25.6.18, вторая версия статьи, в ответ на рецензию

**Средовые источники оптимистического мышления и благополучия подростков**

External sources of optimistic thinking and well-being in adolescents

Гордеева Т.О., Лункина М.В., Сычев О.А.

*Резюме.* Настоящее исследование посвящено вопросу источников благополучия подростков. Данная проблема рассматривается главным образом с позиций двух современных теоретических подходов – переформулированной теории выученной беспомощности, предлагающей понимание внутренних когнитивных источников депрессии и благополучия и теории самодетерминации, предлагающей объяснения внешних источников благополучия. С нашей точки зрения, данные объяснения комплиментарны, поэтому представляется возможным их совмещение и проверка в рамках одной эмпирической модели. В исследовании приняли участие подростки, обучающихся в восьмых классах общеобразовательных школ Москвы (N=223). С помощью батареи опросников нами оценивались три группы переменных - показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей родителями, оптимистического атрибутивного стиля, а также благополучия, самоуважения и настойчивости подростков. Все методики показали высокую степень надежности по показателю альфа Кронбаха, теоретически обоснованная структура опросников подтверждается результатами конфирматорного факторного анализа.

Результаты исследования показывают, что подростки, родители которых полнее удовлетворяют базовые психологические потребности (в автономии, компетентности и связанности) отличаются более развитым оптимистическим мышлением, проявляющимся при объяснении различных позитивных и негативных жизненных ситуаций. Применение методов структурного моделирования также позволило показать, что оптимистический атрибутивный стиль частично опосредует влияние удовлетворенности базовых психологических потребностей на показатели субъективного благополучия подростков и их успеваемости.

Полученные данные дают основания для разработки и проведения тренингов, а также консультативной работы с родителями, основанных на теории самодетерминации. В их основу должно быть положено обучение родителей поддержке базовых психологических потребностей через вовлеченность в жизнь ребенка, выбор подростком собственных вариантов поведения, снижение контроля, диалог и обсуждение проблем, поддержку и принятие, а также развитие у подростков и родителей оптимистического мышления как личностного ресурса обеспечивающего психологическое благополучие и настойчивость в деятельности. Ограничения проведенного исследования и перспективы будущих исследований также обсуждаются.

*Ключевые слова*: психологическое благополучие, подростки, оптимистическое мышление, базовые психологические потребности, теория самодетерминации

Оптимистическое мышление – важный когнитивный источник благополучия личности, активно изучающийся многими исследователями в последние три десятилетия, включая Л. Абрамсон, А. Бандуру, Н.А. Батурина, К. Двек, М. Карвера, Д.А. Леонтьева, К. Петерсона, С. Селигмана, Э. Скиннер, Д.А. Циринг, Ч. Шейера, П. Шульмана и других. Этот конструкт включает в себя умение оптимистично и гибко объяснять успехи и неудачи, позитивные ожидания относительно будущего, веру в свой потенциал, позитивное восприятие себя, других людей и мира в целом (Гордеева, Осин, 2010). Это непростое умение, требующее веры в себя, в контролируемость происходящего, гибкости и креативности; оно существенным образом отличается от тенденции смотреть на мир «сквозь розовые очки», нереалистично позитивно оценивая окружающих и себя. Одной из важных составляющих оптимистического мышления выступает оптимистический атрибутивный стиль как склонность конструктивно объяснять себе негативные жизненные ситуации скорее как специфичные, временные и контролируемые, а позитивные - как стабильные, широкие и связанные с активностью самого субъекта, и все это в той мере, в какой реальность позволяет это сделать (Гордеева, Осин, 2010; Селигман, 2013).

