны. Однако, как справедливо отмечают эксперты, это не должно соотноситься с реальной возможностью для определенных групп молодежи отстаивать свои интересы в случае необходимости (Поливаева и Беленикин, 2016). Кроме того, необходимо помнить, что в современном обществе массовое участие больше не является главным критерием уровня зрелости и развития гражданских инициатив, как в ранее рассмотренные периоды конца XX в.

В современных социально-экономических условиях молодые люди, которые родились уже после распада СССР и пережили последствия кризиса 1990-х гг., вступают в активную социальную жизнь. Можно предположить, что ориентированные на успех в построении карьеры, материальное благополучие молодые люди выберут кандидата, который, по их мнению, может гарантировать возможность полной реализации их жизненных планов. И наоборот, молодые люди, родители которых не смогли защитить себя от последствий социальных изменений, могут проявлять электоральную пассивность или полностью игнорировать политическую жизнь в стране. Не исключено, что они станут объектом манипуляций политического характера.

На современном этапе новые движения становятся движущей силой исторического развития. На смену традиционным организациям коллективного действия приходят современные акторы – новые социальные движения, группы, которые возникают при решении проблем посредством подходов прямого действия. Таким образом, возникает и внедряется модель современного гражданского участия, которая включает в себя добровольное движение. Это происходит из-за фрагментированной направленности группового и индивидуального участия, а также более широкого вовлечения граждан в процесс принятия решений на местном, национальном и глобальном уровнях.

В современном мире существуют альтернативные каналы влияния граждан молодого возраста на общественно-политический процесс, различные социальные сети. Характерной чертой новых социальных движений представляется качественная ориентация на современные, постматериалистические ценности и коллективную идентичность, которая основана не на классовых и социально-экономических различиях, а на формировании общей культурной идентичности, ценностно-нормативных рамок (Истомина и Оберемко, 2015).

Dekker & Halman (2003), проводящие в своих исследованиях анализ взаимосвязи между социальным, политическим и протестным участием молодых людей в гражданских процессах, фокусируются на двух типах добровольного участия: социальном и политическом. Авторский анализ выявил наличие связи между типами участия, но она наименее очевидна между участием в общественной жизни и протестной активностью молодежи.

Волонтерское движение – это ненасильственное объединение равноправных участников, которые в своей деятельности опираются на идеи волонтерства при реализации социальных инициатив, направленных на стимулирование/ограничение социальных изменений и решение социальных проблем. Волонтерское движение характеризуется следующими основными характеристиками: социально-экономический эффект; отсутствие или минимизация заработной платы; наличие социальных льгот; свободный выбор без принуждения и внешних обязательств; равенство волонтеров, работающих внутри организации и вне любых организованных форм деятельности (Уварова и Федосеева, 2015).

Молодежное волонтерское движение – это, с одной стороны, продукт, а с другой – элемент гражданского общества и его самоорганизации. Отсутствие единой научной концепции волонтерского движения выявляет трудности в разработке стратегии успешного развития гражданского общества.

Одновременно с повышением активности молодого поколения в направлениях попыток реформирования государства и добровольных акций помощи в виде волонтерства, гражданская позиция, активность молодых людей часто имеют негативные последствия, порожденные радикальностью взглядов на разные аспекты социокультурной жизни. Так, одной из самых актуальных проблем сегодня является проблема экстремизма среди молодежи, поскольку молодые люди в силу своих социально-психологических характеристик являются одними из наиболее уязвимых для идеологического влияния категорий населения. Поэтому идеологи экстремизма и терроризма считают молодое поколение главным источником вербовки своих последователей.

Радикально настроенные и нацеленные группы и организации проводят направленную идеологическую «обработку» молодежи, основанную по большей части на идеях религиозного или национального экстремизма. Идеологи террористических и религиозно-экстремистских организаций способствуют культивированию среди молодежи радикальных взглядов. В этом противостоянии с государством, с обществом используются все доступные средства. Об этих негативных тенденциях свидетельствует тот факт, что большинство людей на пути к экстремизму и вооруженному насилию – это молодые люди в возрасте от 16 до 30 лет (Васильев, Фисенко и Ужегова, 2016).

Причины, по которым молодые люди придерживаются радикальных экстремистских идей, могут быть политическими, социальными и экономическими. Главный резерв для различных радикальных организаций – это растущее число безработных молодых людей, которые в последнее время оказались в особо тяжелом положении. Когда научное сообщество и государство сталкиваются с проблемой взрослой жизни молодых людей, протесты становятся все более частыми, а настроения чрезвычайно агрессивными. Молодые люди являются неотъемлемой частью таких понятий, как любовь к риску, «чувство» экстремистской деятельности, способность самоутвердиться во взрослом мире плюс эмоциональная возбудимость, характерная для этого возраста, неспособность быстро привязываться и отсутствие навыков решения даже простых конфликтных ситуаций (Городенцев и Шеуджен, 2015).

Отсутствие социальной зрелости, профессионального и жизненного опыта и, как следствие, низкий социальный статус молодых людей в современном обществе делают экстремизм феноменом молодежи. По данным МВД РФ, сегодня в России действует около 150 молодежных экстремистских группировок. Растет не только количество, но и уровень преступности, насилие становится все более организованным, поскольку определенные политические

и социальные структуры пытаются использовать молодых людей в своих целях, провоцируя их на экстремистские действия. Поэтому очевидно, что основной упор в борьбе с проявлениями экстремизма и терроризма среди молодежи должен быть сделан на их предотвращении и раннем предупреждении.

В разных странах, в том числе в России, профилактика экстремизма осуществляется законодательно закрепленными и мощными методами. Опыт последних лет показывает, что только наказательные методы борьбы с терроризмом не приносят ожидаемых результатов в отношении молодежи. Они необходимы, но не могут заменить психопрофилактические. Эти методы должны дополняться совместными действиями всех государственных органов при поддержке гражданского общества, науки, образования и деловых кругов. Особое место следует уделить семье, школе, университетам, религиозным лидерам, СМИ, деятелям литературы, кино, музыки, науки и т. д. Важно создать единое образовательное пространство «семья – школа – университет», где главную роль будет играть информационный ответ против экстремизма и терроризма в процессе обучения молодежи.

Развитие молодежного экстремизма указывает на недостаточность социальной адаптации молодых людей и развития их антиэкстремистского, антитеррористического мышления. Основными направлениями работы в сфере предотвращения экстремизма и терроризма в образовательном процессе будут: 1) практические рекомендации, необходимые для государства и общества; 2) научно обоснованный анализ исторических, культурных и философских аспектов процессов, происходящих в молодежной культуре; 3) разработка системы профилактических мероприятий, в том числе социально-культурных условий, по формированию толерантности у молодежи; 4) улучшение культурной и развлекательной деятельности молодого поколения; 5) создание авторитетных общественных молодежных организаций; 6) осознание необходимости самоопределения личности, воспитание культуры межнационального общения; 7) формирование духовно-нравственной атмосферы, взаимоуважения, основанного на принципах уважения прав и свобод человека, готовности к культурному взаимодействию; 8) анализ эффективности принимаемых мер по предупреждению проявлений экстремизма и ксенофобии у молодежи с необходимыми корректировками для повышения эффективности принимаемых мер.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд следующих выводов:

1. Ценностные ориентиры в широком смысле – это выбор человеком определенных материальных и духовных ценностей, моральных и социальных установок, определяющих его образ жизни, формирующих отношение к окружающему миру.

2. В период первичной социализации индивида формируются его сознание, самосознание, нормы поведения, моральные качества, мировоззрение. Молодежь как особая часть общества постоянно находится в фокусе социологических исследований: в молодежной среде обычно отсутствует устойчивая система и иерархия ценностей – ценности легко поддаются влияниям и быстро меняются. Иерархия ценностей молодежи может отличаться от иерархии ценностей населения в целом.