Если последствия оптимистического атрибутивного стиля достаточно хорошо изучены, то его источники остаются значительно менее исследованными. Представители атрибутивного подхода к оптимизму выдвигают следующие гипотезы о роли родителей, как источников оптимизма/ пессимизма ребенка. Родители могут способствовать развитию оптимизма ребенка: 1) моделируя оптимизм, т.е. выступая образцами оптимистического или, напротив, депрессогенного и катастрофизирующего мышления при объяснении собственных успехов и неудач, 2) давая обратную связь по результатам разных действий, поступков ребенка, используя критическую обратную связь включающую широкие и стабильные или временные и конкретные объяснения совершенному промаху, обвиняя его или давая ему понять, что ситуация исправима. Скажем, дочери потерявшей ключи от квартиры мама может сказать, что она растяпа, и вечно у нее что-то не так, а может, - что ей может быть стоит научиться класть ключи в определенный карман рюкзака и застегивать его на молнию или что «такое со всяким бывает, и я тоже как-то ключи теряла», 3) обеспечивая безопасную, последовательную и поддерживающую среду развития ребенка (Peterson, Steen, 2002).

Первые два источника оптимизма являются атрибутивно-специфическими, предполагающими роль атрибуций родителей в формировании атрибуций детей. Третий источник носит скорее неспецифический характер и основан на предположении о том, что поддержка, тепло и забота родителей будут способствовать уменьшению страха неудачи и увеличению желания пробовать и рисковать, берясь за трудные задачи, что необходимо для реализации интересов и талантов ребенка. Эти уверенность и поддержка, в свою очередь, ведут к оптимистическим ожиданиям будущего успеха (Peterson, Bossio, 1991). Напротив, родители, не оказывающие оптимальной поддержки ребенку, не отслеживающие уровень трудности задач, с которыми он сталкивается, не предлагающие задач, лежащих в зоне ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский), по сути, обрекают ребенка на частые неудачи, которые он не может контролировать, что приводит к формированию у него пессимистического атрибутивного стиля и беспомощности. При этом чрезмерная поддержка и опека, также могут быть вредны, блокируя развитие самостоятельности и автономии.

Результаты исследований связи между стилем атрибуции родителей и стилем атрибуции их детей, вопреки вначале обнадеживающим результатам, оказались достаточно противоречивыми (Peterson, Steen, 2002). Похоже, что одними родителями их атрибутивный стиль детям транслируется, а другими – нет. По-видимому, проблема состоит в методологической сложности такого рода исследований, которые должны учитывать не только стиль атрибуции родителей и детей, но и характер отношений в семье, структуру семьи и другие факторы. Напротив, попытки подтвердить роль третьего источника оптимизма, который мы и предполагаем изучить, представляются обнадеживающими. Так, мы обнаружили зарубежные исследования, которые косвенно подтверждают положение о благоприятных детско-родительских отношениях как источнике оптимистического мышления детей. Например, было показано, что дети родителей, страдающих от наркотической зависимости, отличаются более выраженным пессимистическим стилем объяснения (Perez-Bouchard, Johnson, Ahrens, 1993). Можно предположить, что родители в таких семьях обычно недоступны для ребенка, не обеспечивая поддержку и руководство, которые бы способствовали успеху. В результате их детям приходится слишком часто сталкиваться с проблемами, с которыми они не способны в силу возрастных ограничений справиться, что обрекает их на неудачи, в свою очередь не способствующие развитию оптимизма. Ребенок, испытывающий в детстве повторяющиеся неудачи, может научиться мысли, что чтобы он ни делал, от него ничего не зависит; ощущение отсутствия контроля может привести к состоянию выученной беспомощности, распространяющемуся на разные жизненные ситуации.

В психологии подвергались изучению разные характеристики детско-родительских отношений – различные типы эмоциональных отношений, стратегии воздействия родителей на ребенка, способы взаимодействия с ним, ценности и установки. Существует также множество классификаций стилей воспитания, в которых обобщаются вышеуказанные характеристики. В рамках потребностного подхода к благополучию предлагается некая система базовых человеческих потребностей, удовлетворение которых приводит к процветанию индивида и раскрытию его потенциала, в то время как фрустрация этих потребностей объясняет широкий спектр неблагоприятного, и в т.ч. невротического развития. Наиболее отчетливо потребностный подход был сформулирован в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Так, Роджерс считал, что каждому человеку свойственны две базовые потребности – потребность в позитивном отношении, которая удовлетворяется, когда ребенок испытывает одобрение и любовь со стороны окружающих, и потребность в самоуважении, которая развивается в раннем детстве на основе взаимодействия ребенка с родителями (Rogers, 1969). Маслоу отмечал важность удовлетворения трех типов психологических потребностей – потребностей в безопасности и защите, потребностей в принятии и любви и потребностей самоуважения и уважения, указывая на их иерарахичность. Маслоу утверждал, что дети, воспитанные в безопасной, дружеской, заботливой атмосфере более склонны к процессу роста и позитивным представлениям о нем (Маслоу, 2008).