3. В историческом ракурсе динамика ценностей молодежи прямо или косвенно зависит от трансформаций традиционных ценностей поколений и общественно-экономических факторов развития.

4. На фоне ценностей, жизненных ориентиров и ожиданий молодежи происходит ее развитие, стремление к благосостоянию и счастью, ценности определяют контекст и направление развития, восприятие благополучия.

5. Совокупность личностно значимых стремлений личности представляет собой направленность устойчивых мотивов, лежащих в основе ориентации субъекта в социальной среде и его оценок ситуаций. Они могут иметь разную степень осознания, причем, будучи направленными на значимые для личности цели, автоматически не будут продуцировать активные действия человека по их достижению в реальной действительности. Особенно это касается лиц молодого возраста, обладающих довольно сильными стремлениями, которые, однако, часто не подкреплены высокой способностью к их реализации в силу недостаточного багажа знаний, несостоявшихся в полной мере умений, переоценки собственных возможностей и идеализации обстоятельств реальной действительности. Приоритет внутренних ценностей над внешними позволяет утверждать, что у молодежи преобладает саморазвивающаяся система ценностей над самопрезентативной, когда молодые люди скорее предпочитают мотив «быть», чем мотив «казаться».

6. На современном этапе ценностные ориентиры молодежи имеют определенные особенности в зависимости от индивидуально-психологических и социально-экономических условий формирования и развития личности. Формирование гражданской позиции и социальной активности происходит у молодых людей, которым в качестве индивидуальных характеристик присущи гуманизм, бережное отношение к окружающей среде, уважение к национальным традициям. Кроме того, такие молодые люди становятся толерантнее по отношению к другим нациям, преданными национальным и государственным интересам.

7. Современная молодежь стремится приобретать те или иные культурные блага и услуги, а именно: получать образование, посещать культурные центры, заниматься саморазвитием и т. д.

8. В эпоху процессов глобализации и развития информационного общества возникает проблема негативного влияния информационных потоков разного характера на молодых людей, у которых еще не сформирована гражданская позиция, идеология. Недостаток знаний в разных сферах (политике, религии и пр.) у молодежи приводит к ситуации легкого оказания внешнего влияния на их мировоззрение и мировосприятие, что требует особого внимания в части их воспитания и образования, соответствующего просвещения.

Заключение

Таким образом, следует констатировать, что в современном обществе наблюдается тенденция удлинения формальных сроков завершения процесса первичной социализации молодых людей, что влияет на формирование ценностных ориентиров молодежи. Духовные ценности в ценностных ориентирах молодежи уступают свое место материальным, экономическим ценностям, что актуализирует поиск решений вопроса просоциального поведения среди молодых людей.

В целом у молодежи наблюдается прогресс в развитии различных аспектов функционирования просоциальности. К концу юношеского периода этот процесс замедляется, а затем снова повышается после 25–26 лет. Отметим, что несмотря на попытки распространять выводы на развитие всего просоциального конструкта, их целесообразно относить, прежде всего, к когнитивным основам стратегии социокультурного развития и самооценочным суждениям.

В вопросах просоциального развития личности молодых людей прослеживаются две взаимосвязанные линии: анализ просоциального поведения и изучение просоциальности личности как ее диспозиционного основания. В первом случае внимание сосредоточивается

на детерминации, особенностях, формах, видах просоциальной активности. Во втором – предметом анализа является уникальный конструкт психики, который обуславливает готовность личности действовать на благо Другого.

Литература

- Васильев, Н. Г., Фисенко, А. А. и Ужегова, А. В. (2016). Социологический анализ восприятия экстремизма и терроризма в молодежной среде. В *Актуальные проблемы противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде* (с. 18–21). Ижевск: Информационно-издательский отдел «Бон Анца».
- Власова, Н. В. (2018). Психологические особенности профилактики аддиктивного поведения современной молодежи. *Мир образования – образование в мире*, 1, 178–185.
- Выготский, Л. С. (2016). *Психология развития. Избранные работы*. Москва: Юрайт.
- Городенцев, Г. А. и Шеуджен, Н. А. (2015). Молодежный экстремизм в условиях современного российского общества: факторы генезиса и особенности проявления. *Общество и право*, 3, 22–25.
- Дежевой, А. В. (2018). Особенности мировоззрения молодежи XXI века. *Научный аспект*, 1–1, 141–143.
- Драчук, Н. А. (2018). Особенности социального самочувствия молодежи крупного города. *Экономика и общество*, 1, 111–120.
- Ефремов, И. С. и Ахмадеева, Е. В. (2018). Особенности психологической взаимосвязи смысловожизненных ориентаций и субъективного ощущения счастья у студенческой молодежи. *Территория инноваций*, 1, 61–67.
- Жохова, Н. Н. (2016). Аспекты преобразования психики человека в пространстве электронной культуры. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия Познание*, 7–8, 37–43.
- Иванов, П. А. (2015). Установка на просоциальное поведение как содержание нравственного воспитания. *Социология*, 1, 176–182.
- Истомина, А. Г. и Оберемко, О. А. (2015). Легитимация протестного участия волонтеров. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 6, 32–47. doi: [10.14515/monitoring.2015.6.03](https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.6.03)
- Кухтова, Н. В. (2004). Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения). *Белорусский психологический журнал*, 1, 60–65.
- Кычкин, П. П. и Давыдова, В. Я. (2018). Личностные особенности студенческой молодежи, увлеченной неформальной культурой. *Казанский социально-гуманитарный вестник*, 3, 45–48. doi: [10.24153/2079-5912-2018-9-3-45-48](https://doi.org/10.24153/2079-5912-2018-9-3-45-48)
- Лазутко, К. О. и Махин, С. А. (2016). Половозрастные особенности взаимосвязи между личностной эмпатией, альтруизмом и эгоизмом. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, 2(4), 105–113.
- Любцова, А. В. и Серых, А. Б. (2019). Личностные детерминанты просоциального и асоциального поведения молодежи. *Санкт-Петербургский университетский консорциум*, 9, 71–75.
- Магомедова, Н. Г. (2018). Этнопедагогические особенности межкультурной коммуникации молодежи. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 6, 58–62.

- Матвеева, Н. С. (2018). Особенности конфликтогенности современной студенческой молодежи. *Устойчивое развитие науки и образования*, 7, 197–201.
- Миронова, В. А., Семенова, Е. А. и Халеева, А. С. (2018). Девиантное поведение молодежи вследствие употребления психоактивных веществ и особенности развития сексуального профиля. *Центральный научный вестник*, 3(11), 18–22.
- Молчанова, Н. В. (2013). Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 2(1), 3–7.
- Показатели преступности России (н. д.). *Генеральная прокуратура Российской Федерации: портал правовой статистики*. Доступ 16 августа 2020, источник http://crimestat.ru/offenses_chart
- Поливаева, Н. П. и Беленикин, Р. О. (2016). Особенности российской молодежи как субъекта гражданского общества. *Власть*, 24(3), 83–87.
- Попова, О. В. (2017). Особенности политического сознания современной российской молодежи. *Политическая наука*, 1, 138–162.
- Рубцов, В. В., Коул, М., Верч, Дж., Асмолов, А. Г., Эльконин, Б. Д., Лекторский, В. А., ... Гужапов, В. А. (2018). Творческий потенциал культуры и человеческое развитие (круглый стол методологического семинара под руководством В. В. Рубцова и Б. Д. Эльконина). *Культурно-историческая психология*, 14(4), 41–51. doi: [10.17759/chp.2018140406](https://doi.org/10.17759/chp.2018140406)
- Саядинова, Э. Э. (2018). Психологические особенности ценностной ориентации молодежи в условиях социальной депривации. *Форум молодых ученых*, 5–3, 110–116.
- Свенцицкий, А. Л. и Казанцева, Т. В. (2015). Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, 2, 45–55.
- Сорокин, О. В. (2019). Особенности девиантного поведения российской молодежи в условиях изменяющейся социальной реальности. *Научный результат. Социология и управление*, 5(4), 80–90. doi: [10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-7](https://doi.org/10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-7)
- Уварова, В. И. и Федосеева, М. А. (2015). Волонтерская деятельность как форма самоорганизации молодежи: проблемы и подходы. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 1, 91–96.
- Фельдштейн, Д. И. (1994). *Личностное развитие растущих людей в условиях социально-экономического кризиса*. Москва: Наука.
- Хомутникова, Е. А. и Кирсанова, А. Ю. (2018). Особенности самооценки студенческой молодежи. *Аллея науки*, 3(3), 617–619.
- Чернов, А. Ю. (2008). *Качественный подход в психологическом исследовании: монография*. Волгоград: Изд-во ВолГУ.
- Bryant, V. K., & Crockerberg, S. B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51(2), 529–544. doi: [10.2307/1129288](https://doi.org/10.2307/1129288)
- Clarke, D. (2003). *Pro-social and anti-social behaviour*. London; New York: Routledge.
- Dekker, P., & Halman, L. (Eds.). (2003). *The values of volunteering: Cross-cultural perspectives*. New York: Springer Science + Business Media.
- Gentzler, A. L., Palmer, C. A., Ford, B. Q., Moran, K. M., & Mauss, I. B. (2019). Valuing happiness in youth: Associations with depressive symptoms and well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 220–230. doi: [10.1016/j.appdev.2019.03.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.03.001)

- Lu, Sh. (2020). Family migration and youth psychosocial development: An ecological perspective. *Children and Youth Services Review*, 113, 911–953. doi: [10.1016/j.childyouth.2020.104953](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104953)
- Rhodewalt, F., & Peterson, B. (2008). The Self and social behavior: The fragile Self and interpersonal self-regulation. In F. Rhodewalt (Ed.), *Personality and Social Behavior* (pp. 49–78). New York: Psychology Press.
- Ribeiro da Silva, D., Rijo, D., & Salekin, R. T. (2020). Psychopathic traits in children and youth: The state-of-the-art after 30 years of research. *Aggression and Violent Behavior*. doi: [10.1016/j.avb.2020.101454](https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101454)
- Schwartz, Sh. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 3–18. doi: [10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x)
- Scott, M. L., & Cnaan, R. A. (2020). Youth and religion in an age of global citizenship identification: An 18-country study of youth. *Children and Youth Services Review*, 110. doi: [10.1016/j.childyouth.2020.104754](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104754)
- Wong, M., Y. H., Khiatani, P. V., & Chui, W. H. (2019). Understanding youth activism and radicalism: Chinese values and socialization. *The Social Science Journal*, 56(2), 255–267. doi: [10.1016/j.soscij.2018.08.006](https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.08.006)

Конфликт интересов отсутствует

Рябова М. А.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОЯ ОБРАЗА МИРА...

Российский психологический журнал, 2020, Т. 17, № 4, 80–97. doi: 10.21702/rpj.2020.4.6

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922 doi: [10.21702/rpj.2020.4.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.6)

Оригинальная научная статья

Особенности семантического слоя образа мира представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста

Марьям А. Рябова

Научно-исследовательский центр «Арктика» Дальневосточного отделения РАН, г. Магадан, Российская Федерация

E-mail: may_mi@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7912-1291>

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики образа мира (семантический слой) представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста. В целях экспериментального исследования применялась трехуровневая модель образа мира; эмпирическое описание специфики образа мира представителей коренных этносов юношеского возраста с использованием указанной модели проведено впервые. Представлено обоснование актуальности изучения этнокультурной специфичности образа мира коренных малочисленных народов Севера (КМНС).

Методы. Выборку исследования составили 225 человек в возрасте от 16 до 25 лет, проживающих на территории Севера и Северо-Востока России, 110 – представители коренных малочисленных народов Севера, 115 – представители некоренного населения. Использована методика группового ассоциативного эксперимента.

Результаты и их обсуждение. Выявлено наличие неслучайных различий в структурах семантического оценивания, свидетельствующее о специфике семантического слоя образа мира представителей коренных народов Севера. У испытуемых из числа коренной молодежи в ассоциациях на стимул «моя жизнь 5 лет назад» первые ранги соответствуют дескрипторам: «школа», «учеба», «друзья»; стимул «моя жизнь сейчас» – «учеба», «работа», «спорт»; стимул «моя жизнь через 5 лет» – «работа», «семья», «дети»; стимул «природа» – «красота», «лес», «животные»; стимул «человек» – «добрый», «друж», «разумный»; стимул «счастье» – «семья», «любовь», «дети».

У испытуемых из числа некоренной молодежи в ассоциациях на стимул «моя жизнь 5 лет назад» первые ранги соответствуют дескрипторам: «школа», «друзья», «беззаботная»; стимул «моя жизнь сейчас» – «учеба», «любовь», «работа»; стимул «моя жизнь через 5 лет» – «семья», «работа», «дети»; стимул «природа» – «лес», «красота», «море»; стимул «человек» – «добрый», «личность», «разумный»; стимул «счастье» – «семья», «любовь», «дети».

Выявленные различия при сопоставлении ассоциативных семантических универсалий свидетельствуют о детерминированности ассоциативных связей различным субъективным опытом и контекстом культуры.

Ключевые слова

образ мира, семантический слой, системы значений, коренные народы, малочисленные народы, народы Севера, юношеский возраст, ассоциативный эксперимент, семантические универсалии, представления

Основные положения

- особенности семантических структур образа мира представителей коренных народов Севера юношеского возраста проявляются в различиях представлений о прошлом, настоящем и будущем;
- у представителей КМНС юношеского возраста преобладают ассоциации, связанные с формализованными событиями, над личностными;
- структуры семантического слоя образа мира у КМНС отличаются менее разнообразным характером ассоциаций, по сравнению с экспериментальной группой;
- выявленные различия при сопоставлении ассоциативных семантических универсалий свидетельствуют о детерминированности семантических структур образа мира КМНС различным субъективным опытом и контекстом культуры.

Для цитирования

Рябова, М. А. (2020). Особенности семантического слоя образа мира представителей коренных малочисленных народов Севера юношеского возраста. *Российский психологический журнал*, 17(4), 80–97. doi: 10.21702/rpj.2020.4.6

Дата получения рукописи: 19.10.2020

Дата окончания рецензирования: 17.11.2020

Дата принятия к публикации: 18.11.2020

Введение

Понятие «образ мира» в отечественной психологической науке выделилось относительно недавно и связано с методологическими вопросами изучения процессов восприятия, а также с проблемой отражения человеком окружающей его объективной реальности. Анализ состояния разработанности проблемы по исследованию образа мира показывает, что изучаемое понятие можно определить как целостное многоуровневое образование, основу которого составляют смыслы и системы значений субъекта. Субъективная структура образа мира, с одной стороны, регулируется индивидуальным опытом субъекта и развивается в процессе его деятельности, с другой – упорядочивает представления человека об окружающей действительности и определяет способы взаимодействия с ней (Леонтьев, 1979; Серкин, 2018; Смирнов, 1985).