Продолжая эту теоретическую линию, Э. Деси и Р. Райн предложили три базовых психологических потребности, важных для формирования психологически здорового индивида - в автономии, компетентности и связанности с другими людьми (Ryan, Deci, 2000, 2017). Потребность в автономии означает стремление чувствовать выбор и собственную детерминацию своего поведения; она включает стремление человека самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, быть их независимым инициатором, аутентичным источником, субъектом, а не объектом своей жизни и деятельности. Под потребностью в компетентности понимается стремление чувствовать себя эффективным, компетентным деятелем, успешно справляющимся с задачами, которые предлагает жизнь. Потребность в связанности (во многом соответствующая потребности в принятии в иерархии потребностей А. Маслоу) означает стремление иметь надежную связь со значимыми людьми, быть понятым и принятым ими, иметь с ними теплые и взаимно поддерживающие отношения. В серии исследований, проведенных в рамках теории самодетерминации, была показана универсальность базовых психологических потребностей, для людей разного возраста, пола, социального происхождения и культуры, и их роль как ключевого источника психологического благополучия личности (см. Ryan, Deci, 2017).

Уже в работах К. Роджерса указывалось на роль свободы (но не вседозволенности), выбора и учета мнения ребенка как источников важных для его благополучного развития, однако потребность в автономии не была выделена в качестве самостоятельной потребности. Важно также отметить, что несмотря на то, что в рамках изучения авторитарного стиля воспитания во многом описывалась схожая феноменология, она тем не менее отличается от воспитания, при котором фрустрируется потребность в автономии: в первом случае склонность родителей проявлять требования, контроль и давление по отношению к ребенку неразрывно сочетается с предъявлением ребенку жестких и высоких требований и правил поведения. Разведение этих составляющих детско-родительских взаимоотношений способствовало пониманию самостоятельной роли психологического контроля /автономии и структурирования деятельности в благополучии ребенка.

Ряд исследований показали, что удовлетворение потребности в автономии родителями способствует психологическому благополучию детей, их высокой самооценке и самоуважению, большей выраженности позитивных эмоций и меньшей негативных эмоций, адаптированности, включая успешность в учебе и показатели девиантного поведения. Роль поддержки в автономии в благополучии детей и подростков была показана и с помощью наблюдения за родителями, взаимодействующими со своими детьми, анализе интервью о методах воспитания с ними, и на материале самоотчетных методик, оценивающих восприятие родителей подростками (Grolnick, 2003; Ryan, Deci, 2017). В исследовании В.И. Чиркова и Р. Райана было показано, что структура связей между поддержкой автономии, с одной стороны, и показателями благополучия и внутренней и внешней мотивации учебной деятельности, с другой, не отличалась у российских и американских старшеклассников. В обеих выборках подростков поддержка автономии со стороны родителей и учителей была надежным предиктором психологического благополучия, оцененного через показатели самооценки, удовлетворенности жизни и самоактуализации (Chirkov, Ryan, 2001).

Продолжая эту линию исследований контроля и автономии, современные исследователи детско-родительских отношений выделяют внешние и внутренние контролирующие практики, которые демонстрируют родители с целью регуляции поведения ребенка. Внешние контролирующие практики предполагают использование наказаний и санкций, а также наград и поощрений, которые могут быть как эксплицитно, так и имплицитно заданы (например, в форме намеков и угроз). Негативные следствия методов наказаний и принуждений на развитие и психологическое благополучие ребенка были неоднократно показаны ранее, исследования же в рамках теории самодетерминации показали также деструктивнную роль соблазнения ребенка позитивными наградами с целью добиться определенного улучшения поведения ребенка (Grolnick, 2003). Под внутренними контролирующими методами воспитания подразумеваются хорошо известные в психологии практики условного принятия, которые могут принимать две разные формы. Негативное условное принятие характеризуется уменьшением внимания, расположения и любви родителя по отношению к подростку, а позитивное - повышением внимания, расположения, демонстрации любви к нему с целью контроля его поведения (Roth et al., 2009).