Эмпирические работы, посвященные исследованию специфики образа мира, затрагивают отдельные, в основном – профессиональные, аспекты этой проблемы (Артемьева, 1999; Климов, 1995; Серкин, 2016; Склейнис, 2018; Смирнов, 1985; Стрелков, 2003). Вместе с тем эмпирических исследований на основе целостных теоретических моделей образа мира с учетом характеристик этнической принадлежности к коренным малочисленным народам Севера (далее КМНС) в рамках определенного возрастного периода (в юношеском возрасте) еще не проводилось. Актуальность изучения психологических особенностей молодежи

из числа коренных малочисленных народов обусловлена продолжающимися процессами утраты этнической идентичности, культурных традиций и традиционных видов деятельности коренных этносов не только в России, но и во всем мире (Armenta, Whitbeck, & Habecker, 2016; King, 2019; Barnes & Josefowitz, 2019; Nesdole, Lepnurm, Noonan, & Voigts, 2015; Pomerville, Burrage, & Gone, 2016; Houkamau & Sibley, 2011). Коренные малочисленные народы как особая группа населения характеризуются наличием традиционных видов хозяйствования, а также спецификой социального и культурного образа жизни (Бучек, 2016; Инденбаум, 2008; Рябова и Серкин, 2016; Серкин, 2008). Актуальность исследования образа мира представителей КМНС обусловлена также запросами практики. В рамках федеральных целевых программ ставятся задачи сохранения и развития традиционной культуры северных этносов, в том числе реализуются проекты по социально-психологической поддержке коренного населения. Таким образом, актуальность исследуемой темы обусловлена, с одной стороны, недостаточной теоретической разработанностью проблемы описания образа мира представителей КМНС, а с другой – запросами практики.

В современной психологии методологические проблемы экспериментального исследования образа мира остаются актуальными, т. к. в настоящее время не разработаны общепризнанные модели структур образа мира (Серкин, 2018). В. П. Серкиным в целях операционализации понятия предлагается использование трехуровневой модели образа мира (Артемьева, Стрелков и Серкин, 1983), включающей: ядерные (амодальный целемотивационный комплекс), семантические (системы значений) и перцептивные (образы актуального восприятия) структуры. Указывается, что для описания образа мира используется комплекс методик, включающий методики исследования ценностей, мотивации, в том числе психосемантические и проективные методики и личностные опросники (Серкин, 2018).

Следует отметить, что и в зарубежной (Bertran & Nistal, 2017; Greaves, Houkamau, & Sibley, 2015; Sibley & Houkamau, 2013) и в отечественной психологии (Бучек, 2016; Воробьева, 2018; Инденбаум, 2016; Рябова, 2017; Серкин, 2018) большинством авторов выделяется значимость этнокультурной специфичности образа мира, которая формируется в контексте индивидуального и общественно-культурного опыта и проявляется в межкультурных различиях этнических общностей, в том числе в особенностях восприятия окружающей действительности, в субъективном оценивании временных характеристик, в различиях представлений о значимости жизненных событий и пр. Обобщая результаты зарубежных и отечественных исследований психологических особенностей коренных малочисленных этносов (Savani & Job, 2017; Johnson, Bowker, & Cordell, 2004; Cowie, Greaves, Milfont, Houkamau, & Sibley, 2016), можно выдвинуть гипотезу о том, что у представителей КМНС и некоренных этносов наблюдаются определенные индивидуальные различия в способах восприятия и оценивания окружающей действительности, которые проявляются на всех уровнях образа мира, в том числе и на уровне семантических структур, и детерминируют этническую специфику образа мира.

Методы

Сбор данных проводился в период с 2016 по 2017 г. Исследование частично проводилось на базе учебных заведений: Северо-Восточного государственного университета г. Магадана, средних профессиональных учебных заведений г. Магадана и Магаданской области, Чукотского автономного округа. Всего общая выборка исследования составила 225 человек в возрасте

от 16 до 25 лет, проживающих на территории Севера и Северо-Востока России (Магаданская область, Чукотский автономный округ). Участие в исследовании было добровольным. Характеристики выборки представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Характеристика выборки испытуемых из числа КМНС и не КМНС

Группа	N	Пол				Возраст		
		муж.	%	жен.	%	min	max	Mean (SD)
КМНС	110	49	44,55	61	55,45	16	25	20,35 (2,33)
не КМНС	115	38	33,04	77	66,96	16	25	19,47 (1,62)
Всего	225	87	38,67	138	61,33	16	25	19,89 (2,04)

Таблица 2

Характеристика национального состава выборки испытуемых из числа КМНС и не КМНС

КМНС	N	%	не КМНС	N	%
Эвены	57	51,82	Русские	110	95,65
Чукчи	25	22,73	Украинцы	2	1,74
Коряки	15	13,64	Азербайджанцы	1	0,87
Ительмены	4	3,64	Ингуши	1	0,87
КМНС	3	2,73	Лезгины	1	0,87
Ессейские якуты	2	1,82			
Камчадалы	2	1,82			
Юкагиры	2	1,82			
Всего	110	100,00	Всего	115	100,00

Как видно из таблицы 2, респонденты, относящиеся к коренным народам Севера, объединены в одну группу КМНС. Ранее было проведено пилотажное исследование в рамках анкетного опроса респондентов из числа КМНС юношеского возраста в целях определения критериев, по которым испытуемые различают разные коренные малочисленные народы. Было установлено, что большинство респондентов из числа КМНС не различают представителей разных коренных малочисленных этносов, в том числе по этнокультурным критериям (культура, происхождение, место проживания, образ жизни, внешность) и объединяют их в одну группу (Рябова и Серкин, 2016). Следует отметить, что 89 % (98 человек) выборки испытуемых из числа КМНС составляют жители городов и поселков городского типа, и 12 % (12 человек) – жители национальных сел. Вместе с тем традиционными видами деятельности северных этносов (национальные танцы, прикладное искусство, резьба по кости, плетение бисером, охота и рыбалка) занимается 15 % (17 человек) из числа общей выборки КМНС.

В рамках выявления этнической специфики образа мира (на примере представителей коренных народов Севера) операционализация исследования осуществлялась на основе трехуровневой модели (Артемьева и др., 1983), которая позволила выявить специфику семантических, ядерных и перцептивных структур образа мира. В статье будут рассмотрены особенности семантического слоя образа мира коренной молодежи с использованием методики группового ассоциативного эксперимента (Серкин, 2009). В ранее проведенных исследованиях на основе указанной модели изучалась профессиональная специфика образа мира, исследований этнической специфики образа мира с использованием трехкомпонентной структуры не проводилось.

Методика группового ассоциативного эксперимента является одним из вариантов проективных методов и используется для изучения ассоциативных связей испытуемого в определенной области в соответствии с предложенным стимулом (Серкин, 2009; De Deyne & Storms, 2008; King & Riggs, 1972). При использовании данной методики испытуемым предлагается оценить слово-стимул, фиксируя первые пришедшие на ум ассоциации. В качестве стимульного материала использовались слова: «моя жизнь 5 лет назад», «моя жизнь сейчас», «моя жизнь через 5 лет», «природа», «человек», «счастье» (являются нейтральными стимулами для обеих групп). Интерпретация результатов осуществлялась путем выделения ассоциативных семантических универсалий – наборов неслучайных ассоциаций группы на предложенный стимул.

Результаты и их обсуждение

В таблицах 3–8 представлены результаты по методике группового ассоциативного эксперимента.