Современные исследования также показывают, что конструктивное родительское отношение, способствующее благополучию ребенка, характеризуется также такими особенностями как структурированность, последовательность и предсказуемость. Эффективные родители обеспечивают структурированность взаимодействия, когда правила поведения вводятся ясно и последовательно, в поддерживающей автономию ребенка манере, т.е. они отслеживают поведение ребенка, но не контролируют его в подавляющей и властной форме (Grolnick et al., 2014). Однако, обеспечение структуры может и не сочетаться с поддержкой автономии, когда родителей не интересует мнение и позиция ребенка, и правила вводятся в жесткой, авторитарной форме.

Еще одна существенная особенность позитивного родительства, влияющая на благополучие ребенка и выделяемая во многих теоретических подходах – это деятельностная вовлеченность родителей в жизнь ребенка. Вовлеченные родители проявляют активный интерес к жизни своего ребенка, знают то, чем он живет, получают удовольствие от общения с ним и проводя время с ним, что сказывается на успехах в поведенческой регуляции, эмоциональном благополучии и приспособленности ребенка (Grolnick et al., 1991).

С точки зрения теории самодетерминации, эти характеристики детско-родительских отношений позитивно сказываются на психологическом благополучии ребенка и его социализации, поскольку они связаны с тремя базовыми психологическими потребностями, лежащими в основе благополучия человека. Так, поддержка выбора и самостоятельности через отказ от попыток манипулирования ребенком с помощью условного принятия обеспечивает поддержку базовой потребности в автономии, а также потребности в теплых, доверительных и поддерживающих связях с другими значимыми людьми (Ryan, Deci, 2017). Структурирование жизнедеятельности и отношений ребенка с миром, обеспечиваемая родителями помогает ребенку удовлетворить базовую потребность в компетентности. Наконец, родительская вовлеченность в деятельность ребенка связана с удовлетворением как потребности в связанности, так и потребности в компетентности, поскольку, когда родители больше включены в жизнь своих детей, они лучше их знают и лучше понимают как поддержать развитие их умений и способностей.

Однако, хотя связь трех базовых потребностей с психологическим благополучием подростков была установлена в ряде зарубежных исследований (Veronneau, Koestner, Abela, 2005), неизвестными остаются механизмы этой связи: неясно, как именно отражается удовлетворение базовых потребностей на отношении ребенка к миру, успехам и неудачам, с которыми он сталкивается в жизни. Мы предположили, что удовлетворение базовых психологических потребностей будет приводить к развитию оптимистических когниций у подростков, т.е. склонности оценивать позитивные события как вызванные широкими, глобальными и внутренними причинами, а негативные события - как вызванные узкими, конкретными и связанными с внешними факторами причинами. Основной исследовательский вопрос, который мы ставим в данном исследовании состоит в попытке объяснить механизмы связи удовлетворения базовых психологических потребностей родителями с психологическим благополучием подростков, учитывая роль оптимистического атрибутивного стиля как частичного медиатора этой связи. Мы предположили, что удовлетворенность базовых психологических потребностей родителями будет вносить как непосредственный вклад в психологическое благополучие подростка в соответствии с предсказаниями теории самодетерминации, так и вклад опосредованный оптимистическим атрибутивным стилем.

## Методики

В исследовании приняли участие учащиеся восьмых классов пяти общеобразовательных школ г. Москвы (N=223, средний возраст M=13,91; SD=0,45), из них 105 девочек, 113 мальчиков, пять испытуемых пол не указали.

Для диагностики оптимистического атрибутивного стиля использовался Детский опросник атрибутивного стиля (Гордеева, Сычев, Осин, 2017), позволяющий оценивать оптимистический атрибутивный стиль в ситуациях успехов и неудач; показатель надежности (тетрахорическая альфа) составил 0,66 для обеих шкал.