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Школа	34	1	Школа	37	1
Учеба	13	2	Друзья	16	2

Таблица 3

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «моя жизнь 5 лет назад»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Друзья	11	3	Беззаботная	13	3
Беззаботная	9	4	Веселая	12	4
Веселая	8	5	Учеба	7	5
Детство	7	6	Детство	6	7
Дом	6	7,5	Любовь	6	7
Первая любовь	6	7,5	Экзамены	6	7
Прогулки	4	11	Первая любовь	5	9
Спорт	4	11	Брат	4	12,5
Счастье	4	11	Игры	4	12,5
Ученик	4	11	Мама	4	12,5
Школьник	4	11	Семья	4	12,5
Велосипед	3	16	Сестра	4	12,5
Обычная	3	16	Спокойная	4	12,5
Семья	3	16	Волнение	3	19
Хорошая	3	16	Выпускной	3	19
Экзамены	3	16	Гулянки	3	19
			Дом	3	19
			Интересная	3	19
			Неуверенность	3	19
			Родители	3	19
			Свобода	3	31,5
Сумма	100		Сумма	113	
Общая сумма	251		Общая сумма	282	

Примечание: здесь и в последующих таблицах полужирным шрифтом выделены совпадающие неслучайные ассоциации.

В результате ранжирования неслучайных ассоциаций ($v \geq 3$) (Серкин, 2009) на стимул «моя жизнь 5 лет назад» было выявлено следующее (табл. 3). В целом представления о прошлой жизни у испытуемых обеих групп схожи, выделилось значительное количество совпадающих ассоциаций: «школа» (34 и 37), «учеба» (13 и 7), «друзья» (11 и 16), «беззаботная» (9 и 13), «веселая» (8 и 12), «детство» (7 и 6), «дом» (6 и 3), «первая любовь» (6 и 5), «семья» (3 и 4),

«экзамены» (3 и 6). Кроме того, дескриптору «школа» соответствует первый ранг для испытуемых обеих выборок: очевидно, что для представителей из числа коренного и некоренного населения события прошлого, прежде всего, ассоциируются со школой. Следует отметить, что у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «школа» (34 и 37), «учеба» (13 и 7), «друзья» (11 и 16), «беззаботная» (9 и 13), «веселая» (8 и 12), «дом» (6 и 3), «экзамены» (3 и 6). У экспериментальной группы второе место по количеству ассоциаций занимает «учеба», напротив, для контрольной тот же ранг соответствует дескриптору «друзья». Предположительно, для коренной молодежи прошлое в большей степени ассоциируется с учебой и событиями, связанными с ней, в отличие от некоренных этносов, для которых в этот период, вероятно, было важнее общение с друзьями. Количественное соотношение частоты дескрипторов «беззаботная», «веселая» и «детство» превалирует у контрольной группы: возможно, это связано с тем, что прошлое представляется более беззаботным и веселым у некоренной молодежи. Следует отметить, что у экспериментальной группы выделилось больше ассоциаций по частоте, связанных с «домом»: вероятно, это объясняется тем, что большинство опрашиваемых испытуемых из числа КМНС приехали учиться в Магадан из родных национальных сел и поселков.

Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «детство» (7 и 6), «первая любовь» (6 и 5), «семья» (3 и 4). Кроме того, имеют место различающиеся по группам ассоциации: «прогулки», «спорт», «счастье», «ученик», «школьник», «велосипед», «обычная», «хорошая» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Любовь», «брат», «мама», «спокойная», «волнение», «выпускной», «гулянки», «интересная», «неуверенность», «родители» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций. Распределение различающихся дескрипторов свидетельствует о преобладании у контрольной группы испытуемых ассоциаций, связанных с эмоционально-личностными переживаниями («любовь», «неуверенность», «волнение», «свобода»). У экспериментальной группы, напротив, превалируют ассоциации, связанные с учебной деятельностью. Наши результаты согласуются с данными, полученными в исследовании В. П. Серкина и В. Л. Соловенчук (Серкин, 2008). Сравнительный анализ представлений о собственной жизни студентов из числа КМНС и некоренного населения показал, что в группе КМНС преобладают представления, связанные с формализованными событиями (учебная деятельность, констатирующие события), при этом они превалируют над личностными и могут выступать как показатели адаптации.

В целом у испытуемых экспериментальной группы выражено позитивное отношение к прошлому и связано с активными видами деятельности: «спорт», «прогулки», «велосипед». У контрольной группы выражена концентрация на личностных событиях и чувствах. Также превалирует положительное отношение к прошлому, ярко прослеживается взаимосвязь представлений с семьей и родственными отношениями – «сестра», «мама», «брат», «родители».

Следует отметить, что сумма значимых неслучайных и общая сумма частоты ассоциаций у контрольной и экспериментальной групп существенно различается: КМНС – 251 (100), не КМНС – 282 (113). Ассоциативные связи устанавливаются в процессе приобретения субъективного опыта и обусловлены контекстом культуры. Субъективный опыт включает структуры индивидуального знания и навыков, приобретенных в процессе воспитания, обучения и взаимодействия с окружающей действительностью. С точки зрения Инденбаум (2016), генез познавательных видов деятельности связан со спецификой общения и взаимодействия

ребенка и взрослого в период раннего развития, а не с этнической принадлежностью. Также, по мнению автора, одним из факторов, оказывающих влияние на развитие когнитивных навыков детей из числа коренных народов, являются особенности инфраструктуры места жительства, включающие характеристики и условия социокультурной депривации (Инденбаум, 2016). Следовательно, мы можем выделить факторы, обуславливающие специфику субъективного опыта представителей народов Севера – особенности воспитания (здесь имеется в виду специфика взаимодействия ребенка и взрослого), а также особенности социальной инфраструктуры места проживания, что может отражаться в ограниченности образовательного пространства и общения. Предполагается, что у представителей некоренного населения, проживающих в городе, индивидуальный субъективный опыт разнообразнее и подразумевает «большее количество» способов взаимодействия с окружающей действительностью.

Таблица 4

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «моя жизнь сейчас»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Учеба	27	1	Учеба	24	1
Работа	11	2	Любовь	13	2,5
Спорт	7	3,5	Работа	13	2,5
Студент	7	3,5	Семья	12	4
Друзья	6	5,5	Университет	10	5
Интересная	6	5,5	Друзья	8	6,5
Насыщенная	4	9,5	Счастье	8	6,5
Новые знакомства	4	9,5	Спорт	7	8
Прекрасная	4	9,5	Самостоятельность	6	9,5
Семья	4	9,5	Скучная	6	9,5
Скучная	4	9,5	Веселая	5	11,5
Университет	4	9,5	Интересная	5	11,5
Веселая	3	14,5	Институт	4	14,5
Мама	3	14,5	Ответственность	4	14,5
Муж	3	26,5	Радость	4	14,5
Общежитие	3	14,5	Стабильность	4	22
Самостоятельность	3	14,5	Трудная	4	14,5
			Муж	3	22
			Общение	3	22
			Одиночество	3	22

Таблица 4
Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «моя жизнь сейчас»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
			Планы	3	22
			Свобода	3	22
			Семинар	3	22
			Сон	3	22
			Спокойная	3	22
			Студенчество	3	22
			Экзамены	3	22
Сумма	78		Сумма	99	
Общая сумма	238		Общая сумма	346	

В результате ранжирования неслучайных ассоциаций ($v \geq 3$) на стимул «моя жизнь сейчас» было выявлено следующее (табл. 4). В целом представления у испытуемых обеих групп схожи, выделилось значительное количество совпадающих ассоциаций: «учеба» (27 и 24), «работа» (11 и 13), «спорт» (7 и 7), «друзья» (6 и 8), «интересная» (6 и 5), «семья» (4 и 12), «скучная» (4 и 6), «университет» (4 и 10), «веселая» (3 и 5), «муж» (3 и 3), «самостоятельность» (3 и 6). Кроме того, дескриптору «учеба» соответствует первый ранг для испытуемых обеих выборок: очевидно, что для испытуемых из числа коренного и некоренного населения, получающих образование в настоящее время, будут актуальны представления, связанные с учебной деятельностью.

Следует отметить, что у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «учеба» (27 и 24), «семья» (4 и 12), «университет» (4 и 10), «самостоятельность» (3 и 6). Можно предположить, что у экспериментальной группы жизнь в настоящий период времени связана в большей степени с учебной деятельностью, а у контрольной группы с семейными и личностными отношениями. Это подтверждают данные по различающимся ассоциациям: так, дескриптор «любовь» в группе КМНС не встречается. Список различающихся по группам ассоциаций распределился следующим образом: «студент», «насыщенная», «новые знакомства», «прекрасная», «мама», «общезитие» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Любовь», «счастье», «институт», «ответственность», «радость», «стабильность», «трудная», «общение», «одинокчество», «планы», «свобода», «семинар», «сон», «спокойная», «студенчество», «экзамены» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций. Видно, что у контрольной группы преобладают ассоциации, связанные с эмоционально-личностными переживаниями и событиями, в отличие от экспериментальной группы. Следует отметить, что только в группе КМНС выделилась ассоциация «общезитие». Предположительно, это объясняется тем, что большинство испытуемых из числа коренных народов Севера приехали

учиться в г. Магадан из национальных сел и в настоящее время проживают в общежитии. Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «работа» (11 и 13), «спорт» (7 и 7), «друзья» (6 и 8), «интересная» (6 и 5), «скучная» (4 и 6), «веселая» (3 и 5), «муж» (3 и 3). В целом в представлениях у испытуемых обеих выборок преобладают ассоциации, связанные с положительно окрашенными чувствами и эмоциями: «интересная», «веселая», «насыщенная», «прекрасная» и др.

Сумма значимых неслучайных и общая сумма частоты ассоциаций у КМНС и не КМНС существенно различаются: КМНС – 238 (78), не КМНС – 346 (99). Предположительно, такое распределение частоты ассоциаций объясняется проживанием большинства юношей и девушек из числа коренного населения в селах и поселках в условиях социокультурной депривации, выражающейся в ограниченности образовательного пространства, общения, доступа к ценностям традиционной культуры (Инденбаум, 2008; Серкин, 2008).

Таблица 5

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «моя жизнь через 5 лет»

Ассоциации КМНС	Частота	Ранг по частоте	Ассоциации не КМНС	Частота	Ранг по частоте
Работа	34	1	Семья	41	1
Семья	33	2	Работа	38	2
Дети	5	4	Дети	21	3
Дом	5	4	Счастье	8	4
Друзья	5	4	Переезд	7	5,5
Интересная	4	8	Успех	7	5,5
Машина	4	8	Карьера	6	7
Самостоятельная	4	8	Неизвестность	5	8,5
Счастье	4	8	Хорошая работа	5	8,5
Успех	4	8	Друзья	4	13
Квартира	3	13	Интересная	4	13
Любовь	3	13	Муж	4	13
Муж	3	13	Путешествие	4	13
Ребенок	3	13	Свой дом	4	13
Стабильность	3	13	Своя квартира	4	13
			Спорт	4	13
			Деньги	3	20,5
			Дом	3	20,5
			Любовь	3	20,5
			Новая	3	20,5
			Ответственность	3	20,5
			Ребенок	3	98,5
			Саморазвитие	3	20,5
			Тепло	3	20,5
			Целеустремленность	3	20,5
Сумма	103		Сумма	129	
Общая сумма	208		Общая сумма	338	

В результате ранжирования неслучайных ассоциаций ($v \geq 3$) на стимул «моя жизнь через 5 лет» было выявлено следующее (табл. 5). В целом представления у испытуемых обеих групп схожи, выделилось значительное количество совпадающих ассоциаций: «работа» (34 и 38), «семья» (33 и 41), «дети» (5 и 21), «дом» (5 и 3), «друзья» (5 и 4), «интересная» (4 и 4), «счастье» (4 и 8), «успех» (4 и 7), «любовь» (3 и 3), «муж» (3 и 4), «ребенок» (3 и 3). Однако у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «работа» (34 и 38), «семья» (33 и 41), «дети» (5 и 21), «счастье» (4 и 8), «успех» (4 и 7). Видно, что для испытуемых контрольной группы более значимо в будущем иметь в первую очередь семью, а потом работу, чем для испытуемых экспериментальной группы, для которых работа несколько значимее семьи. Также для испытуемых контрольной группы более значимо иметь детей, в отличие от экспериментальной группы. Можно предположить, что будущие планы и перспективы некоренной молодежи в большей степени ассоциируются с успешной и счастливой жизнью, в отличие от молодежи из числа народов Севера.

Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «дом» (5 и 3), «друзья» (5 и 4), «интересная» (4 и 4), «любовь» (3 и 3), «муж» (3 и 4), «ребенок» (3 и 3). Кроме того, имеют место различающиеся по группам ассоциации: «машина», «самостоятельная», «квартира», «стабильность» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Переезд», «карьера», «неизвестность», «хорошая работа», «путешествие», «свой дом», «своя квартира», «спорт», «деньги», «новая», «ответственность», «саморазвитие», «тепло», «целеустремленность» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций. Распределение с учетом частоты различающихся по группам ассоциаций дает основание полагать, что для испытуемых из числа некоренного населения представляются более значимыми, чем для испытуемых экспериментальной группы, планы покинуть г. Магадан.

Таблица 6

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «природа»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Красота	21	1,5	Лес	26	1
Лес	21	1,5	Красота	21	2
Животные	16	3	Море	20	3
Море	12	4	Деревья	12	5
Река	11	5,5	Красивая	12	5
Солнце	11	5,5	Солнце	12	5
Отдых	7	7,5	Животные	11	7
Шашлык	7	7,5	Отдых	9	9
Птицы	6	9,5	Река	9	9
Тундра	6	9,5	Шашлык	9	9
Горы	5	12,5	Спокойствие	8	11
Деревья	5	12,5	Зелень	7	12

Таблица 6

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «природа»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Комары	5	12,5	Костер	6	14,5
Спокойствие	5	12,5	Озеро	6	14,5
Вода	4	17	Прекрасная	6	14,5
Звери	4	17	Свежий воздух	6	14,5
Трава	4	17	Цветы	6	14,5
Цветы	4	17	Чистый воздух	5	17
Чистота	4	17	Воздух	4	19
Гармония	3	23,5	Жизнь	4	19
Зелень	3	23,5	Трава	4	19
Красивая	3	23,5	Вода	3	26
Медведи	3	23,5	Гармония	3	26
Озеро	3	23,5	Грибы	3	26
Охота	3	23,5	Друзья	3	26
Свобода	3	23,5	Насекомые	3	26
Тепло	3	23,5	Небо	3	26
			Непредсказуемая	3	26
			Пейзажи	3	26
			Растения	3	26
			Сопки	3	26
Сумма	140		Сумма	178	
Общая сумма	291		Общая сумма	365	

В целом представления о природе у испытуемых обеих групп схожи (табл. 6), выделилось значительное количество совпадающих ассоциаций: «красота» (21 и 21), «лес» (21 и 26), «животные» (16 и 11), «море» (12 и 20), «река» (11 и 9), «солнце» (11 и 12), «отдых» (7 и 9), «шашлык» (7 и 9), «деревья» (5 и 12), «спокойствие» (5 и 8), «вода» (4 и 3), «трава» (4 и 4), «цветы» (4 и 6), «гармония» (3 и 3), «зелень» (3 и 7), «красивая» (3 и 12), «озеро» (3 и 6). Причем у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «лес» (21 и 26), «животные» (16 и 11), «море» (12 и 20), «деревья» (5 и 12) и «красивая» (3 и 12). В этом случае можно сказать, что для экспериментальной группы природа (помимо «красоты» и «леса») в большей степени ассоциируется с животным миром, а для контрольной группы – с лесом, морем и красотой. Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «красота» (21 и 21), «река» (11 и 9), «солнце» (11 и 12), «отдых» (7 и 9), «шашлык» (7 и 9), «вода» (4 и 3), «трава» (4 и 4), «цветы» (4 и 6), «гармония» (3 и 3).