Для диагностики удовлетворённости базовых психологических потребностей подростка родителями и другими близкими людьми в семье нами была разработана специальная методика. Необходимость разработки данной шкалы была связана с отсутствием соответствующих шкал, описывающих все три базовые потребности в контексте подростково-родительских отношений. При ее разработке мы опирались на существующие общие методики удовлетворенности базовых потребностей. Испытуемым предлагалось оценить различные варианты продолжения предложения «Мои родители (мама/ папа/ бабушка/ дедушка/ члены семьи, с которыми я живу)…», описывающие поведение взрослых с точки зрения удовлетворенности базовых потребностей. Опросник включает в себя шкалы, оценивающие меру удовлетворенности потребности в автономии (пример утверждения: «предоставляют мне столько свободы, сколько мне необходимо»), потребности в компетентности («радуются вместе со мной моим успехам») и потребности в связанности («всегда с готовностью меня выслушают»). Показатели конфирматорного факторного анализа для модели с тремя коррелирующими факторами свидетельствуют о подтверждении теоретически обоснованной структуры методики: χ2 = 55,092; *df* = 51; p = 0,323; CFI = 0,995; NNFI = 0,994; RMSEA = 0,019; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000-0,048; PCLOSE = 0,963; N=223.

Для диагностики показателей субъективного благополучия использовались следующие методики: 1) три основных шкалы из широко используемого детского опросника удовлетворенности жизнью Э. Хюбнера (Huebner, 1991) в нашей адаптации (шкалы Я сам, Семья и Школа), на основе которых был вычислен агрегированный показатель и 2) шкала самоуважения основанного на собственной компетентности из методики оснований самоуважения (см. Гордеева, Лункина, 2017). Настойчивость была измерена с помощью детского опросника настойчивости из батареи MULTI-CAM, использовавшийся нами ранее (см. Гордеева, Сычев, Шепелева, 2015). Показатели надежности (альфа Кронбаха) по всем шкалам приведены в Таблице 1.

Академическая успеваемость. Мы просили подростков указать их оценки за прошлую четверть по следующим предметам: русский язык, литература, алгебра, геометрия, химия, иностранный язык, история, биология. На основе полученных данных для каждого испытуемого был вычислен средний балл успеваемости.

## Результаты и обсуждение

Для всех измеренных показателей была вычислена описательная статистика и корреляции между ними (см. табл. 1). Коэффициенты корреляции между шкалами базовых потребностей подтверждают факт их тесной взаимной связанности и убеждают в том, что объединение трех шкал в один фактор удовлетворенности базовых потребностей является вполне обоснованным (см. аналогичный анализ в Veronneau et al., 2005). Базовые потребности показали умеренные связи с показателями оптимистического мышления, причем наиболее тесно с оптимизмом связана удовлетворенность базовой потребности в компетентности.