Кроме того, имеют место различающиеся по группам ассоциации: «птицы», «тундра», «горы», «комары», «звери», «чистота», «медведи», «охота», «свобода», «тепло» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Костер», «прекрасная», «свежий воздух», «чистый воздух», «воздух», «жизнь», «грибы», «друзья», «насекомые», «небо», «непредсказуемая»,

«пейзажи», «растения», «сопки» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций. Следует отметить, что и по различающимся ассоциациям для экспериментальной группы природа в большей степени ассоциируется с животным миром («птицы», «медведи», «звери», «охота»), а у контрольной группы выделился акцент на связи представлений о природе с ассоциацией «воздух» («свежий воздух», «чистый воздух», «воздух»). Следует упомянуть, что ассоциация «тундра» (б) обозначилась только у группы представителей КМНС; известно, что тундра как природная зона отличается суровым климатом и исторически являлась одной из зон проживания коренных малочисленных народов Севера, и условно для коренного населения природа может быть связана с представлениями о суровом климате и экстремальных условиях проживания, а именно с тундрой.

Таблица 7

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «человек»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Добрый	9	1	Добрый	9	1
Друг	8	2,5	Личность	8	2
Разумный	8	2,5	Разумный	7	3
Человек	7	4	Общение	6	4
Личность	5	6,5	Доброта	5	6,5
Общество	5	6,5	Друг	5	6,5
Семья	5	6,5	Любовь	5	6,5
Честность	5	6,5	Честность	5	6,5
Доброта	4	10,5	Животное	4	12,5
Злость	4	10,5	Жизнь	4	12,5
Отзывчивый	4	10,5	Злость	4	12,5
Хороший	4	10,5	Разрушение	4	12,5
Активность	3	14	Руки	4	12,5
Женщина	3	14	Существо	4	12,5
Мужчина	3	14	Тупой	4	12,5
			Умный	4	12,5
			Веселый	3	23
			Голова	3	23
			Женщина	3	23
			Искренность	3	23
			Любимый	3	23
			Мужчина	3	23
			Ноги	3	23
			Общество	3	23
			Работа	3	23
			Сильный	3	23
			Смерть	3	23
			Социум	3	23
			Человек	3	23
Сумма	61		Сумма	55	
Общая сумма	190		Общая сумма	288	

В целом представления о человеке у испытуемых обеих групп схожи (табл. 7), выделено значительное количество совпадающих ассоциаций: «добрый» (9 и 9), «друг» (8 и 5), «разумный» (8 и 7), «человек» (7 и 3), «личность» (5 и 8), «общество» (5 и 3), «честность» (5 и 5), «доброта» (4 и 5), «злость» (4 и 4), «женщина» (3 и 3), «мужчина» (3 и 3). Кроме того, для обеих групп испытуемых первые позиции ранга соответствуют дескриптору «добрый». Однако у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «друг» (8 и 5), «человек» (7 и 3), «личность» (5 и 8), «общество» (5 и 3). Если для экспериментальной группы человек в большей степени ассоциируется с понятием «друг», то для контрольной группы человек – это прежде всего личность. Можно предположить, что таким образом у части представителей коренного населения выражается потребность в личных взаимоотношениях, в которых они смогут найти взаимопонимание и поддержку. А для контрольной группы человек – это, в первую очередь, независимый субъект социальных отношений и общения. Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «добрый» (9 и 9), «разумный» (8 и 7), «честность» (5 и 5), «доброта» (4 и 5), «злость» (4 и 4), «женщина» (3 и 3), «мужчина» (3 и 3). В целом у обеих групп преобладают положительные представления о человеке как индивиде, обладающем разумом и сознанием, руководствующемся морально-нравственными суждениями.

Кроме того, имеют место различающиеся по группам ассоциации: «семья», «отзывчивый», «хороший», «активность» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Общение», «любовь», «животное», «жизнь», «разрушение», «руки», «существо», «тупой», «умный», «веселый», «голова», «искренность», «любимый», «ноги», «работа», «сильный», «смерть», «социум» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций.

Таблица 8

Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «счастье»

<u>Ассоциации КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>	<u>Ассоциации не КМНС</u>	<u>Частота</u>	<u>Ранг по частоте</u>
Семья	37	1	Семья	34	1
Любовь	21	2	Любовь	32	2
Дети	13	3	Дети	16	3
Здоровье близких	12	4	Радость	10	4
Радость	11	5	Друзья	8	5
Здоровье	9	6	Здоровье	7	6
Мама	6	7	Гармония	5	7,5
Дом	5	8,5	Дом	5	7,5
Мир	5	8,5	Деньги	4	13
Друзья	4	10,5	Жизнь	4	13
Ребенок	4	10,5	Здоровье близких	4	13
Достаток	3	13,5	Мама	4	13
Работа	3	13,5	Мир	4	13

Таблица 8
Распределение значимых неслучайных ассоциаций на стимул «счастье»

Ассоциации КМНС	Частота	Ранг по частоте	Ассоциации не КМНС	Частота	Ранг по частоте
Свобода	3	13,5	Родители	4	13
Солнце	3	13,5	Солнце	4	13
			Спокойствие	4	13
			Улыбка	4	13
			Благополучие	3	21,5
			Отдых	3	21,5
			Рядом близкие	3	21,5
			Свобода	3	21,5
			Смех	3	21,5
			Тепло	3	21,5
			Удовлетворение	3	21,5
			Умиротворение	3	21,5
Сумма	129		Сумма	131	
Общая сумма	232		Общая сумма	309	

В целом представления о счастье у испытуемых обеих групп схожи (табл. 8), выделилось значительное количество совпадающих ассоциаций: «семья» (37 и 34), «любовь» (21 и 32), «дети» (13 и 16), «здоровье близких» (12 и 4), «радость» (11 и 10), «здоровье» (9 и 7), «мама» (6 и 4), «дом» (5 и 5), «мир» (5 и 4), «друзья» (4 и 8), «свобода» (3 и 3), «солнце» (3 и 4). Кроме того, у обеих групп первые три позиции рангов дескрипторов идентичны, из чего можно заключить, что главные составляющие счастья для коренной и некоренной молодежи – это семья, любовь и дети. Однако у части дескрипторов наблюдаются существенные различия по частоте: «семья» (37 и 34), «любовь» (21 и 32), «дети» (13 и 16), «здоровье близких» (12 и 4), «друзья» (4 и 8). Для экспериментальной группы счастье в большей степени ассоциируется с семьей и здоровьем близких, а для контрольной группы – с любовью, детьми и друзьями. Можно предположить, что представителям коренного населения свойственны большие тревога и страх за здоровье и жизнь близких им людей, чем для представителей некоренных этносов: возможно, этим объясняется столь значительная разница в соотношении частоты указанного дескриптора. В то же время, у контрольной группы преобладают представления, связанные с личностными отношениями.

Практически идентичное соотношение по частоте распределилось между дескрипторами: «радость» (11 и 10), «здоровье» (9 и 7), «мама» (6 и 4), «дом» (5 и 5), «мир» (5 и 4), «свобода» (3 и 3), «солнце» (3 и 4). Кроме того, имеют место различающиеся по группам ассоциации: «ребенок», «достаток», «работа» – только у испытуемых экспериментальной группы. «Гармония», «деньги», «жизнь», «родители», «спокойствие», «улыбка», «благополучие», «отдых», «рядом близкие», «смех», «тепло», «удовлетворение», «умиротворение» – только у испытуемых контрольной группы, причем представления последних имеют более разнообразный и широкий ряд ассоциаций.