Таблица 1

Описательная статистика по показателям удовлетворенности базовых потребностей, оптимизма, благополучия, настойчивости, успеваемости и корреляции между ними (N = 206)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Шкала/ показатель** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
| 1. П. в автономии | – | 0,54\*\*\* | 0,54\*\*\* | 0,17\* | 0,22\*\* | 0,19\*\* | 0,38\*\*\* | 0,26\*\*\* | 0,18\* |
| 2. П. в компетентности | 0,53\*\*\* | – | 0,82\*\*\* | 0,34\*\*\* | 0,26\*\*\* | 0,44\*\*\* | 0,71\*\*\* | 0,48\*\*\* | 0,31\*\*\* |
| 3. П. в связанности | 0,54\*\*\* | 0,81\*\*\* | – | 0,26\*\*\* | 0,24\*\*\* | 0,37\*\*\* | 0,64\*\*\* | 0,43\*\*\* | 0,22\*\* |
| 4. ОАС-Успехи | 0,17\* | 0,31\*\*\* | 0,23\*\*\* | – | 0,31\*\*\* | 0,36\*\*\* | 0,47\*\*\* | 0,35\*\*\* | 0,36\*\*\* |
| 5. ОАС-Неудачи | 0,22\*\* | 0,26\*\*\* | 0,24\*\*\* | 0,27\*\*\* | – | 0,26\*\*\* | 0,36\*\*\* | 0,28\*\*\* | 0,34\*\*\* |
| 6. Самоуважение | 0,20\*\* | 0,44\*\*\* | 0,36\*\*\* | 0,35\*\*\* | 0,24\*\*\* | – | 0,48\*\*\* | 0,37\*\*\* | 0,32\*\*\* |
| 7. Суб. Благополучие (композит) | 0,37\*\*\* | 0,69\*\*\* | 0,63\*\*\* | 0,43\*\*\* | 0,37\*\*\* | 0,46\*\*\* | – | 0,60\*\*\* | 0,43\*\*\* |
| 8. Настойчивость | 0,23\*\*\* | 0,45\*\*\* | 0,38\*\*\* | 0,34\*\*\* | 0,29\*\*\* | 0,36\*\*\* | 0,56\*\*\* | – | 0,35\*\*\* |
| 9. Успеваемость | 0,18\*\* | 0,32\*\*\* | 0,22\*\* | 0,37\*\*\* | 0,30\*\*\* | 0,35\*\*\* | 0,41\*\*\* | 0,38\*\*\* | – |
| Надежность  (α Кронбаха) | 0,71 | 0,83 | 0,81 | 0,66 | 0,66 | 0,90 | 0,73 | 0,80 | – |
| Среднее | 3,12 | 3,29 | 3,16 | 4,11 | 5,26 | 3,98 | 3,34 | 2,88 | 3,99 |
| Стд. отклонение | 0,66 | 0,66 | 0,71 | 1,69 | 2,27 | 0,84 | 0,65 | 0,50 | 0,62 |

Примечания: ниже диагонали приведены попарные коэффициенты корреляции Пирсона, выше диагонали – коэффициенты частной корреляции, вычисленные при контроле пола. Уровень значимости корреляций: \* – p < 0,05; \*\* – p < 0,01; \*\*\* – p < 0,001. П. – потребность, ОАС – оптимистический атрибутивный стиль.

Как и предполагалось, удовлетворенность базовых психологических потребностей родителями показала тесные связи с показателями психологического благополучия подростков, причем наиболее тесно с благополучием были связаны потребности в компетентности и связанности. Кроме того, была выявлена умеренная связь удовлетворенности базовых потребностей с настойчивостью и успеваемостью, и здесь снова потребность в компетентности показала наиболее высокие связи. В соответствии с результатами наших предшествующих исследований показатели оптимистического атрибутивного стиля показали также умеренные связи с благополучием, настойчивостью и успеваемостью.

Статистический анализ различий между мальчиками и девочками с помощью *t*-критерия Стьюдента показал наличие различий в успеваемости (среднее у мальчиков *Mm* = 3,82, у девочек *Mf* = 4,17; *t*(204) = 4,19; p < 0,001), настойчивости (*Mm* = 2,80, *Mf* = 2,96; *t*(216) = 2,45; p < 0,05) и самоуважении (*Mm* = 3,86, *Mf* = 4,10; *t*(216) = 2,13; p < 0,05) и отсутствие гендерных различий по переменным оптимизма, субъективного благополучия и удовлетворенности базовых потребностей. Чтобы уточнить влияние выявленных различий на связи между измеренными переменными нами были вычислены коэффициенты частной корреляции при контроле фактора пола (см. табл. 1). Сравнение попарных корреляций с частными корреляциями свидетельствует о довольно слабом, несущественном влиянии пола на связи между переменными, поэтому в ходе дальнейшего анализа фактор пола не рассматривался.