Заключение

1. Сопоставление ассоциативных семантических универсалий на стимулы «моя жизнь 5 лет назад», «моя жизнь сейчас», «моя жизнь через 5 лет» позволяет выделить субъективные временные характеристики, включенные в семантические структуры образа мира. В представлениях о прошлом, настоящем и будущем у представителей КМНС юношеского возраста преобладают ассоциации, связанные с формализованными событиями (учебная деятельность, работа, констатирующие события), над личностными (любовь, семья, дети).

2. Общее распределение по количеству частоты ассоциаций по всем стимулам показывает, что представления у испытуемых КМНС отличаются менее разнообразным характером ассоциаций по сравнению с экспериментальной группой. Предположительно, такое распределение частоты ассоциаций объясняется влиянием факторов особенностей социальной инфраструктуры места проживания, условий социокультурной депривации, ограниченности образовательного пространства, общения, доступа к ценностям традиционной культуры.

3. Выявленные различия при сопоставлении ассоциативных семантических универсалий на стимулы «природа», «человек», «счастье» свидетельствуют о детерминированности ассоциативных связей различным субъективным опытом (например, для группы КМНС человек в большей степени ассоциируется с понятием «друг», а для контрольной группы человек – это прежде всего личность) и контекстом культуры (например, представления о природе у группы КМНС в большей степени ассоциируются с животным миром и суровым климатом).

Литература

- Артемьева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: Наука; Смысл.
- Артемьева, Е. Ю., Стрелков, Ю. К. и Серкин, В. П. (1983). Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи. В Ю. К. Корнилов (ред.), *Мышление. Общение. Опыт: Межвузовский тематический сборник* (с. 23–29). Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.
- Бучек, А. А. (2016). К вопросу о функциях этнического самосознания личности в пространстве полиэтничного мира. В *Психологические знания в современном мире: Материалы международной научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов* (с. 24–37). Белгород: Белгородский университет кооперации, экономики и права.
- Воробьева, К. И. (2018). Этническая идентичность коренных народов Приамурья: сохранение и трансформация. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, 15(4), 107–113.
- Инденбаум, Е. Л. (2008). Социокультурные детерминанты познавательной деятельности детей малочисленных народов Севера. *Культурно-историческая психология*, 3, 25–32.
- Инденбаум, Е. Л. (2016). К проблеме детского двуязычия и «инокультурности». *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 17, 26–37.
- Климов, Е. А. (1995). *Образ мира в разнотипных профессиях*. Москва: Изд-во МГУ.
- Леонтьев, А. Н. (1979). Психология образа. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 3–14.
- Рябова, М. А. (2017). Специфика ядерного слоя образа мира представителей коренных малочисленных народов Севера. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6(2), 292–295.

- Рябова, М. А. и Серкин, В. П. (2016). Семантические оценки этнических стереотипов и образа жизни представителей коренных малочисленных народов Севера. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 3, 48–58.
- Серкин, В. П. (2008). *Проблемы системы образования коренных малочисленных народов Северо-Востока России в 2008 г.* Магадан: Кордис.
- Серкин, В. П. (2009). Решение задачи о случайности/неслучайности количества групповых ассоциаций. *Психологическая диагностика*, 4, 22–33.
- Серкин, В. П. (2016). Изменение представлений о себе, своем образе мира и образе жизни при переживании экстремальной ситуации. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, 3, 174–183.
- Серкин, В. П. (2018). *Современная психология. Теория и методология*: Т. 1. Москва: АСТ.
- Склейнис, В. А. (2018). Семантические структуры оценивания специалистами по связям с общественностью своего образа жизни и профессиональной деятельности. *Организационная психология*, 8(1), 73–84.
- Смирнов, С. Д. (1985). *Психология образа: проблема активности психического отражения*. Москва: Изд-во Московского университета.
- Стрелков, Ю. К. (ред.). (2003). *Практикум по инженерной психологии и эргономике*. Москва: Академия.
- Armenta, V. E., Whitbeck, L. B., & Habecker, P. N. (2016). The Historical Loss Scale: Longitudinal measurement equivalence and prospective links to anxiety among North American indigenous adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(1), 1–10. doi: [10.1037/cdp0000049](https://doi.org/10.1037/cdp0000049)
- Barnes, R., & Josefowitz, N. (2019). Indian residential schools in Canada: Persistent impacts on Aboriginal students' psychological development and functioning. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 60(2), 65–76. doi: [10.1037/cap0000154](https://doi.org/10.1037/cap0000154)
- Bertran, A. M. T., & Nistal, M. T. F. (2017). Cultural differences in the emotional indicators of the two-people drawing test. *Rorschachiana*, 38(2), 129–142. doi: [10.1027/1192-5604/a000095](https://doi.org/10.1027/1192-5604/a000095)
- Cowie, L. J., Greaves, L. M., Milfont, T. L., Houkamau, C. A., & Sibley, C. G. (2016). Indigenous identity and environmental values: Do spirituality and political consciousness predict environmental regard among Māori? *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(4), 228–244. doi: [10.1037/ipp0000059](https://doi.org/10.1037/ipp0000059)
- De Deyne, S., & Storms, G. (2008). Word associations: Network and semantic properties. *Behavior Research Methods*, 40, 213–231. doi: [10.3758/BRM.40.1.213](https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.213)
- Greaves, L. M., Houkamau, C., & Sibley, C. G. (2015). Māori identity signatures: A latent profile analysis of the types of Māori identity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(4), 541–549. doi: [10.1037/cdp0000033](https://doi.org/10.1037/cdp0000033)
- Houkamau, C. A., & Sibley, C. G. (2011). Māori cultural efficacy and subjective wellbeing: A psychological model and research agenda. *Social Indicators Research*, 103, 379–398. doi: [10.1007/s11205-010-9705-5](https://doi.org/10.1007/s11205-010-9705-5)
- Johnson, C. Y., Bowker, J. M., & Cordell, H. K. (2004). Ethnic variation in environmental belief and behavior: An examination of the new ecological paradigm in a social psychological context. *Environment and Behavior*, 36(2), 157–186. doi: [10.1177/0013916503251478](https://doi.org/10.1177/0013916503251478)
- King, J. W., & Riggs, L. A. (1972). *Experimental Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- King, P. (2019). The woven self: An auto-ethnography of cultural disruption and connectedness. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 8(3), 107–123. doi: [10.1037/ipp0000112](https://doi.org/10.1037/ipp0000112)

- Nesdole, R., Lepnum, R., Noonan, B., & Voigts, D. (2015). Psychometric properties of the Old-Fashioned and Modern Prejudiced Attitudes Toward Aboriginals Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 29–36. doi: [10.1037/a0036349](https://doi.org/10.1037/a0036349)
- Pomerville, A., Burrage, R. L., & Gone, J. P. (2016). Empirical findings from psychotherapy research with indigenous populations: A systematic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(12), 1023–1038. doi: [10.1037/ccp0000150](https://doi.org/10.1037/ccp0000150)
- Savani, K., & Job, V. (2017). Reverse ego-depletion: Acts of self-control can improve subsequent performance in Indian cultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 589–607. doi: [10.1037/pspi0000099](https://doi.org/10.1037/pspi0000099)
- Sibley, C. G., & Houkamau, C. A. (2013). The multi-dimensional model of Māori identity and cultural engagement: Item response theory analysis of scale properties. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(1), 97–110. doi: [10.1037/a0031113](https://doi.org/10.1037/a0031113)

Конфликт интересов отсутствует