Для проверки гипотезы о том, что оптимистический атрибутивный стиль является медиатором влияния удовлетворенности базовых психологических потребностей на благополучие подростков был проведен путевой анализ в программе Mplus 7.4 с использованием робастного алгоритма MLR, позволяющего работать с данными, распределение которых отличается от нормального. Для обработки пропущенных значений использовался алгоритм FIML (Full Information Maximum Likelihood), позволяющий учесть всю имеющуюся в данных информацию. В ходе анализа использовалась поисково-подтверждающая стратегия, в рамках которой теоретически обоснованная исходная модель уточнялась с учетом индексов модификации. Исходная модель, построенная на основе наших предыдущих исследований, в качестве предикторов благополучия и академических достижений включала два коррелирующих показателя оптимистического атрибутивного стиля, оптимизм по успехам и по неудачам (ОАС-У и ОАС-Н). В свою очередь, предиктором этих двух показателей выступал фактор удовлетворенности базовых психологических потребностей. В результате последовательного уточнения этой модели была получена итоговая модель (см. рис. 1), обладающая отличными показателями соответствия: χ2 = 19,676; df = 17; p = 0,291; CFI = 0,996; NNFI = 0,992; RMSEA = 0,027; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000-0,069; PCLOSE = 0,780; N = 223.



Рис. 1. Структурная модель связи удовлетворенности базовых потребностей с показателями оптимистического атрибутивного стиля, благополучия и успеваемости. Все приведенные путевые коэффициенты статистически значимы при p<0,05 (специфичности не приводятся для упрощения восприятия модели).

Приведенная на рисунке 1 модель демонстрирует, что оптимистический атрибутивный стиль *частично* опосредует влияние удовлетворенности базовых психологических потребностей на показатели благополучия. В то же время эффект базовых потребностей на учебную успеваемость *полностью* опосредован оптимистическим атрибутивным стилем (как в ситуациях успеха, так и в ситуациях неудач) и настойчивостью.

Таким образом, в данном исследовании проблема источников психологического благополучия рассматривается с позиций двух современных теоретических подходов – теории самодетерминации, предлагающей объяснения внешних источников благополучия и переформулированной теории выученной беспомощности, показывающей роль оптимистического атрибутивного стиля как внутреннего когнитивно-личностного источника благополучия. Данные объяснения комплиментарны, поэтому мы их совместили и проверили в рамках одной эмпирической модели.

Роль базовых психологических потребностей как источника благополучия детей и подростков была ранее показана в целом ряде исследований (Verneneau et al., 2005). В данном исследовании мы показали, что процесс, идущий со стороны родителей, опосредуется умением размышлять оптимистично о происходящих с ними событиях, что в свою очередь ведет к ощущению благополучия. Т.е., подростки, родители которых удовлетворяют базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности отличаются оптимистическим мышлением как в позитивных, так и негативных жизненных ситуациях, что сказывается на позитивной оценке подростком себя, своей семьи и школы. Наиболее тесная корреляционная связь потребности в компетентности с показателями атрибутивного стиля может означать, что оптимизм ребенка поддерживается в первую очередь за счет позитивной обратной связи от родителей. Вместе с тем, довольно существенными также являются корреляции оптимизма с удовлетворенностью потребностей в связанности и автономии, что указывает на важность теплой и поддерживающей автономию семейной среды.

Исследование также позволило установить, что связь между оптимистическим атрибутивным стилем и академическими достижениями подростка опосредуется его настойчивостью, что подтверждает гипотезы М. Селигмана о том, что оптимизм запускает настойчивость (Селигман, 2013). Кроме того, обнаруженная в корреляционном анализе связь удовлетворенности базовых потребностей с успеваемостью оказалась полностью опосредована оптимистическим мышлением. Эти факты свидетельствуют о том, что семейная среда, обеспечивающая удовлетворение базовых психологических потребностей ребенка, способствует становлению и укреплению оптимистического мышления - важного психологического ресурса, демонстрирующего существенные позитивные эффекты на различные показатели благополучия и успешности деятельности.

Однако, ограничением исследования является кросс-секционный характер собранных данных, что в целом снижает возможности формулирования выводов каузального характера, но определяет перспективы будущих исследований лонгитюдного характера.

## Выводы

В прошлых исследованиях было установлено, что удовлетворенность базовых психологических потребностей выступает предиктором благополучия. Однако в данном исследовании впервые было показано, что влияние базовых потребностей на различные проявления психологического благополучия частично опосредовано оптимистическим атрибутивным стилем. В свою очередь умение размышлять оптимистично демонстрирует существенные позитивные эффекты на различные показатели благополучия, самоуважение, а также настойчивость и успешность в учебной деятельности.

С практической точки зрения, полученные результаты свидетельствуют о важности удовлетворения базовых психологических потребностей подростков родителями, через поддержку потребностей в компетентности, автономии и связанности. Эта поддержка может быть реализована через включенность в жизнь ребенка, теплоту и безусловное принятие (поддержка потребности в связанности), обеспечение возможности выбора, уважение мнения ребенка, снижение контроля (поддержка автономии), развитие умений и компетенций, предложение задач, лежащих в зоне ближайшего развития, позитивную и информативную обратную связь по результатам их достижений (поддержка компетентности), а также развитие оптимистического мышления как личностного ресурса обеспечивающего субъективное благополучие, настойчивость, успешность подростка и снижающего риск развития депрессии.

## Литература

1. Гордеева Т.О., Лункина М.В. Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. C. 413–426.
2. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений // Вопросы психологии. 2010. № 1. C. 24–33.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. C. 35–45.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика оптимизма: детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. C. 50–60.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии, 2015. № 1. C. 15-26.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., Питер, 2008.
7. Селигман М. Как научиться оптимизму. М., Альпина Паблишер, 2013.
8. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // Journal of Cross Cultural Psychology, 2001. 32, 618-635.
9. Grolnick W.S. The psychology of parental control: how well-meant parenting backfires. Mahwah, NJ: LEA, 2003.
10. Grolnick W.S., Ryan R.M., Deci E.L. The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents // Journal of Educational Psychology, 1991. 53, 508-517.
11. Grolnick W.S., Raftery-Helmer J.N., Marbell K.N., Flamm E.S., Cardemil E.V., Sanchez M. Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains // Merrill-Palmer Quarterly, 2014. 60, 355-384.
12. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // Psychological Assessment, 1994. 6(2), 149-158.
13. Peterson C., Steen T.A. Optimistic explanatory style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press, 2002. P. 244-256.
14. Peterson C., Bossio L.M. Health and optimism. New York: Free Press, 1991.
15. Perez-Bouchard L., Johnson J.L., Ahrens A.H. Attributional style in children of substance abusers // American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 1993. 19, 475–489.
16. Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill, 1969.
17. Roth G., Assor A., Niemiec C.P., Ryan R.M., Deci E.L. The negative emotional and behavioral consequences of parental conditional regard: comparing positive conditional regard, negative conditional regard, and autonomy support as parenting practices // Developmental Psychology, 2009. 45, 1119–1142.
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist, 2000. 55, 68-78.
19. Ryan R.M., Deci E.L. Parenting and the Facilitation of Autonomy and Well-being in development. In Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY, US: Guilford Press, 2017. P. 319-350.
20. Véronneau M.H., Koestner R., Abela J.R.Z. Intrinsic need satisfaction and wellbeing in children and adolescents: An application of the self-determination theory // Journal of Social and Clinical Psychology, 2005. 24, 280–292.

Благодарности. Исследование было поддержано грантом РФФИ, грант № 16-36-0037.

Гордеева Тамара Олеговна, специальность Психолог, преподаватель психологии. Доктор психологических наук, 19.00.07, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), факультет психологии (Lomonosov Moscow State University Department of Psychology); НИУ ВШЭ, международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, ведущий научный сотрудник. 20.08.1965. Тел. 8 910 483 9687. E-mail:[tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

Лункина Мария Владимировна, выпускница кафедры клинической психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ (Lomonosov Moscow State University Department of Psychology). 11.3.1991. Тел. 8 916 835 8106. E-mail [marusamendelevich@gmail.com](mailto:marusamendelevich@gmail.com)

Сычев Олег Анатольевич, специальность Педагог-психолог, ученая степень кандидат психологических наук, 19.00.01, ученое звание: доцент, должность – научный сотрудник. Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (Altai State Humanities Pedagogical University). Тел: 8 923 711 2178. Дата рождения 23.05.1978. E-mail: [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru).