

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN  
PSYCHOLOGICAL  
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ** том 13 № 3



---

**RUSSIAN  
PSYCHOLOGICAL  
JOURNAL** Vol 13 # 3

Москва



2016



## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

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

---

### Редакционный совет

д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва)

д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва)

д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва)

д. пс. н. Деркач А. А. (РАНХиГС, Москва)

д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва)

д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва)

д. пс. н. Нечаев Н. Н. (МГУ, Москва)

д. пс. н. Рубцов В. В. (МГППУ, Москва)

д. пс. н. Реан А. А. (Московский университет МВД России)

д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва)

д. философ. н. Шкуратов В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

---

### Редакционная коллегия

д. пс. н. Абакумова И. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара)

д. пс. н. Аллахвердов В. М. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. н. Воробьева Е. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва)

д. пс. н. Дубровина И. В. (ПИ РАО, Москва)

д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва)

д. биол. н. Ермаков П. Н.

(заместитель главного редактора) (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. н. Карпов А. В. (ЯрГУ, Ярославль)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. н. Лельчицкий И. Д. (ТГУ, Тверь)

д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург)

д. пс. н. Сергиенко Е. А. (ИП РАН, Москва).

д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва)

д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)

Dr. Киттлер У. (ТУ, Дортмунд, Германия)

к. пс. н. Менджеричкая Ю. (Германия)

д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)

Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)

Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)

Dr. Стошич Л. (College for Preschool Teachers, Сербия)

---

**Ответственный секретарь** – Обухова Ю. В.

**Редактор английской части** – Колесина К. Ю.

**Выпускающий редактор** – Буняева М. В.

**Компьютерная верстка** – Проненко Е. А.

---

### Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 218-40-00 (доб. 11637)

E-mail: rpj@bk.ru

### Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

---

Перепечатка материалов возможна  
только по согласованию с Редакцией.

**Russian Psychological Journal****Founder** – Russian Psychological Society**Editor in Chief** – Zinchenko Ju. P. (Lomonosov MSU, Moscow)**Editorial Committee**

Asmolov A. G. (Lomonosov MSU, Moscow)

Bezrukikh M. M. (IDP RAE, Moscow)

Bogoyavlenskaya D. B. (PI RAE, Moscow)

Derkach A. A. (RANEPa, Moscow)

Karayani A. G. (Military University, Moscow)

Malofeev M. N. (ICP RAE, Moscow)

Nechaev N. N. (Lomonosov MSU, Moscow)

Rubtsov V. V. (MSUPE, Moscow)

Rean A. A. (MUMIR, Moscow)

Chernorizov A. M. (Lomonosov MSU, Moscow)

Shkuratov V. A. (SFU, Rostov-on-Don)

**Editorial Board**

Abakumova I. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Akopov G. V. (SSUSSE, Samara)

Allahverdiv V. M. (SPSU, St. Petersburg)

Babenko V. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Vorobyeva E. V. (SFU, Rostov-on-Don)

Dontsov A. I. (Lomonosov MSU, Moscow)

Dubrovina I. V. (PI RAE, Moscow)

Zhuravlev A. L. (IP RAS, Moscow)

Ermakov P. N. (Deputy Editor) (SFU, Rostov-on-Don)

Karpov A. V. (YSU, Yaroslavl)

Labunskaya V. A. (SFU, Rostov-on-Don)

Le'chitskii I. D. (TSU, Tver')

Rybnikov V. Ju. (RCERM, Petersburg)

Sergiyenko E. A. (IP RAS, Moscow)

Tkhostov A. Sh. (Lomonosov MSU, Moscow)

Tsvetkova L. A. (SPSU, St. Petersburg)

Berberyan A. S. (RAU, Yerevan, Armenia)

Kittler U. (TU, Dortmund, Germany)

Mendzheritskaya Yu. (Goethe-Institut, Germany)

Velichkovskii B. M. (TU, Dresden, Germany)

Kronik A. A. (Institute of Causometry, Washington D.C., USA)

Belyanin V. P. (University of Toronto, Toronto, Canada)

Borokhovskii E. (Concordia University, Montreal, Canada)

Stosic L. (College for Preschool Teachers, Serbia)

**Executive Secretary** – Ju. V. Obukhova**English Editor** – K. Ju. Kolesina**Managing Editor** – M. V. Bunyaeva**Page settings** – E. A. Pronenko**Address of the Publisher:**

Nagibin Av., 13, of. 243,  
Rostov-on-Don, Russia, 344038  
Tel. (863) 218-40-00 (ext. 11637)  
E-mail: rpj@bk.ru

**Founder Address:**

Yaroslavskaya Str., 13,  
Moscow, Russia, 129366  
Tel./fax (495) 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

No part of this publication may be reproduced without the prior permission  
of the copyright owner



## СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>ЮБИЛЕИ</b> .....  | 8   |
| <b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ</b>   |     |
| <b>Гатальская Г. В., Джиганская К. Н.</b><br>Феноменология переживаний и успешность адаптации вынужденных мигрантов .....  | 10  |
| <b>Курилова А. В., Енин А. Л., Гримсолтанова Т. Э., Голубова В. М.</b><br>Специфика карьерной перспективы личности, оказавшейся в ситуации безработицы .....   | 26  |
| <b>Тащёва А. И., Гриднева С. В., Стефаненко Т. Г., Тихомандрицкая О. А.</b><br>Этнически смешанные браки сквозь призму феномена удовлетворенности супружеством .....   | 39  |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>   |     |
| <b>Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Генердукаева З. Ш.</b><br>Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза .....  | 53  |
| <b>Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В., Саидов А. А., Гримсолтанова Р. Э.</b><br>Интегративные процессы как содержательно-процессуальное ядро метапроектного обучения .....   | 73  |
| <b>Сидоренков А. В., Шипитько О. Ю., Ульянова Н. Ю., Сарычев С. В.</b><br>Разработка инструментария исследования группового и микрогруппового конфликта в производственных группах .....                                     | 89  |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ, КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>   |     |
| <b>Виндекер О. С., Клименских М. В.</b><br>Психометрические грани антихрупкости: толерантность к неопределенности, жизнестойкость и рост .....   | 107 |
| <b>Филিপцова Г. Г., Абдуллина С. А.</b><br>Особенности внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста .....   | 123 |
| <b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>   |     |
| <b>Зинченко Ю. П., Рыжов А. Л., Тхостов А. Ш., Брызгалова Е. В.</b><br>Проблемы оценивания психологических характеристик доноров биобанка: научные и практические аспекты .....  | 140 |
| <b>Наумова М. И., Дикая Л. А., Наумов И. В., Кулькин Е. С.</b><br>Психофизиологические корреляты представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства ..... | 152 |

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Берберян А. С., Тучина О. Р.**

Исследование самопонимания этнокультурной идентичности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России..... 178

**Злоказов К. В., Леонов Н. И.**

Соотношение гражданского и религиозного аспектов социальной идентичности ..... 197

**Нозикова Н. В.**

Модель структурной и функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности..... 221

**Пищик В. И., Гаврилова А. В., Сиврикова Н. В.**

Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп ..... 245

**Погонцева Д. В., Кожухарь Г. С.**

Особенности религиозной категоризации женщин в хиджабе и без него ..... 265

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Воробьева И. В., Кружкова О. В., Жданова Н. Е.**

Вандализм как форма защитного и совладающего поведения подростка ..... 277

**Макарова Е. А., Макарова Е. Л., Махрина Е. А.**

Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления ..... 293

**Мигунова Ю. С.**

Закономерности влияния мотивационной сферы командиров младшего звена на направленность межличностных отношений ..... 312

**ДЛЯ ДИСКУССИИ: МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «САБИНА НИКОЛАЕВНА ШПИЛЬРЕЙН: ЕЕ ЛИЧНОСТЬ И ВКЛАД В ПСИХОАНАЛИЗ, ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ, КЛИНИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ»****Шкуратова И. П.**

Сабина Шпильрейн как студентка Цюрихского университета ..... 328

**СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ ..... 343**




---

## CONTENTS

---

### **ANNIVERSARIES** ..... 8

#### **GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY**

**Gatal'skaia G. V., Dzhiganskaia K. N.**

The Phenomenology of Experiences and the Success of Adaptation of Forced Migrants ..... 10

**Kurilova A. V., Enin A. L., Grimsoltanova T. E., Golubova V. M.**

The Specificity of the Career Prospects of Persons Who Find Themselves in a Situation of Unemployment ..... 26

**Tashcheva A. I., Gridneva S. V.,**

**Stefanenko T. G., Tikhomandritskaya O. A.**

Ethnically Mixed Marriages through the Phenomenon of Marriage Satisfaction .... 39

#### **PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

**Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Generdukaeva Z. Sh.**

The Intercultural Socio-Psychological Adaptation of Students in the Polyethnic Educational Space of the Institute of Higher Education ..... 53

**Kolesina K. Yu., Miroshnichenko A. V., Saidov A. A., Grimsoltanova R. E.**

Integrative Processes as the Intensional and Procedure Kernel of Metaproject Education ..... 73

**Sidorenkov A. V., Shipit'ko O. Iu., Ul'ianova N. Iu., Sarychev S. V.**

The Development of Tools for Studying Group and Microgroup Conflicts in Groups of Employees ..... 89

#### **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY, CORRECTIONAL PSYCHOLOGY**

**Vindeker O. S., Klimenskikh M. V.**

Psychometric facets of Antifragility: Tolerance of Ambiguity, Hardiness, and Growth ..... 107

**Filippova G. G., Abdullina S. A.**

Features of the Internal Position of a Parent in Primary School-Age Children ..... 123

#### **PSYCHOPHYSIOLOGY, MEDICAL PSYCHOLOGY**

**Zinchenko Iu. P., Ryzhov A. L., Tkhostov A. Sh., Bryzgalina E. V.**

Problems of the Evaluation of Psychological Characteristics of Biobank Donors: Theoretical and Practical Aspects ..... 140

**Naumova M. I., Dikaia L. A., Naumov I. V., Kul'kin E. S.**

Psychophysiological Correlates of Representations of Creative and Non-Creative Movements in Subjects with Various Levels of Dance Skills ..... 152

#### **SOCIAL PSYCHOLOGY**

**Berberian A. S., Tuchina O. R.**

Studying Self-Understanding of Ethnocultural Identity in the Titular Armenian Ethnos and the Associated Armenian Diaspora in Russia ..... 178

**Zlokazov K. V., Leonov N. I.**

Correlation of Civil and Religious Aspects of Social Identity ..... 197

**Nozikova N. V.**

The Model of Structural and Functional Organization of the Psycho-Semantic System of Family Purposefulness ..... 221

**Pishchik V. I., Gavrilova A. V., Sivrikova N. V.**

Styles of Intergenerational Pedagogical Interaction of Teachers and Students of Different Generational Groups ..... 245

**Pogontseva D. V., Kozhukhar' G. S.**

Features of Religious Categorization of Women with and without a Hijab ..... 265

**JURIDICAL PSYCHOLOGY****Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Zhdanova N. E.**

Vandalism as a Form of Defensive and Coping Behavior in Adolescents ..... 277

**Makarova E. A., Makarova E. L., Mahrina E. A.**

Psychological Features of Cyberbullying as a Form of Internet Crime ..... 293

**Migunova Iu. S.**

Mechanisms of the Influence of the Motivational Sphere of Junior Commanders on the Orientation of Interpersonal Relationships ..... 312

**FOR DISCUSSION: PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL RESEARCH-TO-PRACTICE CONFERENCE "SABINA NIKOLAEVNA SPIELREIN: HER PERSONALITY AND CONTRIBUTION TO PSYCHOANALYSIS, DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, CLINICAL PSYCHOLOGY"****Shkuratova I. P.**

Sabina Spielrein as a Student of the University of Zurich ..... 328

**INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION ..... 344**



---

## ЮБИЛЕИ

---

### ВОСТОЧНО-ЕВРОПЕЙСКОМУ ИНСТИТУТУ ПСИХОАНАЛИЗА – 25 ЛЕТ!

В этом году исполняется 25 лет с момента основания ВОСТОЧНО-ЕВРОПЕЙСКОГО ИНСТИТУТА ПСИХОАНАЛИЗА (ВЕИП).



Первый в России Институт психоанализа европейского уровня был основан в 1991 году в Санкт-Петербурге. Инициатором его создания и ректором стал Заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор Михаил Михайлович Решетников. Институт мыслился им как психологический вуз нового типа. Это означало последовательный отказ от укоренившегося в советский период идеологизированного подхода к психологии бессознательного в целом и, в первую очередь, к классическому психоанализу, тесное международное сотрудничество, переориентацию обучения на выработку конкретных практических навыков в сфере психологической помощи населению, соответствие учебных программ мировым стандартам подготовки психологов-практиков.

По мере развития первого в России психоаналитического института складывавшаяся в нем система подготовки вбирала в себя наиболее авторитетные направления психоанализа, психотерапии, консультативной психологии, отражая весь спектр мировых тенденций в области психологического образования. Преподавание в институте предполагало освещение таких малоизученных



и актуальных тем, как асоциальное поведение, сексуальное влечение, психология преступности, психология масс, психологические смыслы, психические травмы, межнациональные конфликты и мн. др. За прошедшие годы Восточно-Европейский Институт психоанализа продемонстрировал высокий уровень подготовки психологов-практиков и стал одним из авторитетных психологических вузов России. Под его эгидой проводились международные конференции и конгрессы, издавались труды по классическому и современному психоанализу, проводилась систематическая работа, направленная на популяризацию психоаналитических концепций и методов. В 2015 г. коллектив ВЕИП под руководством М. М. Решетникова подготовил к печати первый в России учебник по психоанализу «Введение в классический психоанализ: лекции». Это издание стало победителем XVII Национального психологического конкурса «Золотая Психея» по итогам 2015 г. в номинации «Книга года по психологии».



На сегодняшний день среди выпускников Восточно-Европейского Института психоанализа насчитывается 5 докторов наук и 22 кандидата наук. Выпускниками ВЕИП открыто более ста психоаналитических консультативных центров, и не только во всех мегаполисах России, но и по всему миру – от Австралии до США и от ЮАР до Скандинавских стран. Бывшие студенты этого вуза профессионально реализуются, как в академической сфере, в качестве преподавателей вузов и психологов-исследователей, так и в различных областях прикладной психологии.

Редколлегия Российского психологического журнала сердечно поздравляет ректора Восточно-Европейского Института психоанализа, доктора психологических наук, профессора Михаила Михайловича Решетникова, педагогический коллектив, студентов и выпускников ВЕИП с юбилеем! Здоровья, успехов и процветания!



## **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 159.9.072.432

doi: 10.21702/rpj.2016.3.1

### **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПЕРЕЖИВАНИЙ И УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ ВЫНУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ**

**Галина Викторовна Гатальская**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка*

*г. Минск, Республика Беларусь*

*E-mail: gatalskaa@mail.ru*

**Ксения Николаевна Джиганская**

*магистрант*

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка*

*г. Минск, Республика Беларусь*

*E-mail: ksdn@bk.ru*

*В статье рассматривается проблема миграции, масштабность которой в последние годы привела к кризису в Европе. Число мигрантов из стран Северной Африки, Ближнего Востока и Южной Азии в Европе в этом году составило более полумиллиона человек.*

*Авторы в статье анализируют проблему миграции в Республику Беларусь с юго-востока Украины в связи с военными действиями, развернувшимися с 2014 года в этом регионе. Феномен такой массовой миграции для Беларуси является новым и требует комплексного изучения, т. к. успешность адаптации прибывших граждан определяет не только их социально-психологическое благополучие, но и, в целом, благополучие населения Беларуси.*

*В связи с этим авторами было предпринято исследование, целью которого являлось выявление особенностей и характера переживаний вынужденных мигрантов, факторов, обуславливающих их интенсивность, глубину, продолжительность, а также успешность адаптации в Республике Беларусь.*

*По результатам исследования авторы делают выводы, что, несмотря на сходство украинской и белорусской культур, отсутствие языкового барьера, процесс миграции для украинцев выступил сильнейшим фактором стресса, т. к. явился незапланированным, вынужденным, отягощенным*



бегством из ситуации войны. На основе проведенного анализа авторы утверждают, что для части вынужденных мигрантов, прибывших с юго-востока Украины в Республику Беларусь, характерны интенсивные негативные переживания долговременного характера, провоцирующие посттравматическое стрессовое расстройство, кризис идентичности, потерю смысла жизни. Полученные нами результаты исследования могут послужить основой для построения эффективной программы помощи вынужденным мигрантам, находящимся в кризисной ситуации.

**Ключевые слова:** вынужденные мигранты, факторы, феноменология переживаний, переживания, экзистенциальный кризис, постстрессовое расстройство, копинг-стратегии, типы адаптации, психологическая помощь, психологическое сопровождение.

**Для цитирования:** Гатальская Г. В., Джиганская К. Н. Феноменология переживаний и успешность адаптации вынужденных мигрантов // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 10–25.

## THE PHENOMENOLOGY OF EXPERIENCES AND THE SUCCESS OF ADAPTATION OF FORCED MIGRANTS

**Galina Viktorovna Gatal'skaia**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor  
Belarussian State Pedagogical University named after M. Tank  
Minsk, Belarus  
E-mail: gatalskaa@mail.ru*

**Kseniia Nikolaevna Dzhiganskaia**

*Master Student  
Belarussian State Pedagogical University named after M. Tank  
Minsk, Belarus  
E-mail: ksdn@bk.ru*

*The article focuses on the problem of migration. In the last few years the scale of this problem has caused a crisis in Europe. The number of migrants from North Africa, Middle East, and South Asia to Europe has grown to over half a million people this year.*

*The authors analyze the problem of migration from the South-East of Ukraine to the Republic of Belarus, because of military operations in this region since 2014. The phenomenon of mass migration is new for the Republic of Belarus. Since the successful adaptation of migrants determines their socio-psychological well-being,*



as well as the welfare of the population of Belarus in whole, this problem requires a comprehensive study.

The aim of the present study was to reveal (a) the features and nature of the experiences of forced migrants, factors determining the intensity, depth, and duration of these experiences, and (b) the success of their adaptation in the Republic of Belarus.

The results of the study demonstrated that despite the similarity of Ukrainian and Belarusian cultures and absence of language barrier, the process of migration was the strongest stress factor for Ukrainians, since it was the unplanned and forced escape from a situation of war. The carried out analysis enabled the authors to argue that prolonged intense negative emotions were characteristic to a number of forced migrants from the South-East of Ukraine who arrived to the Republic of Belarus. These negative emotions led to post-traumatic stress disorder, identity crisis, and the loss of meaning of life. The findings of the study can be successfully used for the development of an effective program of assistance to forced migrants in crisis situations.

**Keywords:** forced migrants, factors, phenomenology of experiences, experiences, existential crisis, post-traumatic stress disorder, coping strategies, types of adaptation, psychological assistance, psychological support.

**For citation:** Gatal'skaia G. V., Dzhiganskaia K. N. The Phenomenology of Experiences and the Success of Adaptation of Forced Migrants. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 10–25.

### **Актуальность исследования**

В последние годы значительно возросли темпы миграционных процессов, все больше приобретая транснациональный характер. Философские, социологические аспекты этой проблемы, а также ее оценка в средствах массовой информации нашли отражение в исследованиях А. А. Гладковой, Д. Домке, П. Коллиера и др. [8, 11, 12, 13, 14]. По последним данным статистики глобальной миграции ООН в мире насчитывается 232 миллиона международных мигрантов, проживающих за пределами своих стран [10]. Третья часть от их общей численности осела в Европе [15]. По оценке Еврокомиссии, в течение следующих трех лет в Евросоюз придет около 5 миллионов новых мигрантов [6]. Число мигрантов, прибывших в Европу в этом году, уже превысило 500 тысяч человек [7].

До недавнего времени проблема приема вынужденных мигрантов не являлась актуальной для Беларуси. Однако, в связи с происходящими событиями украинского военно-политического кризиса, в течение последнего года в Республику Беларусь прибыло около 150 тысяч мигрантов с юго-востока Украины. Такого рода вынужденная миграция сопровождается комплексом экономических, социальных и психологических



проблем, имеющих отношение не только к самим вынужденным мигрантам, но и к гражданам Беларуси.

В силу данных причин, нами было проведено исследование феноменологии переживаний вынужденных мигрантов, позволяющее разработать модель психосоциальной помощи для них.

В этом исследовании мы опирались на деятельностный подход в понимании переживания как непосредственной движущей силы человеческого развития, а также ключевой единицы сознания [5]. Большой интерес для нас представляли идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Е. П. Ильина, Ф. Е. Василюка, а также исследования последних лет А. В. Гришиной, С. Л. Лунина, А. А. Зеленова [1, 2, 3, 4, 9].

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей, специфичности, характера переживаний вынужденных мигрантов, а также факторов, обуславливающих интенсивность, глубину, продолжительность переживаний, успешность адаптации.

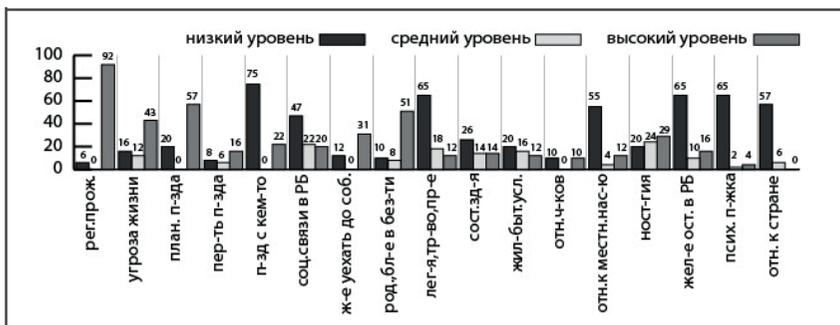
### **Методики**

Нами был использован следующий психодиагностический инструментарий: полуструктурированное интервью, направленное на выявление факторов, обуславливающих возникновение, силу, интенсивность переживаний и успешность адаптации вынужденных мигрантов; контент-анализ; копинг-тест Р. Лазаруса; тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева; шкала оценки влияния травматического события; методика выявления характера адаптации личности к новой социокультурной среде Л. В. Янковского; методы статистического анализа (STATISTICA 6.0).

### **Результаты**

На основе полуструктурированного интервью с 50 вынужденными мигрантами в возрасте от 17 до 48 лет с юго-востока Украины (из них – 15 мужчины, 34 – женщины) и последующего контент-анализа нами были выявлены факторы (посредством категоризации), определяющие негативные переживания вынужденных мигрантов, связанные с ситуацией миграции. Оценка интенсивности переживаний по каждому из факторов осуществлялась от 1 до 3, где 1 – отражает в целом эмоционально-психологическое благополучие, 2 – выраженный характер негативных переживаний, 3 – острый характер негативных переживаний, 0 – отсутствие высказываний, указывающих на переживания.

В соответствии с уровнем интенсивности переживаний, группа респондентов условно была разделена на 3 подгруппы (с низким, средним и высоким уровнем переживаний).



**Рисунок 1.** Диаграмма интенсивности переживаний вынужденных мигрантов на основе контент-анализа

Были выявлены следующие факторы, которые могли обуславливать интенсивность и глубину негативных переживаний: *место проживания* (92 % вынужденных мигрантов прибыли в РБ из мест повышенной опасности: Донецка, Луганска, Мариуполя, Макеевки, Горловки и др.); *угроза жизни* (почти половина (43 %) респондентов пережили угрозу жизни и безопасности до момента принятия решения о переезде); *незапланированность переезда* (исследование показало, что наши респонденты в своем большинстве (57 %) уезжали незапланированно, стремясь спасти жизнь себе и своим близким, что обуславливало сильный стресс и, в дальнейшем, более низкий уровень адаптации в новых жизненных условиях); *обстоятельства переезда* (для 16 % опрошенных нами респондентов переезд оказался чрезвычайно эмоционально и физически тяжелым, поскольку сопровождался возможными обстрелами, преодолением блокпостов и, соответственно, переживанием сильного страха, неопределенности, безысходности); *переезд в одиночестве* (каждый пятый вынужденный мигрант (22 %) совершал переезд в одиночестве, что значительно усугубляло картину негативных переживаний); *социальные связи в РБ* (каждый пятый вынужденный мигрант (20 %) приехал в Беларусь, не имея никаких социальных контактов); *отсутствие стремления покинуть родину до наступления военных действий* (третья часть наших респондентов (31 %) ранее не планировала покинуть свою родину, и факт эмиграции переживали очень болезненно); *пребывание родных и близких в условиях опасности* (у большинства респондентов (51 %) близкие и родные продолжали оставаться в зоне опасности); *разрешение вопросов легализации, трудоустройства, проживания в РБ* (12 % столкнулись с неразрешимыми для них трудностями и испытывали негативные переживания острого характера за свое будущее, будущее своей семьи и детей); *самочувствие и состояние*



здоровья (14% опрошенных нами респондентов указывали на ухудшение самочувствия и состояния здоровья после переезда, на такие психосоматические симптомы, как бессонница, головные боли, боли в области сердца, резкое снижение веса); *жилищно-бытовые условия* (у 12% переселенцев наблюдается неудовлетворенность жилищно-бытовыми условиями; угнетает осознание того, что необходимо просить вещи б/у, тогда, как на родине имеется собственное имущество вместе со всем необходимым); *отношение чиновников к приехавшим мигрантам* (10% переселенцев указывали на недоброжелательность местных чиновников); *оценка отношения местного населения* (12% вынужденных мигрантов указывают на настороженность и недоверчивость, возникшие у них в ответ на негативное отношение белорусов, что вызывает ощущение «второсортности», ненужности, способствует социальной изоляции и значительному психологическому дискомфорту личности); *характер психологического и эмоционального состояния* (у 26% респондентов отмечается тяжелое психологическое и эмоциональное состояние, сопровождаемое сильными негативными переживаниями, которые отражаются на всех аспектах жизнедеятельности личности); *ностальгия* (почти треть респондентов (29%) испытывает очень сильную тоску по родине, родным, дому, что сказывается на их психологическом благополучии); *стремление покинуть родину до наступления военных действий* (16% хотели бы вернуться обратно на родину, как только там стабилизируется ситуация; отсутствие желания оставаться в РБ часто говорит о неуспешности адаптации); *психологическая и социальная поддержка* (4% оценивают, что они остались вообще без психологической поддержки; такая категория людей в большей степени чувствует себя одинокой и незащищенной); *отношение вынужденных мигрантов к стране и государству* (6% оказались несколько разочарованными относительно своих представлений о Беларуси и о той помощи, которую ожидали получить со стороны государства).

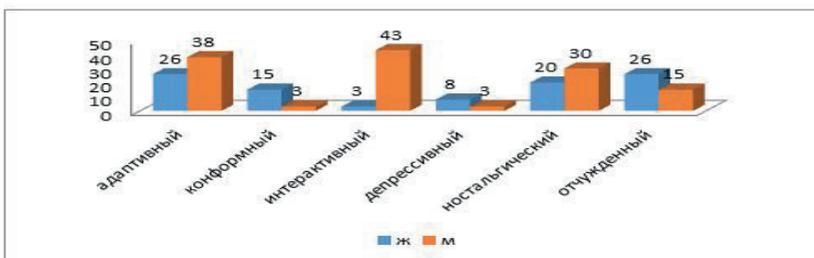
Результаты контент-анализа выявили среди вынужденных мигрантов высокий уровень интенсивности негативных переживаний, обусловленных такими факторами, как опасность пребывания до эмиграции в зоне военных действий, незапланированность переезда, нахождение родных и близких в местах повышенной опасности.

В результате анализа характера адаптации к новой социокультурной среде на основе методики Л. В. Янковского, нам удалось выяснить, что доминирует среди вынужденных мигрантов с юго-востока Украины *адаптивный тип* (39%), для которого характерен высокий уровень активности, планирование своего будущего, стремление к самореализации. Пятая часть относится к *интерактивному типу* (21%), настроенному на расширение социальных связей, активное вхождение в новую среду. 12% мигрантов



относятся к *конформному типу*, ориентированному на социальное одобрение, зависимость от окружения и его оценок. Тревогу вызывает то, что у третьей части вынужденных мигрантов доминирует *ностальгический тип адаптации* (31%), связанный с переживанием чувства бесприютности, меланхолии, тоски. У 26% преобладает *отчужденный тип* адаптации, которому свойственно переживание беспокойства по поводу неспособности удовлетворения собственных потребностей, беспомощность, несогласованность притязаний и реальных возможностей, что отражается на самооценке, озабоченности идентичностью и собственным статусом. У 7% мигрантов превалирует *депрессивный тип адаптации*, сопряженный с окрашенностью мира в мрачные тона, переживанием потери смысла, ощущением невозможности профессиональной и социальной самореализации, пониженной самооценкой, беспомощностью перед жизненными трудностями, сочетающейся с чувством бесперспективности, переживанием сомнений, тревоги относительно собственной социальной идентичности.

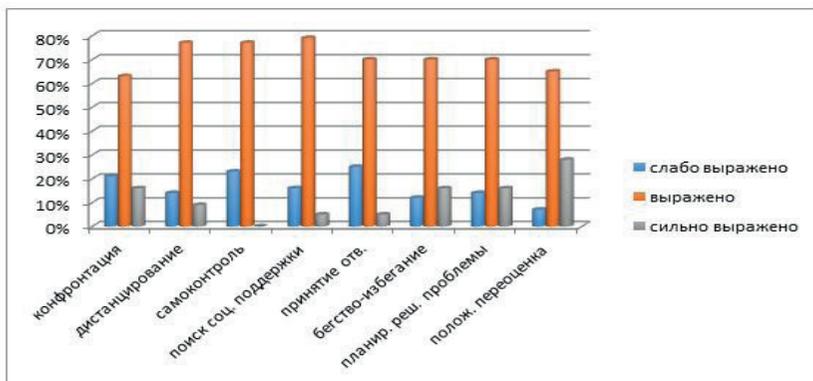
Анализируя преобладающие типы адаптации в соответствии с половой принадлежностью, мы выявили, что мужчины являются более склонными к *адаптивному* (38%), *интерактивному* (43%) типам в сравнении с женщинами. Тревогу вызывает достаточно яркая выраженность среди мужской части выборочной совокупности *ностальгического типа*. Женщины относительно мужчин более склонны к *отчужденному* (26%) и *конформному* (15%) типам адаптации. Полученные данные соответствуют гендерным особенностям. То есть, мужчины в большей степени ориентированы на достижения, завоевание авторитета, преодоление трудностей, тогда как женщины – на развитие эмоциональных отношений с окружающими людьми, укрепление стабильности и безопасности, проявляя большую зависимость от мнения окружающих. При этом женщины также склонны к *адаптивному* (26%) и *ностальгическому* (20%) типам, но эти показатели ниже, чем по мужской выборочной совокупности.



**Рисунок 2.** Преобладающие типы адаптации среди мужчин и женщин



Исследуя копинг-стратегии, к которым прибегают вынужденные мигранты для совладания со стрессом в процессе адаптации, нам удалось выяснить, что доминирует *средняя выраженность* использования успешных копинг-стратегий: *принятия ответственности, самоконтроля, поиска социальной поддержки*. Только 16 % опираются на такой конструктивный копинг, как *планирование решения проблемы*. Эта часть мигрантов ориентирована на успешное решение проблемной ситуации за счет целенаправленного анализа, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий. *Более четверти* мигрантов прибегают к *положительной переоценке*, что также является конструктивным ходом, т. к. это открывает возможности позитивного переосмысления проблемной ситуации, рассмотрения ее как стимула для личного роста.



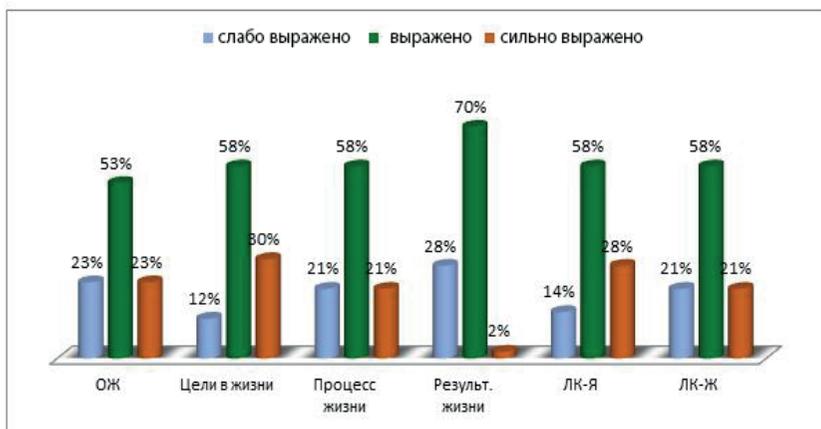
**Рисунок 3.** Копинг-стратегии, характерные для вынужденных мигрантов

Тревожит то, что у 16 % вынужденных мигрантов сильно выражен *конфронтационный копинг*, что проявляется в чрезмерной конфликтности как неадаптивной форме совладающего поведения в стрессовых ситуациях. Каждый седьмой активно прибегает к *бегству-избеганию*, отрицая проблему, фантазируя, уклоняясь от ее решения.

Анализ результатов, полученных на основе методики изучения смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, позволяет утверждать, что *четвертая часть* респондентов после переезда находится в состоянии экзистенциального кризиса, остро переживая потерю смысла. Практически *каждый третий* находится в состоянии разочарования и отчаяния. *Каждый пятый* убежден в фатальности всего происходящего, в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.



По результатам анализа оценки влияния травматического события, около *половины* вынужденных мигрантов (46 %) прибегают к избеганию всего того, что может напоминать о случившемся, стараясь вытеснить травмирующие переживания и события из памяти. У 40 % респондентов напоминание о происшедшем с ними в определенной степени заставляет заново переживать это. Тревогу вызывает тот факт, что *каждый седьмой* респондент (14 %) испытывает физические симптомы (нарушение дыхания, учащение пульса, головные боли и др.) в ситуациях, чем-то напоминающих о случившихся событиях. Результаты исследования по шкале оценки влияния травматического события позволяют сделать важный вывод о том, что 65 % вынужденных мигрантов имеют низкую и умеренно выраженную реакцию на переживаемую стрессовую ситуацию переезда, для них характерно достаточно благополучное совладание с ней и относительно эмоциональное и психологическое благополучие. А 35 % находятся в *состоянии ПТСР*, что не может не тревожить.



**Рисунок 4.** Результаты по методике изучения смысложизненных ориентаций

Результаты проведенного корреляционного анализа между шкалами используемых для исследования методик позволили обнаружить: прямую зависимость между *осмысленностью жизни вынужденными мигрантами* и их более успешной *адаптивностью* ( $r = 0,324$ ), свидетельствующую о том, что философское осмысление ситуации вынужденной миграции, ее принятие, коррелирует с более высоким уровнем социальной активности, планированием своего будущего, основанного на собственных возможностях



и опыте; обратную зависимость между *осмысленностью жизни* и *депрессивностью* ( $r = -0,38$ ), *отчужденностью* ( $r = 0,363$ ), что свидетельствует о том, что низкий уровень осмысленности жизни в новых условиях коррелирует с *беспомощностью перед жизненными трудностями*, *сочетающейся с чувством бесперспективности, подавленностью, опустошенностью, изолированностью, сомнениями, беспокойством по поводу неспособности удовлетворить свои потребности, нетерпеливостью*; *прямую зависимость между конфронтацией и вторжением* ( $r = 0,318$ ), что можно интерпретировать как *взаимозависимость между невозможностью отвлечься от того, что случилось, склонностью заново погружаться в ситуацию при любом напоминании с переживанием враждебности, переходящей в конфронтацию во взаимодействии с другими*.

На основе контент-анализа нами были выявлены 6 факторов, обуславливающих интенсивность, глубину и длительность переживаний вынужденных мигрантов. Все гипотетично выделенные факторы являются значимыми.

Таблица 1.

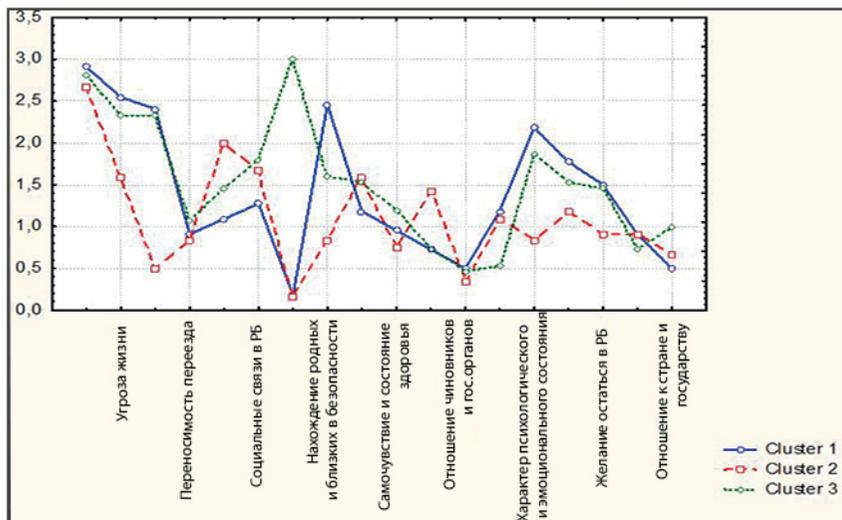
**Результаты факторного анализа выявленных факторов, обуславливающие интенсивность переживаний вынужденных мигрантов**

| Variable  | Factor Loadings (Varimax raw) (content-analysis) |                 |                 |                 |                 |                  |
|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
|   | Factor 1   | Factor 2        | Factor 3        | Factor 4        | Factor 5        | Factor 6         |
| Регион проживания   | 0,089530   | -0,121129       | <b>0,796355</b> | -0,269628       | 0,003539        | -0,192466        |
| Угроза жизни  | -0,024486  | 0,085868        | <b>0,753896</b> | 0,138492        | -0,160046       | 0,146026         |
| Планирование переезда   | <b>0,762214</b>                                  | 0,265860        | 0,331914        | 0,160464        | -0,019383       | -0,040466        |
| Переносимость переезда  | 0,423538   | 0,252714        | 0,059927        | -0,095232       | <b>0,576429</b> | 0,058358         |
| Переезд с кем-то  | -0,319156  | 0,097268        | -0,321756       | -0,372386       | <b>0,517016</b> | -0,159002        |
| Социальные связи в РФ   | -0,210184  | <b>0,480338</b> | -0,121137       | -0,253864       | -0,067446       | -0,234662        |
| Желание покинуть страну до военных действий                                   | 0,028323   | <b>0,820096</b> | 0,058774        | 0,068159        | -0,133823       | 0,024082         |
| Нахождение родных и близких в безопасности                                    | 0,325789   | -0,183234       | -0,080057       | -0,059140       | -0,081070       | <b>0,566600</b>  |
| Успешность разрешения вопросов легализации, трудоустройства и проживания в РФ | <b>-0,776223</b>                                 | 0,121349        | 0,204618        | 0,020542        | -0,023475       | 0,009855         |
| Самочувствие и состояние здоровья   | -0,191846  | 0,221035        | <b>0,418192</b> | 0,086760        | 0,029512        | -0,298390        |
| Жилищно-бытовые условия   | 0,035857   | -0,177301       | 0,116698        | -0,066359       | 0,238693        | 0,042901         |
| Отношение чиновников и гос.органов  | -0,377974  | 0,159300        | -0,053588       | 0,064026        | 0,339563        | <b>0,435874</b>  |
| Отношение к местному населению  | -0,037440  | -0,167238       | 0,023818        | 0,108472        | <b>0,734923</b> | -0,022812        |
| Характер психологического и эмоционального состояния                          | 0,057304   | -0,067772       | 0,652156        | <b>0,400273</b> | 0,195822        | 0,169198         |
| Ностальгия  | 0,036720   | -0,168271       | 0,009463        | <b>0,747604</b> | 0,076327        | -0,079000        |
| Желание остаться в РФ   | 0,093154   | 0,066498        | 0,101870        | <b>0,733817</b> | 0,035771        | -0,145786        |
| Психологическая и социальная поддержка  | 0,125307   | -0,155031       | -0,057461       | 0,178217        | 0,030717        | <b>-0,747535</b> |
| Отношение к стране и государству  | 0,149928   | <b>0,705665</b> | -0,147302       | -0,049875       | 0,232963        | 0,142374         |
| Expl.Var  | 1,858317   | 1,810601        | 2,138933        | 2,093684        | 1,469087        | 1,382056         |
| Prp.Totl  | 0,103240   | 0,100589        | 0,118830        | 0,116316        | 0,081616        | 0,076781         |



Наибольший вес имеют следующие факторы, представленные в порядке убывания: отсутствие стремления покинуть родину до наступления военных действий ( $F = 0,82$ ), опасность места проживания, откуда уезжали ( $F = 0,79$ ), незапланированность переезда ( $F = 0,76$ ), высокий уровень пережитой угрозы жизни ( $F = 0,75$ ), ностальгия ( $F = 0,74$ ), негативная оценка отношения местного населения к вынужденным мигрантам ( $F = 0,73$ ), нежелание оставаться в РБ ( $F = 0,73$ ), негативное отношение к Беларуси ( $F = 0,7$ ), негативные обстоятельства переезда ( $F = 0,57$ ), пребывание родных и близких в условиях опасности ( $F = 0,56$ ), переезд в одиночестве ( $F = 0,51$ ), отсутствие социальных связей в РБ ( $F = 0,48$ ), негативная оценка отношения чиновников к приехавшим мигрантам ( $F = 0,43$ ), неудовлетворительное самочувствие и состояние здоровья ( $F = 0,41$ ), негативный характер психологического и эмоционального состояния ( $F = 0,4$ ), неудовлетворительные жилищно-бытовые условия в РБ ( $F = -0,66$ ), отсутствие психологической поддержки ( $F = -0,74$ ), неуспешность разрешения легализации, трудоустройства и проживания в РБ ( $F = -0,77$ ).

На основе результатов кластерного анализа вынужденные мигранты условно разделились на три группы.



**Рисунок 5.** Результаты кластерного анализа выявленных факторов, обуславливающих интенсивность переживаний вынужденных мигрантов

В первую группу (кластер) вошли респонденты, у которых негативные переживания сопряжены с опасностью прежнего пребывания в зоне военных



действий, наличием угрозы жизни до выезда из страны, незапланированностью переезда, нахождением родных и близких в районе повышенной опасности, тяжелым психологическим и эмоциональным состоянием.

Вторую группу составили вынужденные мигранты, у которых негативные переживания в большей степени обусловлены пережитой ситуацией угрозы жизни и переездом в Беларусь в одиночестве.

Третью группу составили люди, у которых негативные переживания связаны с пережитой ситуацией угрозы жизни, отсутствием стремления покинуть родину до наступления военных действий, наличием тяжелого психологического и эмоционального состояния.

Результаты кластерного анализа позволяют конкретизировать направления работы с вынужденными мигрантами, обозначить модель социального и психологического сопровождения. К этим направлениям относятся: *помощь в осознании ситуации миграции и принятии ее; помощь в социализации*, т. е. включение мигрантов в различные социальные группы по месту жительства, а также *помощь в преодолении постстрессового расстройства*. Это позволит минимизировать негативные переживания и повысить успешность адаптации.

## **Выводы**

Проведенное исследование позволяет нам сделать важные выводы. Несмотря на то, что украинцы, переезжая в Беларусь, попадают в незнакомую среду, процесс адаптации для них не усугубляется языковым барьером и большой разницей менталитетов. Тем не менее, миграция выступает для них сильнейшим фактором стресса. Это сопряжено с резкой переменой привычного жизненного уклада, обуславливающей высокий уровень тревоги, затрагивающей идентичность, Я-концепцию, психическую организацию, систему ценностей, самооценку. Вынужденные мигранты нередко переживают серьезные психологические проблемы: ощущают себя людьми «второго сорта», неспособными себя защитить в новых жизненных условиях. Неопределенность жизненных перспектив и другая среда обитания определяют социальную депривацию, которая усугубляется посттравматическим стрессовым расстройством. В связи с этим, вынужденные мигранты являются категорией, особо нуждающейся в экономической, социальной и психологической помощи.

Направления работы с вынужденными мигрантами по психологическому сопровождению можно развернуть на базе общественных организаций, оказывающих помощь различным группам людей, находящихся в кризисной ситуации. Это Белорусское Общество Красного Креста (БОКК), Служба по консультированию беженцев ОО «БДМР», Центр дополнительного



образования детей и молодежи «Эврика» г. Минска, Представительство Международной организации по миграции (МОМ) в Республике Беларусь, а также различные территориальные центры социальной и психологической помощи населению, общественные ассоциации (ветеранов, пенсионеров и др.).

Опираясь на проведенное исследование и анализ европейского и российского опыта, в рекомендации по оказанию психологической помощи вынужденным мигрантам с юго-востока Украины следует включить:

- максимальное информирование (в рамках работы «горячей линии» Красного Креста, а также волонтерских консультативных пунктов), направленное на повышение успешности разрешения вопросов легализации, трудоустройства и проживания в РБ;
- организацию образовательной (психопросветительской) программы, направленной на: *помощь* в осознании основных потерь и приобретений в результате смены места жительства; признание нового места жительства своим (смена установки «там у них» на «здесь у нас»); *определение* того, где и как «я могу состояться», «каким я вижу свое будущее и будущее своей семьи, свое профессиональное развитие»; *анализ* собственного видения ситуации миграции; *консультации* в разрешении вопросов с жильем, трудоустройством; *включение* мигранта в новое социальное пространство;
- *организацию* консультативной психологической помощи, в том числе и дистанционного характера (например, линий скайп-консультирования).

Учитывая, что Беларусь не была готова к приему такого большого количества мигрантов, важно налаживать взаимодействие со странами Евросоюза, Россией, накопившими большой опыт оказания содействия и помощи этой категории людей.

### **Литература**

1. Вынужденные мигранты: поведение в маргинальной ситуации // Маргинальность в современной России: общие тенденции, региональная специфика. – М.: МОНФ, 2000.
2. Вынужденные мигранты: стратегии совладания с жизненными трудностями // Экономическая социология. Вып. 2. / Эл. журнал под ред. В. В. Радаева. – URL: <http://www.ecsoc.msses.ru>
3. *Гришина А. В., Зеленов А. А., Лунин С. Л.* Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения: учебно-методическое пособие. – М.: КРЕДО, 2016. – 28 с.



4. Гришина А. В., Лунин С. Л. Типы этнической идентичности российской молодежи как показатель позитивной готовности к принятию вынужденных мигрантов из Украины // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 45–54.
5. Гуревич А. М. Мотивация эмиграции. – СПб.: Речь, 2005. – 272 с.
6. Евросоюз рассчитывает еще на 5 млн. беженцев // InoPressa. – URL: [http://inopressa.ru/article/24Sep2015/bild/eu\\_migrants.html](http://inopressa.ru/article/24Sep2015/bild/eu_migrants.html)
7. Количество мигрантов в Европе перевалило за полмиллиона // Русская служба BBC. – URL: [http://www.bbc.com/russian/news/2015/09/150929\\_un\\_migrants\\_europe](http://www.bbc.com/russian/news/2015/09/150929_un_migrants_europe)
8. Коллиер П. Исход: как миграция изменяет наш мир. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2016. – 384 с.
9. Лунин С. Л. Особенности личностных трансформаций юношей и девушек мигрантов и вынужденных переселенцев из территории локальных военных конфликтов: автореферат дисс. ... канд. психол. н. – Ростов н/Д, 2016. – 22 с.
10. Статистика международной миграции: практическое руководство для стран Восточной Европы и Центральной Азии / ЕЭК ООН; Фонд ООН в обл. народонаселения. – Женева, 2011. – 102 с.
11. Aleksieva M. The sociocultural role of media and school in transferring information and forming values // Education Sciences and Psychology. – 2012. – no. 1. – pp. 38–45.
12. Domke D. Racial cues and political ideology. An examination of associative priming // Communication Research. – 2011. – V. 28. – no. 6. – pp. 772–801.
13. Dunas D. V. The effect of the “last drop”: On the question of the media’s ability to have a harmful impact on the audience // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – V. 6 (1). – pp. 144–152.
14. Gladkova A. A. The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – V. 6 (1). – pp. 138–143.
15. Migration Policy Institute tabulation of data from the United Nations, Department of Economic and Social Affairs // Trends in International Migrant Stock: The 2013 revision. United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2013. – 2013.

## References

1. *Vynuzhdennyye migranty: povedenie v marginal'noi situatsii: Marginal'nost' v sovremennoi Rossii: obshchie tendentsii, regional'naia spetsifika* [Forced migrants: behavior in a marginal situation: Marginality in modern Russia: General trends and regional specificity]. Moscow, MONF Publ., 2000.



2. Forced migrants: strategies of coping with life. Available at: <http://www.ecsoc.msses.ru>
3. Grishina A. V., Zelenov A. A., Lunin S. L. *Diagnostika vliianiia etnicheskoi identichnosti na formirovanie etnicheskikh auto- i geterostereotipov u bezhentsev i vynuždennykh pereselentsev iz regionov lokal'nykh voennykh konfliktov i prinimaiushchego naseleniia* [Diagnostics of the influence of ethnic identity on the formation of ethnic auto- and heterostereotypes both in refugees and displaced persons from the regions of local military conflicts and the host population]. Moscow, KREDO Publ., 2016. 28 p.
4. Grishina A. V., Lunin S. L. Tipy etnicheskoi identichnosti rossiiskoi molodezhi kak pokazatel' pozitivnoi gotovnosti k priniatiuu vynuždennykh migrantov iz Ukrainy [Types of ethnic identity of Russian young people as an indicator of positive readiness for accepting forced migrants from Ukraine]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 2, pp. 45–54.
5. Gurevich A. M. *Motivatsiia emigratsii* [Emigration motivation]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 272 p.
6. The European Union expects 5 millions more refugees. Available at: [http://inopressa.ru/article/24Sep2015/bild/eu\\_migrants.html](http://inopressa.ru/article/24Sep2015/bild/eu_migrants.html)
7. The number of migrants has exceeded half a million. Available at: [http://www.bbc.com/russian/news/2015/09/150929\\_un\\_migrants\\_europe](http://www.bbc.com/russian/news/2015/09/150929_un_migrants_europe)
8. Collier P. *Exodus: how migration is changing world* (Rus. ed.: Kollier P. *Iskhod: kak migratsiia izmeniaet nash mir*. Moscow, Gaidar Institute Publ., 2016. 384 p.).
9. Lunin S. L. *Osobennosti lichnostnykh transformatsii iunoshei i devushek migrantov i vynuždennykh pereselentsev iz territorii lokal'nykh voennykh konfliktov. Diss. kand. psikh. nauk* [Features of personal transformations in migrant boys and girls from regions of local military conflicts. Cand. psych. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2016.
10. *Statistika mezhdunarodnoi migratsii: prakticheskoe rukovodstvo dlia stran Vostochnoi Evropy i Tsentral'noi Azii: EEK OON; Fond OON v obl. narodonaseleniia* [International migration statistics: a practical guide for countries of Eastern Europe and Central Asia]. Geneva, 2011. 102 p.
11. Aleksieva M. The sociocultural role of media and school in transferring information and forming values. *Education Sciences and Psychology*, 2012, no. 1, pp. 38–45.
12. Domke D. Racial cues and political ideology. An examination of associative priming. *Communication Research*, 2011, V. 28, no. 6, pp. 772–801.
13. Dunas D. V. The effect of the “last drop”: On the question of the media’s ability to have a harmful impact on the audience. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, V. 6 (1), pp. 144–152.



14. Gladkova A. A. The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, V. 6 (1), pp. 138–143.
15. Migration Policy Institute tabulation of data from the United Nations, Department of Economic and Social Affairs. *Trends in International Migrant Stock: The 2013 revision*. United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2013, 2013.



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.2

## **СПЕЦИФИКА КАРЬЕРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В СИТУАЦИИ БЕЗРАБОТИЦЫ**

**Анна Владимировна Курилова**

*инспектор*

*Центр занятости населения города Таганрога*

*г. Таганрог, Россия*

*E-mail: tagszn@itt.net.ru*

**Александр Леонидович Енин**

*соискатель*

*Южный федеральный университет*

*г. Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: enin1982@yandex.ru*

**Таисия Эльбрусевна Гримсолтанова**

*педагог-психолог*

*Центр диагностики и консультирования*

*г. Грозный, Россия*

*E-mail: tais.grimsoltanova@yahoo.com*

**Вера Михайловна Голубова**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Институт дружбы народов Кавказа*

*г. Ставрополь, Россия*

*E-mail: vera\_led@rambler.ru*

*В статье дано психологическое понимание дефиниции «карьерная перспектива», представлены результаты теоретического и эмпирического исследования структурных компонентов карьерной перспективы безработных граждан.*

*Выявлено, что структурно карьерная перспектива субъекта деятельности определена ее ведущими компонентами: когнитивным (ментальные представления о профессиональной карьере), аффективным (система отношений в процессе планирования карьеры), поведенческим (разнонаправленные действия для достижения развития в карьере), мотивационным (мотивы профессиональной карьеры), ценностным (ценностные ориентации профессиональной карьеры).*



*В статье представлена модель карьерной перспективы, основным критерием развития/наличия которой выступает степень сформированности ее структурных компонентов. Анализ характера представлений респондентов о карьерной перспективе позволил эмпирически выделить 4 базовых типа: полностью сформированная, частично сформированная, недостаточно сформированная, несформированная карьерная перспектива.*

*Для достижения поставленной цели настоящего исследования разработана авторская анкета, направленная на изучение структурных компонентов карьерной перспективы.*

*Проведен корреляционный анализ компонентов карьерной перспективы безработных граждан. Формируется вывод о том, что карьерная перспектива безработных граждан, как один из процессов, связанных с планированием карьеры, имеет свои специфические особенности.*

*В ходе исследования выявлено, что карьерная перспектива безработных граждан связана с реализацией индивидуальных ценностей, направленных на поддержание здоровья, общения и любви. Планирование карьерной перспективы безработными гражданами происходит на относительно близкий временной срок. У безработных преобладают недостаточно сформированная и несформированная карьерные перспективы, которые основаны на мотивации избегания неудач, ориентации на прошлом и упомянутых ценностях. Выраженная сформированная карьерная перспектива характерна только 4% безработных граждан.*

**Ключевые слова:** карьерная перспектива, карьера, профессиональная карьера, образ карьеры, планирование карьеры, карьерные цели, карьерные ориентации, жизненная перспектива, безработные граждане, безработица.

**Для цитирования:** Курилова А. В., Енин А. Л., Гримсолтанова Т. Э., Голубова В. М. Специфика карьерной перспективы личности, оказавшейся в ситуации безработицы // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 26–38.

## THE SPECIFICITY OF THE CAREER PROSPECTS OF PERSONS WHO FIND THEMSELVES IN A SITUATION OF UNEMPLOYMENT

**Anna Vladimirovna Kurilova**

Inspector

Center of employment of the population of Taganrog

Taganrog, Russia

E-mail: tagszn@itt.net.ru



**Aleksandr Leonidovich Enin**

*Applicant*

*Southern Federal University*

*Rostov-on-Don, Russia*

*E-mail: enin1982@yandex.ru*

**Taisiia El'brusovna Grimsoltanova**

*Pedagogue-Psychologist*

*Diagnostics and Counseling Center*

*Grozny, Russia*

*E-mail: tais.grimsoltanova@yahoo.com*

**Vera Mikhailovna Golubova**

*Candidate of Psychology, Associate Professor*

*Institute of the Caucasus People's Friendship*

*Stavropol, Russia*

*E-mail: vera\_led@rambler.ru*

*The article provides psychological understanding of the definition of "career prospects" and presents the results of a theoretical and empirical study of structural components of the career prospects of the unemployed.*

*The carried out study revealed the following main structural components of career prospects of the person: cognitive (mental representations of professional career); affective (the system of relations in the career planning process), behavioral (multidirectional actions to achieve career development); motivational (motives of professional career), value (value guidelines of professional career).*

*The paper presents a model of career prospects. The degree of formation of structural components of this model is the main criterion of its development/presence. The analysis of the respondents' representations of career prospects made it possible to distinguish four basic types of prospects: fully formed, partially formed, insufficiently formed, and unformed ones.*

*To achieve the objectives of the present study the authors developed a questionnaire aimed at studying the structural components of career prospects.*

*The authors carried out the correlation analysis of the components of the career prospects of the unemployed and drew a conclusion about specific features of career prospects of the unemployed as one of the processes related to career planning.*

*The study revealed that the career prospects of the unemployed relates to the implementation of individual values of the maintenance of health, communication, and love. The unemployed planned their career prospects for a relatively near time*



*period. The insufficiently formed and unformed career prospects, which were based on the motivation to avoid failure and orientation on the past and the above-mentioned values, were dominant in the unemployed. Only 4 % of the unemployed had the formed career prospects.*

**Keywords:** *career prospects, career, professional career, career image, career planning, career goals, career orientation, life perspective, unemployed citizens, unemployment.*

**For citation:** Kurilova A. V., Enin A. L., Grimsoltanova T. E., Golubova V. M. The Specificity of the Career Prospects of Persons Who Find Themselves in a Situation of Unemployment. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 26–38.

## **Введение**

На сегодняшний день способность человека планомерно выстраивать личный карьерный путь выступает одной из наиболее значимых по ряду причин.

В условиях непрерывной смены социальной, экономической и политической действительности России происходят уместные трансформации, сказывающиеся на структуре, объеме занятости населения. В такой жизненной ситуации личностно зрелый человек стремится адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям современного рынка труда страны, заблаговременно изменяя содержание личной карьерной перспективы. Ежедневно меняется социальная структура общества, существенны изменения и в самом качестве социальных проблем, но наличие рабочего места, возможность планомерного выстраивания профессионального и карьерного будущего остаются важнейшим навыком социальной активности, а для многих и профессиональным кредо – назначением и смыслом жизни.

Помимо внешних обстоятельств современной жизни, в процессе выстраивания карьеры субъектом многократно меняются и его индивидуальные карьерные цели, в частности карьерные ориентации, сам образ карьеры, которые идеальным итогом имеют результаты: достижение статусно-ролевых позиций и/или развитие личности, смена материального статуса, уважение и др.

## **Актуальность исследования**

Так или иначе, в кризисной ситуации потери работы далеко не каждый человек способен к своевременному принятию кардинальных решений в новых жизненных обстоятельствах, когда на протяжении определенного временного отрезка профессиональное и карьерное будущее было предопределено уже привычным «трудовым укладом». В ситуации сокращения штатной единицы, по причине несформированной готовности к смене



рабочего места, а в иных случаях и сферы профессиональной деятельности, отсутствия актуального карьерного плана – особенно тяжело протекает социальная адаптация безработных граждан [3].

Следовательно, исследование планирования карьеры безработными гражданами представляет значительный научный интерес в силу ценного прогнозирования состояния, структуры и уровня безработицы в Российской Федерации, так и для проведения психологической поддержки данной категории граждан с целью восстановления их активного профессионального статуса через процесс планирования карьерной перспективы и целеполагания.

Таким образом, **целью исследования** выступает изучение структурных компонентов карьерной перспективы безработных граждан. **Объектом исследования** выступает карьерная перспектива, **предметом** – когнитивный, аффективный, мотивационный, ценностный, поведенческий компоненты карьерной перспективы безработных граждан. **Гипотеза исследования** – карьерная перспектива безработных граждан недостаточно сформирована, что затрудняет активный поиск работы данной категорией граждан.

Рандомизированная выборка безработных граждан представлена респондентами, зарегистрированными в ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога», направленными на профконсультирование к специалистам-психологам с целью профориентации, профотбора, психологической поддержки или социальной адаптации в количестве 50 человек (31 женщина и 19 мужчин), в возрасте от 21 года до 52 лет.

### **Теоретическая значимость исследования**

Сравнительный анализ представленной в психологической научной литературе дефиниции «карьера» показал, что «карьера» понимается как «многоаспектный, многомерный, развиваемый личностью и развивающий ее феномен; неразрывно связанный с социализацией и развитием личности профессиональный путь, который реализуется на всех этапах ее субъектом и характеризуется с точки зрения ее целей и средств, содержания и формы, процесса и результата, возможности развития ее субъекта» [9, с. 189].

Процесс планирования карьеры напрямую связан с психологическим термином «карьерная перспектива». В современном поле акмеологии данный термин не разрабатывался и не использовался как отдельный психологический концепт, что и обуславливает своевременность изучения представлений о карьерной перспективе личности, в том числе и оказавшейся в ситуации потери работы.

Анализ имеющихся работ по планированию и проектированию будущей карьеры, образа карьеры (П. Б. Бондарев, Е. И. Головаха,



С. Т. Джанерьян, А. Я. Кибанов, Н. Л. Кирт, Е. М. Кочнева, И. П. Лотова, Е. Г. Молл, И. А. Панкратова, Э. Е. Толгурова, Я. А. Чернышов, А. М. Шевелева, В. К. Шеповалов, J. D. Krumboltz, F. W. Vondracek) позволил выделить и определить понятие «карьерная перспектива» [6, 7, 9, 11].

В рамках настоящего исследования карьерная перспектива рассматривается как многомерное образование, отражающее динамичные представления карьерного будущего, интеграцию первоочередных и второстепенных планов профессионально-личностного становления, альтернативные пути их реализации в процессе развития карьеры субъектом [8].

Исходя из основ системного подхода (Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн), карьерная перспектива формируется в соответствии с особенностями жизненной перспективы (локализация, структура, качественные характеристики, содержательные компоненты, параметры) и является ее проявлением [5].

Структурно карьерная перспектива представлена когнитивным (ментальные представления о профессиональной карьере), аффективным (система отношений в процессе планирования карьеры), поведенческим (разнонаправленные действия для достижения развития в карьере), мотивационным (мотивы профессиональной карьеры), ценностным (ценностные ориентации профессиональной карьеры) компонентами. Теоретико-методологической основой описания структурных компонентов карьерной перспективы выступили: психологическая теория личности и деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, концепция личности как субъекта жизнедеятельности К. А. Абульхановой-Славской, концепция отношений личности (В. Н. Мясищев, Н. И. Сарджвеладзе), иерархическая модель потребностей А. Маслоу, а также теория фундаментальных эмоций К. Э. Изарда.

Основными параметрами карьерной перспективы выступают: продолжительность, реалистичность, дифференцированность, оптимистичность, согласованность [18]. Анализ содержания карьерной перспективы позволил выявить основные функции феномена, а именно: мотивообразование, целеполагание, смыслообразование, мобилизацию и планирование [1, 2, 7].

Содержание компонентов карьерной перспективы определено через высокий/низкий уровни мотивации к достижению успеха, мотивации избегания неудач (мотивационный); наличие/отсутствие ценностных ориентаций в карьере (ценностный); представления о карьерной перспективе и способности к ее планированию во времени, направленность на будущее (когнитивный); личностную ориентацию «на дело» по Б. Бассу (поведенческий); ведущие эмоции при планировании карьерной перспективы (аффективный).



Исходя из особенности распределения респондентов, основным критерием развития карьерной перспективы выступает степень сформированности ее содержательных компонентов. Проведенный анализ характера представлений респондентов о карьерной перспективе позволил теоретически выделить ее 4 основополагающих типа (рисунок 1).



**Рисунок 1.** Типы карьерной перспективы

### Методы и методики исследования

1. Анкетирование (авторская анкета, направленная на изучение содержания компонентов карьерной перспективы субъектов деятельности (С. Т. Джанерьян, И. Ф. Демидова, А. В. Курилова)).

2. Психологическое тестирование (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI) [14, 20], методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, методика диагностики направленности личности (ориентационная анкета) Б. Басса, методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова).

3. Метод контент-анализа для обработки полученной информации на «открытые» вопросы анкеты.

4. Метод статистической обработки данных – коэффициент ранговой корреляции  $r^s$  Спирмена.



## Результаты

Карьерная перспектива понимается безработными гражданами как: 1) «карьерный рост»; 2) «возможность»; 3) «повышение квалификации/разряда»; 4) «новая работа». Безработные задумываются о карьерной перспективе каждый день в 23,5 % случаев, в 11,7 % случаев – каждую неделю, 35,2 % – несколько раз в месяц, каждый месяц планируют 11,7 %, и раз в год – 17,9 %.

Мотивация избегания неудач составила  $m = 18,04$ , мотивация к успеху  $m = 14,88$ . Направленность личности «на себя» составила 60 %, «на дело» – 34 %, и «на общение» – 6 %.

Из предложенных ценностей анкеты предпочитаемыми в данной выборке стали: 1) «конкретные жизненные ценности» (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь, общение),  $m = 8,91$ ; 2) «пассивные ценности» (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость),  $m = 8,5$ ; 3) «ценности межличностных отношений» (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других),  $m = 7,88$ .

При построении карьерной перспективы безработные граждане испытывают эмоции: 1) интерес ( $m = 4,91$ ); 2) печаль ( $m = 4,34$ ); 3) радость ( $m = 3,5$ ); 4) удивление ( $m = 3,22$ ); 5) страх ( $m = 2,76$ ).

Сформированность карьерной перспективы в группе безработных граждан представлена результатами: полностью сформированная карьерная перспектива в 4 % случаев, частично сформированная в 20 % случаев, недостаточно сформированная в 44 % случаев, и несформированная карьерная перспектива выражена у 30 % безработных.

Результаты корреляционного анализа позволили прийти к следующим выводам. Мотивация достижения успеха находится в прямой корреляции с ценностью «познание нового в мире, природе, человеке» ( $r_s = 0,520$ , при  $p \leq 0,01$ ) и временной шкалой «будущее» ( $r_s = 0,369$ , при  $p \leq 0,01$ ). В свою очередь, мотивация избегания неудач положительно соотносится с ценностями «высокое материальное благосостояние» ( $r_s = 0,314$ , при  $p \leq 0,05$ ), «поиск и наслаждение прекрасным» ( $r_s = 0,327$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Направленность на себя (Я) соотносится положительной корреляционной связью с ценностями: «любовь» ( $r_s = 0,308$ , при  $p \leq 0,05$ ), «общение» ( $r_s = 0,590$ , при  $p \leq 0,01$ ), «здоровье» ( $r_s = 0,444$ , при  $p \leq 0,01$ ); отрицательной с ценностями: «помощь и милосердие к другим людям» ( $r_s = -0,391$ , при  $p \leq 0,01$ ), «познание нового в мире, природе, человеке» ( $r_s = -0,335$ , при  $p \leq 0,05$ ) и временной шкалой «будущее» ( $r_s = -0,408$ , при  $p \leq 0,01$ ). Направленность на общение (О) положительно коррелирует с ценностью «помощь и милосердие к другим людям» ( $r_s = 0,297$ , при  $p \leq 0,05$ ) и с временной шкалой «фаталистическое настоящее» ( $r_s = 0,330$ , при



$p \leq 0,05$ ), отрицательно – с ценностью «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» ( $r_s = -0,294$ , при  $p \leq 0,05$ ). Направленность на дело (Д) находится в прямой корреляции с ценностью «познание нового в мире, природе, человеке» ( $r_s = 0,281$ , при  $p \leq 0,05$ ) и временными шкалами «будущее» ( $r_s = 0,365$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «позитивное прошлое» ( $r_s = 0,311$ , при  $p \leq 0,05$ ); в обратной корреляции – с ценностями: «высокое материальное благосостояние» ( $r_s = -0,290$ , при  $p \leq 0,05$ ), «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ( $r_s = -0,356$ , при  $p \leq 0,05$ ), «общение» ( $r_s = -0,461$ , при  $p \leq 0,01$ ), «здоровье» ( $r_s = -0,407$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Временная шкала «будущее» соотносится с ценностями «помощь и милосердие к другим людям» ( $r_s = 0,458$ , при  $p \leq 0,01$ ), «познание нового в мире, природе, человеке» ( $r_s = 0,331$ , при  $p \leq 0,05$ ), «здоровье» ( $r_s = -0,411$ , при  $p \leq 0,01$ ). Шкала «негативное прошлое» положительно коррелирует с ценностью «высокий социальный статус и управление людьми» ( $r_s = 0,399$ , при  $p \leq 0,01$ ). Шкала «гедонистическое настоящее» соотносится с ценностями: «высокое материальное благосостояние» ( $r_s = -0,351$ , при  $p \leq 0,05$ ), «высокий социальный статус и управление людьми» ( $r_s = -0,331$ , при  $p \leq 0,05$ ), «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ( $r_s = 0,329$ , при  $p \leq 0,05$ ). Шкала «позитивное прошлое» соотносится с ценностью «высокое материальное благосостояние» ( $r_s = -0,437$ , при  $p \leq 0,05$ ). Шкала «фаталистическое настоящее» коррелирует с ценностями «приятное времяпрепровождение, отдых» ( $r_s = 0,364$ , при  $p \leq 0,01$ ), «общение» ( $r_s = -0,356$ , при  $p \leq 0,05$ ).

## **Выводы**

Следовательно, карьерная перспектива безработных граждан выражена в пяти компонентах.

В ментальных представлениях (когнитивный компонент) безработных граждан присутствует понимание, что реализация карьерной перспективы возможна и логична только при наличии самой карьеры, поэтому наличие данной ассоциации в таких представлениях, как «новая работа», неслучайно.

В данной группе при построении карьерной перспективы выражена мотивация избегания неудач (мотивационный компонент), которая выступает своего рода барьером к планированию карьеры.

Выраженная личностная ориентация на себя указывает на такую поведенческую особенность (поведенческий компонент), при которой безработные граждане ориентированы на решение собственных потребностей и проблем, вознаграждение безотносительно к вложенным усилиям, что еще раз подтверждается и такими доминирующими ценностными



ориентациями (ценностный компонент) в данной группе респондентов, как здоровье, работа, друзья, семейная жизнь, общение.

При планировании личной карьерной перспективы безработные граждане предпочтительно испытывают эмоцию «интерес» (аффективный компонент), характеризующую познавательную потребность в процессе планирования будущего.

Таким образом, безработные граждане при построении карьерной перспективы в большей степени ориентированы на реализацию индивидуальных ценностей, что подтверждается и такой переориентацией на мотивацию избегания неудач, как уход от социальной активности в сторону созерцания прекрасного (одна из возможных защитных реакций на стресс, вызванный наличием свободного времени). В планах на будущее отсутствует ориентация на достижение карьерных целей, представители категории обеспокоены состоянием здоровья, хотели бы оказывать помощь другим, интеллектуально развиваться.

Подводя итоги исследования, стоит отметить, что несформированная карьерная перспектива безработных граждан играет не последнюю роль в планировании карьеры, социальной адаптации к условиям современного рынка труда, затрудняя процесс профессионализации. Можно предположить, что сложности в построении карьерной перспективы сказываются не только на актуальном поиске работы в настоящем, но и, возможно, привели к потере рабочего места в прошлом.

Данная исследовательская работа вносит вклад в совершенствование профессионального консультирования безработных граждан, а также служит отправной точкой для разработки психологической тренинговой программы сотрудниками-профконсультантами в системе занятости населения, направленной на активизацию процессов целеполагания и долгосрочного планирования карьеры клиентами.

### **Литература**

1. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М., 1991.
3. *Бендюков М. А.* Психология профессионального кризиса у безработных: автореф. дисс. ... д. психол. наук. – СПб., 2009.
4. *Васильев В. Я.* Целевая направленность и временная перспектива личности // Психология личности и время жизни человека. – Черновцы, 1991.
5. *Выготский Л. С.* О психологических системах // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1984. – Т. 6.



6. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2001.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008.
8. Демидова И. Ф., Курилова А. В. Представления студентов о карьерных перспективах // Вестник Таганрогского института управления и экономики. Научно-теоретический и информационно-методический журнал. – 2014. – 1 (19). – С. 109–111.
9. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2004. – 480 с.
10. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: Сфера, 2001.
11. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
13. Серенкова В. Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. – М., 1989.
14. Сырцова А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – 3. – С. 101–109.
15. Cottle T. J., Klineberg S. L. The Present of Things Future: Exploration of Time in Human Experience. – N. Y., 1974.
16. Fraisse P. Psychologie du Temps. – P., 1957.
17. Frank L. K. Time Perspective // Journal of Social Philosophy. – 1939. – no. 4.
18. Nuttin J., Lens W. Future Time Perspective and Motivations: Theory and Research Method. – N. J., 1985.
19. Zaleski Z. Personal Future in Hope and Anxiety Perspective // Psychology of Future Orientation / Z. Zaleski (Ed.). – Lublin, 1994.
20. Zimbardo P. G. A New Perspective on Psychological Time: Theory, Research and Assessment of Individual Differences in Temporal Perspective // Mucciarelli G., Brigati R. Psychology of Time. Part 2. Special Issues, Theory & Modeli. – 1998. – no. 3.

## References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremia lichnosti i vremia zhizni* [The time of personality and the time of living]. St. Petersburg, Aleteiia Publ., 2001.
2. Abul'khanova-Slavskaia K. A. *Strategiia zhizni* [A life strategy]. Moscow, 1991.



3. Bendiukov M. A. *Psikhologiya professional'nogo krizisa u bezrabotnykh. Diss. kand. psikh. nauk* [The psychology of professional crisis of the unemployed. Cand. psych. sci. diss.]. St. Petersburg, 2009.
4. Vasil'ev V. Ia. Tselevaia napravlennost' i vremennaia perspektiva lichnosti [Goal orientation and time perspective of the person]. *Psikhologiya lichnosti i vremia zhizni cheloveka – Personality Psychology and Life Time of a Person*, Chernovtsy, 1991.
5. Vygotskii L. S. *O psikhologicheskikh sistemakh* [On psychological systems]. Moscow, 1984.
6. Golovakha E. I. *Zhiznennye perspektivy i tsennostnye orientatsii lichnosti: Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Life prospects and value orientations of the person: Personality psychology in works of Russian psychologists]. St. Petersburg, 2001.
7. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremia lichnosti* [Psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008.
8. Demidova I. F., Kurilova A. V. Predstavleniia studentov o kar'ernykh perspektivakh [Students' representations about career prospects]. *Vestnik Taganrogskego instituta upravleniia i ekonomiki. Nauchno-teoreticheskii i informatsionno-metodicheskii zhurnal – Bulletin of Taganrog Institute of Management and Economics*, 2014, 1 (19), pp. 109–111.
9. Dzhaner'ian S. T. *Professional'naia Ia-kontseptsii: sistemnyi analiz* [Professional self-concept: system analysis]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2004. 480 p.
10. Kulagina I. lu., Koliutskii V. N. *Vozrastnaia psikhologiya: Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiia cheloveka* [Developmental psychology: the full life cycle of human development]. Moscow, Sfera Publ., 2001.
11. Mandrikova E. lu. Sovremennye podkhody k izucheniiu vremennoi perspektivy lichnosti [Modern approaches to studying the temporal perspective of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, V. 29, no. 4.
12. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [The psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996.
13. Serenkova V. F. *Lichnostnaia organizatsiia vremeni kak sredstvo realizatsii zhiznennykh planov: Primenenie kontseptsii S. L. Rubinshteina v razrabotke voprosov obshchei psikhologii* [Personal time management as a means of implementation of life plans: application of S. L. Rubinstein's concept in the elaboration of general psychology issues]. Moscow, 1989.
14. Syrtsova A. Adaptatsiia oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of the questionnaire of the temporal perspective of personality F. Zimbardo]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, V. 29, no. 3, pp. 101–109.



15. Cottle T. J., Klineberg S. L. *The Present of Things Future: Exploration of Time in Human Experience*. N. Y., 1974.
16. Fraisse P. *Psychologie du Temps*. P., 1957.
17. Frank L. K. *Time Perspective*. *Journal of Social Philosophy*, 1939, no. 4.
18. Nuttin J., Lens W. *Future Time Perspective and Motivations: Theory and Research Method*. N. J., 1985.
19. Zaleski Z. *Personal Future in Hope and Anxiety Perspective*. *Psychology of Future Orientation*. Z. Zaleski (Ed.). Lublin, 1994.
20. Zimbardo P. G. *A New Perspective on Psychological Time: Theory, Research and Assessment of Individual Differences in Temporal Perspective*. Mucciarelli G., Brigati R. *Psychology of Time. Part 2. Special Issues, Theory & Modeli*, 1998, no. 3.



УДК 159.9.072:159.9.075

doi: 10.21702/rpj.2016.3.3

## **ЭТНИЧЕСКИ СМЕШАННЫЕ БРАКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФЕНОМЕНА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СУПРУЖЕСТВОМ**

**Анна Ивановна Тащёва**

*кандидат психологических наук, доцент  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: annaivta@mail.ru*

**Светлана Валерьевна Гриднева**

*кандидат психологических наук, доцент  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

**Татьяна Гавриловна Стефаненко**

*доктор психологических наук, профессор  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: tstef@yandex.ru*

**Ольга Алексеевна Тихомандрицкая**

*кандидат психологических наук, доцент  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: otihomandr@mail.ru*

*В статье описывается эмпирически выявленное своеобразие феномена удовлетворенности супружеством в бинациональных и однонациональных официальных супружеских парах применительно к основным его характеристикам: личная, взаимная, средняя на супружескую пару и по сферам супружества (хозяйственно-бытовая, сексуально-эротическая, досуговая, психотерапевтическая, рождение и воспитание детей, единодушие во взглядах и оценке родственников, друзей), особенности конфликтов в дву- и однонациональных браках.*

*Методы данного исследования: анализ литературы по изучаемой проблеме, психодиагностический метод, метод сравнения групп, методы качественно-количественного и статистического анализа результатов.*



*Методический инструментарий был представлен тестом «Удовлетворенность браком» О. О. Ерёмичевой и Л. Я. Гозмана, в адаптации А. И. Тащёвой, и анкетой А. И. Тащёвой, выявляющей основные социально-демографические, социально-экономические и иные 19 характеристик супружеских пар.*

*Эмпирический объект исследования – партнеры 30 официальных супружеских пар, каждому из которых 25–35 лет (русские, армяне, осетины, украинцы, белорусы, грузины).*

*В целом, полученные результаты приводят к важному выводу о том, что для супругов однонациональных пар, по сравнению с бинациональными, характерны статистически достоверные более высокая удовлетворенность браком в целом; и применительно к каждой из сфер супружества (хозяйственно-бытовая, сексуально-эротическая, досуговая, психотерапевтическая, рождение и воспитание детей, единодушие во взглядах и оценке родственников, друзей).*

*Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения результатов в психологических центрах при работе с вступающими в брак и с разводящимися парами разного этнического состава для первичной диагностики качества взаимоотношений в браке, профилактики и психологической коррекции деструктивных супружеских конфликтов в них для оптимизации качества супружеских отношений как одного из базовых средств продуктивной реализации государственной позитивной демографической политики.*

*Данная статья является фрагментом более широкого исследования на тему «Супружеские конфликты в биэтнических парах в возрасте ранней зрелости» [7].*

**Ключевые слова:** брак, супружество, двуэтнические браки, однонациональные браки, качество супружества, критерии брака, удовлетворенность супружеством, стабильность брака, расширенная семья, конфликты.

**Для цитирования:** Тащёва А. И., Гриднева С. В., Стефаненко Т. Г., Тихомандрицкая О. А. Этнически смешанные браки сквозь призму феномена удовлетворенности супружеством // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 39–52.

## ETHNICALLY MIXED MARRIAGES THROUGH THE PHENOMENON OF MARRIAGE SATISFACTION

**Anna Ivanovna Tashcheva**

Candidate of Psychology, Associate Professor

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

E-mail: annaivta@mail.ru



**Svetlana Valeryevna Gridneva**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

**Tat'iana Gavrillovna Stefanenko**

*Doctor of Psychology, Professor  
Moscow State University named after M. V. Lomonosov  
Moscow, Russia  
E-mail: tstef@yandex.ru*

**Olga Alekseevna Tikhomandritskaya**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Moscow State University named after M. V. Lomonosov  
Moscow, Russia  
E-mail: otihomandr@mail.ru*

*The paper brings forward results of the empirical study of the phenomenon of marriage satisfaction in bi-ethnic and mono-ethnic officially married couples. The authors distinguish the following main characteristics of marriage satisfaction: personal, mutual, average for a married couple, characteristics according to spheres of marriage (household, sexual-erotic, leisure, psychotherapeutic, birth and upbringing of children, unanimity of views and judgments of relatives and friends), features of conflicts in bi-ethnic and mono-ethnic marriages.*

*Methods of the study included (a) the analysis of the literature on the problem, (b) psycho-diagnostic method, (c) comparisons of respondent groups, and (d) methods of qualitative and quantitative and statistical analysis of the results.*

*Methodological tools included the "Marriage Satisfaction" test by O. O. Eremicheva and L. Ia. Gozman (in the adaptation of A. I. Tashcheva) and A. I. Tashcheva's questionnaire for studying basic socio-demographic, socio-economic and other 19 characteristics of married couples.*

*Partners of 30 officially married couples at the age from 25 to 35 (Russians, Armenians, Ossetians, Ukrainians, Belarusians, Georgians) took part in the empirical study.*

*From the results obtained in the present investigation the following conclusions were made. First, if to compare with bi-ethnic couples, mono-ethnic couples had reliably higher marital satisfaction in whole. Second, mono-ethnic couples had reliably higher scores in characteristics according to spheres of marriage (household, sexual-erotic, leisure, psychotherapeutic, birth and upbringing of children, unanimity of views and judgments of relatives and friends).*



*The findings are of direct practical relevance and can be useful in psychological centers when working with marrying and divorcing couples with a different ethnic composition for the initial diagnostics of the quality of relationship in marriage, prevention and psychological correction of destructive marital conflicts to optimize the quality of marital relationship as a basic means of productive positive implementation of the state population policy.*

*This paper presents a part of a broader study entitled "Marital conflicts in bi-ethnic couples at the age of early maturity" [7].*

**Keywords:** *marriage, matrimony, bi-ethnic marriage, mono-ethnic marriages, quality of marriage, criteria of marriage, marriage satisfaction, stability of marriage, broadened family, conflicts.*

**For citation:** Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Stefanenko T. G., Tikhoman-dritskaya O. A. Ethnically Mixed Marriages through the Phenomenon of Marriage Satisfaction. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 39–52.

## **Введение**

Удовлетворенность браком является одним из основных критериев качества и стабильности супружества, показателем потребности в профессиональной психологической помощи и степени готовности партнеров к получению таковой в случаях деструкции супружеских взаимоотношений [1, 4, 10, 12].

Особенно важен данный показатель в связи с глобальными изменениями в стране и сложной демографической ситуацией в ней. Так, по данным Росстата, ежегодно в современной России заключается около 250–300 тысяч браков и расторгается примерно половина из них. Из общего количества разводов 40% приходится на пары в возрасте ранней зрелости, фертильности (детородности). В Ростовской области показатели брачности и разводимости оказались еще более тревожными: с января по октябрь 2014 г. зарегистрировано 26129 браков и оформлено 15273 разводов, что составляет 58,45% разводов от числа заключенных браков: на 17% больше, чем за аналогичный период прошлого года [6].

Не менее важным представляется и аспект значительного роста в России за последнее десятилетие тенденции увеличения доли разноэтнических браков: 15% от общего числа заключенных браков. На сегодняшний день примерно четверть населения Российской Федерации живет в многонациональных семьях, при этом растет количество смешанных браков с ближними этническими группами и уменьшается – с представителями далеких этнических групп [5, 8, 9].

Особенно много разноэтнических браков в многонациональных региональных образованиях. Например, в Ростовской области и г. Ростове-на-Дону



только официальные биэтнические браки за последние два года составили 50% из общего числа зарегистрированных браков [6].

По мнению отечественных психологов, этнически смешанные (биэтнические, двуэтнические, разноэтнические) браки представляют собой особый вид супружества со сложной внутренней структурой, определяемой личностными особенностями супругов, принадлежавших к разным этническим группам, силой и устойчивостью их этнической идентификации, внешней глобальной межнациональной обстановкой в стране и в конкретном регионе, а также – внутренней микрокультурой брака, семьи.

Проблема межэтнических браков достаточно широко представлена в социологических (Ю. В. Арутюнян, 2005; Л. А. Делова, 2001; Л. М. Дробишева, 1971; А. Г. Здравомыслов, 1999; Н. Л. Крылова, 1995 и др.) и этнографических (О. А. Ганская, 1984; Ю. А. Евстигнеев, 1971; А. В. Козенко, 1978; А. Д. Коростелев, 2010; Я. С. Смирнова, 1967 и др.) научных работах, однако явно недостаточно эмпирических исследований психологических явлений в браке, в частности, – феномена удовлетворенности супружеством, важнейшего психологического критерия качества супружеских и семейных отношений, оказывающего максимальное влияние на развитие личности каждого из партнеров и их детей, а также членов их расширенной семьи [1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 15 и др.].

Отечественные и зарубежные психологи выявили немало характеристик данного явления: связь удовлетворенности браком с наличием/отсутствием в семье детей, длительностью супружества, с удовлетворенностью каждого из супругов своей работой, с их ценностными ориентациями, с качеством добрачных отношений и т. д. Особенно плодотворными в этом плане были 90-е гг. XX в. и первое десятилетие XXI в., когда удовлетворенность как один из важнейших факторов качества супружества стала изучаться в своеобразных браках [1, 2, 3, 5, 6, 10, 11 и др.]. Результаты этих исследований достаточно полно описаны и хорошо известны, поэтому не будем на них останавливаться подробно.

Особую группу в этом ряду представляют исследования, в частности, удовлетворенности сексуальными отношениями партнеров, посвященные анализу механизмов вариативности формирования личностных сексуальных установок в возникновении представлений о норме и отклонениях, изучаемых в квир-теории в рамках гендерной дихотомии и репродуктивной функции (гомосексуальность, промискуитет, садомазохизм, трансвестизм и гермафродитизм и др.) безотносительно к браку, но, безусловно, имеющие отношение и к различным формам современного брака [17, 18, 20, 21, 22] и т. д.

Продолжающаяся существенная трансформация современного российского общества, вызванная политическими, социальными и экономическими



переменами, неизбежно вносит серьезные изменения и в институт семьи, требующий новых исследований.

Психологи свидетельствуют, что именно удовлетворенность браком является главным психологическим критерием качества супружеской и семейной жизни; оказывает максимальное влияние на развитие личности партнеров и их детей, следовательно, данное явление должно быть изучено именно психологами [1, 4, 10, 11, 13, 16, 19 и др.].

Практически не изучено явление удовлетворенности браком в двунациональных браках, что и определяет актуальность данной проблемы для современной России.

**Цель данного исследования** – изучение своеобразия удовлетворенности браком в биэтнических парах, по сравнению с парами однонациональными.

**Предметом исследования** данного фрагмента комплексной диагностики психологических характеристик двунациональных браков стали особенности удовлетворенности браком в биэтнических супружеских парах в возрасте ранней зрелости партнеров.

**Эмпирический объект исследования** – партнеры 30 официальных супружеских пар, каждому из которых 25–35 лет: русские, армяне, осетины, украинцы, белорусы, грузины. Все респонденты имеют среднее, среднее специальное или высшее образование; состоят в первом браке, на момент опроса бездетны, стаж их супружества составил 1–5 лет.

**Выборка** условно делилась на две равные группы по критерию национального состава супружеских пар: в основную группу вошли двуэтнические пары, в которых один из супругов (мужчина) был русским, второй – представителем одной из названных выше национальностей; в контрольную – пары однонационального состава – русские.

**Основная гипотеза данного фрагмента исследования** – национальный состав супружеской пары может быть связан с особенностями удовлетворенности браком каждого из партнеров и супружеской пары в целом.

**Теоретической и методологической основой** выступили системный подход в семейной психологии (М. Боуэн, С. Минухин, В. Сатир и др.); культурно-исторический подход (Л. С. Выготский), исследования проблемы удовлетворенности браком (Ю. Е. Алёшина, Е. М. Дубовская, О. О. Ерёмичева, Л. Я. Гозман, О. А. Карабанова, А. И. Тащёва и др.), представления социологов (Ю. В. Арутюнян, Л. А. Делова, Л. М. Дробишева, А. Г. Здравомыслов, Н. Л. Крылова и др.) и этнографов (О. А. Ганская, Ю. А. Евстигнеев, А. В. Козенко, А. Д. Коростелев, Е. Е. Кутявина, С. К. Малышева, Я. С. Смирнова и др.) о межэтнических браках.

**Методы исследования:** анализ литературы по изучаемой проблеме, психодиагностический метод, метод сравнения групп, методы качественно-количественного и статистического анализа результатов.



**Методический инструментарий** был представлен тестом «Удовлетворенность браком» О. О. Ерёмичевой и Л. Я. Гозмана и анкетой А. И. Тащёвой, выявляющей основные социально-демографические, социально-экономические и иные 19 характеристик супружеских пар.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы Statistica 10.0 методами описательной статистики, ф-критерия углового преобразования Фишера, критерия Шапиро – Уилка, параметрического t-критерия Стьюдента. Исследование осуществлялось в 2011–2016 гг.

### Процедура опроса

Опрос каждого респондента осуществлялся лично, индивидуально, с добровольного согласия, и применительно к описываемому фрагменту исследования длился в среднем 40 минут. Диагностика осуществлялась в привычных для респондента условиях, у него на дому, в одну встречу.

Представим основные эмпирические **результаты**. Выявлено, что средний возраст супругов выборки однороден: в основной группе он составил  $27,8 \pm 2,6$  лет, в контрольной группе –  $28,9 \pm 2,9$  лет. Все респонденты состоят в бездетных браках. Обе группы однородны и по длительности супружества ( $2,3 \pm 0,9$  и  $2,2 \pm 0,9$  соответственно). Одинаковым оказался и средний возраст вступления в брак в биэтнических парах: у мужчин  $25,5 \pm 2,3$  лет, у женщин –  $25,4 \pm 2,4$ . В однонациональных же парах средний возраст вступления в брак у мужчин был несколько выше ( $28,4 \pm 3,1$ ), чем у женщин ( $25,7 \pm 2,7$ ).

Уровень дохода «выше среднего» был диагностирован в большинстве биэтнических пар и составил по выборке в целом 40 %, а в однонациональных парах в 30 % случаев он характеризуется уровнями «выше среднего», «средним» и «ниже среднего». При этом в однонациональных парах чаще встречается уровень доходов «ниже среднего» (30 % случаев), а в биэтнических «низкий» фиксируется значительно реже (20 %).

В биэтнических парах зафиксирована среднегрупповая неудовлетворенность браком в 70 % случаев, а удовлетворенность – в 30 % случаев. В свою очередь, в однонациональных парах выявлена принципиально иная картина среднегрупповой удовлетворенности супружеством: 90 % респондентов контрольной группы заявили, что они удовлетворены своим браком, и лишь 10 % не удовлетворены им.

Личная удовлетворенность супружеством в биэтнических и в однонациональных парах составила в среднем соответственно  $43,6 \pm 7,2$  и  $47,6 \pm 6,9$  баллов при «нормативной» удовлетворенности от 34 баллов, что позволяет считать данный показатель по выборке в целом достаточно высоким.

Вместе с тем, в основной группе были обнаружены 50 % пар с односторонней (один из супругов удовлетворен браком ниже среднего) или



двухсторонней (у обоих партнеров этот показатель низкий) личной неудовлетворенностью; в контрольной группе подобная удовлетворенность оказалась свойственна лишь 40 % пар. Данный показатель, по мнению А. И. Тащёвой, статистически достоверно свидетельствует о том, что разница между личной удовлетворенностью браком мужчины и женщины в супружеской паре, составившая 5,0 и более баллов, свидетельствует о факте высокой конфликтности в отношениях партнеров и отражает высокую вероятность нестабильности семейных отношений.

Важно и то, что в однонациональных парах 45 % респондентов заявили о высокой личностной удовлетворенности супружеством, а в биэтнических парах эту характеристику удовлетворенности дали только 20 % опрошенных.

Проведенный  $\phi$ -критерий углового преобразования Фишера показал, что данная разница статистически значима ( $\phi = 1,72$ , при  $p = 0,04$ ).

В выборке в целом у 70 % пар уровень взаимной удовлетворенности браком находится в пределах нормы, а у 30 % пар наблюдается взаимная неудовлетворенность.

Рассмотрим удовлетворенность браком среди супругов двунациональных и однонациональных браков (таблица 1).

Таблица 1.

**Среднегрупповые значения удовлетворенности браком у супругов двунациональных и однонациональных браков**

| Переменные                                     | Биэтнические |          | Однонациональные |          |
|--|--------------|----------|------------------|----------|
|  | $\chi$       | $\sigma$ | $\chi$           | $\sigma$ |
| Личная удовлетворенность                       | 43,6         | 6,8      | 46,9             | 6,2      |
| Средняя удовлетворенность на пару              | 43,1         | 6,0      | 47,8             | 4,7      |
| Взаимная удовлетворенность браком              | -1,3         | 4,6      | -2,4             | 7,2      |
| Сексуально-эротическая                         | 2,5          | 0,4      | 2,7              | 0,4      |
| Рождение детей                                 | 2,5          | 0,6      | 2,8              | 0,4      |
| Хозяйственно-бытовая                           | 2,6          | 0,5      | 2,8              | 0,4      |
| Досуговая                                      | 2,5          | 0,5      | 2,8              | 0,4      |
| Единодушие во взглядах, в оценке родственников | 2,5          | 0,5      | 2,7              | 0,5      |
| Психотерапевтическая                           | 2,6          | 0,5      | 2,8              | 0,4      |
| Воспитание детей                               | 2,4          | 0,5      | 2,5              | 0,6      |



Как видно из таблицы 1, у партнеров, состоящих в двунациональных и однонациональных браках, выявлена средневыраженная удовлетворенность супружеством ( $43,6 \pm 6,8$  и  $45,9 \pm 6,2$ ), однако у супругов однонациональных пар личная удовлетворенность несколько выше. Также обнаружено, что у 37 % супругов двунациональных пар и у 20 % супругов однонациональных пар наблюдается неудовлетворенность, а у 33 % супругов основной группы и у 53 % супругов контрольной группы наблюдается достаточно высокая удовлетворенность браком.

Из таблицы 1 следует, что личная удовлетворенность браком соответствует средней удовлетворенности на пару, что указывает на наличие благополучных (стабильных) семей по критерию удовлетворенности в однонациональных супружеских союзах.

Вместе с тем, у респондентов основной группы было выявлено 43 % случаев, а у супругов контрольной группы – 23 % случаев несовпадения личной удовлетворенности и удовлетворенности браком на пару либо низкий уровень обоих показателей.

Взаимная же удовлетворенность браком в среднем находится в пределах нормы, что характерно для 53 % партнеров из основной группы и у 67 % супругов из контрольной группы; у остальных респондентов диагностирована заметная взаимная неудовлетворенность супружеством.

Анализ удовлетворенности каждой из сфер брака выявил, что удовлетворенность всеми сферами брака выше у супругов из однонациональных браков, по сравнению с супругами браков двунациональных.

Сравним степени «попарной» удовлетворенности браком супругов двунациональных и однонациональных супружеских пар (таблица 2).

Таблица 2.

**Сравнение степени «попарной» удовлетворенности браком супругов двунациональных и однонациональных пар**

| <i>Переменные</i>                              | <i>Среднее (бизэтнические)</i> | <i>Среднее (однациональные)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|--------------------------------|---------------------------------|----------|----------|
| <b>Личная удовлетворенность</b>                | 43,6                           | 46,9                            | -2,0     | 0,054    |
| <b>Средняя удовлетворенность браком в паре</b> | 43,1                           | 47,8                            | -3,4**   | 0,001    |
| <b>Взаимная удовлетворенность браком</b>       | -1,3                           | -2,4                            | 0,7      | 0,469    |
| <b>Сексуально-эротическая</b>                  | 2,5                            | 2,7                             | -2,2*    | 0,031    |
| <b>Рождение детей</b>                          | 2,5                            | 2,8                             | -2,1*    | 0,036    |



| <b>Переменные</b>                                     | <b>Среднее<br/>(биэтнические)</b> | <b>Среднее (одно-<br/>национальные)</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|---|-----------------------------------|---|----------|----------|
| <b>Хозяйственно-бытовая</b>                           | 2,6                               | 2,8                                     | -1,5     | 0,143    |
| <b>Досуговая</b>                                      | 2,5                               | 2,8                                     | -2,6*    | 0,011    |
| <b>Единодушие во взглядах, в оценке родственников</b> | 2,5                               | 2,7                                     | -1,3     | 0,198    |
| <b>Психотерапевтическая</b>                           | 2,6                               | 2,8                                     | -1,5     | 0,150    |
| <b>Воспитание детей</b>                               | 2,4                               | 2,5                                     | -0,3     | 0,770    |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Из таблицы 2 следует, что между супружескими парами основной и контрольной групп существуют следующие значимые различия: по средней удовлетворенности браком ( $t = -3,4$ , при  $p = 0,001$ ), по сексуально-эротической сфере ( $t = -2,2$ , при  $p = 0,031$ ), по сфере рождения детей ( $t = -2,1$ , при  $p = 0,036$ ) и по досуговой сфере ( $t = -2,6$ , при  $p = 0,011$ ).

### **Обсуждение результатов**

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое качественно-количественное и статистическое подтверждение: для супругов однонациональных пар, по сравнению с бинациональными, характерны статистически достоверные более высокая удовлетворенность браком в целом и применительно к каждой из сфер супружества (хозяйственно-бытовая, сексуально-эротическая, досуговая, психотерапевтическая, рождение и воспитание детей, единодушие во взглядах и оценке родственников, друзей). Максимальной взаимная удовлетворенность диагностирована в сексуальных отношениях, в сферах воспитания детей и организации досуга.

Для проверки значимости выявленных различий был проведен параметрический  $t$ -критерий Стьюдента, т. к. с помощью критерия Шапиро – Уилка предварительно было доказано, что исследуемые переменные подчиняются закону нормального распределения.

Выявлено, что по уровню выраженности удовлетворенности браком существует значимое различие между биэтническими и однонациональными парами ( $t = -2$ , при  $p = 0,04$ ), при этом однонациональные пары характеризуются значимо более высокими показателями удовлетворенности супругов браком в отдельных сферах супружества, по сравнению с парами двунациональными.



## Заключение

Анализ содержания анкет респондентов, бесед с ними позволил предположить, что данные характеристики феномена удовлетворенности браком могут быть объяснены сходными, априорно, с раннего детства известными обоим партнерам национальными представлениями о супружестве, общностью взглядов каждого из них на роль мужчины и женщины в браке, на «уклад» семейной жизни, и детерминируемыми общими национальными и вероисповедальными традициями либо недостаточной осознанностью каких-то из названных характеристик факторов удовлетворенности браком у одного или же у обоих супругов, и пр.

**Практическая значимость** данного исследования заключается в возможности применения результатов в психологических центрах при работе с вступающими в брак и с разводящимися парами разного этнического состава для первичной диагностики качества взаимоотношений в браке, профилактики и психологической коррекции деструктивных супружеских конфликтов в них; а также для СМИ с целью повышения психологической культуры населения страны, Ростовской области в целях оптимизации качества супружеских отношений как одного из базовых средств продуктивной реализации государственной позитивной демографической политики.

## Литература

1. *Алешина Ю. Е.* Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 60–71.
2. *Воронцов Д. В.* Квир-теория: перспективы психологического анализа сексуальности // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 153–162.
3. *Гриднева С. В., Тацёва А. И.* Оценка эффективности деятельности системы противодействия идеологии терроризма в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 5. – С. 23–31.
4. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2008. – 320 с.
5. *Кутявина Е. Е., Малышева С. К.* Разноэтническая семья как среда формирования этнической идентичности личности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2010. – № 2. – С. 47–52.
6. Население Ростовской области // Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://rostov.gks.ru>
7. *Проскурникова С. И.* Супружеские конфликты в биэтнических парах в возрасте ранней зрелости: Выпускная квалификационная работа. Научный руководитель – А. И. Тацёва. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. – 99 с.



8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. Изд. 5, испр. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2014. – 352 с.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2013. – 224 с.
10. Тацёва А. И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 30 с.
11. Тацёва А. И., Киреева Л. Е. Ролевое поведение супругов «двухкарьерного» брака // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 44–55.
12. Тацёва А. И., Фрондзей С. Н. Личностные детерминанты особенностей супружеских конфликтов в неофициальном и официальном молодых браках // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 1. – С. 118–126.
13. Тацёва А. И., Фрондзей С. Н. Неофициальные и официальные молодые семьи // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия Педагогика и Психология. – 2011. – № 1. – С. 157–165.
14. Тацёва А. И., Фрондзей С. Н. Особенности супружеских конфликтов в высоко удовлетворенных браках пар / Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – № 7 (51). – С. 127–129.
15. Abakumova I. V., Yermakov P. N. On development of a tolerant personality in multicultural education // Questions of psychology. – 2003. – I. 3. – pp. 78–82.
16. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration // The Social Sciences. – 2015. – 10 (6). – pp. 1287–1290.
17. Connell R. W. Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics. – Sydney: Allen & Unwin, 1987.
18. de Lauretis T. "Habit Changes" // Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies. – 1994. – V. 6. – pp. 296–313.
19. Gridneva S. V., Tashcheva A. I. Traditions of family mutual relations in the context of Beslan's terrorist attack // Virtual Presentation at the ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. – Kyrenia, Cyprus: Elsevier Ltd. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014.
20. Katz J. N. The Invention of Heterosexuality. – Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
21. Queer Read This: A leaflet distributed at pride march in NY. Published anonymously by Queers // The Queer Resources Directory. – URL: <http://www.qrd.org/qrd/misc/text/queers.read.this>
22. Weeks J. The "homosexual role" after 30 years: An appreciation of the work of Mary McIntosh // Sexualities. – 1998. – V. 1 (2). – pp. 131–152.



## References

1. Aleshina Iu. E. Udovletvorennost' brakom i mezhluchnostnoe vospriatie v supruzheskikh parakh s razlichnym stazhem sovmestnoi zhizni [Marriage satisfaction and interpersonal perception in married couples with various duration of their life together]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya – Bulletin of Moscow State University, Series 14. Psychology*, 1987, no. 2, pp. 60–71.
2. Vorontsov D. V. Kvir-teoriia: perspektivy psikhologicheskogo analiza seksual'nosti [Queer theory: prospects of psychological analysis of sexuality]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2012, no. 2, pp. 153–162.
3. Gridneva S. V., Tashcheva A. I. Otsenka effektivnosti deiatel'nosti sistemy protivodeistviia ideologii terrorizma v molodezhnoi srede [Estimating the efficiency of the system of counteraction to the ideology of terrorism in the youth environment]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2013, V. 10, no. 5, pp. 23–31.
4. Karabanova O. A. *Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniia* [The psychology of family relations and fundamentals of family counseling]. Moscow, Gardariki Publ., 2008. 320 p.
5. Kutiavina E. E., Malysheva S. K. Raznoetnicheskaiia sem'ia kak sreda formirovaniia etnicheskoi identichnosti lichnosti [Multi-ethnic families the environment for the formation of ethnic identity of the person]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki – Bulletin of N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, 2010, no. 2, pp. 47–52.
6. The population of the Rostov region: Federal state statistics service. Available at: <http://rostov.gks.ru>
7. Proskurnikova S. I. *Supruzheskie konflikty v biethnicheskikh parakh v vozraste rannei zrelosti: Vypusknaiia kvalifikatsionnaia rabota* [Marital conflicts in bi-ethnic couples at the age of early maturity: graduate qualification work]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016. 99 p.
8. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspekt-Press Publ., 2014. 352 p.
9. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspekt-Press Publ., 2013. 224 p.
10. Tashcheva A. I. *Atributivnye protsessy v supruzheskikh konfliktakh. Diss. kand. psikh. nauk* [Attributive processes in marital conflicts. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow, 1987.
11. Tashcheva A. I., Kireeva L. E. Rolevoe povedenie suprugov «dvukhkar'ernogo» braka [Role behavior of spouses of a dual-career marriage]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2011, V. 8, no. 4, pp. 44–55.



12. Tashcheva A. I., Frondzei S. N. Lichnostnye determinanty osobennosti supruzheskikh konfliktov v neofitsial'nom i ofitsial'nom molodezhnykh brakakh [Personal determinants of characteristics of marital conflicts in informal and official marriages of young people]. *Izvestiia luzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2012, no. 1, pp. 118–126.
13. Tashcheva A. I., Frondzei S. N. Neofitsial'nye i ofitsial'nye molodezhnye sem'i [Informal and official youth families]. *Vestnik Adygeiskogo gos. un-ta. Seriya Pedagogika i Psikhologiya – Bulletin of Adyghe State University. Series Pedagogy and Psychology*, 2011, no. 1, pp. 157–165.
14. Tashcheva A. I., Frondzei S. N. Osobennosti supruzheskikh konfliktov v vysoko udovletvorennykh brakom parakh [Features of marital conflicts in couples with high marriage satisfaction]. *Izvestiia luzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Technical Sciences*, 2005, no. 7 (51), pp. 127–129.
15. Abakumova I. V., Yermakov P. N. On development of a tolerant personality in multicultural education. *Questions of psychology*, 2003, I. 3, pp. 78–82.
16. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration. *The Social Sciences*, 2015, 10 (6), pp. 1287–1290.
17. Connell R. W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Sydney: Allen & Unwin, 1987.
18. de Lauretis T. "Habit Changes". *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 1994, V. 6, pp. 296–313.
19. Gridneva S. V., Tashcheva A. I. Traditions of family mutual relations in the context of Beslan's terrorist attack. *Virtual Presentation at the ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology*. Kyrenia, Cyprus: Elsevier Ltd. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014.
20. Katz J. N. *The Invention of Heterosexuality*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
21. Queer Read This: A leaflet distributed at pride march in NY. Published anonymously by Queers. *The Queer Resources Directory*. Available at: <http://www.qrd.org/qrd/misc/text/queers.read.this>
22. Weeks J. The "homosexual role" after 30 years: An appreciation of the work of Mary McIntosh. *Sexualities*, 1998, V. 1 (2), pp. 131–152.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

doi: 10.21702/rpj.2016.3.4

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

**Ирина Владимировна Абакумова**

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: abakira@mail.ru

**Лаура Цараевна Кагермазова**

доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН  
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова  
г. Нальчик, Россия  
E-mail: laura07@yandex.ru

**Зоя Шаваловна Генердукаева**

старший преподаватель  
Грозненский государственный нефтяной технический университет  
г. Грозный, Россия  
E-mail: generzoaya@mail.ru

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, задание № 28.125.2016/НМ

В статье поднимаются проблемы межкультурной социально-психологической адаптации студентов, обучающихся в российских вузах. Рассматривается актуальность внедрения программы межкультурной социально-психологической адаптации иностранных студентов. Описаны логическая структура программы, ее концептуальная основа, методологические принципы, условия реализации, используемые методы.

Разработан портрет иностранного студента, в качестве структурных компонентов которого выделены социальные и психологические особенности. Предложены и описаны направления работы в рамках реализации программы межкультурной социально-психологической адаптации иностранных студентов. Выработаны рекомендации по оптимизации процесса адаптации в условиях образовательной среды вуза.



*В работе представлены актуальные вопросы: межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, психологии, социологии и массовой коммуникации, знание которых позволит эффективно и грамотно организовать межкультурную адаптацию иностранных студентов в едином образовательно-воспитательном пространстве международно-ориентированного вуза, с учетом богатого опыта работы Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова, в целях создания предпосылки возможной будущей деятельности в области формирования единой образовательной среды в рамках Болонского процесса.*

*Предлагаются современные технологии социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации обучающихся иностранных граждан в условиях образовательного пространства вуза.*

*Социально-психологическое сопровождение иностранных студентов представляет собой целостную, системно организованную деятельность, в рамках которой создаются благоприятные условия для успешного функционирования сопровождаемого субъекта. Это наиболее оптимальный способ, способствующий успешной межкультурной адаптации иностранных студентов, позволяющий создать условия для сохранения культурной направляющей студентов как представителей своей страны, актуализировать имеющиеся социокультурные знания, получить информацию о многообразии и самоценности разнообразных культур, повысить уровень межкультурной компетентности, осознать необходимость толерантного отношения к другим культурам и наличие общечеловеческих ценностей.*

**Ключевые слова:** *адаптация, социальная адаптация, социально-психологическое сопровождение, личность, межкультурная коммуникация, мотивация, психодиагностика, социокоммуникативные условия, социализация, полиэтнические группы.*

**Для цитирования:** Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Генердукаева З. Ш. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтничном образовательном пространстве вуза // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 53–72.



## THE INTERCULTURAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE POLYETHNIC EDUCATIONAL SPACE OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

**Irina Vladimirovna Abakumova**

*Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: abakira@mail.ru*

**Laura Tsaraevna Kagermazova**

*Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences  
Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov  
Nalchik, Russia  
E-mail: laura07@yandex.ru*

**Zoia Shavalovna Generdukaeva**

*Senior Lecturer  
Grozny State Oil Technical University  
Grozny, Russia  
E-mail: generzoya@mail.ru*

### **Acknowledgments**

*The study is supported the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, assignment no. 28.125.2016/HM*

*The paper discusses the problems of the intercultural socio-psychological adaptation of students studying in Russian institutes of higher education. The implementation of the program of the intercultural socio-psychological adaptation of foreign students is of special relevance. The article describes the logical structure of the program, its conceptual framework, methodological principles, conditions of implementation, and applied methods.*

*The authors (a) developed a foreign student's portrait, (b) distinguished structural components (social and psychological characteristics) of this portrait, (c) described areas of work on the implementation of the intercultural socio-psychological adaptation of foreign students, and (d) developed recommendations for optimizing the process of adaptation in the educational environment of the institute of higher education.*



*The paper focuses on urgent issues of intercultural communication, linguoculturology, psychology, sociology, and mass communication. To create the necessary prerequisites for possible future activities in the field the unified educational environment in the framework of the Bologna process, the consideration of these problems might be helpful in the effective and competent organization of the intercultural adaptation of foreign students in the unified educational space of the international-oriented institute of higher education, taking into account the rich experience of Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov.*

*The authors offered modern methods of socio-psychological support for the intercultural adaptation of foreign students in the educational space of the institute of higher education.*

*Socio-psychological support for foreign students is an integral, systematically organized activity, which creates favorable conditions for the successful functioning of the person. This is the best way contributing to successful intercultural adaptation of foreign students. Socio-psychological support for foreign students creates conditions for the preservation of the cultural guide of students as representatives of their country, actualization of the existing socio-cultural knowledge, getting the information about the diversity and value of various cultures, increasing the level of intercultural competence, understanding of the necessity of tolerant relation to other cultures and existence of universal values.*

**Keywords:** *adaptation, social adaptation, socio-psychological support, personality, intercultural communication, motivation, psychodiagnostics, socio-communicative conditions, socialization, multi-ethnic group.*

**For citation:** Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Generdukaeva Z. Sh. The Intercultural Socio-Psychological Adaptation of Students in the Polyethnic Educational Space of the Institute of Higher Education. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 53–72.

## **Введение**

Одной из перспективных задач системы высшего образования нашей страны является подготовка иностранных студентов в качестве высококвалифицированных специалистов. «Успешная реализация образовательного процесса в данном направлении может способствовать формированию позитивного имиджа нашей страны на международной арене, укреплению ее позиций в мировом образовательном пространстве, развитию межкультурного диалога» [8].

В Федеральной программе Российской Федерации «Развитие образования» отмечается, что до 2020 г. количество студентов-иностранцев, обучающихся в России, должно составить 10%. Для РФ количество



студентов-иностранцев является основной характеристикой интернационализации. Количество обучающихся, приезжих из-за рубежа, выросло до 158,4 тыс. человек в 2013/2014 уч. г. Рост осуществляется за счет приезда обучающихся из дальнего и ближнего зарубежья.

В связи с этим, значимой становится реализация программ и подпрограмм по социально-психологическому сопровождению адаптации иностранных студентов к изменяющимся культурным и психологическим особенностям с целью успешного процесса межэтнической адаптации в «обучающей, социально-психологической среде» [7, с. 311; 17, с. 46].

Студенты-иностранцы, обучающиеся на территории РФ, должны приспособиться к большому количеству новых характеристик страны обучения: условию обучения в вузе, проживанию в общежитии, социальной ситуации окружения, отсутствию родственников, общению на ином языке и т. д. Проблемы, с которыми студенты-иностранцы встречаются, имеют выраженный характер национальных, этнических, культурных, социально-бытовых особенностей [7, 19]. Студентам, обучающимся в другой стране, необходимо психологическое сопровождение в осуществлении коммуникации (важно в тех случаях, когда личность оказывается в иной культурной и языковой среде), в осознании иной социо-этнокультурной среды [3, 13].

**Цель статьи:** программирование вопросов межэтническо-культурной адаптации студентов-иностранцев в новой образовательной среде высшей школы через социально-психолого-педагогическую поддержку студентов – иностранных студентов, включающее управленческую деятельность, где отражаются благоприятные условия для эффективного функционирования приезжего учащегося в разном поле деятельности [5].

«Сопровождение» определяется как объединение всех участников учебно-воспитательного процесса (учащихся, преподавателей, тьютеров) или участников (подструктур) образовательного учреждения (методической и управления по воспитательной работе). Основное понятие «сопровождение» полинаправленно. Э. Ф. Зеер отмечает данное понятие «целостным процессом изучения, формирования, развития и коррекции становления личности. В данном случае под “сопровождением” имеется в виду помощь учащемуся в становлении развития и ответственность за свое поведение и деятельность. Важным аспектом является внутренний план учащегося, а значит, он имеет право на самостоятельный выбор действия и несения за него ответственности» [4, с. 11–20].

Психолого-педагогическая поддержка студентов-иностранцев может реализовываться в рамках основных психологических подходов, опираться на научно-психологические методики, направленные на предупреждение и разрешение вопросов, возникающих на данном этапе становления личности



приезжего. В свою очередь, данный метод способствует эффективному межэтническому и культурному привыканию и на личностном, и на межгрупповом уровне, общественно-приемлемыми методами подготавливает почву для самопознания и самосознания своей культуры и культуры других национальностей [1]. Адаптационный процесс – это сложное социальное явление, которое включает в себя: социально-психологические, политические, межкультурные, социально-педагогические аспекты [3].

Особенности «сопровождения студентов-иностранцев к иной социальной ситуации среды описывали Вей Син, И. А. Гребенникова, И. Л. Жирнова, О. А. Иванова, Т. В. Кияшук, И. А. Мнацаканян, Т. К. Фомина. О. А. Иванова характеризует межкультурную адаптацию через проблему формирования учебно-профессиональной Я-концепции иностранных студентов» [6].

И. А. Гребенникова определяет условия, критерии, эффективные движущие силы для определения успешных правил психолого-педагогической адаптации студентов-иностранцев в образовательной среде [1]. И. А. Мнацаканян выделяет «программу подготовки обучающихся к эффективному межкультурному диалогу, который лежит в основе преодоления трудностей межкультурной адаптации и взаимодействия». Следует заметить, что единых теорий, позволяющих вести учет основных условий, межкультурной адаптации студентов-иностранцев, мало [9].

Особенности содержания программы социально-психологической и социально-педагогической поддержки адаптации к разным культурам студентов-иностранцев решаются в следующих аспектах: поддержка иностранных студентов в адаптации к проживанию, учебной деятельности в стране пребывания; знания иностранных студентов духовного и культурного достояния страны, прошлого опыта разных культур; приобщение студентов-иностранцев в жизнедеятельность университета, республики, края; развитие толерантности к установкам, ценностям, мировоззрению в иных этносах, традициях, обычаях; адекватность к различным условиям жизнедеятельности. В Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х. М. Бербекова (КБГУ) учатся и проходят языковые практики представители следующих стран: Турция, Сирия, Иордания, Марокко, Пакистан, Корея, Таджикистан, Украина, Израиль и др.

Социально-психологические проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты:

- вступление в социокультурное информационное поле;
- вступление в новое социальное окружение (учебная деятельность);
- неадекватно высокие психофизические нагрузки (информационная, эмоциональная информация, адаптация).

Для высокой продуктивности процесса межкультурной,



социально-психолого-педагогической адаптации действует «Программа межкультурной социально-психологической адаптации студентов в полиэтническом образовательном пространстве КБГУ» [8, с. 262]. Основной целью программы мы считаем поддержку благополучного процесса межкультурной адаптации иностранных студентов в новых социокультурных условиях, развитие и формирование у студентов важных психолого-педагогических особенностей, формирующих успешную межкультурную толерантность. Данная программа осуществляет воспитание положительного этнического самопознания, толерантности, межкультурного единства.

**Концептуальная основа программы:** личностно-ориентированный подход (теория), направленный на знание индивидуальных характеристик студентов-иностранцев (О. С. Газман, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

**Общеметодологические принципы исследования:** принципы деятельностного подхода (Л. С. Выготский), принцип деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), активности (К. А. Абульханова, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский).

Данная работа решает следующие **задачи:**

- содействие иностранным студентам в адаптации к условиям проживания, обучения в КБР;
  - обучение иностранных студентов с духовно-культурным достоянием, социально-историческим наследием русской, кабардинской и балкарской культур;
  - рост межкультурной компетентности иностранных студентов;
  - введение иностранных студентов в общественно-культурную деятельность вуза, города, республики;
  - воспитание толерантности к убеждениям, ценностям, мировоззрению к различным культурам;
  - воспитание культурного самосознания и самопознания;
  - увеличение комфортности для каждого иностранного студента в условиях обучения и проживания в полиэтнической, поликультурной среде.
- Факторы функционирования программы:
- особенности взаимодействия со студентами-иностранцами;
  - учитывание принципов деятельности в учебно-воспитательном процессе;
  - знание социокультурных, психоэтнических свойств иностранных студентов как представителей поликультур;
  - индивидуальный подход к студентам-иностранцам как к активным представителям учебно-воспитательной деятельности.

В работу включены:

- обучающие семинары по межкультурной коммуникации в диалоге культур;



- межкультурные обучающие ситуации;
- экскурсионно-практические мероприятия;
- социально-психологические деловые игры, способствующие эффективной межкультурной коммуникации, уменьшению уровня тревожности, агрессивности, раздражительности и др.;
- беседы;
- обучающие занятия по толерантности;
- обучающий семинар по развитию культурного самосознания, самопознания;
- полиэтничный и межкультурный диалог.

### **Основные направления программы и их реализация**

**Основные направления программы:** 1) социальная адаптация; 2) психологическая адаптация; 3) межкультурная адаптация, 4) межкультурное взаимодействие; 5) социально-психологическая помощь во время обучения; 6) мониторинг; 7) лингвистическая адаптация; 8) методическое сопровождение.

В результате рассмотрения отечественных и зарубежных источников по вопросам приспособления студентов-иностранцев, эмпирического исследования, определен принцип общения студента-иностранца с социальными и психологическими характеристиками:

#### **I. Социальные:**

1. Отсутствие принципов поведения в новых социокультурных условиях, налаживания учебной деятельности.
2. Культурная дистанционность с партнерами по общению – представителями русской и других культур.
3. Отсутствие уровня развития межкультурной компетентности.
4. Узость контактов с социальным окружением.

#### **II. Психологические:**

1. Наличие стабильного отношения к будущей профессиональной деятельности.
2. Стабильная потребность знать язык специальности.
3. Состояние психологической, эмоциональной напряженности.
4. Единство этнической терпимости и этнического самопознания и самосознания.

Программа по сопровождению межкультурной адаптации иностранных студентов характеризуется тремя взаимосвязанными направлениями профессиональной деятельности: 1) развитием особенностей поведения в бытовых условиях у студентов-иностранцев; 2) воспитанием личностных качеств студентов-иностранцев (терпимость, самоидентификация), устранением



отрицательных особенностей (агрессия, тревожность, культурная дистанция);  
3) воспитанием межкультурной компетентности студентов-иностранцев.

**1. Развитие особенностей поведения в бытовых условиях у студентов-иностранцев.** Приезжая в Нальчик, студенты-иностранцы приспосабливаются к неизвестной обстановке, противоположной родной. Обстановка и условия жизнедеятельности в РФ являются для студента-иностранца новыми. Возникающие проблемы определяются отсутствием социальных навыков, которые помогли бы эффективному процессу адаптации. Данные трудности – дефицит информации о стране пребывания, правилах поведения в иной культуре. Наиважнейшей работой со студентами-иностранцами является знаниевая работа и целенаправленное развитие навыков самостоятельной жизни в вузе, общежитии, городе.

Осуществление первого направления возможно через:

- обучение студентов-иностранцев законодательству РФ, Уставу, структуре, истории университета, поведению в учебных корпусах, общежитии и на территории студенческого городка университета;
- обучение студентов-иностранцев картам-схемам, маршрутам следования, правилам езды в общественном транспорте;
- помощь в выборе товаров с наилучшим соотношением цены и качества;
- показ мест проведения досуга в стенах университета в бесплатном режиме (библиотеки, интернет-центр, спорткомплекс КБГУ, центры национальной культуры кабардинцев, балкарцев, русских).

**2. Воспитание личностных качеств студентов-иностранцев (терпимость, самоидентификация), устранение отрицательных особенностей (агрессия, тревожность, культурная дистанция):**

- «создание условий для актуализации этнической идентичности, стимулирование процессов этнического и культурного самоопределения;
- формирование и развитие толерантности иностранных студентов (уважение других этнических групп, готовность к совместной деятельности, обмену идеями и установками с представителями русской и других культур);
- создание условий, в рамках которых постепенно будет снижаться уровень негативных особенностей иностранных студентов, затрудняющих процесс их межкультурной адаптации (культурный шок, тревожность, культурная дистанция)» [18].

**3. Воспитание межкультурной компетентности студентов-иностранцев.** Данное условие выполнимо в процессе межкультурного диалога, межкультурного взаимодействия, устранения трудностей в коммуникации с представителями разных культур:

- в процессе межкультурного взаимодействия студентов-иностранцев друг с другом, с сотрудниками университета;



- в наличии условий взаимопроникновения культур, воспитания настоящего интереса к иной культуре;
- в наличии условий для формирования социокультурных знаний студентов-иностранцев, потребности к когнитивной деятельности;
- в развитии умений коммуникативистики, эмпатии и толерантности;
- в воспитании умений передавать культурные обычаи различных стран [15].

Важными элементами работы со студентами-иностранцами являются: создание режима деятельности студента; создание списка медицинских препаратов для первой помощи при заболеваниях разного уровня; создание списка контактных данных сотрудников университета.

Эффективная адаптация дает возможность включению студента-иностранца в образовательную среду, что повышает статус подготовки студентов-иностранцев в университете. Студент овладевает психологическими знаниями и навыками, повышает уровень стрессоустойчивости и благополучия. Это самое важное условие, создающее положительный образ российского образования [14].

Общеметодологическую базу исследования определили культурно-историческая теория Л. С. Выготского, психосемантический подход в психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Ф. Петренко, В. П. Серкин) [3, 5, 8].

Научным фундаментом работы стали исследования: социально-психологической адаптации студентов-иностранцев в образовательном пространстве разных этносов [2]; образов «типичного кабардинца (адыга, черкеса), балкарца, русского» и «типичного араба», «типичного турка» в представлениях иностранных и российских студентов [2, с. 23]; категории «счастье» в мировоззрениях студентов [7]; уровня индивидуального благополучия студентов-иностранцев; приспособления к культуре и коммуникативным особенностям других студентов.

Т. Г. Стефаненко отмечает, что «любой тип этнокультурного тренинга не является идеальным, и не существует универсальной модели тренинга на основе единого теоретического подхода. Вместе с тем, всегда нужно помнить, что программы тренинга не есть набор неформальных и не планируемых заранее актов взаимодействия представителей разных культур. Любая программа предполагает целенаправленные, методологически обоснованные усилия по налаживанию эффективного межкультурного диалога, хорошо спланированные специалистами по активным методам обучения совместно с экспертами – этнологами и этнопсихологами, знакомыми с широким кругом проблем, встающих перед человеком в поликультурной среде» [4, с. 15; 16, с. 128].

Межэтническое взаимопроникновение осуществимо при: обучении, ориентировании и психологических занятиях (тренинговых занятиях).



**Программа проводится в следующих номинациях:**

*I. Для иностранных студентов:*

1. Обучающий семинар «Университет мой – КБГУ».

Цель: когнитивный уровень культуры, традиций, обычаев России, местной культуры и функциональной структуры КБГУ. Обучающий семинар включает три основных блока: 1) лекция-презентация (с применением видео- и аудиоматериалов) «Нальчик: вчера и сегодня» и ролевые тематические игры; 2) истории взаимодействия представителей двух и более культур, в ходе которого участники встречаются с определенной проблемой. Каждая история сопровождается альтернативными вариантами решения проблемы и просьбой выбрать наиболее успешный вариант ответа [2]; 3) лекция-презентация «Университет мой – КБГУ» (с использованием видеоматериалов), которая представляет собой знакомство с историей, структурой, организацией в КБГУ, бытовыми условиями общежитий и т. п.

2. Психологический семинар «Культура народов России: кабардинцев, балкарцев и русских».

Данный семинар является вторым этапом адаптации иностранных студентов к образовательному полю КБГУ, в местную культуру. Целью является межкультурная социально-психологическая адаптация иностранных студентов, начинающих обучение в КБГУ.

Местные студенты знакомятся с представителями другой культуры, увеличивают свой кругозор, воспитывают этническую толерантность. Данный семинар понижает стресс, межэтнические конфликты, способствует эффективной мотивации к обучению и адаптации к учебной деятельности.

3. Диагностика личностных качеств (особенности личности, адаптационные способности, уровень этнической толерантности).

4. Обучающие семинары «Российская культура кабардинцев, балкарцев и русских» (деловые игры, декоративно-прикладное искусство, национальная кухня, национальные праздники). Знакомство с центрами национальной культуры кабардинцев, балкарцев, русских КБГУ. Цель: культурная адаптация с помощью народного творчества. Искусство – это язык самопознания и самовыражения.

*II. Для российских преподавателей, сотрудников, взаимодействующих с иностранными студентами, и студентов, проживающих в общежитии и обучающихся с иностранцами:*

1. Семинар-тренинг межкультурной компетентности.

Для развития межкультурной компетентности в ходе семинара-тренинга решаются задачи: обучить традициям, ценностям и нормам других культур; расширить знания о других культурах, изучив этнические стереотипы; научиться распознавать вербальные и невербальные сигналы представителей



других культур; найти позитивные стороны культурных различий.

2. Психологический тренинг развития этнической толерантности.

Тренинг проводится спустя 2–3 месяца пребывания иностранных студентов в России, но возможна реализация и позже. Он больше ориентирован на тех студентов, которые каким-либо образом взаимодействуют (проживают, обучаются, общаются) с иностранными студентами, а также преподавателей, обучающихся иностранных студентов, и сотрудников, осуществляющих с ними внеучебную деятельность [12].

Программа межкультурной социально-психологической адаптации студентов в полиэтническом образовательном пространстве КБГУ включает психолого-социокультурную работу со всеми участниками интернационализации: иностранными студентами, преподавателями и местными студентами. Все это очень важно для успешной социально-психологической адаптации студентов-иностранцев.

Успешность работы по сопровождению межкультурной адаптации иностранных студентов в значительной степени определяется наличием адекватных и корректных методов.

При построении программ социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов необходима систематизация практических программ и методов формирования навыков социального взаимодействия с представителями других культур. Должны быть созданы условия, в которых иностранные студенты научаются навыкам и способам поведения, которые позволят им адекватно взаимодействовать с представителями принимающей культуры и представителями других культур, сильно отличающимися по большинству параметров – религии, языку, традициям, ценностям [10].

Именно успешное использование многочисленных активных методов в социально-психологическом сопровождении позволяет формировать у иностранных студентов навыки взаимопонимания и взаимодействия с представителями различных культур в реальных ситуациях, достаточно высокий уровень межкультурной компетентности.

При реализации необходимо учитывать:

1. Социально-психологические качества студентов-иностранцев: этническую толерантность, мотивационную направленность на обучение, умение работать в команде.

2. Саму специфику студенческой жизни (саморазвитие и самореализацию, способствующие формированию творческих достижений студента, налаживанию межличностных отношений, а также повышению его профессионального роста).

3. Национальный состав группы.



#### 4. Особенности социально-бытового устройства жизни студентов.

Определиться с основными акцентами в работе по сопровождению адаптации иностранных студентов могут помочь опросы различных групп, задействованных так или иначе в образовательном процессе: иностранных студентов, русских студентов, преподавателей, сотрудников международных отделов вуза [11].

При организации и проведении подобных опросов следует выявить положительные и отрицательные оцениваемые обстоятельства жизни иностранных студентов в нашей стране. Как отмечает И. А. Поздняков, само проведение анкетирования иностранных студентов представляет собой элемент практической работы в области психологического сопровождения, т. к. внимание администрации вузов к проблемам студентов, проявленное в форме опросов, уже является фактором, способствующим адаптации у нас в стране [7].

Подводя итог, следует отметить, что работа с иностранными студентами по повышению их межкультурной адаптации является принципиально важной в организации образовательного процесса иностранных студентов в условиях новой культуры. Показателями правильного развития социально-психологических особенностей, влияющих на успешность межкультурной адаптации, являются эмоциональные состояния иностранных студентов (их субъективное благополучие). Положительные эмоции, которые студент испытывает в отношениях с сокурсниками, преподавателями, соседями по общежитию, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – все это показатели успешной адаптации личности. Они могут выступать в качестве критериев диагностики эффективности социально-психологического сопровождения иностранных студентов. Неправильное же их воспитание может стать основой нарушений в межкультурной адаптации иностранных студентов.

Таким образом, чтобы адаптация проходила эффективно, и трудности, возникающие в данный период, были сведены к минимуму, иностранные студенты должны обладать достаточной информацией по проживанию и обучению в нашей республике; условия проживания и обучения должны быть комфортными, а отношения с преподавателями и однокурсниками – доброжелательными, создающими положительные эмоции.

По итогам реализации программы социально-психологического сопровождения иностранных студентов ожидается, что они будут способствовать эффективной межкультурной адаптации иностранных студентов к новым социокультурным условиям, благоприятному «вхождению» их в образовательный процесс, новую культуру, формированию положительного опыта межкультурного взаимодействия с представителями различных культур,



расширению представлений о культуре принимающей стороны и других культурах.

Также необходимо отметить, что внедрение системы социально-психологического сопровождения иностранных студентов в процесс их межкультурной адаптации может повысить привлекательность российских вузов и дать ощутимый экономический эффект, т. к. комфортная и безопасная среда обучения и проживания вдали от дома – один из определяющих факторов при выборе образовательной организации.

По оценкам специалистов, непосредственно обеспечивающих учебный процесс и социально-бытовое сопровождение иностранных студентов, психолого-педагогическая работа, проведенная в этой области, дает положительные результаты. Мы надеемся, что позитивная динамика будет наблюдаться и в будущем, и планируем реализацию программы в других учебных заведениях КБР.

***Ожидаемые результаты реализации «Программы межкультурной социально-психологической адаптации студентов в полиэтническом образовательном пространстве КБГУ»:***

- поддержка иностранных студентов и слушателей, обучающихся в КБГУ им. Х. М. Бербекова;
- увеличение межкультурной компетентности студентов, преподавателей КБГУ им. Х. М. Бербекова;
- увеличение привлекательности обучения КБГУ им. Х. М. Бербекова для студентов-иностранцев;
- разработка банка методических работ психологического сопровождения иностранных студентов, развитие деятельности центра «Психологический дискурс»;
- практико-ориентированное поле по программам подготовки бакалавров и магистров;
- применение инновационных технологий в работе с иностранными студентами;
- создание при КБГУ «Отдела психологического сопровождения для студентов».

Работа отдела направлена на оказание психологической помощи студентам КБГУ в ситуациях, связанных с личностными проблемами, трудностями в общении, адаптацией к новым условиям учебной деятельности, академической неуспеваемостью, стрессом.

***Основная цель отдела*** – обеспечение психологического благополучия, гармоничного развития, сохранение и укрепление здоровья, повышение адаптивных возможностей студентов КБГУ. Психологическая помощь и поддержка в отделе оказывается бесплатно, анонимно и конфиденциально.



**Основными задачами отдела являются:**

- оказание психологической помощи студентам, находящимся в состоянии эмоциональной дезадаптации и испытывающим высокий уровень психологического стресса, для их адаптации к новым условиям;
- профилактика состояний эмоциональной дезадаптации у студентов;
- развитие у студентов устойчивости к стрессу и формирование конструктивных навыков совладания с ним;
- повышение социальной компетентности студентов и развитие у них навыков эффективных коммуникаций и самоорганизации;
- оказание помощи студентам в проблемных и кризисных жизненных ситуациях;
- развитие у студентов способности к саморазвитию и самоопределению.

**Основные направления деятельности:**

- индивидуально-психологическое консультирование;
- психологическая диагностика;
- психовоспитательная работа.

**Выводы**

Таким образом, данная программа эффективна и может быть включена во все сферы жизнедеятельности студента-иностранца, включает в себя педагогическую, психологическую, социальную работу. Может реализовываться в разных условиях, в различных национальных, этнических составах, во всех учебных заведениях, в которых осуществляется обучение студентов-иностранцев. Эффективное применение программы будет формировать позитивную межкультурную адаптацию студентов-иностранцев к новым социо-психокультурным условиям пребывания, успешному включению в образовательный процесс, новую культуру, формированию положительного опыта межкультурного взаимодействия с представителями различных культур, расширению представлений о культуре данного вуза. Внедрение данного типа программ повышает привлекательность российских вузов и дает ощутимый экономический эффект, т. к. комфортная, безопасная среда обучения – один из определяющих факторов при выборе образовательного пространства.

Помимо всего этого, внедрение системы социально-психологического сопровождения иностранных студентов в процесс их межкультурной адаптации может повысить привлекательность российских вузов и дать ощутимый экономический эффект, т. к. дружественная, комфортная и безопасная среда обучения и проживания вдали от дома – один из определяющих факторов при выборе зарубежного образовательного маршрута.



## Литература

1. *Абакумова И. В.* Психологические технологии формирования анти-террористических ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.
2. *Абакумова И. В., Гришина А. В.* Отношение студентов к мигрантам как фактор и показатель этноконфессиональных установок современной молодежи // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 22–28.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* О становлении толерантности личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
4. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 3. – С. 11–20.
5. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Этническая толерантность как взаимодействие культур // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 248–253.
6. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Ермаков П. Н.* Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса. Монография. – М., 2016.
7. *Абакумова И. В., Корневская М. Е., Левшина А. А.* Формирование гражданской идентичности личности в условиях муниципального образовательного пространства г. Ростова-на-Дону // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – Ростов н/Д, 2014. – № 2. – С. 310–314.
8. *Абакумова И. В., Лунин С. Л.* Особенности адаптации трудовых мигрантов разной этноконфессиональной принадлежности // От истоков к современности. – М., 2015. – С. 261–263.
9. *Кагермазова Л. Ц.* Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-мигрантов // Миграционные процессы в России: проблемы адаптации и интеграции мигрантов. Сборник материалов Всероссийской научно-практической видеоконференции и расширенного заседания Общественно-консультативных советов при УФМС России по Ставропольскому краю, Республике Северной Осетии-Алании и Кабардино-Балкарской Республике. – Ставрополь, 2014. – С. 102–105.
10. *Кагермазова Л. Ц.* Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов-мигрантов в поликультурной среде



- вуза // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. – 2014. – Т. IV. – № 2. – С. 101–103.
11. *Кагермазова Л. Ц., Горшкова Л. М., Барабаш О. Д., Бордюгова Т. Н., Зиамбетов В. Ю., Штомпель Г. А., Эхаева Р. М., Масаева З. В., Медведская Е. И., Микрюкова Т. Ю., Шамовская Т. В., Коваль Л. В., Майер С. Ф., Белова В. В., Герасименко Т. Л., Нисилевич А. Б., Стрижова Е. В.* Психология и педагогика: на рубеже веков. Монография: в 2-х кн. – Одесса, 2015. – Кн. 2. – 191 с.
  12. *Кагермазова Л. Ц., Маламатов А. Х., Масаева З. В.* Межкультурная коммуникация как смысловая техника формирования толерантного сознания студентов вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации; Тольяттинский государственный университет; Научно-образовательный центр «Перспектива». – Ульяновск, 2016. – С. 334–338.
  13. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 328 с.
  14. *Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц.* Взаимосвязь психологической безопасности и национального образования // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – № 2 (8). – С. 32–34.
  15. *Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц.* Проблема взаимосвязи языка и межкультурной коммуникации // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Пермь, 2016. – С. 117–118.
  16. *Фоменко В. Т., Абакумова И. В.* Ценностно-смысловые установки как компонент формирования антитеррористического мышления // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 127–133.
  17. *Annett M., Kilshaw D.* Mathematical ability and lateral asymmetry // *Cortex*. – 1992. – V. 18.
  18. *Burke V. F., Chrisler J. C.* The creative thinking, environmental frustration & self-concept of left & right-handers // *Creativity Research J.* – 1999. – no. 2.
  19. *Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. M.* Handbook for the 16 personality factor questionnaire. – Champaign, IL: IPAT, 1998. – no. 6.
  20. *Holland J. L.* Making vocation choices: A theory of vocational personalities and work environments. – N. Y.: Englewood Cliffs, 1995. – no. 8.

## References

1. *Abakumova I. V.* Psikhologicheskie tekhnologii formirovaniia antiterroristicheskikh tsennostei v molodezhnoi srede [Psychological technologies



- of forming anti-terrorist values in the youth environment]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2010, V. 7, no. 5–6, pp. 23–26.
2. Abakumova I. V., Grishina A. V. Otnoshenie studentov k migrantam kak faktor i pokazatel' etnokonfessional'nykh ustanovok sovremennoi molodezhi [Students' relation to migrants as a factor and indicator of ethnic and religious attitudes of modern young people]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2013, V. 10, no. 3, pp. 22–28.
  3. Abakumova I. V., Ermakov P. N. O stanovlenii tolerantnosti lichnosti v polikul'turnom obrazovanii [On the issue of the formation of tolerance in multicultural education]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2003, no. 3, pp. 78–82.
  4. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. Smysloobrazovanie kak faktor initsiatsii tsennostno-smyslovnykh ustanovok v protsesse formirovaniia antiekstremistskoi ideologii [Sense-creation as a factor in the initiation of sense-value attitudes in the process of forming anti-extremist ideology]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2011, V. 8, no. 3, pp. 11–20.
  5. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. Etnicheskaia tolerantnost' kak vzaimodeistvie kul'tur [Ethnic tolerance as the interaction of cultures]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Dagestan State University*, 2013, no. 4, pp. 248–253.
  6. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Ermakov P. N. *Tekhnologii napravlennoi transliatsii smyslov v praktike uchebnogo protsessa* [The technology of the directed sense transmission in the educational process]. Moscow, 2016.
  7. Abakumova I. V., Korenevskaiia M. E., Levshina A. A. Formirovanie grazhdanskoi identichnosti lichnosti v usloviakh munitsipal'nogo obrazovatel'nogo prostranstva g. Rostova-na-Donu [The formation of civic identity in the municipal educational space of Rostov-on-Don]. *Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia «Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiia»* [Proc. the All-Russian Theoretical and Practical Conference "Personality in culture and education: psychological support, development, and socialization"]. Rostov-on-Don, 2014, no. 2, pp. 310–314.
  8. Abakumova I. V., Lunin S. L. *Osobennosti adaptatsii trudovykh migrantov raznoi etnokonfessional'noi prinadlezhnosti: Ot istokov k sovremenosti* [Features of adaptation of labour migrants of various ethnoses and religions: From the origins to the present]. Moscow, 2015, pp. 261–263.
  9. Kagermazova L. Ts. Psikhologicheskoe soprovozhdenie sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-migrantov [Psychological support of socio-



- psychological adaptation of students-migrants]. *Migratsionnye protsessy v Rossii: problemy adaptatsii i integratsii migrantov. Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi videokonferentsii i rasshirenogo zasedaniia Obshchestvenno-konsul'tativnykh sovetov pri UFMS Rossii po Stavropol'skomu kraiu, Respublike Severnoi Osetii-Alanii i Kabardino-Balkarskoi Respublike* [Proc. the All-Russian Theoretical and Practical Conference and an extended meeting of the Public Advisory Council at the Federal Migration Service of Russia in Stavropol Krai, the Republic of North Ossetia-Alania, and the Republic of Kabardino-Balkaria "Migration processes in Russia: problems of adaptation and integration of migrants"]. Stavropol, 2014, pp. 102–105.
10. Kagermazova L. Ts. Formirovanie gotovnosti k mezhkul'turnoi kommunikatsii u studentov-migrantov v polikul'turnoi srede vuza [The formation of readiness to intercultural communication in students-migrants in the multicultural environment of the University]. *Izvestiia Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of the Kabardino-Balkarian State University*, 2014, V. IV, no. 2, pp. 101–103.
  11. Kagermazova L. Ts., Gorshkova L. M., Barabash O. D., Bordiugova T. N., Ziambetov V. Iu., Shtompel' G. A., Ekhaeva R. M., Masaeva Z. V., Medvedskaia E. I., Mikriukova T. Iu., Shamovskaia T. V., Koval' L. V., Maier S. F., Belova V. V., Gerasimenko T. L., Nisilevich A. B., Strizhova E. V. *Psikhologiya i pedagogika: na rubezhe vekov* [Psychology and pedagogy: at the turn of the century]. Odessa, 2015. 191 p.
  12. Kagermazova L. Ts., Malamatov A. Kh., Masaeva Z. V. Mezhhul'turnaia kommunikatsiia kak smyslotekhnika formirovaniia tolerantnogo soznaniia studentov vuza [Intercultural communication as a sense technique for the formation of tolerant consciousness in students]. *Kategoriia «sotsial'nogo» v sovremennoi pedagogike i psikhologii. Materialy 4-i vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (zaочноi) s mezhdunarodnym uchastiem* [Proc. the 4th All-Russian Theoretical and Practical Conference (in absentia) with International Participation "The category of "the social" in modern pedagogy and psychology"]. Ulyanovsk, 2016, pp. 334–338.
  13. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla* [The psychology of sense]. Moscow, Smysl Publ., 1999. 328 p.
  14. Masaeva Z. V., Kagermazova L. Ts. Vzaimosviaz' psikhologicheskoi bezopasnosti i natsional'nogo obrazovaniia [The relationship between psychological security and national education]. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii – Pedagogical Skills and Educational Technology*, 2016, no. 2 (8), pp. 32–34.
  15. Masaeva Z. V., Kagermazova L. Ts. *Problema vzaimosviasi iazyka i mezhkul'turnoi kommunikatsii // Razvitie sovremennoi nauki: teoreticheskie*



- i prikladnye aspekty* [The relationship between language and intercultural communication: The Development of modern science: theoretical and applied aspects]. Perm, 2016, pp. 117–118.
16. Fomenko V. T., Abakumova I. V. Tsennostno-smyslovye ustanovki kak komponent formirovaniia antiterroristicheskogo myshleniia [Sense-value attitudes as a component of the formation of antiterrorist thinking]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2010, V. 7, no. 5–6, pp. 127–133.
  17. Annett M., Kilshaw D. Mathematical ability and lateral asymmetry. *Cortex*, 1992, V. 18.
  18. Burke B. F., Chrisler J. C. The creative thinking, environmental frustration & self-concept of left & right-handers. *Creativity Research J.*, 1999, no. 2.
  19. Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. M. Handbook for the 16 personality factor questionnaire. Champaign, Il.: IPAT, 1998, no. 6.
  20. Holland J. L. Making vocation choices: A theory of vocational personalities and work environments. N. Y.: Englewood Cliffs, 1995, no. 8.



УДК 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.3.5

## **ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ ЯДРО МЕТАПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Карина Юрьевна Колесина**

*доктор педагогических наук, профессор  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: karina379@yandex.ru*

**Александр Владимирович Мирошниченко**

*кандидат психологических наук, доцент  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: akmrgu@mail.ru*

**Асланбек Арбиевич Саидов**

*старший преподаватель  
Чеченский государственный педагогический университет  
г. Грозный, Россия  
E-mail: aslsaidov@gmail.com*

**Разет Эльбрусевна Гримсолтанова**

*кандидат психологических наук, преподаватель психологии  
Чеченский базовый медицинский колледж  
г. Грозный, Россия  
E-mail: razet\_grims@mail.ru*

Одной из ведущих мировых тенденций развития современного образования, сравниваемых с тенденциями информатизации, гуманизации, гуманитаризации, в современной педагогической теории и образовательной практике считаются интегративные процессы. Их относят к «парадигмам нового образовательного процесса», считают «одним из перспективнейших инновационных направлений, способных решать многие из проблем современного предметно-разобщенного образования» [7, с. 5]. Интегративные процессы относят к наиболее перспективным направлениям инновационной деятельности в области педагогической теории и образовательной практики. Расширяется образовательное поле интеграции. Речь идет



*не только об интеграции содержания, но и интеграции организационных форм, педагогических технологий, способов деятельности обучающихся. Новый импульс в развитии, с одной стороны, интегративных процессов в современном образовании, а с другой – в технологии проектного обучения, придает концепция метапроектного образования, ориентированного на поиск инновационных путей и средств гармонизации стратегических и тактических целей современного образования. С этих позиций метапроектный подход к образованию мы рассматриваем как системное обобщение, слияние взаимосвязанных и взаимодействующих видов интеграции (содержательной, процессуальной, эмоционально-образной и др.), ориентированных на достижение метапредметных результатов.*

*Наряду с этим, большое внимание сегодня уделяется проектному обучению. Предлагаемая нами концепция метапроектного образования в значительной степени расширяет образовательный потенциал проектного обучения, создавая условия для активного освоения социокультурного опыта. Метапроектное обучение способно придать новый стимул к развитию, с одной стороны, интегративных процессов, а с другой, значительно усилить позиции технологии проектного обучения. Метапроектный подход к образованию рассматривается нами как системное обобщение, слияние взаимосвязанных видов интеграции, ориентированных на достижение метапредметных результатов. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты взаимообогащения интегративного и метапроектного обучения.*

**Ключевые слова:** *интегративные процессы, метапроектное обучение, метапроектный подход, метапроект, метапроектная деятельность, образовательная среда, дидактический принцип, интегрированные знания, образовательные технологии, интеграция.*

**Для цитирования:** Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В., Саидов А. А., Гримсолтанова Р. Э. Интегративные процессы как содержательно-процессуальное ядро метапроектного обучения // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 73–88.

## **INTEGRATIVE PROCESSES AS THE INTENSIONAL AND PROCEDURE KERNEL OF METAPROJECT EDUCATION**

**Karina Yur'evna Kolesina**

Doctor of Pedagogy, Professor

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

E-mail: karina379@yandex.ru



**Aleksandr Vladimirovich Miroshnichenko**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: akmrgu@mail.ru*

**Aslanbek Arbievich Saidov**

*Senior Lecturer  
Chechen State Pedagogical University  
Grozny, Russia  
E-mail: aslsaidov@gmail.com*

**Razet El'brusovna Grimsoltanova**

*Candidate of Psychology, Psychology Teacher  
Chechen Basic Medical College  
Grozny, Russia  
E-mail: razet\_grims@mail.ru*

*Integrative processes are one of the leading global trends of the development of modern education in modern educational theory and educational practice, comparable with informatization, humanization, and humanitarization. K. Yu. Kolesina (2013) describes them as "new paradigms of the educational process" and "one of the most promising innovative directions that can solve many problems of fragmented education". Integrative processes are among the most promising directions of innovative activities in the field of pedagogical theory and educational practice. The educational field of integration is expanded. The above stated means not only the integration of the content, but also the integration of organizational forms, educational technologies, and work methods of learners. The concept of metaproject education, which focuses on the search for innovative ways and means of harmonisation of strategic and tactical goals of modern education, gives a new impulse to the development of integrative processes in modern education, as well as the technology of project-based learning. The authors considered a metaproject approach to education as a systemic generalization, fusion of interconnected and interacting types of integration (substantive, procedural, emotional-imaginative, etc.) aimed at achieving meta-subject results.*

*Project-based learning has gained a considerable attention today. The proposed concept of metaproject education significantly expands the educational potential of project-based learning and creates conditions for active acquisition of socio-cultural experience. The paper discusses key aspects of mutual enrichment of integrative and metaproject education.*



**Keywords:** *integrative processes, metaproject education, metaproject approach, metaproject activity, educational environment, didactic principle, integrated knowledge, educational technology, integration.*

**For citation:** Kolesina K. Yu., Miroshnichenko A. V., Saidov A. A., Grimsoltanova R. E. Integrative Processes as the Intensional and Procedure Kernel of Metaproject Education. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 73–88.

### **Введение**

Интегративные процессы в современном образовании относят к наиболее перспективным направлениям инновационной деятельности в области педагогической теории и образовательной практики (И. В. Абакумова, А. Я. Данилюк, К. Ю. Колесина, Н. А. Рыков, Л. Н. Федорова, В. Т. Фоменко и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. Интегративность как неотъемлемое качество, характеризующее образование XXI в., считают «основополагающей категорией педагогики», способной решать многие проблемы современного предметно-разобщенного образования.

Отмечается расширение образовательного поля интеграции: к интеграции содержания добавляются интеграции организационных форм [17], педагогических технологий, способов деятельности обучающихся, образовательного пространства, интеллектуального и эмоционально-образного компонентов [8]. Все это обуславливает рассмотрение интеграции в качестве особого дидактического принципа, что придает ему фундаментальный характер и соответствует новой стратегии образования.

Не меньшее, а, возможно, и большее внимание в современной образовательной практике и педагогической теории уделяется проектному обучению. Новый импульс в развитии, с одной стороны, интегративных процессов в современном образовании, а с другой – в технологии проектного обучения, придает концепция метапроектного образования, ориентированного на поиск инновационных путей и средств гармонизации стратегических и тактических целей современного образования. С этих позиций метапроектный подход к образованию мы рассматриваем как системное обобщение, слияние взаимосвязанных и взаимодействующих видов интеграции (содержательной, процессуальной, эмоционально-образной и др.), ориентированных на достижение метапредметных результатов.

### **Основные аспекты взаимодействия и взаимообогащения интегративного и метапроектного обучения**

Прежде всего, следует отметить, что учебный метапроект, построенный на интегративной основе, способствует реализации важнейшей



функции – снять противоречие между гуманитарным и естественнонаучным образованием. Взаимопроникновение культур, типичное для интегративного обучения, активизирует ценностно-смысловую сферу обучающихся, приводит в действие образно-эмоциональные факторы учебного процесса, «пропитывает» ими рационалистическую сферу обучения. Ценностное восприятие мира обеспечивается благодаря включению самых разнообразных механизмов познавательной деятельности, что позволяет создать информационно и эмоционально «плотную» среду за счет сочетания, слияния ценностно-смысловых, образно-эмоциональных и логических компонентов учебного процесса, – то, что составляет основу метапроектного обучения.

Особое значение интегративное обучение имеет в формировании и развитии целостной личности – функции, реализацию которой значительно обогащает система метапроектного обучения.

Интегративное обучение приобщает обучающихся к системному методу мышления, развивает их способности к синтезу знаний из различных областей наук и тем самым реализует функцию формирования у них целостной картины мира, осознания себя и своего места в этом целостном мире. Эту же функцию реализует метапроектный подход к обучению, и в их единстве, взаимообусловленности, взаимопроникновении мы видим существенное усиление позиций каждого из двух подходов.

Являясь информационно более емким, чем разобшенное предметное обучение, интегрированный подход побуждает ученика мыслить информационно емкими категориями, совершенствует мыслительный аппарат человека, способствует его интеллектуальному развитию, тем самым усиливая, «принимая на себя» в определенной степени функции метапроектного обучения.

Интегрированные знания, обобщенные понятия, включенные в содержание метапроекта, позволяют обучающемуся с позиций более высокого знания легче воспринимать и анализировать знания более низкого порядка, вырабатывать у себя на основе интегрированных понятий и представлений ориентировочную основу для понимания, усвоения, оперирования этой разнородной системой знаний [9] более обобщенного уровня, характерных для метапроектного обучения.

Важнейшей целью метапроектного обучения является развитие у обучающихся таких качеств мыслительной деятельности, которые способствовали бы активному познанию различных сфер окружающей действительности. Интегративное обучение, как показывают исследования, создает условия для совершенствования, прежде всего, диалектического мышления; являясь, особенно в условиях метапроектного обучения, источником бесконечно множества проблемных ситуаций на «стыке наук» различного уровня



и различной трудности, оно помогает ученику увидеть любой исследуемый процесс в его динамике, развитии, диалектическом единстве и борьбе противоположностей, переходе количественных изменений в качественные.

В интегративном знании, интегративных технологиях содержатся большие возможности для развития альтернативного мышления, свободного от формальной, односторонней оценки фактов и событий, не заикленного на ортодоксальном подходе, подлинно демократичного, т. е. качества мышления, необходимого для работы над метапроектом.

В процессе интегративного познания формируется еще одно важное качество мышления, необходимое для проектной деятельности – способность видеть общие признаки, свойства в разнокачественных, на первый взгляд, процессах и явлениях, т. е. симультанное мышление. В условиях метапроектного обучения, особенно в тех случаях, когда весь учебный процесс или его важнейшие компоненты построены на интегративной основе, создается наиболее благоприятная интеллектуальная среда для одновременного мысленного «охвата», обзора этих разнородных, разнокачественных фактов, явлений, событий (*simultane* (фр.) – «одновременный»).

Таким образом, все перечисленные выше функции интегративного подхода, как и функции метапроектного обучения, уже сами по себе направленные на решение единой задачи – развитие человека как целостной личности, но соединенные в общем интегративном метапроекте, реализуются на более высоком уровне и обеспечивают оптимальный результат.

Немаловажное значение интенсивно развивающиеся интеграционные процессы, особенно в их единстве с метапроектным обучением, имеют и для развития самой системы образования. Помимо отмеченного выше значения в снятии барьеров между гуманитарным и естественнонаучным образованием, интегративный, в своей основе, метапроектный подход считается одним из наиболее перспективных направлений, способных разрешить многие из негативных проблем современного предметно-разобщенного образования [3].

С философских позиций интеграция в образовании рассматривается как механизм, обеспечивающий приведение в соответствие индивидуального уровня мышления и уровня развития совокупного сознания человечества, механизм установления каналов взаимодействия учащихся с миром в его целостности и многообразии [6]. То же самое можно сказать и о метапроектном обучении, что позволяет выделить метапроектный подход как самостоятельную образовательную систему.

Концептуальные основы интегративного метапроектного подхода строятся на следующих позициях:

– принципе дополняемости естественнонаучных и гуманитарных способов познания;



– синергетическом подходе как общности закономерностей и принципов самоорганизации различных макросистем – физических, биологических, технологических, социальных, педагогических и др.;

– системном подходе, рассматривающем интегративно-метапроектное образование как результат систематизации и интеграции, и метапроектного обучения более высокого порядка;

– гносеологическом подходе, согласно которому интеграция рассматривается как процесс формирования многомерной полифонической картины мира, основанной на сопряжении различных способов и форм постижения действительности, в данном случае, на основе решения метапроекта;

– герменевтическом подходе, который рассматривает интеграцию и метапроектный подход как принципы, проявляющиеся в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, слияния;

– деятельностном подходе, т. к. интеграция, заложенная в содержании метапроекта – это средство, обеспечивающее целостное познание мира;

– информационном подходе, т. к. метапроектный подход можно рассматривать как ведущую тенденцию обновления содержания образования, представляющую собой большую науковедческую проблему [6].

Интеграционные процессы в образовании настолько значительны и многообразны по своей масштабности и функциональности, что к настоящему времени уже возведены в дидактический принцип – принцип интеграции в обучении, означавший вначале, прежде всего, интеграцию содержания современного образования, а впоследствии – и многие другие аспекты интеграции (В. Т. Фоменко, К. Ю. Колесина). Особое место в нем занимает принцип интегративности как содержательно-процессуальной основы метапроектного обучения.

### **Виды интеграции и особенности пространства системы метапроектного образования**

В системе метапроектного образования можно выделить следующие виды интеграции:

– *информационную интеграцию* – соединение, слияние внутрипредметных, межпредметных, надпредметных, метапредметных знаний, раскрывающих содержание того или иного метапроекта;

– *ценностно-смысловую интеграцию* – обобщенное, интегрированное представление о ценностях и смыслах конкретного метапроекта, инициирующих интегративную метапроектную деятельность учащихся;

– *процессуальную интеграцию* – организацию познавательного процесса на основе личностно-ориентированных интегративных метапроектных образовательных технологий;



– *мотивационно-стимулирующую интеграцию* – единую систему побуждения к метапроектной деятельности;

– *коммуникативную интеграцию* – взаимодействие, обмен информацией, результатами метапроектной деятельности, создание единой команды – общества педагогов и обучающихся;

– *координационно-управленческую интеграцию* – разработку единого плана реализации метапроектного подхода к образованию – на уровне каждого предмета, на уровне базовых и профильных общеобразовательных предметов, элективных курсов, исследовательских и проектных работ обучающихся, их надпредметной и метапредметной деятельности;

– *ресурсную интеграцию* – создание единой системы научного, учебно-методического, наглядно-технического, кадрового, финансового обеспечения инновационной системы интегративно-метапроектного образования;

– *диагностическую интеграцию* – разработку и использование интегративных показателей и измерительных материалов для диагностики результативности метапроектного обучения;

– *интеграцию образовательного пространства*.

В метапроектном обучении в наибольшей степени проявляются все отмеченные виды интеграции – по сути дела они представляют собой содержательно-процессуальное ядро метапроекта.

Интегративные подходы в структурировании содержания метапроектов прослеживаются уже на этапе разработки программы и содержания отдельных метапроектов. Подобная программа должна представлять собой совокупность целей, содержания, условий организации проектной деятельности обучающихся. Предполагается, что она будет включена в учебный план общеобразовательного или профессионального учреждения. В отличие от типовой или индивидуальной учебной программы, она включает не только базовый круг знаний, умений и навыков, но и необходимые для выполнения проекта опорные знания из содержания изучаемых курсов, а в большей степени – дополнительную информацию, которую исполнители метапроекта «черпают» из других источников знаний: научной и научно-популярной литературы, периодических изданий, СМИ, Интернета и т. д.

Процессуальные аспекты интеграции в метапроектном обучении проявляются в отборе образовательных технологий, обеспечивающих реализацию метапроекта.

Среди множества образовательных технологий в современной образовательной практике – на уровне экспериментальной апробации или массового внедрения – наибольшей популярностью пользуются, как свидетельствуют проведенные исследования, не более 10–15 технологий: технологии дифференцированного, проблемного, игрового, диалога-дискуссионного, эвристического



обучения; блочная, модульная и рейтинговая системы обучения; технология поэтапного формирования умственных действий, метод проектов, в последние годы и технологии компьютерного образования. Их относят к различным типам образовательных технологий (технологии развивающего обучения, личностно-ориентированные технологии и др.). С точки зрения нашего исследования, многие из этих технологий можно отнести к типу технологий, построенных на интегративной основе, поскольку для их реализации требуется слияние, совмещение нескольких технологических подходов и даже технологий, имеющих статус «самостоятельных технологических систем».

Особое место в этой системе занимает качество образовательного пространства проектной деятельности обучающихся.

Образовательное пространство проектной деятельности в силу своей интегративности должно включать и мини-образовательные предметные пространства, и пространство внеучебной деятельности учащихся, и пространство дополнительного образования, образуя так называемое «культуросообразное метаобразовательное пространство» [4]. С этой точки зрения, образовательное пространство проектной деятельности учащихся можно считать, с одной стороны, локальным, с другой – ориентированным на выполнение важнейших функций современного образования, т. е. метаобразовательным.

Рассмотрим специфические особенности образовательного пространства проектной деятельности обучающихся:

– образовательное пространство проектной деятельности обучающихся представляет собой локальную систему, являющуюся составной частью культуросообразного метаобразовательного пространства данного образовательного учреждения;

– содержанием образовательного пространства проектной деятельности обучающихся является образовательная среда, представляющая совокупность субъектов проектной деятельности (педагогов, учащихся), содержания проектной деятельности, технологического, информационного, ресурсного обеспечения условий метапроектной деятельности обучающихся, организуемой по метапроектной технологии;

– образовательные «мини-пространства» носят открытый характер, взаимодействуют между собой в процессе проектной деятельности учащихся и являются структурными подразделениями (элементами) образовательных пространств более высокого порядка: от локального образовательного пространства проектной деятельности обучающихся до культуросообразного метаобразовательного пространства в целом.

Образовательная среда в педагогических исследованиях (И. В. Абакумова, А. Я. Данилюк, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова и др.) рассматривается как благоприятное, актуализирующее интеллектуальные, моральные, коммуникативные



возможности личности окружение; как система влияний и условий формирования человека, возможностей для его развития, содержащихся в социальном и природно-предметном жизненном пространстве; как совокупность условий, в которых лучше реализуется творческий потенциал педагога, а обучающийся скорее находит пространство для самоидентификации и самоутверждения, накапливает опыт коммуникативного общения, развивает способности самообучения и рефлексии [1, 2, 3, 4, 19].

*Таким образом, интегративную метапроектную образовательную среду мы рассматриваем как специально организованное социокультурное и пространственно-предметное окружение обучающегося, включающее исполнителей его проектной деятельности (педагогов, обучающихся, консультантов и др.), содержание метапроекта, информационное, технологическое и ресурсное сопровождение, обеспечивающие оптимальные условия для проектной деятельности. При средовом подходе содержание проектной деятельности учащихся не передается им через предоставление необходимых источников информации (книг, распечаток, сообщений учителя), а осваивается в процессе выполнения метапроекта и формирования посредством этого определенных организационных, познавательных, коммуникативных умений.*

### **Основные качества интегративной образовательной среды проектной деятельности**

Одной из качественных характеристик интегративной среды проектной деятельности обучающихся в данном случае является ее «насыщенность» смыслами, связанными с включением обучающихся в работу над метапроектом. Это означает, что, включаясь в эту деятельность, обучающийся осознает ее личностные смыслы, осваивает на практике способы проектной деятельности, обеспеченной соответствующими знаниями и умениями.

Второй, не менее важной качественной характеристикой интегративной образовательной среды проектной деятельности является ее открытость по отношению к предметному обучению, общей образовательной среде школы, вуза, объектам и субъектам окружающей действительности. Как уже было сказано ранее, взаимодействие с макро- и мини-образовательными средами (от метаобразовательных до локальных предметных) может быть различным: прямое сотрудничество с локальной предметной средой при выполнении того или иного конкретного метапроекта; объединение или взаимодействие со средой дополнительного образования; консультативное, исследовательское, диалоговое сотрудничество в макрообразовательной среде других учреждений образования.

В-третьих, как часть общей культуросообразной среды образовательного учреждения (И. В. Абакумова, Е. В. Бондаревская, А. Я. Данилюк,



А. В. Хуторской и др.), метапроектная образовательная среда должна нести в себе те же качества культуросообразности. Культуросообразность образовательной среды рассматривается специалистами как главное условие культурной идентификации личности, обеспечения ее культуросозидательной роли, ценностного отношения человека к природной и социальной среде. Добавим, что критерий культуросообразности имеет немаловажное, если не первостепенное, значение в понимании обучающимся процесса проектной деятельности как процесса приобщения к культурным ценностям современного общества.

Немаловажное значение в оценке образовательной среды интегративной проектной деятельности обучающихся имеет такое ее качество, как структурированность, т. е. наличие соответствующей программы проектной деятельности, определенность этапов ее реализации, продуманность информационного, технологического, ресурсного сопровождения и т. д. Одновременно с этим, метапроектная образовательная среда должна отвечать требованиям целостности, поскольку обеспечивает совместную согласованную деятельность многих субъектов, выполняющих те или иные проекты, руководящих или консультирующих эти проекты. Единство всех исполнителей метапроектов должно быть обеспечено продуманными целями и задачами совокупной проектной деятельности, ее предполагаемыми результатами, общими принципами организации и критериями оценки.

### **Заключение**

Несмотря на локальность образовательного пространства интегративной проектной деятельности обучающихся, оно отличается многомерностью и многоаспектностью, как и соответствующая ему образовательная среда. С одной стороны, многомерностью характеризуются сами метапроекты; многоаспектность их освоения обучающимися обеспечивается разнообразием проектов, спецификой познавательной деятельности по их выполнению, разнообразием приобретаемого опыта.

Учитывая все сказанное, можно наметить этапы моделирования интегративной метапроектной образовательной среды:

1 этап: разработка методологических основ, создание нормативной базы в рамках Федеральной программы развития образования, стратегическое планирование интегративной проектной деятельности учащихся.

2 этап: разработка программы интегративной проектной деятельности обучающихся.

3 этап: проектирование информационного, научно-методического, технологического, организационного и ресурсного сопровождения программы интегративной проектной деятельности обучающихся.



4 этап: организация интегративной проектной деятельности обучающихся.

5 этап: подведение итогов проектной деятельности обучающихся.

В процессе организации проектной деятельности обучающихся необходимо актуализировать самые разнообразные, часто интегрированные, объединенные каналы их связи с образовательной средой: это и языки физических органов чувств (зрения, обоняния, слуха, осязания и т. д.); это и логические, коммуникативные языки, ориентированные на мыслительные операции; это и языки сверхчувственного взаимодействия с миром (эмпатия, интуиция, инсайт и др.); это и язык общения ученика с самим собой, т. е. «язык его рефлексивного взаимодействия с самим собой» [11, с. 96–97]. При этом происходит постоянное совершенствование и усложнение механизмов взаимосвязи и взаимодействия обучающегося с образовательной средой во всех ее проявлениях, что при правильной организации, с учетом особенностей названных видов интеграции, значительно повышает качество и продуктивность образовательного процесса.

### Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–83.
2. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 44–54.
3. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000. – 440 с.
4. *Данилюк А. Я.* Учебный предмет как интегрированная система. Понятие интеграции в образовании // Инновационная школа. – 1987. – № 2 (6). – С. 35–41.
5. *Колесина К. Ю.* Метапредметная проектная деятельность учащихся в контексте компетентностно ориентированного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 3. – С. 139–145.
6. *Колесина К. Ю.* Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. – Ростов н/Д: Старые русские, 2008. – 250 с.
7. *Колесина К. Ю.* Смыслообразующий потенциал метапроектного обучения // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2013. – № 1. – С. 186–192.
8. *Колесина К. Ю., Данченко И. В.* Метапроектное обучение как источник смыслообразования обучающихся // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни. Материалы Всероссийской психологической конференции с международным участием. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 190–192.



9. Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В. Метапредметная проектная деятельность в системе метапроектного обучения // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 32–40.
10. Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В. Организация метапроектного обучения в школе на основе компетентностного подхода // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Исследование различных направлений развития психологии и педагогики, 10 февраля 2015 г.». – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 75–79.
11. Колесина К. Ю., Мирошниченко А. В. Проблемы педагогических инноваций в современном образовании // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12/4. – С. 34–39.
12. Колесина К. Ю., Рудакова И. А. Принципы моделирования метапроектной деятельности // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 70–79.
13. Мирошниченко А. В. Программа тренинга развития основ межкультурной коммуникации и межкультурной толерантности: Метод. рекомендации. – М.: КРЕДО, 2010.
14. Мирошниченко А. В. Психологические исследования информационной культуры и особенности ценностно-смысловой сферы у студентов, работающих с информационными технологиями // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/3. – С. 34–41.
15. Пивоварова Л. В. Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: автореф. дисс. ... д. пед. наук. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009.
16. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: Изд-во «НИИ школьных технологий», 2005. – 288 с.
17. Степанец Р. В. Общедидактические и концептуальные подходы к моделированию интегрированных школьных курсов эколого-культурологической направленности // Вестник Брянского государственного университета. Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – 2012. – № 1 (2). – Брянск: Изд-во РИО БГУ, 2012. – С. 36–43.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Прогресс, 1990.
19. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
20. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Kolesina K. Y. On analyzing the results of empirical research into the life-purpose orientations of adults of various ethnic identities and religious affiliations // Psychology in Russia: State of the Art. – 2016. – V. 9. – no. 1. – pp. 155–163.



## References

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N. O stanovlenii tolerantnoi lichnosti v polikul'turnom obrazovanii [On the issue of the formation of tolerant personality in polycultural education]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2003, no. 3, pp. 78–83.
2. Abakumova I. V., Fomenko V. T. Didakticheskii standart kak metatekhnologiya sovremennogo obrazovaniia [A didactic standard as meta-technology of modern education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2012, V. 9, no. 1, pp. 44–54.
3. Daniliuk A. Ia. *Teoriia integratsii obrazovaniia* [The theory of integration of education]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 2000. 440 p.
4. Daniliuk A. Ia. Uchebnyi predmet kak integrirovannaia sistema. Poniatie integratsii v obrazovanii [A school subject as the integrated system. The concept of integration in education]. *Innovatsionnaia shkola – Innovative School*, 1987, no. 2 (6), pp. 35–41.
5. Kolesina K. Yu. Metapredmetnaia proektnaia deiatel'nost' uchashchikhsia v kontekste kompetentnostno orientirovannogo obrazovaniia [Meta-subject project activity of pupils in the context of the competence-oriented education]. *Izvestiia luzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical Science*, 2009, no. 3, pp. 139–145.
6. Kolesina K. Yu. *Metaproektnoe obuchenie: teoriia i tekhnologii realizatsii v uchebnom protsesse* [Meta-project education: theory and technology of implementation in the educational process]. Rostov-on-Don, Starye russkie Publ., 2008. 250 p.
7. Kolesina K. Yu. Smysloobrazuiushchii potentsial metaproektnogo obucheniia [Sense-creating potential of meta-project education]. *Izvestiia luzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki – Proceedings of Southern Federal University. Philological Science*, 2013, no. 1, pp. 186–192.
8. Kolesina K. Yu., Danchenko I. V. Metaproektnoe obuchenie kak istochnik smysloobrazovaniia obuchaiushchikhsia [Meta-project education as a source of sense-creation of students]. *Kategoriia smysla v filosofii, psikhologii, psikhoterapii i v obshchestvennoi zhizni. Materialy Vserossiiskoi psikhologicheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Proc. the All-Russian Psychological Conference with International Participation “The category of sense in philosophy, psychology, psychotherapy, and public life]. Moscow, KREDO Publ., 2014, pp. 190–192.
9. Kolesina K. Yu., Miroshnichenko A. V. Metapredmetnaia proektnaia deiatel'nost' v sisteme metaproektnogo obucheniia [Meta-subject project



- activity in the system meta-project education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurna – Russian Psychological Journal*, 2012, V. 9, no. 2, pp. 32–40.
10. Kolesina K. Yu., Miroshnichenko A. V. Organizatsiia metaproektnogo obucheniia v shkole na osnove kompetentnostnogo podkhoda [The organization of meta-project education in school on the basis of competence approach]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Issledovanie razlichnykh napravlenii razvitiia psikhologii i pedagogiki»* [Proc. the International Theoretical and Practical Conference “Studying various directions of the development of psychology and pedagogy”]. Ufa, Aeterna Publ., 10 February 2015, pp. 75–79.
  11. Kolesina K. Yu., Miroshnichenko A. V. Problemy pedagogicheskikh innovatsii v sovremennom obrazovanii [Problems of pedagogical innovations in modern education]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2014, no. 12/4, pp. 34–39.
  12. Kolesina K. Yu., Rudakova I. A. Printsipy modelirovaniia metaproektnoi deiatel'nosti [Principles of modeling the meta-projects activity]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2009, V. 6, no. 1, pp. 70–79.
  13. Miroshnichenko A. V. *Programma treninga razvitiia osnov mezhkul'turnoi kommunikatsii i mezhkul'turnoi tolerantnosti* [The training program for the development of intercultural communication and intercultural tolerance]. Moscow, KREDO Publ., 2010.
  14. Miroshnichenko A. V. Psikhologicheskie issledovaniia informatsionnoi kul'tury i osobennosti tsennostno-smyslovoi sfery u studentov, rabotaiushchikh s informatsionnymi tekhnologiyami [Psychological studies of information culture and features of sense-value of students working with information technology]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2009, no. 7/3, pp. 34–41.
  15. Pivovarova L. V. *Teoriia i tekhnologii formirovaniia biologicheskoi gramotnosti na integrativnoi osnove. Diss. dokt. ped. nauk* [The theory and techniques of the formation of biological literacy on an integrative basis. Dr. ped. sci. diss.]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2009.
  16. Selevko G. K. *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnogo upravleniia UVP* [Pedagogical techniques based on intensification, enhancement, and effective management of a vertical launching system]. Moscow, Institute of School Practices Publ., 2005. 288 p.
  17. Stepanets R. V. Obshchedidakticheskie i kontseptual'nye podkhody k modelirovaniu integrirovannykh shkol'nykh kursov ekologo-kul'turologicheskoi napravlennosti [General didactic and conceptual approaches to modeling integrated school courses of an ecological-



- culturological orientation]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. Obshchaia pedagogika. Professional'naia pedagogika. Psikhologiya. Chastnye metodiki – Bulletin of Bryansk State University. General Pedagogy. Professional Pedagogy. Psychology. Private Methods*, 2012, no. 1 (2), 2012, pp. 36–43.
18. Frankl V. *Man's search for meaning* (Rus. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moscow, Progress Publ., 1990).
  19. Khutorskoi A. V. *Didakticheskaia evristika: Teoriia i tekhnologiya kreativnogo obucheniia* [Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning]. Moscow, Moscow State University Publ., 2003. 416 p.
  20. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Kolesina K. Y. On analyzing the results of empirical research into the life-purpose orientations of adults of various ethnic identities and religious affiliations. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, V. 9, no. 1, pp. 155–163.



УДК 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2016.3.6

## **РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРУППОВОГО И МИКРОГРУППОВОГО КОНФЛИКТА В ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ГРУППАХ**

**Андрей Владимирович Сидоренков**

*доктор психологических наук, профессор  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: sav@micro-cosm.ru*

**Олеся Юрьевна Шипитько**

*кандидат психологических наук, преподаватель  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: lavnes@mail.ru*

**Наталья Юрьевна Ульянова**

*кандидат психологических наук, преподаватель  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: n.ulyanova@gmail.com*

**Сергей Васильевич Сарычев**

*доктор психологических наук, профессор  
Курский государственный университет  
г. Курск, Россия  
E-mail: sarychev@r46.ru*

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Противоречия, конфликты и эффективность малых групп в организациях и на предприятиях», № 16–36–00006*

*В статье рассмотрены существующие методы и методики, прежде всего опросного типа, для изучения конфликтов в малых производственных группах. Приведены данные о методиках изучения конфликта и особенности их применения. Представлена концептуальная платформа, содержащая понимание природы конфликта и модель его проявления в малой группе, которая легла в основу создания опросника.*



*Описан разработанный опросник типов группового и микрогруппового конфликта. Он состоит из двух частей для изучения уровней группового и микрогруппового конфликта и имеет две субшкалы для измерения двух типов конфликта (деятельностно-ориентированного и субъектно-ориентированного) на каждом из этих уровней. Опросник содержит восемь айтемов, по четыре в каждой субшкале. Оценка по айтемам осуществляется членами группы по семибалльной шкале типа шкалы Лайкерта. На выборке 18 малых производственных групп (N = 200 работников), представляющих собой первичные структурные подразделения в организациях, было проведено исследование. Была сделана экспертиза с привлечением трех специалистов-психологов и 25 работников из производственных групп, отобранных случайным образом. Проведена процедура оценки содержательной, очевидной и дискриминантной валидности, надежности-согласованности субшкал опросника, а также эмпирического распределения. Доказана правомерность выделения в представленном опроснике двух субшкал. Показано, что он обладает валидностью и надежностью по всем проанализированным показателям. Опросник может применяться как для решения научно-исследовательских, так и практических задач. В статье сделаны основные выводы, освещены возможности использования опросника типов группового и микрогруппового конфликта.*

**Ключевые слова:** диагностика конфликта, опросник, типы конфликта, уровни конфликта, групповой конфликт, микрогрупповой конфликт, деятельностно-ориентированный конфликт, субъектно-ориентированный конфликт, малая группа, производственные группы.

**Для цитирования:** Сидоренков А. В., Шипитько О. Ю., Ульянова Н. Ю., Сарычев С. В. Разработка инструментария исследования группового и микрогруппового конфликта в производственных группах // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 89–106.

## THE DEVELOPMENT OF TOOLS FOR STUDYING GROUP AND MICROGROUP CONFLICTS IN GROUPS OF EMPLOYEES

**Andrei Vladimirovich Sidorenkov**

Doctor of Psychology, Professor

Southern Federal University

Rostov-on-Don, Russia

E-mail: sav@micro-cosm.ru

**Olesia Iur'evna Shipit'ko**

*Candidate of Psychology, Lecturer  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: lavnes@mail.ru*

**Natal'ia Iur'evna Ul'ianova**

*Candidate of Psychology, Lecturer  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: n. y.ulyanova@gmail.com*

**Sergei Vasil'evich Sarychev**

*Doctor of Psychology, Professor  
Kursk State University  
Kursk, Russia  
E-mail: sarychev@r46.ru*

**Acknowledgments**

*This study was supported by the Russian Humanitarian Science Foundation grant "Contradictions, conflicts and effectiveness of small groups in organizations and enterprises" (research project no. 16-36-00006)*

*The paper analyses the existing methods and techniques (questionnaires, basically) for the study of conflict in small groups of employees. The authors provide the data on methods of studying conflicts and features of their application. A conceptual platform, containing understanding of the nature of conflict and model of its manifestation in small groups, formed the basis for the development of an inventory.*

*The paper describes the developed inventory for the study of types of group and microgroup conflicts. The inventory consisted of two parts for studying the levels of group and microgroup conflicts, and also had two subscales for measuring two types of conflict (activity-oriented and subject-oriented) on each of these levels. The inventory contained eight items (four in each subscale). The members of the group evaluated items on a seven-point Likert-type scale. The study involved 18 small groups of employees (N = 200 employees) that represented the primary structural units in organizations. The examination involved three psychologists and 25 persons from groups of employees selected at random. The authors evaluated (a) construct, convergent, and discriminant validity, (b) reliability-consistency of the subscales of the inventory, and (c) the empirical distribution. The study proved the appropriateness of distinguishing two subscales in the presented inventory. The inventory was valid*



and reliable for all the analyzed characteristics. The developed inventory can be readily used in practice, as well as in research work. The paper presents the main findings and suggests possible applications of the inventory for the study of types of group and microgroup conflicts.

**Keywords:** conflict diagnostics, inventory, types of conflict, levels of conflict, group conflict, microgroup conflict, activity-oriented conflict, subject-oriented conflict, small group, groups of employees.

**For citation:** Sidorenkov A. V., Shipit'ko O. Iu., Ul'ianova N. Iu., Sarychev S. V. The Development of Tools for Studying Group and Microgroup Conflicts in Groups of Employees. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 89–106.

## Введение

Конфликт является неотъемлемой частью функционирования и развития производственных групп и команд. Он может оказывать позитивное или негативное действие на возникающие в группе социально-психологические явления (например, сплоченность, доверие, групповую действенность) и ее эффективность (продуктивность, качество работы, идей и инноваций, удовлетворенность членами группой и результатами ее деятельности). В связи с важной ролью, которую конфликты играют в жизнедеятельности групп, необходим инструментарий для изучения этого феномена в научно-исследовательских и практических целях. В настоящее время созданы методы, основанные на наблюдении, игровом и математическом моделировании, а также методики опросного типа для исследования тех или иных аспектов проявления конфликта.

Так, для анализа стратегий взаимодействия членов группы в конфликте применяют *Систему многоуровневого наблюдения групп (SYMLOG)* (R. F. Bales & S. P. Cohen, 1979) [8] и ее модификации (U. Becker-Beck, 1997) [11], для изучения поведения членов в конфликте в процессе решения проблемы – *Кодирующую систему отношений в групповой работе (GWRCS)* (M. S. Poole, 1983) [14, 21, 24]. Обе технологии основаны на методе наблюдения. С целью моделирования и анализа принятия решений в конфликте используется *Графическая модель урегулирования конфликта* (L. Fang et al., 1993) [13], расчеты и представление результатов которой обеспечены специально созданной программой *Система поддержки принятия решений (GMCR I и GMCR II)* (K. W. Hipel et al., 1999; D. M. Kilgour et al., 1996) [16, 20]. Также, в рамках экспериментального исследования конфликта в диадах и более многочисленных группах, широко используются игры, которые выполняют следующие функции: а) аналогия, модель фактических конфликтных ситуаций; б) эвристический элемент для обеспечения новых способов анализа



конфликта; в) способ для отделения рациональных решений в конфликте от влияющих социальных и психологических факторов; г) простой экспериментальный инструмент для проверки теоретических гипотез относительно конфликта (B. R. Schlenker, T. V. Bonoma, 1978; A. Zornoza, P. Ripoll, 2002) [23, 25].

Для цели нашего исследования интерес представляют прежде всего опросники и то, для изучения каких аспектов конфликта они предназначены. Особое значение имеют инструменты, которые позволяют оценивать разные грани самой природы конфликта на разных уровнях его проявления в производственных группах.

**Опросники конфликта в группах и командах.** В настоящее время существует достаточно широкий спектр опросников, предназначенных для изучения конфликта в малых производственных группах. Их можно разделить на несколько категорий в зависимости от предмета измерения (во внимание не будут приниматься анкеты). Во-первых, значительная часть методик разработана для изучения межличностных конфликтов в группе. Причем одни из них направлены на оценку меры выраженности межличностного конфликта в общем, а другие – на диагностику типов межличностного конфликта. Так, *Опросник межличностных конфликтов* на работе включает пять пунктов, отражающих конфликт между членами команды относительно проблем, возникающих в процессе совместного выполнения работы [17]. Мера выраженности конфликта определяется степенью общей напряженности в группе, которая может быть связана как с индивидуальными ценностями членов команды, так и с особенностями выполнения ими работы. *Шкала организационного конфликта* состоит из пяти пунктов, в которых фокус делается на активной враждебности членов в группе [6]. В этих двух опросниках оценка испытуемыми пунктов осуществляется посредством пятибалльной шкалы типа шкалы Лайкерта. *Модульная методика диагностики межличностного конфликта* содержит шесть пунктов [1]. По каждому пункту члены группы оценивают друг друга по пятибалльной шкале (от + 5 до – 5), содержание числовых значений которой различно в разных пунктах. Однако в этом опроснике нет ни одного айтема, который действительно бы отображал конфликт. Содержание пунктов связано либо с отношением (положительным/отрицательным) одних членов к другим, либо с их оценкой друг друга по некоторым характеристикам.

Другие опросники этой категории предназначены для измерения степени выраженности типов межличностного конфликта в производственных группах и командах. Наиболее широкое распространение за рубежом получила *Шкала внутрigrуппового конфликта*, которая имеет ряд модификаций по стимульному материалу (пунктам) и количеству субшкал.



В частности, в двухфакторном варианте эта шкала позволяет изучать два типа межличностного конфликта – конфликт отношения и конфликт задачи [18], а в трехфакторной версии, реже используемой, – помимо этих двух типов еще и конфликт процесса [19]. В первом случае опросник включает восемь пунктов, а во втором – 14. В обоих случаях используется пятибалльная оценочная шкала типа шкалы Лайкерта. Надо сказать, что *Шкала внутригруппового конфликта*, несмотря на ее активное использование в научных исследованиях, не лишена недостатков: а) некоторые пункты вызывают вопросы с точки зрения содержательной валидности, например, когда речь идет только о разногласиях, что однозначно не свидетельствует о конфликте; б) в ряде версий опросник содержит одни пункты в виде вопросов, а другие – в форме утверждений, что делает его внутренне не унифицированным; в) некоторые пункты одних и тех же субшкал фактически одинаковы по форме и содержанию и, тем самым, дублируют друг друга; г) в каких-то модификациях пункты опросника сформулированы в прошедшем времени, так что посредством него изучают прошлые, а не актуальные в настоящее время конфликты и др. Для преодоления этих и других ограничений был разработан, проверен на надежность и валидность, *Опросник типов межличностного конфликта в группе* (А. В. Сидоренков и др., 2014) [5]. Он представлен в двух формах (для гражданских производственных групп и для воинских подразделений) и включает две субшкалы для изучения таких типов конфликта, как деятельность-ориентированный и субъектно-ориентированный. Опросник содержит восемь пунктов в виде утверждений, по четыре в каждой субшкале. Оценка осуществляется посредством семибалльной шкалы. Одно из преимуществ построения этого опросника заключается в том, что он позволяет оценивать меру выраженности указанных типов конфликта как в группе в целом, так и внутри неформальных подгрупп в группе.

Во-вторых, некоторые опросники предназначены для изучения не столько выраженности самого межличностного конфликта в группе, сколько причин его возникновения. Например, *Опросник прогнозирования межличностных производственных конфликтов* содержит пять пунктов, отражающих возможные причины конфликта [2]. По этим пунктам члены группы оценивают друг друга посредством трех вариантов ответа.

В-третьих, ряд опросников разработан для определения способов (стилей) поведения членов группы в конфликте или управления конфликтом. Так, *Шкала стратегий поведения в конфликте* направлена на оценку следующих стратегий: кооперация, конкуренция, поддержка и избегание [9]. Кроме того шкала позволяет установить, как выбранный стиль поведения влияет на урегулирование конфликтов в группе. Эта методика включает



двадцать пунктов, которые оцениваются членами группы по пятибалльной шкале типа шкалы Лайкерта. *Опросник стилей поведения в конфликте* предназначен для изучения двух базовых стилей поведения (кооперативный и конкурентный) и один дополнительный (действенный, т. е. способность команды справиться с конфликтной ситуацией) [7]. Базовые шкалы включают в себя по пять пунктов, а дополнительная шкала – шесть айтемов. В этой методике используется семибалльная шкала Лайкерта. *Опросник урегулирования конфликта на групповом и межгрупповом уровнях* содержит четыре субшкалы: кооперативное урегулирование внутригруппового конфликта, конкурентное урегулирование внутригруппового конфликта, кооперативное урегулирование межгруппового конфликта и конкурентное урегулирование межгруппового конфликта [15]. Все субшкалы включают в себя по четыре пункта, за исключением субшкалы кооперативного урегулирования внутригруппового конфликта. Оценка осуществляется посредством семибалльной шкалы Лайкерта. *Опросник организационного конфликта* направлен на изучение стилей урегулирования межличностного конфликта: уступчивость, сотрудничество, доминирование, избегание и компромисс [22]. Он содержит двадцать восемь пунктов и представлен в трех формах, предназначенных для изучения поведения сотрудников в конфликте с руководителями, подчиненными и коллегами. Оценки по пунктам методики делаются с помощью семибалльной шкалы Лайкерта. Позднее опросник был модифицирован и дополнен двумя стратегиями поведения в конфликте (игнорирование и эмоции), так что в новой версии он включает сорок шесть пунктов [10]. Основным ограничением такого рода опросников является отсутствие единого подхода к классификации стратегий поведения в конфликте.

Итак, обзор существующих опросников показал, что одни из них направлены на изучение меры выраженности межличностного конфликта или его типов в производственных группах, другие – на выявление причин возникновения конфликтов в группе, а третьи – на оценку доминирующих у членов группы способов поведения в конфликте. Применительно к первой категории опросников надо отметить, что в любой группе могут возникать конфликты не только на межличностном уровне, но и на групповом и микрогрупповом уровнях. В последних случаях речь идет о конфликте отдельных работников с группой и неформальной подгруппой в группе. Нами не были обнаружены тест-опросники, которые предназначались бы для исследования этих уровней проявления конфликта, что явилось одной из причин создания соответствующего инструментария в рамках данной работы.

Цель исследования – разработка на определенной концептуальной основе опросника типов группового и микрогруппового конфликта в производственных группах.



Задачи исследования: 1) создание опросника, позволяющего одновременно измерять меру выраженности группового и микрогруппового конфликта по двум его типам: деятельностно-ориентированному и субъектно-ориентированному; 2) обеспечение в процессе разработки опросника максимально возможного его соответствия (по трактовке конфликта и его типов, операциональным признакам конфликта, принципам построения, количеству и форме тестовых пунктов) ранее созданному опроснику типов межличностного конфликта в группе; 3) проверка опросника на надежность и валидность.

Создание такого инструментария и его дальнейшее применение в сочетании с опросником типов межличностного конфликта позволит получать полную картину об уровнях и типах проявления конфликта в производственных группах.

### **Концептуальная платформа**

В основу разработки опросника были положены определение и модель конфликта в группе, представленные в микрогрупповой теории (А. В. Сидоренков, 2010; А. В. Сидоренков и др., 2014) [4, 5]. Конфликт понимается как форма дезинтегративного взаимоотношения и взаимодействия между субъектами (индивид, подгруппа, группа), порождаемая обострением противоречия и выражающаяся в активно-негативной направленности сторон по отношению друг к другу.

Многомерная модель конфликта содержит два измерения: уровни и типы конфликта. В малой группе существует пять возможных уровней проявления конфликта: 1) *межличностный* – конфликт между индивидами внутри подгруппы, между членами разных подгрупп, между «самостоятельными» членами группы, между представителями подгрупп и «самостоятельными» членами группы; 2) *микрогрупповой* – конфликт между индивидом и подгруппой; 3) *групповой* – конфликт между индивидом и группой; 4) *межмикрогрупповой* – конфликт между подгруппами как коллективными субъектами; 5) *между подгруппой и группой* – конфликт между подгруппой и группой.

Каждый уровень выражается в двух типах конфликта: *деятельностно-ориентированном* и *субъектно-ориентированном*. Деятельностно-ориентированный конфликт (ДОК) – конфликт, в котором «активно-негативная направленность сторон друг на друга связана с ключевыми аспектами совместной (профессиональной) работы», тогда как субъектно-ориентированный конфликт (СОК) предполагает «негативную активность сторон относительно друг друга в сфере коммуникации, которая прямым образом не связана с задачами и содержанием основной совместной работы» [5, с. 107].

Данная модель ранее успешно использовалась в создании опросника типов межличностного конфликта в группе. Ее применение для построения



опросника типов группового и микрогруппового конфликта позволит в перспективе использовать одновременно оба опросника для комплексного изучения на единой теоретической основе, по крайней мере, трех уровней конфликта (по два типа на каждом из них) в производственных группах.

### **Методика**

#### ***Опросник типов группового и микрогруппового конфликта (ОТГМК).***

С начала разработки опросника предполагалось, что он будет включать две субшкалы, соответствующие двум указанным типам конфликта (ДОК и СОК) на групповом и микрогрупповом уровнях его проявления. Стимульный материал создавался в виде утверждений, которые должны были отображать данное выше определение конфликта, понимание того или иного его типа, а также как минимум один из операциональных признаков конфликта: ссору, раздражительность и гнев, возмущение, упреки и критику, оскорбление и унижение, угрозу. Первоначально стимульный материал содержал 12 пунктов, по шесть в каждой субшкале, однако в результате оценки опросника было оставлено восемь пунктов, по четыре в каждой из двух субшкал. Оценка испытуемыми каждого пункта осуществляется по семибалльной шкале типа Лайкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 7 – «полностью согласен»). Таким образом, по природе изучаемых типов конфликта, количеству пунктов и шкале оценок этот опросник идентичен опроснику типов межличностного конфликта в группе. Такая унификация двух методик создает предпосылку для комплексного исследования разных уровней конфликта, сравнения меры их выраженности, связей и соразмерностей между ними.

В окончательном варианте опросник включает две части: 1) «Группа в целом» (для оценки типов группового конфликта); 2) «Общность тех, с кем поддерживаю тесные отношения» (для изучения типов микрогруппового конфликта). Инструкция и фрагмент опросника 2 представлены в таблице 1. Для решения научных и практических задач методика может применяться в полной форме или в одной из двух частей. Если интерес представляет групповой и/или микрогрупповой конфликт в контексте всей группы, то обследование может проводиться в анонимной форме. Когда необходимо исследовать проявление того или иного уровня конфликта в неформальных подгруппах, то дополнительно испытуемым дается опросник 1, представленный в таблице 1, для выявления неформальных подгрупп в группе.

Обработка результатов обследования проходит, как минимум, в два этапа. Первый этап предполагает подсчет индивидуальных показателей путем суммирования оценок каждого респондента по каждой субшкале: ДОК (пункты №№ 1, 2, 3, 4) и СОК (пункты №№ 5, 6, 7, 8). Индивидуальные показатели рассчитываются отдельно для первой и для второй частей



опросника. На втором этапе рассчитываются коэффициенты: а) группового конфликта ДОК-Г и/или СОК-Г, определяемые как среднее арифметическое индивидуальных показателей всех членов группы, участвовавших в обследовании (по части 1); б) микрогруппового конфликта ДОК-МГ и/или СОК-МГ, определяемые как среднее арифметическое индивидуальных показателей всех членов группы, участвовавших в обследовании (по части 2). Если необходимо изучить один или оба уровня конфликта в неформальных подгруппах, то, после выделения в группе подгрупп и определения их состава, для каждой из них рассчитываются ДОК-Г-П и/или СОК-Г-П, ДОК-МГ-П и/или СОК-МГ-П. Алгоритм расчета такой же, как описан выше, за исключением того, что расчеты проводятся по показателям членов каждой подгруппы в отдельности. Значение каждого коэффициента может принимать значения от 4 до 28, при этом высокие показатели свидетельствуют о сильной выраженности группового/микрогруппового конфликта, а низкие – о слабой.

Таблица 1.

### Инструкция и фрагмент стимульного материала ОТГМК

| <b>ОПРОСНИК 1</b>   |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Выберите из Вашей группы (управления, отдела, смены...) тех людей, с которыми Вы поддерживаете наиболее тесные отношения. (Количество таких людей не обязательно должно соответствовать количеству граф.)   |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 _____   |  |  |  |  | 3 _____   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 _____   |  |  |  |  | 4 _____   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>ОПРОСНИК 2</b>   |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Инструкция: «Прочитайте утверждения и оцените их относительно: 1) Вашей группы: управления, отдела, бригады, смены и т. д. (с левой стороны утверждений); 2) общности тех, с кем Вы поддерживаете наиболее тесные отношения в Вашей группе (с правой стороны утверждений). Оценка производится по семибалльной шкале, где «1» означает «полностью не согласен», «7» – «полностью согласен», «4» – «нечто среднее»; остальные баллы выражают разную промежуточную меру Вашего согласия/несогласия. По каждому пункту допускается выбор только одного числового значения. Не оставляйте задания без ответов». |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Группа в целом  |  |  |  |  | Утверждения   |  |  |  |  | Общность тех, с кем поддерживаю тесные отношения |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  | 1. Нередко вызывает раздражение у отдельных членов, игнорируя их предложения (мнения) по рабочим вопросам.                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  | 2. Зачастую навязывает некоторым работникам свои решения по производственным вопросам, вызывая у них возмущение, сопротивление. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 18 производственных групп, представляющих собой первичные структурные подразделения в организациях разного профиля деятельности (газовая отрасль, военная служба, туристический сервис, торговля и др.) или полные коллективы малочисленных компаний. Все группы были организационно сформированы, срок жизнедеятельности каждой группы к моменту исследования составлял не менее 1 года. Численность каждой группы варьировалась от 4 до 20 человек ( $M = 11.1$ ). Общее количество респондентов составило 200 человек. Выборка включала в себя 65 % мужчин и 35 % женщин, возраст испытуемых составлял от 24 до 52 лет ( $M = 37.4$ ).

**Процедура оценки опросника.** Для оценки содержательной валидности опросника были привлечены три специалиста-психолога с большим стажем профессиональной деятельности, специализирующиеся в области социальной психологии. По предоставленной спецификации ими оценивалось соответствие каждого пункта определенному типу конфликта по пятибалльной шкале (от 1 – «полностью не соответствует» до 5 – «полностью соответствует»). В качестве экспертов для оценки очевидной валидности были привлечены 25 работников, отобранных случайным образом из обследованных групп. Им предлагалось оценить по пятибалльной шкале (от 1 – «совершенно непонятно» до 5 – «полностью понятно»), насколько понятен по смыслу каждый из пунктов опросника.

**Статистическая обработка данных** проводилась с использованием программного продукта *SPSS17.0*. Осуществлялся расчет описательных статистик (средних значений и стандартных отклонений) и коэффициента  $\alpha$  Кронбаха, выполнялась оценка эмпирического распределения по критерию Колмогорова–Смирнова, проводился факторный анализ с использованием метода главных компонент и вращения Варимакс с нормализацией Кайзера (использовались показатели структурной матрицы<sup>3</sup>).

### **Результаты и их обсуждение**

Показатели содержательной валидности пунктов опросника, рассчитанные как средние значения соответствующих экспертных оценок, варьировали от 4.66 до 5.0, а очевидной валидности – от 4.46 до 5.0 (таблица 2). Как видно, все пункты опросника можно считать обладающими данными видами валидности.

В целях соблюдения оптимального объема статьи и упрощения процедуры анализа, во внимание будут приниматься только результаты по разделу опросника «Группа в целом». Проведенный факторный анализ данных исследования позволил оценить дискриминантную валидность разработанной методики (таблица 2). По результатам анализа из стимульного материала были исключены пункты с низкими значениями показателей факторных



нагрузок. Двухфакторный анализ итогового варианта опросника показал, что факторные нагрузки пунктов, соответствующих субшкале ДОК, варьируются в пределах от .801 до .927, а соответствующих субшкале СОК – от .920 до .954. При этом собственное значение фактора F1 (субшкала ДОК) составило 1.19, дисперсия – 14.83 %, а фактора F2 (субшкала СОК) – 5.88 с дисперсией 73.49 %. Таким образом, в соответствии с критерием Кайзера, выделение двух факторов является необходимым и достаточным для данной методики, в связи с чем можно с уверенностью утверждать об обоснованности двух субшкал ОТГМК.

Таблица 2.

## Показатели валидности и факторного анализа ОТГМК

| Пункты   | Деятельностно-ориентированный конфликт |      |             | Субъектно-ориентированный конфликт |      |             |
|--|--|------|-------------|------------------------------------|------|-------------|
|  | СВ                                     | ОВ   | ФН (F1)     | СВ                                 | ОВ   | ФН (F2)     |
| 1. Нередко вызывает раздражение у отдельных членов, игнорируя их предложения (мнения) по рабочим вопросам                      | 4.66                                   | 4.46 | <b>.873</b> | –                                  | –    | .326        |
| 2. Зачастую навязывает некоторым работникам свои решения по производственным вопросам, вызывая у них возмущение, сопротивление | 5                                      | 4.73 | <b>.927</b> | –                                  | –    | .689        |
| 3. Часто резко критикует кого-то из своих коллег за то, как они выполняют профессиональные обязанности                         | 5                                      | 4.73 | <b>.894</b> | –                                  | –    | .775        |
| 4. Нередко обменивается с отдельными членами взаимными упреками и претензиями в процессе выполнения работы                     | 5                                      | 4.8  | <b>.801</b> | –                                  | –    | .667        |
| 5. Зачастую недружелюбно относится к некоторым членам, даже если они исправно выполняют свои обязанности                       | –                                      | –    | .643        | 5                                  | 5    | <b>.954</b> |
| 6. Нередко открыто и резко высказывается относительно личности кого-то из работников   | –                                      | –    | .540        | 5                                  | 5    | <b>.920</b> |
| 7. Часто нелестно высказывается в адрес отдельных членов по поводу их привычек, манеры поведения                               | –                                      | –    | .548        | 5                                  | 4.93 | <b>.950</b> |
| 8. Нередко навязывает некоторым членам мнение по вопросам, не связанным с работой, вызывая у них раздражение и возмущение      | –                                      | –    | .445        | 5                                  | 4.8  | <b>.951</b> |

Примечание: 1. В таблице приведены пункты, которые остались в окончательной версии шкалы.  
2. СВ – содержательная валидность (среднее значение), ОВ – очевидная валидность (среднее значение), ФН – факторная нагрузка, F – фактор.



Корреляция между двумя факторами, соответствующими субшкалам ДОК и СОК, оказалась равной .63, что указывает на наличие средне выраженной положительной взаимосвязи между анализируемыми типами конфликта. Такая связь объясняется тем, что указанные субшкалы измеряют единый феномен групповой активности – конфликт, – хотя и по отличающимся аспектам. В целом, результаты проведенного факторного анализа свидетельствуют о достаточной дискриминантной валидности разработанного опросника.

Коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха рассчитывались отдельно для каждой из субшкал методики. Для субшкалы ДОК  $\alpha = .915$ , для субшкалы СОК  $\alpha = .962$ , что позволяет судить о высокой надежности-согласованности ОТГМК.

Расчет средних значений и стандартных отклонений, а также расчет статистик критерия D Колмогорова – Смирнова для субшкал ДОК и СОК показал, что эмпирическое распределение приближается к нормальному (таблица 3). Из этого можно заключить, что обе субшкалы обладают достаточной диагностической силой. Кроме того, указанные описательные статистики могут использоваться в практических исследованиях в качестве основы выделения статистических зон для оценки меры выраженности того или иного типа группового и микрогруппового конфликта в конкретных производственных группах.

Таблица 3.

**Средние значения, стандартные отклонения и статистики критерия D Колмогорова – Смирнова для субшкал ОТГМК**

| <b>Субшкалы ОТГМК</b> | <b>Среднее значение</b> | <b>Стандартное отклонение</b> | <b>Статистика критерия D Колмогорова – Смирнова</b> |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------------|---|
| ДОК                   | 14.48                   | 3.10                          | .651*   |
| СОК                   | 11.29                   | 3.37                          | .534*   |

Примечание: 1.  $N = 200$  членов малых производственных групп. 2. \* –  $p \leq 0.01$ .

### **Выводы**

Для получения полной картины проявления конфликтов в производственных группах необходимо принимать во внимание разные уровни и типы конфликта. Для их изучения актуально создание соответствующего инструментария. Разработанный *Опросник типов группового и микрогруппового конфликта* обладает достаточной валидностью и надежностью по всем проанализированным показателям. Обоснованность выделения двух субшкал методики, соответствующих двум типам конфликта, оказалась подтверждена результатами эмпирического исследования.



Указанная методика может применяться для решения задач как научно-исследовательского, так и прикладного характера. Вместе с разработанным ранее *Опросником типов межличностного конфликта* в группе она составляет методический комплекс, позволяющий изучать конфликт на всех уровнях его проявления (межличностном, микрогрупповом и групповом) по каждому типу (деятельностно-ориентированному и субъектно-ориентированному), как по отдельности, так и во взаимосвязи. Это открывает широкие перспективы дальнейшего исследования феномена конфликта в контексте связей и соразмерности его уровней и типов, его связей с разными групповыми явлениями и процессами, в том числе с групповой эффективностью.

### Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Лебедев А. Н. Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 71–79.
3. Макринова Е. И., Пахомова Ю. А. Диагностика противоречий и конфликтов в социально-трудовой сфере организаций потребительской кооперации // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2010. – № 3. – С. 30–35.
4. Сидоренков А. В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2010.
5. Сидоренков А. В., Локтева Е. А., Мкртчян А. А. Инструментарий исследования типов межличностных противоречий и конфликтов в малых группах // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 2. – С. 103–117.
6. Afzal H., Khan M. A., Ali I. Linkage between Employee's Performance and Relationship Conflict in Banking Scenario // International Journal of Business and Management. – 2009. – no. 4 (7). – pp. 19–25.
7. Alper S., Tjosvold D., Law K. S. Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams // Personnel Psychology. – 2000. – no. 53 (3). – pp. 625–642.
8. Bales R. F., Cohen S. P. SYMLOG. A system for the multiple level observation of groups. – N. Y.: Free Press, 1979.
9. Barker J., Tjosvold D., Andrews I. R. Conflict Approaches of Effective and Ineffective Project Managers: A Field Study in a Matrix Organization // Journal of Management Studies. – 1988. – no. 25 (2). – pp. 167–178.
10. Behrendt H., Ben-Ari R. The Positive Side of Negative Emotion: The Role of Guilt and Shame in Coping with Interpersonal Conflict // Journal of Conflict Resolution. – 2012. – no. 56 (6). – pp. 1116–1138.



11. *Becker-Beck U.* Soziale Interaktion in Gruppen: Struktur und Prozessanalyse // Social interaction in groups: Analyses of structure and process. – Germany: Westdeutscher Verlag, 1997.
12. *Boz M., Martínez I., Munduate L.* Rompiendo las Consecuencias Negativas del Conflicto de Relación en el Trabajo: El Rol Moderador del Enriquecimiento Trabajo-Familia y el Apoyo del Supervisor // Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. – 2009. – V. 25. – no. 2. – pp. 113–121.
13. *Fang L., Hipel K. W., Kilgour D. M., Peng X.* The Decision Support System GMCR II // Group decision and negotiation. – 2001. – V. 10. – no. 2. – pp. 159–175.
14. *Farmer S. M., Roth J.* Conflict-Handling behavior in work groups: effects of group structure, decision processes and time // Small Group Research. – 1998. – V. 29. – no. 6. – pp. 669–713.
15. *Hempel P. S., Zhang Zh., Tjosvold D.* Conflict management between and within teams for trusting relationships and performance in China // Journal of Organizational Behavior. – 2009. – no. 30. – pp. 41–65.
16. *Hipel K. W., Kilgour D. M., Fang L., Peng X.* The Decision Support System GMCR II in negotiations over Groundwater Contamination // Proceedings IEEE SMC International Conference. – Tokyo, Japan, 1999. – pp. 942–948.
17. *Ilies R., Johnson M. D., Judge T. A., Keeney J.* A within-individual study of interpersonal conflict as a work stressor: dispositional and situational moderators // Journal of organizational behavior. – 2011. – V. 32. – no. 1. – pp. 44–64.
18. *Jehn K. A.* A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups // Administrative Science Quarterly. – 1997. – V. 42. – pp. 530–557.
19. *Jehn K. A., Mannix E. A.* The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance // Academy of Management Journal. – 2000. – no. 44. – pp. 238–251.
20. *Kilgour D. M., Fang L., Hipel K. W.* Negotiation Support Using the Decision Support System GMCR // Group Decision and Negotiation. – 1996. – no. 5. – pp. 371–384.
21. *Poole M. S.* Decision development in small groups II: a study of multiple sequences in decision making // Communication monographs. – 1983. – no. 50 (3). – pp. 206–232.
22. *Rahim M. A., Magner N. R.* Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups // Journal of applied psychology. – 1995. – V. 80 (1).
23. *Schlenker B. R., Bonoma T. V.* Fun and games: the validity of games for the study of conflict // Journal of conflict resolution. – 1978. – no. 22 (1). – pp. 7–38.
24. *Wall V. D., Nolan L. L.* Small group conflict: A Look at Equity, Satisfaction and Styles of Conflict Management // Small group behavior. – 1987. – no. 18. – pp. 188–211.



25. Zornoza A., Ripoll P., Peiry J. M. Conflict management in groups that work in two different communication contexts: Face-To-Face and Computer-Mediated Communication // Small group research. – 2002. –V. 33. –no. 5. –pp. 481–508.

### References

1. Antsupov A. Ia., Shipilov A. I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, IuNITI Publ., 1999.
2. Lebedev A. N. Prognozirovanie i profilaktika mezhlichnostnykh proizvodstvennykh konfliktov v usloviakh novovvedenii [Prediction and prevention of interpersonal conflicts in groups of employees in the conditions of innovation]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1992, no. 6, pp. 71–79.
3. Makrinova E. I., Pakhomova Iu. A. Diagnostika protivorechii i konfliktov v sotsial'no-trudovoi sfere organizatsii potrebitel'skoi kooperatsii [Diagnostics of contradictions and conflicts in the socio-labor sphere in organizations of consumer cooperation]. *Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperatsii, ekonomiki i prava – Vestnik of Belgorod University of Cooperation, Economics, and Law*, 2010, no. 3, pp. 30–35.
4. Sidorenkov A. V., Lokteva E. A., Mkrtchian A. A. *Instrumentarii issledovaniia tipov mezhlichnostnykh protivorechii i konfliktov v malykh gruppakh* [A small group and informal subgroups: microgroup theory]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2010.
5. Sidorenkov A. V., Lokteva E. A., Mkrtchian A. A. *Instrumentarii issledovaniia tipov mezhlichnostnykh protivorechii i konfliktov v malykh gruppakh* [Tools for studying types of interpersonal conflicts in small groups]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2014, V. 35, no. 2, pp. 103–117.
6. Afzal H., Khan M. A., Ali I. Linkage between Employee's Performance and Relationship Conflict in Banking Scenario. *International Journal of Business and Management*, 2009, no. 4 (7), pp. 19–25.
7. Alper S., Tjosvold D., Law K. S. Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology*, 2000, no. 53 (3), pp. 625–642.
8. Bales R. F., Cohen S. P. SYMLOG. A system for the multiple level observation of groups. N. Y.: Free Press, 1979.
9. Barker J., Tjosvold D., Andrews I. R. Conflict Approaches of Effective and Ineffective Project Managers: A Field Study in a Matrix Organization. *Journal of Management Studies*, 1988, no. 25 (2), pp. 167–178.
10. Behrendt H., Ben-Ari R. The Positive Side of Negative Emotion: The Role of Guilt and Shame in Coping with Interpersonal Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 2012, no. 56 (6), pp. 1116–1138.



11. Becker-Beck U. Soziale Interaktion in Gruppen: Struktur und Prozeßanalyse: *Social interaction in groups: Analyses of structure and process*. Germany: Westdeutscher Verlag, 1997.
12. Boz M., Martínez I., Munduate L. Rompiendo las Consecuencias Negativas del Conflicto de Relación en el Trabajo: El Rol Moderador del Enriquecimiento Trabajo-Familia y el Apoyo del Supervisor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2009, V. 25, no. 2, pp. 113–121.
13. Fang L., Hipel K. W., Kilgour D. M., Peng X. The Decision Support System GMCR II. *Group Decision and Negotiation*, 2001, V. 10, no. 2, pp. 159–175.
14. Farmer S. M., Roth J. Conflict-Handling behavior in work groups: effects of group structure, decision processes and time. *Small Group Research*, 1998, V. 29, no. 6, pp. 669–713.
15. Hempel P. S., Zhang Zh., Tjosvold D. Conflict management between and within teams for trusting relationships and performance in China. *Journal of Organizational Behavior*, 2009, no. 30, pp. 41–65.
16. Hipel K. W., Kilgour D. M., Fang L., Peng X. The Decision Support System GMCR II in negotiations over Groundwater Contamination. *Proceedings IEEE SMC International Conference*, Tokyo, Japan, 1999, pp. 942–948.
17. Ilies R., Johnson M. D., Judge T. A., Keeney J. A within-individual study of interpersonal conflict as a work stressor: dispositional and situational moderators. *Journal of Organizational Behavior*, 2011, V. 32, no. 1, pp. 44–64.
18. Jehn K. A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 1997, V. 42, pp. 530–557.
19. Jehn K. A., Mannix E. A. The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 2000, no. 44, pp. 238–251.
20. Kilgour D. M., Fang L., Hipel K. W. Negotiation Support Using the Decision Support System GMCR. *Group Decision and Negotiation*, 1996, no. 5, pp. 371–384.
21. Poole M. S. Decision development in small groups II: a study of multiple sequences in decision making. *Communication Monographs*, 1983, no. 50 (3), pp. 206–232.
22. Rahim M. A., Magner N. R. Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 1995, V. 80 (1).
23. Schlenker B. R., Bonoma T. V. Fun and games: the validity of games for the study of conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 1978, no. 22 (1), pp. 7–38.
24. Wall V. D., Nolan L. L. Small group conflict: A Look at Equity, Satisfaction



- and Styles of Conflict Management. *Small Group Behavior*, 1987, no. 18, pp. 188–211.
25. Zornoza A., Ripoll P., Peiry J. M. Conflict management in groups that work in two different communication contexts: Face-To-Face and Computer-Mediated Communication. *Small Group Research*, 2002, V. 33, no. 5, pp. 481–508.



---

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ, КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.923:199.9.07

doi: 10.21702/rpj.2016.3.7

### ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ГРАНИ АНТИХРУПКОСТИ: ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И РОСТ

**Ольга Сергеевна Виндекер**

кандидат психологических наук, доцент  
Уральский федеральный университет  
г. Екатеринбург, Россия  
E-mail: olgatt@yandex.ru

**Марина Владимировна Клименских**

кандидат педагогических наук, доцент  
Уральский федеральный университет  
г. Екатеринбург, Россия  
E-mail: marina.klimenskikh@mail.ru

*В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с появлением нового понятия «антихрупкость», которое начинает активно использоваться в связи с изучением психологических характеристик, которые позволяют совладать со стрессом, преодолевать трудные жизненные ситуации и быть толерантным к неопределенности (Т. Н. Корнилова, 2015; Д. А. Леонтьев, 2015). В работе Н. Талеба (2014) антихрупкость понимается как свойство живых систем, проявляющееся в использовании любых стрессоров во благо развития. Цель данной статьи – показать наличие общего фактора антихрупкости на психометрическом уровне при «измерении» нескольких психологических характеристик, таких как жизнестойкость, толерантность к неопределенности, психологическое благополучие и копинг-стратегии.*

*В статье дается краткий теоретический обзор концепций, в которых развитие человека рассматривается как результат преодоления (кризисов, трудностей). Разводятся понятия «стойкость» и «антихрупкость»; понятие «антихрупкость» рассматривается как обобщающее по отношению к различным психологическим феноменам, имеющим отношение к «улучшению благодаря трудностям».*



На небольшой разновозрастной выборке испытуемых показано, что антихрупкость наиболее тесно связана с параметрами жизнестойкости, психологического благополучия и толерантности к неопределенности, и в меньшей степени – с параметрами копинг-стратегий. Испытуемые с высокими показателями антихрупкости отмечают ее наличие у себя на уровне самооценки, имеют выраженное принятие риска, ощущение контроля и управление окружением, обозначают наличие целей в своей жизни, спокойно воспринимают неопределенные ситуации, умеют видеть в неопределенности позитивную сторону и в целом склонны к положительной переоценке трудных ситуаций. При факторном анализе изучаемых показателей четко выделился один фактор, а основная нагрузка распределилась между параметрами «диспозиционной антихрупкости», жизнестойкости, личностного роста и толерантности к неопределенности. Делается вывод о присутствии общего фактора антихрупкости на психометрическом уровне, а также легкости дифференциации понятий «стойкость» и «антихрупкость» в представлении испытуемых.

**Ключевые слова:** антихрупкость, жизнестойкость, резилиенс, толерантность к неопределенности, психологическое благополучие, личностный рост, преодоление трудностей, копинг-стратегии, положительная переоценка, посттравматический рост.

**Для цитирования:** Виндекер О. С., Клименских М. В. Психометрические грани антихрупкости: толерантность к неопределенности, жизнестойкость и рост // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 107–122.

## PSYCHOMETRIC FACETS OF ANTIFRAGILITY: TOLERANCE OF AMBIGUITY, HARDINESS, AND GROWTH

***Ol'ga Sergeevna Vindeker***

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia  
E-mail: olgatt@yandex.ru*

***Marina Vladimirovna Klimenskikh***

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor  
Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia  
E-mail: marina.klimenskikh@mail.ru*



*This paper considers the issues, which are concerned with a new concept of antifragility. Quite recently, considerable attention has been paid to the concept of antifragility. Antifragility gains a special importance in studying psychological characteristics which enable to cope with stress, overcome life difficulties, and be tolerant of uncertainty (T. N. Kornilova, 2015; D. A. Leontiev, 2015). N. Taleb (2014) defines antifragility as an attribute of living systems, which manifests itself in the use of any stressors for the benefit of development. This study attempts to demonstrate a common factor of antifragility at the psychometric level when “measuring” several psychological characteristics such as hardiness, tolerance of ambiguity, psychological wellbeing, and coping strategies.*

*The authors (a) offer a brief theoretical overview of the concepts considering human development as the result of overcoming (crises, difficulties), (b) distinguish the concepts of endurance and antifragility, and (c) consider antifragility as a generalized concept of various psychological phenomena related to “improving through challenges”.*

*A small mixed-age sample of respondents demonstrated that antifragility was most closely associated with parameters of hardiness, tolerance of ambiguity, and psychological wellbeing. Antifragility was less associated with coping strategies. The respondents who scored high on antifragility (a) realized it at the level of self-appraisal, (b) had a pronounced risk-taking, sense of control and control over the environment, (c) emphasized the presence of life goals, (d) calmly perceived uncertain situations, (e) were able to see a positive side of uncertainty, and (f) were generally inclined to a positive reappraisal of difficulties. The factor analysis of the studied parameters clearly revealed a single factor. The basic load was distributed between the parameters of dispositional antifragility, hardiness, personal growth, and tolerance of ambiguity. The authors draw conclusions about (a) the presence of a common factor of antifragility at the psychometric level and (b) the easiness of differentiation of the concepts of endurance and antifragility in respondents' representations.*

**Keywords:** *antifragility, hardiness, resilience, tolerance of ambiguity, psychological well-being, personal growth, overcoming challenges, coping strategies, positive reappraisal, posttraumatic growth.*

**For citation:** Vindeker O. S., Klimenskikh M. V. Psychometric facets of Antifragility: Tolerance of Ambiguity, Hardiness, and Growth. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 107–122.

## **Введение**

Настоящее время часто характеризуется как «специфическое» в отношении растущей и расширяющейся неопределенности, затрагивающей все аспекты нашей жизни. Современный человек оказался в условиях радикальных изменений мира, и этот мир предъявляет запредельные требования к природным



возможностям человека. Как пишет Д. А. Леонтьев (2015), «на протяжении XX века мы наблюдаем в науках о человеке разные проявления движения в направлении от понимания мира как прочного, стойкого, предсказуемого, управляемого и детерминированного к пониманию его как в большей своей части неуправляемого, недетерминированного, непредсказуемого, неоднозначного» [8, с. 2]. В настоящее время достаточно актуальными становятся исследования, посвященные изучению таких психологических характеристик человека, которые позволяют ему не только адаптироваться к непростым условиям жизни, но и выходить за пределы своих возможностей, использовать во благо то, что воспринимается как неопределенное, непонятное или трудное.

В 2014 г. на русском языке была опубликована работа Н. Талеба «Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса» [18], а в 2015 г. в России было опубликовано более 20 научных работ (по данным elibrary.ru), так или иначе откликающихся на идею Н. Талеба об имманентном свойстве сложных систем – антихрупкости (психологические работы: см. Д. А. Леонтьев, 2015 [8, 9]; Т. Н. Корнилова, 2015 [6]). Н. Талеб упоминает о том, что ранее феномен антихрупкости ускользал от взора ученых, несмотря на свое очевидное присутствие во всех сферах нашей жизни. «Даже психологи, которые изучали антихрупкую реакцию на посттравматический рост и располагают полной информацией о нем, не могут до конца уяснить себе эту концепцию – они ошибочно говорят о «способности к восстановлению» [18, с. 83]. Для того чтобы подчеркнуть смысл понятия «антихрупкость», Н. Талеб использует метафору с тремя посылками (коробками), содержимое которых обладает различными свойствами. Содержимое первой посылки является «хрупким», а, следовательно, для нее подходит надпись «Осторожно! Хрупко! Не бросать!». Во второй коробке содержится что-то «прочное», так что никакие повреждения не представляют никакой опасности. Содержимое третьей коробки является «антихрупким», т. е. требующим оптимального «повреждения, встряски». На третьей коробке должно быть написано «Бросать! Трясти! Кантовать!», потому что содержимое этой коробки от «встрясок» делается только лучше, тогда как бережное отношение приводит к ухудшению качества (состояния). Как отмечает сам автор, оригинальность его идеи заключается в том, что он дифференцирует «сопротивление стрессу со стороны системы (организма)» и «использование стресса во благо системы (организма)» [18].

Т. Н. Корнилова (2015) анализирует понятие антихрупкости в связи с феноменом готовности к неопределенности и толерантности к ней: «Необходимо расширять горизонты мышления и мыслить немислимое, непредсказуемое. Если это получится, то увеличится способность ориентироваться в возможных изменениях ситуации и, значит, возрастет ее “антихрупкость”» [6, с. 3].



На наш взгляд, феномен антихрупкости имеет отношение к различным психологическим феноменам, и теми или иными «словами» описан в многочисленных работах, посвященных личностному росту, самоактуализации, жизнестойкости, совладающему поведению, посттравматическому росту, толерантности к неопределенности. То есть, среди психологических феноменов есть такие, которые относятся к третьему типу содержимого «коробок Н. Талеба»: психическое и психологическое развитие, которое неотделимо от кризисных периодов (Л. С. Выготский, 1927; Д. Б. Эльконин, 1956; Э. Эриксон, 1996; и др.) [3, 21, 22], личностный рост (А. Маслоу, 1999; Г. Олпорт, 2002; К. Роджерс, 1984; В. Франкл, 1995) [14, 15, 19, 20], стратегии совладающего поведения (Т. Л. Крюкова, Т. Л. Куфтяк, 2007; Р. Лазарус, С. Фолкман, 1984; Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, 2011) [7, 17], посттравматический рост (М. Магомед-Эминов, О. Квасова, О. Савина, 2015; М. Ш. Магомед-Эминов, 2009; S. Dekel, T. Ein-Dor, Z. Solomon, 2012; R. G. Tedeschi, L. G. Callhoun, 1996; и др.) [12, 13, 23, 24], неадаптивная активность (В. А. Петровский, 2000) [16], жизнестойкость и феномен «харди» (Л. И. Анцыферова, 1994; С. Мадди, 1989) [1], толерантность к неопределенности (В. П. Зинченко, 2007; Т. В. Корнилова, 2009, 2015; Д. А. Леонтьев, 2002, 2014) [4, 5, 6, 8] и т. д.

Наиболее явно метафора «трех коробок» Н. Талеба просматривается в работе М. Ш. Магомед-Эминова «Триада “расстройство – стойкость – рост” как последствия экстремальной ситуации» [13]. Автор предлагает рассматривать психологические последствия экстремальной ситуации с позиции позитивного, а не негативного подхода. А это значит, что он не ограничивается понятием «посттравматический стресс», а идет дальше. Он пишет: «С точки зрения позитивной психологии человека, которую мы отстаиваем в своей работе, экстремальность подобна двуликому Янусу, который одним своим ликом направлен на страдание, а другим – на испытание, стойкость, мужество и рост. Придерживаясь этой линии рассуждений, подчеркнем, что жертва – мученик, герой – мужественно выдержавший испытание, мудрец – тот, кто достиг просветления..., образуют три ипостаси человека в экстремальности» [13, с. 53]. Кроме феномена стойкости (который связан с резилиенсом) автор отдельное внимание уделяет феномену роста. Понятие «антихрупкость» он не использует, но, по сути, описывает то, что нас интересует. Автор отмечает, что идея о том, что жизненные трудности и невзгоды могут закалять человека духовно и развивать его лично, не является новой. В качестве схожих, М. Ш. Магомед-Эминов перечисляет такие понятия, как «трансформация травмы», «позитивные аспекты», «воспринятые выгоды» [13]. Автор предлагает «триадическую схему» анализа психологических последствий экстремальной ситуации, которая включает посттравматический стресс, стойкость (устойчивость, сопротивление, резилиенс) и посттравматический рост.



Согласно Н. Талебу, к факторам, негативно влияющим на «хрупкое» и позитивно – на «антихрупкое» («стойкое, прочное» остается индифферентным), относятся: «неопределенность, вариативность, неполное знание, вероятность, хаос, переменчивость, беспорядок, энтропия, время, неизвестность, случайность, смятение, стрессор, ошибки, разброс результатов, незнание» [18, с. 24]. В психологии влияние этих факторов на человека систематически изучается менее века, а психодиагностический инструментарий, позволяющий «измерять» диспозиции, связанные с умением человека использовать неблагоприятные факторы «себе на благо», появился только во второй половине XX – начале XXI века (Т. В. Корнилова, 2009 [6]; Т. Л. Крюкова, Т. Л. Куфтяк, 2007 [7]; Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 2006 [10]; Н. Н. Лепешинский, 2007 [11] и др.). При этом различные опросники и шкалы «улавливают» лишь отдельные аспекты психологической антихрупкости.

**Цель исследования** – показать наличие общего фактора антихрупкости на психометрическом уровне при «измерении» различных психологических характеристик, таких как жизнестойкость, толерантность к неопределенности, психологическое благополучие и копинг-стратегии.

### **Методика исследования**

В исследовании приняли участие 107 человек (46 мужчин и 61 женщина) в возрасте от 18 до 65 лет. Исследование проводилось в два этапа. На *первом* этапе использовались следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой (2006) [10]; «Опросник психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского (2007) [11]; «Опросник способов совладания» WCQ (Р. Лазарус, С. Фолкман) в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк (2007) [7]; «Новый опросник толерантности/интолерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой (2009) [5].

Дополнительно была использована исследовательская методика «Опросник диспозиционной антихрупкости» (ОДА), включающая 34 утверждения, отобранные тремя экспертами-психологами, предварительно ознакомившимися с работой Н. Талеба «Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса». Например, среди «прямых» утверждений были отобраны такие, как: «Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш», «Я предпочитаю ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их», «Я думаю, что важно переживать новый опыт, который бросает вызов моему мнению о себе и о мире», «Мне кажется, что я стал значительно более развитым как личность с течением времени», «Лучше попытаться (воспользоваться случаем) и потерпеть неудачу, чем идти всю жизнь по проторенной дорожке», «Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность», «Оказавшись в трудной ситуации, я менялся



в положительную сторону или рос как личность», «Оказавшись в трудной ситуации, я вновь открывал для себя что-то важное» и т. д. Среди «обратных» утверждений были отобраны такие, как, например: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе», «У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы», «Мне не нравится оказываться в новых ситуациях, которые требуют от меня изменения старого доброго способа действий», «Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что и как это нужно делать» и т. д. В исследовательских целях шкала ответов во всех опросниках была приведена к общему виду (-2; -1; 1; 2).

На *втором* этапе испытуемым предлагалось прослушать мини-лекцию на тему «Жизнестойкость и личностный рост», в которой были описаны три свойства (состояния) системы – хрупкость, стойкость и антихрупкость – с использованием метафоры Н. Талеба (см. выше). В рамках данной мини-лекции были проведены параллели с психологическими проявлениями этих трех состояний на примере триады «посттравматическое расстройство – стойкость (устойчивость, сопротивление, резилиенс) – посттравматический рост» (подробнее см. М. Ш. Магомед-Эминов, 2009) [13]. Испытуемые имели возможность задать вопросы и высказать свое мнение по поводу правомерности дифференциации понятий «стойкость» и «антихрупкость». До и после мини-лекции испытуемым предлагалось выполнить модифицированный вариант методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн, где в качестве дескрипторов выступили хрупкость, стойкость и антихрупкость.

### **Результаты и их обсуждение**

Факторный анализ охватил 20 шкал из вышеназванных методик («Включенность», «Контроль», «Принятие риска», «Позитивные отношения с друзьями», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие», «Толерантность к неопределенности», «Интолерантность к неопределенности», «Межличностная интолерантность», «Конфронтация», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Социальная поддержка», «Ответственность», «Избегание», «Решение проблемы», «Переоценка») и исследовательскую методику ОДА.

В результате факторного анализа (Principle Components, Varimax Normalized) четко выделился один фактор (в качестве критерия использовался график «каменистой осыпи»:  $S^2 = 8,49$ ;  $DOD = 0,40$ ). Факторная нагрузка распределилась следующим образом: «Опросник диспозиционной антихрупкости» ОДА (0,91), «Контроль» (0,87), «Личностный рост» (0,85), «Цели в жизни» и «Самопринятие» (0,84), «Толерантность к неопределенности» (0,73). Со статистически незначимыми, но достаточно высокими нагрузками в данный фактор попали и такие шкалы, как «Позитивные отношения с друзьями» (0,67), «Решение



проблемы» (0,65), «Автономия» (0,63), «Положительная переоценка» (0,61). Вопреки нашим ожиданиям очень низкие отрицательные нагрузки были у шкал «Дистанцирование» (-0,36) и «Избегание» (-0,43), а нагрузка на шкалы интолерантности (общей и межличностной) приближалась к «нулю».

При корреляционном анализе отдельно на подвыборках мужчин и женщин была выявлена стойкая положительная взаимосвязь между экспериментальной шкалой ОДА и такими шкалами, как «Контроль», «Принятие риска», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Толерантность к неопределенности» и «Положительная переоценка», а также отрицательная корреляция со шкалой «Межличностная интолерантность».

Таблица 1.

**Экспериментальные значения коэффициента корреляции Спирмена между показателями исследовательской шкалы «Опросник диспозиционной антихрупкости» и шкалами других методик**

| <i>Методики</i>                             | <i>Шкалы</i>                                   | <i>Общая выборка (n = 107)</i> | <i>Женщины (n = 61)</i> | <i>Мужчины (n = 46)</i> |
|---|--|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Тест жизнестойкости                         | Вовлеченность                                  | 0,42***                        | 0,51***                 | 0,28                    |
|   | Контроль                                       | 0,62***                        | 0,67***                 | 0,56***                 |
|   | Принятие риска                                 | 0,61***                        | 0,70***                 | 0,50***                 |
|   | Общий показатель жизнестойкости                | 0,64***                        | 0,70***                 | 0,53***                 |
| Опросник психологического благополучия      | Положительные отношения с другими              | 0,47***                        | 0,62***                 | 0,28                    |
|   | Автономия                                      | 0,38***                        | 0,50***                 | 0,25                    |
|   | Управление окружением                          | 0,42***                        | 0,46***                 | 0,38**                  |
|   | Личностный рост                                | 0,78***                        | 0,81***                 | 0,72***                 |
|   | Цели в жизни                                   | 0,58***                        | 0,67***                 | 0,43**                  |
|   | Самопринятие                                   | 0,55***                        | 0,74***                 | 0,26                    |
|   | Общий показатель психологического благополучия | 0,75***                        | 0,84***                 | 0,61***                 |
| Опросник толер./интолер. к неопределенности | Толерантность                                  | 0,80***                        | 0,81***                 | 0,81***                 |
|   | Интолерантность                                | 0,05                           | 0,09                    | -0,04                   |
|   | Межличностная интолерантность                  | -0,51***                       | -0,56***                | -0,44**                 |



| Методики                     | Шкалы                    | Общая выборка (n = 107) | Женщины (n = 61) | Мужчины (n = 46) |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Опросник способов совладания | Конфронтация             | 0,19                    | 0,25             | 0,14             |
|                              | Дистанцирование          | -0,30**                 | -0,31*           | -0,25            |
|                              | Самоконтроль             | 0,31**                  | 0,34**           | 0,21             |
|                              | Социальная поддержка     | 0,05                    | 0,18             | -0,07            |
|                              | Ответственность          | 0,03                    | -0,11            | 0,20             |
|                              | Избегание                | -0,08                   | -0,18            | 0,13             |
|                              | Решение проблемы         | 0,48***                 | 0,60***          | 0,28             |
|                              | Положительная переоценка | 0,56***                 | 0,61***          | 0,45**           |

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Из представленных данных видно, что на женской выборке ОДА связан со всеми параметрами опросников С. Мадди и К. Рифф, а также проявились значимые корреляции со шкалами «Самоконтроль» и «Решение проблемы». В мужской подвыборке антихрупкость оказалась связанной с меньшим количеством параметров жизнестойкости и психологического благополучия, а также с единственной стратегией совладания («Положительная переоценка»).

При сопоставлении результатов модифицированной методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн с исследовательской шкалой ОДА и другими шкалами было выявлено следующее (таблица 2).

Таблица 2.

**Экспериментальные значения коэффициента корреляции Спирмена между оценкой себя по трем дескрипторам и показателями методики до и после прослушивания мини-лекции об антихрупкости**

| Дескрипторы, используемые в методике Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн | Хрупкость |         | Стойкость |       | Антихрупкость |       |
|---|-----------|---------|-----------|-------|---------------|-------|
|   | До        | После   | До        | После | До            | После |
| Вовлеченность   | -0,20*    | -0,19*  | -0,06     | 0,06  | 0,07          | 0,19  |
| Контроль  | -0,19*    | -0,20*  | 0,01      | 0,04  | 0,12          | 0,24* |
| Принятие риска  | -0,25**   | -0,28** | -0,01     | 0,09  | 0,16          | 0,24* |



| <b>Дескрипторы,<br/>используемые<br/>в методике<br/>Т. В. Дембо –<br/>С. Я. Рубинштейн</b> | <b>Хрупкость</b> |              | <b>Стойкость</b> |              | <b>Антихрупкость</b> |              |
|--|------------------|--------------|------------------|--------------|----------------------|--------------|
|  | <b>До</b>        | <b>После</b> | <b>До</b>        | <b>После</b> | <b>До</b>            | <b>После</b> |
| Общий показатель жизнестойкости  | -0,24*           | -0,24**      | -0,05            | 0,05         | 0,13                 | 0,24*        |
| Положительные отношения с другими  | -0,16            | -0,19        | 0,05             | 0,17         | 0,13                 | 0,27**       |
| Автономия  | -0,16            | -0,25**      | -0,01            | 0,13         | 0,00                 | 0,13         |
| Управление окружением  | -0,15            | -0,16        | 0,04             | 0,08         | 0,12                 | 0,24*        |
| Личностный рост  | -0,13            | -0,25**      | -0,06            | 0,05         | 0,11                 | 0,15         |
| Цели в жизни   | -0,07            | -0,15        | 0,01             | 0,09         | 0,07                 | 0,20*        |
| Самопринятие   | -0,18            | -0,23*       | 0,10             | 0,16         | 0,18                 | 0,29**       |
| Общий показатель психологического благополучия   | -0,17            | -0,26**      | 0,03             | 0,14         | 0,15                 | 0,28**       |
| Толерантность  | -0,13            | -0,28**      | 0,00             | 0,15         | 0,02                 | 0,09         |
| Интолерантность  | 0,06             | 0,06         | 0,00             | 0,20*        | 0,09                 | 0,06         |
| Межличностная интолерантность  | 0,29**           | 0,28**       | -0,12            | -0,23        | 0,05                 | -0,06        |
| Конфронтация   | 0,01             | 0,00         | -0,05            | -0,06        | -0,12                | -0,04        |
| Дистанцирование  | -0,04            | 0,02         | -0,04            | -0,05        | -0,15                | -0,13        |
| Самоконтроль   | -0,01            | 0,00         | 0,00             | -0,01        | 0,06                 | 0,02         |
| Социальная поддержка   | 0,02             | 0,04         | 0,00             | -0,02        | 0,06                 | 0,05         |
| Ответственность  | 0,06             | 0,07         | 0,02             | -0,01        | -0,28**              | -0,30**      |
| Избегание  | 0,09             | 0,07         | -0,10            | -0,06        | -0,12                | -0,18        |
| Решение проблемы   | -0,16            | -0,17        | 0,01             | 0,03         | 0,20*                | 0,24*        |
| Положительная переоценка   | 0,00             | -0,01        | 0,00             | -0,09        | 0,13                 | 0,09         |
| Антихрупкость  | -0,17            | -0,27**      | -0,02            | 0,06         | 0,19                 | 0,25**       |

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

До получения информации о трех свойствах системы – хрупкость, стойкость, антихрупкость – в данной выборке испытуемых субъективная оценка своей собственной диспозиционной хрупкости была отрицательно связана со всеми параметрами «Теста жизнестойкости» и положительно – с межличностной интолерантностью («Новый опросник толерантности/



интолерантности к неопределенности»). Оценка собственных стойкости и антихрупкости не была связана с изучаемыми параметрами.

*После* получения информации о трех свойствах системы с проведением параллелей с психологическими феноменами «корреляционное поведение» изучаемых параметров стало более активным. А именно, самооценка хрупкости оказалась отрицательно связана не только с компонентами жизнестойкости, но и с автономией, личностным ростом, самопринятием и общим психологическим благополучием (опросник К. Рифф). Также хрупкость отрицательно связана с толерантностью к неопределенности и положительно – с межличностной интолерантностью (опросник Т. В. Корниловой). Оценка собственной стойкости была отрицательно связана с единственным параметром – межличностной интолерантностью. Самооценка диспозиционной антихрупкости была положительно связана с такими параметрами, как: контроль, принятие риска и общая жизнестойкость (опросник С. Мадди); положительные отношения с другими, управление окружением, самопринятие и общее психологическое благополучие (опросник К. Рифф); решение проблемы (опросник Р. Лазаруса). Показатели исследовательской шкалы ОДА были связаны положительно с самооценкой антихрупкости и отрицательно – с самооценкой хрупкости, тогда как корреляция со стойкостью стремилась к нулю. Характер взаимосвязей и увеличение числа корреляций между показателями методик и оценкой испытуемыми собственных психологических хрупкости, стойкости и антихрупкости *после* прослушивания мини-лекции свидетельствует о легкости понимания и дифференцировки испытуемыми данных конструктов.

Примечательно, что самооценка собственной антихрупкости не коррелирует достоверно с параметрами толерантности/интолерантности к неопределенности *после* прослушивания мини-лекции, как ожидалось. Возможно, это связано с тем, что испытуемые легко воспринимали информацию о преодолении трудностей и личностном росте и «увязывали» полученную информацию с собственным опытом, что позволяло им с легкостью задавать вопросы или высказывать свое мнение в ходе дискуссии. Но при этом они испытывали сложности в понимании антихрупкости как умения быть толерантным к хаосу и неопределенности.

Обращает на себя внимание и тот факт, что и *до* и *после* мини-лекции самооценка антихрупкости отрицательно коррелировала с копинг-стратегией «Принятие ответственности». Однако анализ пунктов, входящих в данную шкалу, убедил нас в отсутствии каких-либо противоречий. А именно, шкала «Принятие ответственности» включает формулировки, содержательно отражающие скорее оттенок признания вины, нежели принятия ответственности (продолжение фразы «Оказавшись в трудной ситуации, я...»: «...критиковал и укорял себя», «...извинялся или старался все загладить»,



«...понимал, что сам вызвал эту проблему», «...давал обещание, что в следующий раз будет по-другому»).

Таким образом, на небольшой выборке испытуемых нам удалось показать, что антихрупкость на психометрическом уровне имеет свое «представительство». Ранее нами было отмечено, что антихрупкость в каком-то смысле проявляется и в структуре мотивации достижения, а именно, в ее трансцендентной составляющей: мотивация достижения повышается при решении трудных задач [2]. В рамках данного исследования антихрупкость оказалась наиболее тесно связанной с параметрами жизнестойкости и психологического благополучия, толерантности к неопределенности и в меньшей степени – с параметрами копинг-стратегий. Испытуемые с высокими показателями антихрупкости отмечают ее наличие у себя на уровне самооценки, а также имеют выраженное принятие риска, ощущение контроля и управление окружением, обозначают наличие целей в своей жизни, спокойно воспринимают неопределенные ситуации, умеют видеть в неопределенности позитивную сторону и в целом склонны к положительной переоценке трудных ситуаций. Отдельно стоит отметить, что антихрупкость связана с личностным ростом, который является одним из основных параметров психологического благополучия.

Используемый в данной работе «Опросник диспозиционной антихрупкости» носит исследовательский характер и использовался в качестве инструмента поиска психометрических коррелятов антихрупкости. В дальнейшем мы планируем разработать компактный опросник, который может использоваться в диагностических целях, позволит проводить экспресс-диагностику диспозиционной антихрупкости и станет дополнительным инструментом изучения жизнестойкости современного человека.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы:**

1. Фактор антихрупкости проявляется на психометрическом уровне и связан с параметрами жизнестойкости, психологического благополучия и толерантностью к неопределенности. В меньшей степени антихрупкость связана со стратегиями совладающего поведения, прежде всего, с положительной переоценкой и решением проблемы.

2. По сравнению с женщинами, у мужчин значительно меньше взаимосвязей между диспозиционной антихрупкостью и изучаемыми параметрами. Так, у мужчин антихрупкость не связана с вовлеченностью, автономией, самопринятием и положительными отношениями с другими людьми.

3. Понятия «стойкость» и «антихрупкость» легко дифференцируются в сознании испытуемых. Оценка собственной стойкости как умения *выдерживать* большие нагрузки и стресс не связана ни с одним из параметров жизнестойкости и психологического благополучия, а также имеет положительную



корреляцию с интолерантностью. Тогда как самооценка антихрупкости как способности *извлекать «выгоду из трудностей»* связана с интегральными показателями жизнестойкости и психологического благополучия.

### Литература

1. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–16.
2. *Виндекер О. С., Клименских М. В., Бердникова Д. В.* Исследование диспозиционной мотивации достижения в связи с экзистенциальной исполненностью (на примере студенческой выборки) // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – № 4 (144). – С. 107–112.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. *Зинченко В. П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – С. 3–20. – URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/%D0%B7%D0%B8%D0%BD3.pdf>
5. *Корнилова Т. В.* Новый опросник толерантности/интолерантности к неопределенности. – 2009. – URL: [http://www.cognitivepsy.ru/Pubs/2010\\_NTN\\_Kornilova.pdf](http://www.cognitivepsy.ru/Pubs/2010_NTN_Kornilova.pdf)
6. *Корнилова Т. В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – URL: <http://psystudy.ru>
7. *Крюкова Т. Л., Куфтяк Т. Л.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112.
8. *Леонтьев Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>
9. *Леонтьев Д. А.* Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнестойкости / Под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово, 2002. – С. 3–34.
10. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
11. *Лепешинский Н. Н.* Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. – 2007. – С. 24–37.
12. *Магомед-Эминов М., Квасова О., Савина О.* Посттравматический рост как модель реагирования на геополитический кризис // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 1 (21). – С. 5–25.



13. Магомед-Эминов М. Ш. Триада «Расстройство – Стойкость – Рост» как последствия экстремальной ситуации // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 53–63.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
15. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
16. Петровский В. А. Идея свободной причинности в психологии личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 436–448.
17. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – URL: <http://psystudy.ru>
18. Талей Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: Колибри; Азбука-Аттикус, 2014. – 768 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
20. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 528–573.
21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM>
22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2001. – 344 с.
23. Dekel S., Ein-Dor T. & Solomon Z. Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study // Psychological Trauma. – 2012. – 4 (1). – pp. 194–101.
24. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the legacy of trauma // Journal of Traumatic Stress. – 1996. – 9. – pp. 455–472.

## References

1. Antsyferova L. I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsii i psikhologicheskaiia zashchita [The person in difficult living conditions: reconsideration, transformation of situations, and psychological defense]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1994, no. 1, pp. 3–16.
2. Vindeker O. S., Klimenskikh M. V., Berdnikova D. V. Issledovanie dispozitsionnoi motivatsii dostizheniia v sviazi s ekzistentsial'noi ispolnennost'iu (na primere studencheskoi vyborki) [Studying the dispositional achievement motivation in connection with existential fulfillment (on example of a student sample)]. *Izvestiia Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serii 1. Problemy obrazovaniia, nauki i kul'tury – Proceedings of the Ural Federal University. Series 1. Problems of education, science, and culture*, 2015, no. 4 (144), pp. 107–112.
3. Vygotskii L. S. *Psikhologiya razvitiia cheloveka* [The psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 1136 p.



4. Zinchenko V. P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaiia traditsiia? [Tolerance of ambiguity: the news or a psychological tradition?]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2007, pp. 3–20.
5. Kornilova T. V. A new questionnaire of tolerance/intolerance of ambiguity. Available at: [http://www.cognitivepsy.ru/Pubs/2010\\_NTN\\_Kornilova.pdf](http://www.cognitivepsy.ru/Pubs/2010_NTN_Kornilova.pdf)
6. Kornilova T. V. Printsip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska [The ambiguity principle in the psychology of choice and risk]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological Research*, 2015, V. 8, no. 40.
7. Kriukova T. L., Kuftiak T. L. Oprosnik sposobov sovladaniia (adaptatsiia metodiki WCQ) [Mechanisms of coping questionnaire (adaptation of the WCQ technique)]. *Zhurn. prakticheskogo psikhologa – Journal of the Practical Psychologist*, 2007, no. 3, pp. 93–112.
8. Leont'ev D. A. Vyzov neopredelennosti kak tsentral'naia problema psikhologii lichnosti [Challenge to uncertainty as the central problem of personality psychology]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological Research*, 2015, V. 8, no. 40.
9. Leont'ev D. A. *Simbioz i adaptatsiia ili avtonomiia i transtsendentsiia: vybor lichnosti v nepredskazuemom mire. Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniia k strategii zhiznetvorchestva* [Symbiosis and adaptation or autonomy and transcendence: the choice of the person in an unpredictable world: The person in the modern world: from the strategy of survival to the strategy of life creation]. Kemerovo, 2002, pp. 3–34.
10. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoikosti* [The test of hardiness]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p.
11. Lepeshinskii N. N. Adaptatsiia oprosnika «Shkala psikhologicheskogo blagopoluchii» K. Riff [Adaptation of the “Scale of psychological well-being” questionnaire of K. Riff]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2007, pp. 24–37.
12. Magomed-Eminov M., Kvasova O., Savina O. Posttravmaticheskii rost kak model' reagirovaniia na geopoliticheskii krizis [Post-traumatic growth as a model of the response to a geopolitical crisis]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem – Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 1 (21), pp. 5–25.
13. Magomed-Eminov M. Sh. Triada «Rasstroistvo – Stoikost' – Rost» kak posledstviia ekstremal'noi situatsii [The “Disorder – Endurance – Growth” triad as consequences of extreme situations]. *Akmeologiya – Acmeology*, 2009, no. 1, pp. 53–63.
14. Maslow A. *New frontiers of human nature* (Russ. ed.: Maslow A., *Novye rubezhi chelovecheskoi prirody*). Moscow, Smysl Publ., 1999. 425 p.).
15. Allport G. *The formation of personality* (Russ. ed.: Olport G. *Stanovlenie lichnosti*). Moscow, Smysl Publ., 2002. 462 p.).



16. Petrovskii V. A. *Ideia svobodnoi prichinnosti v psikhologii lichnosti: Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [The idea of free causality in personality psychology: Personality psychology in works of Russian psychologists]. St. Petersburg, 2000, pp. 436–448.
17. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O. Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, and prospects. Available at: <http://psystudy.ru>
18. Taleb N. N. *Antikhrupkost'. Kak izvlech' vygodu iz khaosa* [Antifragility. How to derive a benefit from chaos]. Moscow, Azbuka-Attikus Publ., 2014. 768 p.
19. Frankl V. *Man's Search for Meaning* (Russ. ed.: Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. Moscow, Progress Publ., 1990. 367 p.).
20. Hjelle L., Ziegler D. *Personality theories* (Russ. ed.: Kh'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti*. St. Petersburg, Piter Publ., 1997, pp. 528–573).
21. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989.
22. Erikson E. *Identity: youth and crisis* (Russ. ed.: Erikson E. *Identichnost': iunost' i krizis*. Moscow, Progress Publ., 2001. 344 p.).
23. Dekel S., Ein-Dor T. & Solomon Z. Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study. *Psychological Trauma*, 2012, 4 (1), pp. 194–101.
24. Tedeschi R. G. & Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 1996, 9, pp. 455–472.



УДК 159.922.7

doi: 10.21702/rpj.2016.3.8

## **ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Галина Григорьевна Филиппова**

*доктор психологических наук, профессор  
Московский гуманитарный университет  
г. Москва, Россия  
E-mail: filippova\_galina@mail.ru*

**Светлана Александровна Абдуллина**

*педагог-психолог  
ГБОУ СОШ № 1989  
г. Москва, Россия  
E-mail: abdullina.sa@mail.ru*

*Статья посвящена изучению формирования основ внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста. Делается предположение, что первичная внутренняя позиция родителя появляется задолго до появления собственных детей, а ее компоненты формируются в онтогенезе в соответствии с этапами становления родительской сферы личности. Выделяются компоненты внутренней позиции родителя и описывается их содержание применительно к младшему школьному возрасту. Определяются критерии сформированности компонентов первичной внутренней позиции родителя у младших школьников, изучаются факторы, влияющие на ее становление, а также описываются различия формирования компонентов у мальчиков и девочек.*

*В исследовании приняли участие 85 детей в возрасте от 8 до 9 лет (39 мальчиков и 46 девочек). В качестве методического инструментария был применен эксперимент, в рамках которого создавались условия для режиссерской игры, контент-анализ детских высказываний, а также проективные и анкетные методы сбора данных. Оценивались характеристики рисунков, высказывания и действия детей в воображаемой роли родителя.*

*В результате исследования были выявлены наиболее яркие критерии сформированности компонентов внутренней позиции родителя, а именно: желание иметь более двух детей в будущем, наличие положительных высказываний о ребенке, использование поддержки в эмоционально значимых ситуациях, использование ласкового обращения к ребенку. Полученные*



результаты также позволили выявить недостаточный уровень сформированности мотивационного (представление своей будущей семьи без детей) и когнитивного компонентов внутренней позиции родителя (формальный характер высказываний о ребенке) у значительной части младших школьников.

**Ключевые слова:** родительство, онтогенез родительства, этап нянчения, ВПР (внутренняя позиция родителя), компоненты ВПР, представления о ребенке, отношение к детям, ценность ребенка, воспитательные воздействия, младшие школьники.

**Для цитирования:** Филиппова Г. Г., Абдуллина С. А. Особенности внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 123–139.

## FEATURES OF THE INTERNAL POSITION OF A PARENT IN PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN

**Galina Grigor'evna Filipova**

Doctor of Psychology, Professor  
Moscow University for the Humanities  
Moscow, Russia  
E-mail: filippova\_galina@mail.ru

**Svetlana Aleksandrovna Abdullina**

Pedagogue-Psychologist  
Secondary school № 1989  
Moscow, Russia  
E-mail: abdullina.sa@mail.ru

*The paper examines the formation of the bases of the internal position of a parent in primary school-age children. The person's internal position of a parent appears long before the birth of his/her own children; its components are formed in ontogenesis in accordance with the stages of the development of the parental sphere of personality. This study attempts the following: to distinguish components of the internal position of a parent; to explain the content of these components concerning primary school age; to define the criteria of the formation of the components of the primary internal position of a parent in primary school children; to examine the factors influencing the development of the primary internal position of a parent in primary school children; to describe the differences in the formation of components of the primary internal position of a parent in boys and girls.*



*The study involved 85 children aged 8 to 9 years (39 boys and 46 girls). An experiment, creating the conditions for video games, content analysis of children's statements, and projective and questionnaire methods were methodological tools of the study. The authors evaluated characteristics of drawings, statements and actions of children in the imaginary role of a parent.*

*Most prominent criteria of the formation of the components of the internal position of a parent include the following: (a) the desire to have more than two children in the future; positive statements about the child, (b) use of support in emotionally significant situations, (c) use of endearment to a child. The obtained results also revealed a low level of the development of motivation (representation of the future family without children) and cognitive components of the internal position of a parent (formal statements about the child) in a significant number of junior schoolchildren.*

**Keywords:** *parenthood, ontogenesis of parenthood, period nursing, IPP (internal position of a parent), components of IPP, representation of a child, relation to children, value of a child, educational influences, junior schoolchildren.*

**For citation:** Filippova G. G., Abdullina S. A. Features of the Internal Position of a Parent in Primary School-Age Children. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 123–139.

## **Введение**

Изучение формирования личностных основ родительства в онтогенезе является одним из малоизученных вопросов в современной науке. Исследователи подчеркивают определяющую роль личностной истории в становлении родительства [2, 8, 12, 20], однако исследований особенностей формирования родительской сферы у детей практически не существует. Родительство как психологический феномен рассматривается с двух позиций – как особое качество самосознания человека, при котором он осознает себя родителем, а также как деятельность, направленная на рождение, выращивание и воспитание ребенка [2, 3, 18]. В современной литературе, посвященной изучению готовности подрастающего поколения к родительству, подчеркивается идея о том, что традиционные пути к передаче модели родительства и родительского поведения уходят в прошлое. Семья больше не является институтом, который передает эти модели посредством приобщения детей к уходу за младшими членами «широкой» семьи [12, 14, 15, 19]. Это ведет к нарушениям в родительской сфере, а именно к дефицитности родительской компетентности, отсутствию адекватной мотивации рождения детей, а также к отсутствию эффективных моделей воспитания детей [15]. Молодые родители вынуждены сталкиваться с необходимостью



самостоятельно выстраивать стратегии воспитания, обращаясь при этом к различным и не всегда согласующимся между собой мнениям специалистов. В данных условиях одним из важнейших компонентов психологической готовности к осуществлению родительской деятельности будет являться выстроенная осознанная родительская позиция, которая формируется, начиная с самого раннего возраста.

Наше исследование посвящено изучению особенностей формирования внутренней позиции родителя (ВПР), которое было впервые представлено Е. И. Захаровой и рассмотрено в ситуации присвоения социальной позиции родителя в связи с рождением ребенка. **Внутренняя позиция родителя** определяется как личностное образование, отражающее индивидуальное отношение к социальной позиции родителя, которую человек занимает или стремится занять в будущем, а также влияющее на ее принятие и освоение [1, 2]. О. А. Карабанова рассматривает формирование внутренней позиции матери и отца отдельно, считая, что внутренняя позиция матери – это новообразование периода беременности, а формирование родительской позиции отца начинается со второй половины беременности жены и распространяется на первый год жизни ребенка [4]. На наш взгляд, компоненты ВПР начинают формироваться задолго до появления собственных детей [5, 8, 20]. По аналогии с тем, как внутренняя позиция школьника формируется до фактического поступления ребенка в школу и является итогом благополучного развития дошкольника [1, 7, 9], так и компоненты ВПР формируются до факта наступления беременности. К моменту вступления в актуальное родительство у человека уже существует определенная ВПР, которая отражает его предварительную готовность к родительской деятельности и будет преобразовываться в процессе реального освоения родительства. Эту предварительную позицию мы обозначили как **первичную внутреннюю позицию родителя**.

Теоретической основой нашего исследования является **онтогенетическая концепция материнства Г. Г. Филипповой**, которая рассматривает онтогенез родительской сферы и выделяет 6 этапов, охватывающих все периоды становления родительства, начиная с раннего младенчества [18]: 1) этап взаимодействия с собственной матерью в раннем онтогенезе; 2) игровой этап и взаимодействие со сверстниками (3–5 лет); 3) этап нянчения (5 / 6–11 лет); 4) этап дифференциации ценностно-смысловых основ моделей партнерских и родительских отношений (11–15 лет) и этап мотивационной готовности к родительству (15–18 лет); 5) этап взаимодействия с собственным ребенком до сохранения у него основных компонентов гештальта младенчества; 6) взаимодействие с ребенком как с развивающейся личностью. Данная периодизация относится как к онтогенезу материнства, так и отцовства, т. к. по мнению ряда исследователей, принципиальных различий в родительском



уходе за ребенком между мужчиной и женщиной нет, и гораздо важнее учитывать индивидуальные различия, а не межгрупповые [6].

В нашем исследовании была поставлена задача изучения одного из ранних этапов развития родительской сферы – *этапа нянченья*, который включает возраст от 5 / 6 до 11 лет. Этот этап является очень важным для формирования родительской сферы, а также самым благоприятным для первого знакомства и взаимодействия с младенцами [18].

На предыдущем этапе развития родительской сферы, в дошкольном возрасте, дети осваивают навыки ухода и свои чувства к младенцам в процессе сюжетно-ролевой игры с куклой. Становясь старше, дети начинают проявлять интерес уже к живым младенцам, стремясь приобщиться к деятельности взрослых. Младшие школьники обладают достаточной для этого физической силой и ловкостью. На этапе нянченья формируется потребность в заботе о младенце, потребность в переживаниях, получаемых в процессе взаимодействия с ним, которая подкрепляется проявлением эмоций младенцем при общении [18]. При взаимодействии с младенцами у младших школьников формируются основы родительской компетентности: способность понимать состояние ребенка и его потребности, отвечать на его сигналы, навыки взаимодействия с ребенком.

Особенностью этапа нянченья является формирование первичного типа интерференции ценности родительства и ценностей из других сфер, таких как профессиональная и личная успешность [18]. Дети на примере своих родителей и социального окружения усваивают ценностные приоритеты. Также на этом этапе важно разделение ценности «себя как ребенка» и «ребенка для себя (других детей для взрослых)» с последующей интеграцией этих ценностей по мере взросления [18]. Эти процессы возможны исключительно при наличии у младших школьников возможности получить опыт взаимодействия с младенцами и наблюдения за таковым других взрослых.

По мнению Г. Г. Филипповой, если первый опыт взаимодействия с младенцами приходится на ранний возраст до начала этапа нянченья, то это может вызвать ревность, т. к. дети чувствуют уменьшение внимания к себе со стороны взрослых, а ценность «себя как ребенка» еще недостаточно дифференцирована от ценности «ребенка для себя». Если первое взаимодействие с младенцем происходит на этапе нянченья, но его недостаточно или он был кратковременным или неудачным, то возможно возникновение страха перед младенцами в будущем. Если опыта в период нянченья не было совсем, а первое знакомство с младенцами произошло в подростковый период, то это может вызвать неприязнь и раздражение [18].

Таким образом, благополучное завершение этапа нянченья в плане развития родительской сферы должно характеризоваться наличием достаточного



количества опыта во взаимодействии с младенцами. Этот опыт должен быть подкреплен поощрительными действиями со стороны ближайших взрослых. Социальная оценка деятельности детей и ее результатов играет огромное значение в формировании чувства умелости и уверенности в своих силах, в том числе в такой деятельности, как взаимодействие с младенцем.

Основываясь на теоретическом анализе научной литературы [10], мы выделили **четыре компонента внутренней позиции родителя**: мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Мы предположили, что особенности внутренней позиции родителя в младшем школьном возрасте будут отражаться в содержании каждого из компонентов ВПР.

**Целью** нашего эмпирического исследования стало изучение содержания компонентов ВПР в младшем школьном возрасте и выявление факторов, влияющих на ее становление. Также мы планировали выявить различия в воспитательных стратегиях, представлениях о ребенке и будущей семье у мальчиков и девочек и проанализировать влияние опыта общения с младенцами (наличие младших сиблингов) на формирование ВПР.

**Выборка** состояла из 85 детей, обучающихся в ГБОУ СОШ 1989 г. Москвы, из них 39 мальчиков и 46 девочек в возрасте 8–9 лет. У 38 детей есть младшие сиблинги, у 25 детей есть только старшие сиблинги, 26 детей – единственные в своей семье.

### **Методы исследования**

Для изучения содержания компонентов ВПР были использованы следующие методы исследования: контент-анализ рассказа «Что такое ребенок» [13], эксперимент, в рамках которого создавались условия для режиссерской игры «День ребенка» [16, 17] (авторская методика Г. Г. Филипповой, С. А. Абдуллиной), рисуночные методики «Моя семья», «Моя семья в будущем» Т. В. Пальцевой [11], анкетные методы сбора данных.

Для анализа были выделены показатели, по которым оценивалось содержание компонентов ВПР у младших школьников. Оценивались характеристики рисунков, высказывания и действия детей. Содержание компонентов представлено в таблице 1.

### **Результаты и их обсуждение**

**Мотивационный компонент** внутренней позиции родителя оценивался по рисунку «Моя семья в будущем», а также по игре «День ребенка». На рисунке «Моя семья в будущем» рисуют своих будущих детей лишь 57% испытуемых, у остальных 43% дети на рисунке отсутствуют. В будущей семье без детей мальчики чаще изображают себя с друзьями или в одиночестве, а также с автомобилем или рядом с описом. А девочки чаще рисуют себя

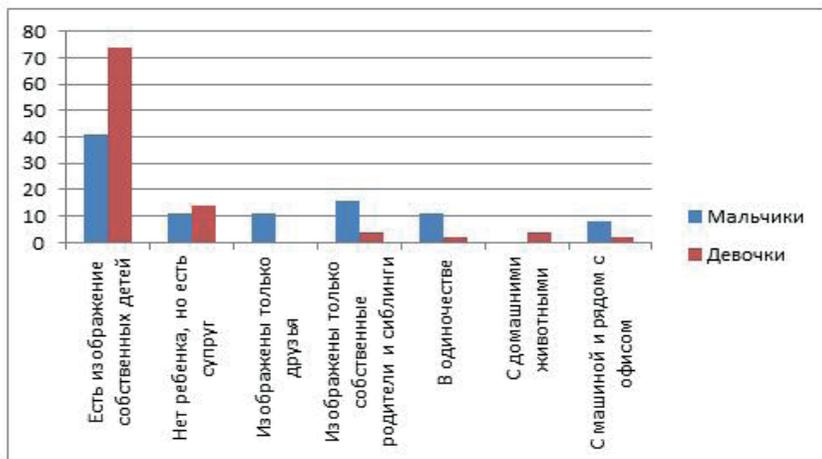


с домашними питомцами. Среди девочек 26 % не изображают своих будущих детей на рисунке будущей семьи, среди мальчиков – 59 %. Данные результаты могут косвенно являться проявлением тенденции нарушения семейной структуры в современном обществе [21, 22]. Дети представляют свою будущую семью не только как пару с детьми, но и как пару без детей, также как семью из одного человека, как человека с друзьями или как свою настоящую семью. Эти данные представлены на рисунке 1.

Таблица 1.

**Содержание компонентов внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста и критерии их оценки по методикам**

| <b>Компоненты</b> | <b>Содержание компонента</b>   | <b>Название методики: анализируемые показатели</b>  |
|-------------------|--|---|
| Мотивационный     | Желание взаимодействовать с ребенком<br>Желание заботиться о нем<br>Желание стать родителем  | «Рисунок семьи», «Рисунок будущей семьи»:<br>Представление своей будущей семьи с детьми.<br>Ценность ребенка.<br>Игра «День ребенка»:<br>Ценность ребенка   |
| Эмоциональный     | Эмоциональное отношение к ребенку, к себе как к будущему родителю<br>Родительские чувства и ожидания относительно появления ребенка в будущем  | «Ребенок – это...»:<br>Эмоциональный знак высказываний о ребенке.<br>«Рисунок семьи», «Рисунок будущей семьи»:<br>Психологический комфорт в позиции родителя.<br>Игра «День ребенка»:<br>Принимающая позиция по отношению к ребенку |
| Когнитивный       | Представления о ребенке, об особенностях ухода, воспитания и взаимодействия с ним, о себе как будущем родителе<br>Представления об отношениях в семье, планы относительно родительства | «Ребенок – это...»:<br>Образ ребенка, себя как будущего родителя, наполненность речи разнообразными категориями   |
| Поведенческий     | Умения и навыки по уходу, воспитанию и общению с ребенком  | Игра «День ребенка»:<br>Характер и разнообразие воспитательных воздействий.<br>Навыки по воспитанию и обучению.<br>Стиль эмоционального сопровождения   |



**Рисунок 1.** Количество младших школьников, изображавших собственных детей на рисунке «Моя семья в будущем» (в %)

Ценность ребенка на рисунке будущей семьи на высоком уровне лишь у 37% детей (54% девочек и 19% мальчиков). Встречаются высказывания (у 8% испытуемых), отражающие недифференцированность ценности «ребенка для себя» и ценности «себя как ребенка». Дети отвечали о себе, как о ребенке, а не о других детях («должен учиться на 4 и 5, помогать по дому, пылесосить, мыть посуду, чтобы он ходил в школу, хорошо себя вел, в 10 лет еще ребенок»).

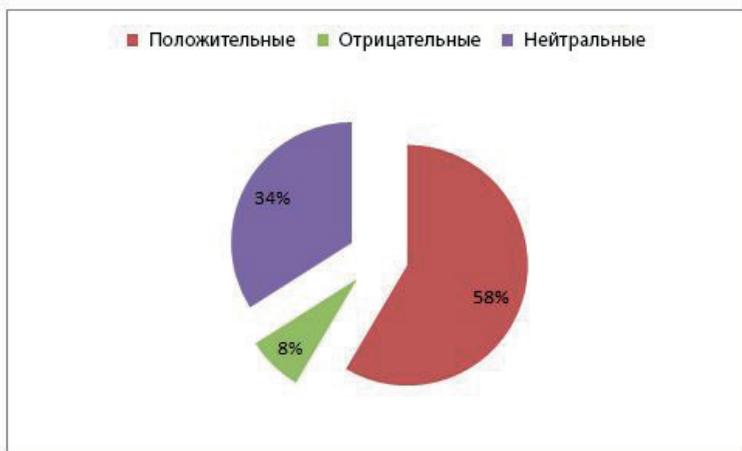
Таким образом, можно предположить, что в младшем школьном возрасте формируется ценность ребенка как таковая, по отношению к детям вообще, однако представления о собственной будущей семье, в которой должны быть дети, еще не сформированы.

**Эмоциональный компонент.** По результатам контент-анализа данных методики «Рассказ о ребенке» мы можем сделать вывод о преобладании положительного образа ребенка в сознании младших школьников. Среди высказываний у 42% испытуемых распространена категория «характер отношения к ребенку» («радость, счастье, сокровище, чудо для взрослых»). Младшие школьники называют детей «веселыми, смешными, забавными». Эти данные представлены на рисунке 2.

Выявились различия в высказываниях детей, имеющих и не имеющих младших сиблингов. Дети, которые высказывались негативно о ребенке, не имеют младших сиблингов, у этих детей выявлен низкий уровень по критерию психологического комфорта в позиции родителя по рисунку «Моя



семья в будущем», также ценность ребенка у них не сформирована. Дети, у которых есть младшие сиблинги, чаще высказываются положительно или их высказывания носят нейтральный характер.

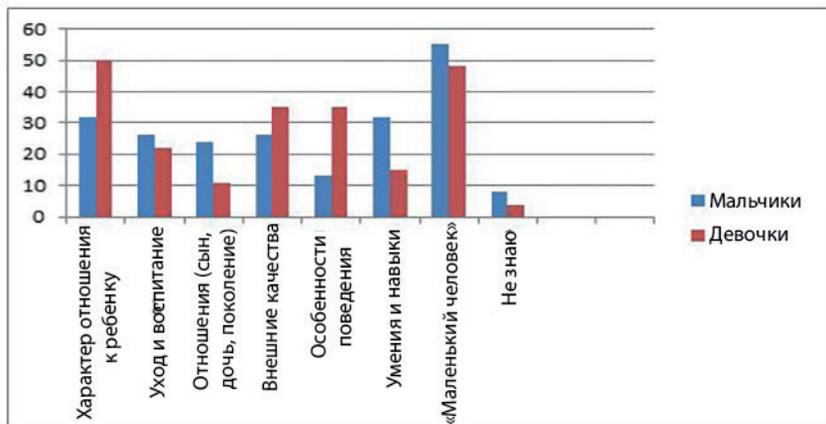


**Рисунок 2.** Характер высказываний по методике «Рассказ о ребенке»

Преобладает принимающая позиция по отношению к ребенку в режиссерской игре у 87% испытуемых. Однако психологический комфорт в позиции родителя на рисунке «Моя семья в будущем» наблюдается всего у 19% детей. Это также подтверждает высказанное выше предположение о том, что в сознании младших школьников еще не полностью дифференцированы ценность себя как ребенка и ценность ребенка для себя.

**Когнитивный компонент** оценивался по методике «Рассказ о ребенке». Содержание высказываний было проанализировано с помощью контент-анализа. Все высказывания были разделены на две категории: 1) образ себя как будущего родителя (характер отношения к ребенку, особенности ухода, воспитания); 2) образ ребенка (внешние качества, особенности поведения, умения, навыки, возраст). Полученные данные представлены на рисунке 3.

Среди высказываний на первом месте категория «маленький человек» у 51% детей, на втором месте – «характер отношения к ребенку» (радость, счастье, сокровище, чудо для взрослых) у 42% детей, на третьем месте внешние качества ребенка (маленький, красивый, есть руки, ноги и др.) у 23% детей, а также категория «уход и воспитание» (его надо кормить, о нем нужно заботиться, учить читать, рисовать, смотреть, чтобы он не получил травму) у 19% детей.



**Рисунок 3.** Частота использования категорий высказываний младших школьников по методике «Рассказ о ребенке» (в %)

Наполненность речи разнообразными высказываниями находится на низком уровне почти у половины детей (47%), у 40% – средний уровень, а высокий уровень наблюдался лишь у 13% испытуемых (от 6 до 9 высказываний). Это указывает на то, что когнитивный компонент ВПР в младшем школьном возрасте у 47% детей еще недостаточно сформирован и характеризуется формальностью представлений.

**Поведенческий компонент** оценивался по режиссерской игре «День ребенка». Стиль эмоционального сопровождения родителя (компенсация, усиление, игнорирование, осуждение) [16] практически не отличается у мальчиков и девочек. Компенсация как реакция на отрицательное состояние ребенка используется практически всеми детьми (96%) в большинстве ситуаций. Однако мальчики немного чаще используют другие стили, такие как усиление, игнорирование и осуждение. Эти данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Стиль эмоционального сопровождения родителя (в %)**

| Стиль эмоционального сопровождения родителя | Девочки | Мальчики | Все |
|---|---------|----------|-----|
| Компенсация                                 | 96      | 96       | 96  |
| Усиление                                    | 13      | 27       | 20  |
| Игнорирование                               | 20      | 27       | 23  |
| Осуждение                                   | 16      | 27       | 21  |



Среди воспитательных воздействий у всех детей на первом месте руководство (79 %) и поддержка (81 %). Девочки немного чаще мальчиков используют успокаивание в ситуациях отрицательных эмоций ребенка, мальчики – поощрение, наказание и принуждение, однако эти различия не являются статистически значимыми. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Воспитательные воздействия (в %)**

| <b>Воспитательные воздействия</b> | <b>Девочки</b> | <b>Мальчики</b> | <b>Все</b> |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|------------|
| Руководство                       | 87             | 69              | 79         |
| Поддержка                         | 83             | 77              | 81         |
| Успокаивание                      | 70             | 57              | 64         |
| Поощрение                         | 13             | 27              | 20         |
| Наказание                         | 0              | 11              | 5          |
| Принуждение                       | 0              | 7               | 3          |

У большинства младших школьников преобладает родительская направленность «на ребенка» (91,5 %), а не «на себя» (8,5 %). Родительская включенность (оценивалась как посвящение времени ребенку) распределяется следующим образом: целиком готовы посвятить время ребенку 17,5 % испытуемых, частично – 76 %, минимум времени – 6,5 % испытуемых.

С целью изучения особенностей уровня развития компонентов ВПР у детей, имеющих младших сиблингов (группа 1) и не имеющих таковых (группа 2), был использован непараметрический критерий Манна – Уитни (SPSS20). Было выявлено, что в первой группе выше уровень развития когнитивных представлений о ребенке (уровень значимости  $p = 0,033$ ). Также лишь во второй группе встречались дети (9 % от общего числа испытуемых), которые в большей степени говорили о себе, как о ребенке, а не о других детях в рассказе «Что такое ребенок».

С целью изучения факторов, взаимосвязанных с высоким уровнем развития компонентов ВПР, был проведен корреляционный и факторный анализ (SPSS20). На основе проведенного анализа мы выделили наиболее значимые связанные друг с другом показатели развития компонентов ВПР. Результаты факторного анализа представлены в таблице 4.



Таблица 4.

**Результаты факторного анализа (матрица повернутых компонент)**

| <i>Показатели</i>             | <i>Компоненты</i> |          |          |
|-------------------------------|-------------------|----------|----------|
|                               | <b>1</b>          | <b>2</b> | <b>3</b> |
| Осуждение                     | ,851              |          |          |
| Усиление                      | ,848              |          |          |
| Принуждение                   | ,550              |          |          |
| Негативные слова              | ,480              |          |          |
| Враждебность                  | ,460              |          |          |
| Эмоциональный комфорт мамы    |                   | ,614     |          |
| Эмоциональный комфорт папы    |                   | ,522     |          |
| Положительные высказывания    |                   | ,423     |          |
| Высказывания «я как родитель» |                   |          | ,870     |
| Количество детей              |                   |          | ,840     |
| Формальные высказывания       |                   |          | –,789    |
| Ценность ребенка в игре       |                   |          | ,582     |

На основании полученных данных видно, что высокий уровень развития эмоционального компонента (положительные высказывания о ребенке и характер отношения к ребенку) связан с эмоциональным комфортом мамы и папы на рисунке семьи. Высокий уровень развития когнитивного компонента (наличие высказываний из категории «я как родитель», отсутствие формальных высказываний о ребенке) взаимосвязан с высокой ценностью ребенка в режиссерской игре, а также с желанием иметь большее количество детей в будущем. Желание иметь большое количество детей в будущем (два и более) явилось самым ярким показателем развития мотивационного компонента ВПР у младших школьников. Также мы увидели, что высокий уровень враждебности в семейной ситуации на рисунке семьи связан с использованием негативных слов, принуждения, осуждения, а также усиления как реакции на отрицательное состояние ребенка в режиссерской игре. Таким образом, дети в воображаемой роли родителя по отношению к ребенку воспроизводят опыт детско-родительских отношений, полученный в семье.



## **Выводы**

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать выводы:

1. Содержание компонентов ВПР у детей младшего школьного возраста проявляется в процессе рисования будущей семьи, рассказа о ребенке и режиссерской игры, в которой они принимают на себя воображаемую роль родителя.

2. Высокий уровень сформированности компонентов ВПР у младших школьников наиболее ярко проявляется в желании иметь много детей в будущем, наличии положительных высказываний о ребенке, использовании поддержки в игре по отношению к ребенку в эмоционально значимых ситуациях, высоком уровне ценности ребенка в игре, использовании ласкового обращения к ребенку.

3. Наименее сформированные компоненты ВПР у младших школьников – это мотивационный и когнитивный. Почти половина детей не изображают собственных детей на рисунке своей семьи в будущем, а их высказывания в рассказе о ребенке носят формальный характер. Эмоциональный компонент характеризуется преобладанием положительного отношения к детям у большинства младших школьников, а также наличием принимающей позиции, поведенческий – преобладанием направленности на ребенка при взаимодействии, использованием поддержки, руководства и компенсации в эмоционально значимых ситуациях.

4. Различия в уровне развития компонентов внутренней позиции ВПР мальчиков и девочек заключаются в следующем: количество девочек с высоким уровнем развития эмоционального компонента ВПР больше, чем мальчиков. Однако содержание когнитивного и поведенческого компонентов ВПР у мальчиков и девочек не отличается, они используют одинаковые категории высказываний о ребенке и одинаковые воспитательные воздействия в игре.

5. Наличие опыта взаимодействия с младенцами (младшими сиблингами) способствует сформированности когнитивного компонента ВПР, а также формированию ценности ребенка и положительного эмоционального отношения к детям.

В заключение отметим, что наше исследование позволило выявить недостаточный уровень сформированности компонентов ВПР у значительной части детей, что указывает на необходимость организации просветительской работы с родителями детей, как на уровне отдельных семей, так и на уровне учреждений образования.

## **Литература**

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.



2. *Захарова Е. И.* Психология освоения родительства: научная моногр. – М.: Изд-во ИИУ МГОУ, 2014.
3. *Захарова Е. И.* Ценность материнства у современных женщин и практика осуществления родительской деятельности // Современная российская семья: психологические проблемы и пути их решения: монография. – Астрахань: Изд-во Астраханского государственного университета, Издательский дом «Астраханский университет», 2013. – С. 73–86.
4. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: ГАРДАРИКИ, 2005. – 320 с.
5. *Колесова А. О.* Представления младших школьников о родительских ролях: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011.
6. *Кон И. С.* Ребенок и общество. – М., 1988. – 270 с.
7. *Лубовский Д. В.* Динамика развития и феноменология внутренней позиции у современных младших школьников // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtm>
8. *Мещерякова С. Ю.* Путь к материнству начинается с младенчества // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 11. – С. 81–89.
9. *Нежнова Т. А.* Динамика внутренней позиции при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1998. – № 1. – С. 50–61.
10. *Николаева В. В., Арина Г. А., Айвазян Е. Б.* Структура и содержание внутренней материнской позиции у беременных женщин // Медико-психологические аспекты современной пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии. – М., 2005. – С. 40–43.
11. *Пальцева Т. В.* Психологические условия становления и развития репродуктивных установок в детско-юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
12. *Поливанова К. Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 1–11. – URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>  
doi:10.17759/psyedu.2015070301
13. *Попова А. А.* Контент-анализ ассоциативного ряда к слову «ребенок» // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. – 2011. – № 1–2. – С. 118–131. – URL: [www.perinataljourn.ru](http://www.perinataljourn.ru)
14. Психология родительства. Подходы, проблемы, методы исследования / Под ред. Е. В. Куфтяк. – Кострома: Изд-во ГОУВПО КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 144 с.
15. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова, Е. И. Захарова, Е. Г. Суркова,



- Г. Г. Филиппова, Н. И. Федотова]. Под ред. Е. Г. Сурковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 240 с.
16. Пухова Т. В. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. – М.; Обнинск: Принтер, 2000. – 180 с.
  17. Трифонова Е. В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
  18. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
  19. Филиппова Г. Г. Репродуктивная психология: психологические аспекты репродуктивной функции семьи // Дети и общество: социальная реальность и новации. Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации» / Ред. коллегия: В. А. Мансуров (отв. редактор), А. Ю. Губанова, Ю. В. Ермолаева, Е. Ю. Иванова, Е. А. Колосова, С. Н. Майорова-Щеглова, И. А. Стрельцова, П. С. Юрьев. – М.: РОС, 2014. – С. 975–984.
  20. Шаграева О. А. Ориентировочная деятельность в структуре психологической компетентности родителей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 11. – С. 86–89.
  21. Arendell T. Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship // Journal of Marriage and Family. – 2000. – V. 62. – no. 4. – pp. 1192–1207.
  22. Elkind D. Ties that Stress: The New Family Imbalance. – Harvard: Harvard University Press, 2009. – 253 p.

## References

1. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008.
2. Zakharova E. I. *Psikhologiya osvoiniia roditel'stva* [The psychology of mastering parenthood]. Moscow, Moscow Region State University Publ., 2014.
3. Zakharova E. I. *Tsennost' materinstva u sovremennykh zhenshchin i praktika osushchestvleniia roditel'skoi deiatel'nosti: Sovremennaiia rossiiskaia sem'ia: psikhologicheskie problemy i puti ikh resheniia* [The value of motherhood in contemporary women and the practice parent activities: Modern Russian family: psychological problems and ways of their solving]. Astrakhan, Astrakhan State University Publ., 2013, pp. 73–86.
4. Karabanova O. A. *Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniia* [The psychology of family relations and fundamentals of family counseling]. Moscow, GARDARIKI Publ., 2005. 320 p.
5. Kolesova A. O. *Predstavleniia mladshikh shkol'nikov o roditel'skikh roliakh*.



- Diss. kand. psikh. nauk* [Junior schoolchildren's representations of parental roles. Cand. Psych. sci. diss]. St. Petersburg, 2011.
6. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [A child and society]. Moscow, 1988. 270 p.
  7. Lubovskii D. V. The dynamics of development and phenomenology of internal position in contemporary junior schoolchildren. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtm>
  8. Meshcheriakova S. Iu. Put' k materinstvu nachinaetsia s mladenchestva [The road to motherhood starts from childhood]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool Education*, 2002, no. 11, pp. 81–89.
  9. Nezhnova T. A. Dinamika vnutrennei pozitsii pri perekhode ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu vozrastu [The dynamics of internal position when passing from preschool to primary school]. *Vestnik MGU – Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology*, 1998, no. 1, pp. 50–61.
  10. Nikolaeva V. V., Arina G. A., Aivazian E. B. *Struktura i sodержanie vnutrennei materinskoj pozitsii u beremennykh zhenshchin: Mediko-psikhologicheskie aspekty sovremennoi prenatal'noi i perinatal'noi psikhologii, psikhoterapii i perinatologii* [The structure and content of internal maternal position in pregnant women: Medical and psychological aspects of modern prenatal and perinatal psychology, psychotherapy, and perinatology]. Moscow, 2005, pp. 40–43.
  11. Pal'tseva T. V. *Psikhologicheskie usloviia stanovleniia i razvitiia reproduktivnykh ustanovok v detsko-iunosheskom vozraste. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological conditions of the formation and development of reproductive attitudes in childhood and adolescence. Cand. psych. sci. diss]. Moscow, 2006.
  12. Polivanova K. N. Modern parenthood as a subject of research. Available at: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>. doi:10.17759/psyedu.2015070301
  13. Popova A. A. Kontent-analiz assotsiativnogo riada k slovu «rebenok» [The content analysis of associations to the word “child”]. *Perinatal'naia psikhologija i psikhologija reproduktivnoi sfery – Perinatal Psychology and Psychology of Reproductive Sphere*, 2011, no. 1–2, pp. 118–131.
  14. Kuftiak E. V. *Psikhologija roditel'stva. Podkhody, problemy, metody issledovaniia* [The psychology of parenthood. Approaches, problems, and methods of research]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2006. 144 p.
  15. Surkova E. G. *Psikhologija sem'i* [Family psychology]. Moscow, Akademiia Publ., 2014. 240 p.
  16. Pukhova T. V. *Shest' kukol. Psikhologicheskii analiz rezhisserskoj igry v «sem'iu» u doshkol'nikov* [Six dolls. Psychological analysis of the family game of preschoolers]. Moscow; Obninsk, Printer Publ., 2000. 180 p.
  17. Trifonova E. V. *Rezhisserskaia igra s oporoi na risunok kak metod otsenki*



- poznavatel'nogo razvitiia rebenka doshkol'nogo vozrasta. Diss. kand. psikh. nauk* [Video games based on drawing as a method of evaluating cognitive development of children of preschool age. Cand. psych. sci. diss]. Moscow, 2005.
18. Filippova G. G. *Psikhologiya materinstva* [The psychology of motherhood]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002.
  19. Filippova G. G. Reproktivnaia psikhologiya: psikhologicheskie aspekty reproductivnoi funktsii sem'i [Reproductive psychology: psychological aspects of the reproductive function of the family]. *Sbornik dokladov na Vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Deti i obshchestvo: sotsial'nai real'nost' i novatsii"* [Proc. the All-Russian Conference with International Participation "Children and society: social reality and innovations"]. Moscow, 2014, pp. 975–984.
  20. Shagraeva O. A. Orientirovochnaia deiatel'nost' v strukture psikhologicheskoi kompetentnosti roditel' [Orientation activities in the structure of psychological competence of parents]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2010, no. 11, pp. 86–89.
  21. Arendell T. Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 2000, V. 62, no. 4, pp. 1192–1207.
  22. Elkind D. *Ties that Stress: The New Family Imbalance*. Harvard: Harvard University Press, 2009. 253 p.



---

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.3.9

### ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДОНОРОВ БИОБАНКА: НАУЧНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**Юрий Петрович Зинченко**

*доктор психологических наук, профессор, академик РАО  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: dek@psy.msu.ru*

**Андрей Леонидович Рыжов**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: andrey.ryzhov@gmail.com*

**Александр Шамильевич Тхостов**

*доктор психологических наук, профессор  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: tkhostov@gmail.com*

**Елена Владимировна Брызгалина**

*кандидат философских наук, доцент  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
г. Москва, Россия  
E-mail: evbrz@yandex.ru*

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда  
(проект № 14–50–00029)*

*В статье рассматриваются вопросы психологической оценки доноров  
биобанков. Биобанки – относительно новый институт и технология для*



осуществления научных исследований, связанных с геномикой и биомедициной. Психологические аспекты затрагиваются при изучении молекулярно-генетических основ человеческого поведения, психических особенностей и расстройств, а также при развитии современного направления «персонализированной медицины». Специфика биобанков связана с возрастающей ролью информационных технологий, обуславливающих проведение распределенных исследований, возможность обмена результатами, стремление к открытости и гармонизации проектов, деиндивидуализацию исследования в форме работы с большими массивами данных. Это обуславливает специфические проблемы в области психологической оценки доноров и выделения значимых для проекта признаков. В большинстве случаев оценивание доноров происходит при помощи специально разработанных опросников биобанка.

В статье описываются основные особенности и ограничения используемых подходов к оценке доноров, выделяются детерминирующие их факторы, среди которых: тип и задачи биобанка, научные требования к исследованиям, требования гармонизации и стандартизации процедур, экономические и этико-правовые аспекты психологической оценки. Подчеркивается важность системного подхода к оценке психологических характеристик и расстройств, их дифференцированного описания, описания средовых воздействий, внимания к дизайну исследования. Создание модели фенотипического описания донора рассматривается как результат компромисса между различными факторами, влияющими на успешное функционирование биобанка, для чего на этапе его создания предлагается разделять первоочередные вопросы, задающие рамочные характеристики проекта, и вопросы второго порядка, входящие в компетенцию специалистов разного профиля.

**Ключевые слова:** биобанк, геномные исследования, доноры биоматериалов, персонализированная медицина, психогенетика, психологическая оценка, полногеномные ассоциации, популяционные исследования, лонгитюдные исследования, опросники биобанка.

**Для цитирования:** Зинченко Ю. П., Рыжов А. Л., Тхостов А. Ш., Брызгалина Е. В. Проблемы оценивания психологических характеристик доноров биобанка: научные и практические аспекты // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 140–151.



## **PROBLEMS OF THE EVALUATION OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF BIOBANK DONORS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS**

**Lurii Petrovich Zinchenko**

*Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
E-mail: dek@psy.msu.ru*

**Andrei Leonidovich Ryzhov**

*Candidate of Psychology, Senior Researcher  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
E-mail: andrey.ryzhov@gmail.com*

**Aleksandr Shamil'evich Tkhostov**

*Doctor of Psychology, Professor  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
E-mail: tkhostov@gmail.com*

**Elena Vladimirovna Bryzgalina**

*Candidate of Philosophy, Associate Professor  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
E-mail: evbrz@yandex.ru*

### **Acknowledgments**

*The study was supported by a grant from the Russian Scientific Foundation (project no. 14-50-00029)*

*The paper discusses issues of psychological assessment of biobank donors. Biobanks are regarded as a relatively new institution and technology for scientific research in the field of genomics and biomedicine. Studying of molecular-genetic bases of human behavior, mental characteristics, and disorders, as well as developing of a new direction of "personalized medicine" touch upon psychological aspects. The increasing role of information technology makes it possible to carry out distributed research, share results, enables openness and harmonization of projects, as well as leads to the deindividualization of research in the form of working with large data*



sets. These provisions determine the specificity of Biobanks. The authors established the presence of specific problems in the field of psychological assessment of donors and distinguishing important project characteristics. In most cases, donors undergo the assessment using the specially developed questionnaires of a Biobank.

The paper describes the main features and limitations of the existing approaches to the assessment of donors. The factors determining these features included a type and objectives of Biobanks, scientific requirements for research, harmonization and standardization of procedures, economic, and ethical and legal aspects of psychological assessment. The authors emphasized the importance of a systematic approach to assessing psychological characteristics and disorders, their differential description, description of the environmental influences, as well as the design of the study. Creating the model of a phenotypic description of the donor is the result of a compromise between different factors influencing the successful work Biobanks. In this regard, at the stage of its creation the authors suggest to distinguish questions of high priority, which set the framework characteristics of the project, and questions of a second order, which fall within the competence of specialists in different fields.

**Keywords:** Biobank, genomic research, donors of biomaterials, personalized medicine, psychogenetics, psychological assessment, genome-wide associations, population studies, longitudinal studies, questionnaires of Biobanks.

**For citation:** Zinchenko Iu. P., Ryzhov A. L., Tkhostov A. Sh., Bryzgalina E. V. Problems of the Evaluation of Psychological Characteristics of Biobank Donors: Theoretical and Practical Aspects. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 140–151.

### **Место биобанков в современных научных молекулярно-генетических исследованиях и в развитии медицинской практики**

Биобанки – депозитарии биологического материала – представляют собой интенсивно развивающийся научно-исследовательский и биомедицинский институт. Их значение для психологии и смежных дисциплин обусловлено в первую очередь двумя факторами. Во-первых, биобанки являются ареной для проведения исследований полногеномных ассоциаций, успех которых напрямую связан с количеством производимых сопоставлений и требует сотни тысяч образцов [16]. Во-вторых, биобанки рассматриваются как основа для «персонализированной медицины» будущего, основанной на учете индивидуальной предрасположенности к развитию расстройств и склонности к тому или иному типу терапевтического ответа [11]. Стоимость секвенирования индивидуального ДНК стремительно упала за последние десятилетия, и, как следствие, анализ генетического материала становится привычным атрибутом эпидемиологических и других популяционных исследований.



Динамичность развития и новизна области затрудняют четкое определение понятия «биобанк» [1, 19], как и его дифференциацию с родственными обозначениями, такими, как «генетические базы данных». В общем виде, биобанком называются хранилища: а) консервированных биологических образцов; б) связанных с ними личных данных (клиническая информация, данные о стиле жизни, выделенных демографических, антропометрических и психологических характеристиках). При этом биобанками называются весьма разнородные образования: а) популяционные биобанки, часто поддерживаемые национальными системами здравоохранения, направленные на создание репрезентативных выборок и включающие сотни тысяч образцов (например, Биобанк объединенного королевства [20], Эстонский геномный проект [11]); б) клинические биобанки, связанные с исследованием отдельных расстройств (например, биобанк биполярного расстройства клиники Мейо [6]); в) частные исследовательские проекты (например, исследование расстройств саморегуляции Дюкского университета [12]); г) биобанки родства и гаплотипа; д) судебные биобанки, ориентированные на идентификацию личности, и пр.

Отличительными чертами современного этапа развития биобанкинга, превращающего его в самостоятельный институт, заслуживающий внимания, являются: а) создание отдельных хранилищ и баз данных, которые могут служить для разных исследовательских целей; б) деиндивидуализированный подход к исследованию (работа с массивами данных); в) стремление к открытости и взаимобмену результатами разных исследовательских групп; г) возможности коммерциализации доступа к базам данных (прежде всего, для разработок фармакологических компаний) [1, 2]. Указанные черты делают оценку доноров биобанков особой задачей, с рядом специфических требований.

### **Особенности существующих процедур психологической оценки доноров биобанков**

Для оценки доноров биобанка в большинстве случаев используются так называемые «первичные опросники» (baseline questionnaire), которые могут дополняться специальными модулями и оценочными процедурами. Длительность заполнения опросника обычно не превышает полутора часов (включая оформление договора и информированного согласия). Заполнение опросников может проводиться в специальных офисах или удаленно (самостоятельное заполнение письменного опросника, интервью по телефону или заполнение веб-формы), характерно использование интернет-технологий (например, сенсорных экранов). Возможно совмещение разных форм, например, Биобанк объединенного королевства, кроме компьютерного опросника, подразумевает краткое обследование в клинике (при



соответствующих показаниях), проекты LifeLines [18] и биобанк Эстонского геномного центра [10] – первичный опросник, заполняемый в офисе, и дополнительные модули, заполняемые на дому. В клинических же биобанках обследование часто проводится на базе стационара [6].

Использование психологических методов оценки в рамках биобанкинга обычно подразумевает их интеграцию в текст первичного опросника или дополнительных модулей, без отдельных бланков, наряду с вопросами о социодемографических характеристиках, медицинских проблемах и стиле жизни (подверженности вредоносным или саногенным факторам). Как следствие, часто используются краткие версии шкал (в т. ч. специально модифицированные для биобанк-проекта, не всегда сопровождающиеся психометрическим обоснованием), а в качестве переменных выступают не только балльные значения, но и сами пункты опросника.

Объем охватываемых характеристик и переменных различен. Лонгитюдный проект TRAILS, включающий свыше 80 переменных, связанных с психологическими характеристиками, выделяется на фоне других [14]. В большинстве случаев проекты ограничиваются оценкой качества жизни, скринингом психопатологических расстройств, отдельными показателями когнитивного функционирования и базовыми личностными чертами (например, трех- или пятифакторная модель). Кроме опросников, используются простые когнитивные методики (оценка памяти, внимания, исполнительных функций, например, субтест «кодирование» из теста Д. Векслера). Психофизиологические, экспериментальные, проективные, социометрические и другие методики используются лишь в единичных проектах.

### **Факторы, определяющие модель оценки психологических характеристик донора биобанка**

Можно выделить ряд факторов, определяющих объем и содержание психологических характеристик, оцениваемых в рамках биобанк-проектов:

**1. Тип и задачи биобанка.** Принципиальным является различие между популяционными биобанками и биобанками в рамках исследовательских проектов [9]. Первые характеризуются большим объемом, жесткими требованиями унификации оцениваемых параметров и защиты персональных данных, экономическими ограничениями. Приоритет медицинских задач из области эпидемиологии и профилактики обуславливает модель, в которой представляющие интерес переменные могут быть разделены на: а) оценку признаков расстройств (преимущественно клинические шкалы, скрининговые методики и краткие интервью); б) оценку эффекта расстройств (шкалы «качества жизни», нейрокогнитивные показатели); в) оценку predispositional черт (базовые личностные черты и черты темперамента); г) оценку средовых



психосоциальных воздействий (списки жизненных событий, шкалы оценки дистресса). Особой областью интереса являются исследования факторов старения и долгожительства, что обуславливает включение развернутой оценки когнитивной сферы, способности к самостоятельной жизни и аффективных расстройств. В меньших по объему исследовательских биобанках спектр представленных психологических характеристик шире и более вариативен, связан с фокусом исследовательского интереса. Лонгитюдные проекты [6] и близнецовые биобанки [3], имеющие преемственность с традиционными психогенетическими исследованиями, характеризуются более продуманным и богатым содержанием.

## **2. Общенаучные требования:**

а) во-первых, биобанки сталкиваются с проблемой выбора релевантных единиц анализа, что отражает двойственность стоящих перед ними задач: с одной стороны, это анализ социально-значимых и связанных со здоровьем характеристик, с другой – выделение натуральных единиц, которые могут быть сопоставлены с генетико-биологическими основами поведения и психического функционирования. Эти задачи предполагают разный уровень анализа. Для единиц второго порядка характерно использование понятия эндофенотипов, или промежуточных фенотипов, описывающих наблюдаемые объективно (лабораторными или психофизиологическими методами), на «микроскопическом» уровне особенности, создающие не сами сложные фенотипические признаки и расстройства, а предрасположенность их развития [7, 13]. Подобного рода системный или уровневый анализ не характерен для современных биобанков, зачастую пытающихся напрямую увязать полиморфизм генов со сложными аналитическими признаками, и может рассматриваться как перспективы развития отрасли;

б) во-вторых, важной задачей является дифференцированное описание фенотипов [4]. Исследования могут тормозиться тем, что на психологическом или поведенческом уровне анализа одним термином обозначаются гетерогенные фенотипы (например, разные формы аффективных расстройств или умственной отсталости);

в) связанная проблема – это выбор размерной или категориальной модели описания признака. Доминирующий в исследованиях, обоснованный идеей эндофенотипов, удобный в реализации размерный подход встречает критические возражения в связи с игнорированием психологических и клинических закономерностей (например, стереотипов течения разных форм болезни);

г) отмечается недостаточный учет в большинстве геномных исследований средовых (в т. ч. психосоциальных) факторов, сосредоточенность исключительно на отношениях «генотип – фенотип» [4, 13];



д) подчеркивается недостаток дизайнов исследования, преимущественно эксплораторного характера, который может быть ответственным за большое количество «ложных ассоциаций», без дальнейшей репликации результатов [15, 17]. Использование контрольных групп, отбор испытуемых, анализ дополнительных переменных является редким в биобанк-проектах, а «контроль качества» касается в основном биологических образцов, а не процедур фенотипического оценивания;

е) наконец, следует отметить, что оценка психометрических свойств используемых инструментов (нередко это клинические шкалы из нескольких вопросов), равно как и стремление использовать более одного источника данных, обычно уступает перед экономическими требованиями, связанными с минимизацией длительности обследования.

**3. Требования гармонизации и стандартизации содержания биобанков.** Стремление к открытости, транслируемости результатов, обеспечению возможностей коммерческого использования баз данных биобанков, поддержки совместных исследовательских проектов является неотъемлемой чертой биобанкинга и обуславливает большую роль, которую в нем играет биоинформатика. Характерным является создание сетей или консорциумов биобанков [5], а также проектов стандартизации процедур оценивания фенотипических признаков для геномных исследований [8]. Использование одних и тех же методов для оценки переменных в разных проектах является предпочтительным, но не всегда возможным из-за возрастных и культурных особенностей выборки, что делает необходимым не столько стандартизацию протоколов, сколько гармонизацию (т. е. обеспечение сопоставимости целей, методологий, описательных моделей и результатов). Различия в режиме открытости биобанка определяют роль, которую играет гармонизация в определении его содержания и, в свою очередь, предъявляют разные требования к анонимизации данных.

**4. К другим факторам,** влияющим на содержание оценочных процедур, относятся:

а) этико-правовые аспекты, связанные с защитой персональных данных и анонимизацией, получением информированного согласия, и правами пользования (в т. ч. данными психологического обследования) [1]. Отдельная проблема – необходимость оценки способности донора давать информированное согласие (например, в работе с пожилыми людьми и психиатрических биобанках);

б) экономические вопросы, касающиеся не только регуляции затрат на труд специалистов, оборудование для обследования, баз данных, что является главным источником расходов биобанка [17], но и стимуляции участия доноров (что требует разумного ограничения длительности и сложности диагностических



процедур), и привлечения потенциальных инвесторов, что обеспечивается богатством и уникальностью содержания базы данных биобанка.

### **Заключение**

Создание модели оценивания психологических характеристик доноров биобанка может быть только результатом компромисса, учета актуальных задач биобанка, требований целостности научного подхода, возможностей интеграции с другими исследованиями, экономических и этико-правовых вопросов. Реализация подобного компромисса возможна при тщательном планировании проекта. Представляется целесообразным для этого разделить задачи создания модели фенотипического комплектования биобанка на вопросы первого порядка, задающие рамочные параметры проекта, связанные с определением целей и типа планируемого биобанка, дизайна исследования, плана и технологии набора доноров, значимых характеристик для отбора; и вопросы второго порядка, зависящие от решения первых, включающие определение набора переменных, их операционализацию, создание протоколов и налаживание взаимодействия между разными специалистами.

### **Литература**

1. *Брызгалина Е. В., Аласания К. Ю., Садовничий В. А., Миронов В. В., Гавриленко С. М., Вархотов Т. А., Шкомова Е. М., Набиулина Е. А.* Социально-гуманитарная экспертиза функционирования национальных депозитариев биоматериалов // Вопросы философии. – 2016. – № 2. – С. 8–21.
2. *Вархотов Т. А., Гавриленко С. М., Стамбольский Д. В., Огородова Л. М., Брызгалина Е. В., Аласания К. Ю.* Задачи социально-гуманитарного сопровождения создания национального банка-депозитария биоматериалов в России // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 124–138.
3. *Boosma D., Vink J., Toos C., Bejsterveldt G., et al.* Netherlands Twin Register: a focus on longitudinal research // Twin Research. – 2002. – V. 5. – pp. 401–406. doi:10.1375/136905202320906174
4. *Dodge K., Rutter M.* Genes, environments, and public policy // Gene-environment interactions in developmental psychopathology / K. Dodge & M. Rutter [Eds.]. – N. Y.: The Guilford Press, 2011. – pp. 258–276.
5. *Fortier I., Burton P., Robson P., Ferretti V., et al.* Quality, quantity and harmony: the DataSHaPER approach to integrating data across bioclinical studies // International Journal of Epidemiology. – 2010. – 39 (5) – pp. 1383–93. doi:10.1093/ije/dyq139
6. *Frye M., McElroy S., Fuentes M., et al.* Development of a bipolar disorder biobank // International Journal of Bipolar Disorders. – 2015. – 3 (14). doi:10.1186/s40345-015-0030-4



7. *Gottesman I., Gould T.* The endophenotype concept in psychiatry: etymology and strategic intentions // *American Journal of Psychiatry.* – 2003. – V. 160. – pp. 636–645. doi:10.1176/appi.ajp.160.4.636
8. *Hamilton C., Strader L., Pratt J. G., Meise D., et al.* The PhenX toolkit: Get the most from your measures // *American Journal of Epidemiology.* – 2011. – no. 3. – pp. 253–260. doi:10.1093/aje/kwr193
9. *Henderson G., Cadigan R., Edwards T., Conlon I., et al.* Characterizing biobank organizations in the U. S.: results from a national survey // *Genome Medicine.* – 2013. – 5 (1). – 3. doi:10.1186/gm407
10. *Leitsalu L., Haller T., Esko T., Tammesoo M., et al.* Cohort Profile: Estonian Biobank of the Estonian Genome Center, University of Tartu // *International Journal of Epidemiology.* – 2015. – 44 (4). – pp. 1137–47. doi:10.1093/ije/dyt268
11. *Liu A., Pollard K.* Biobanking for personalized medicine in the age of new biology // *Biobanking in the 21st Century* / F. Karimi-Busheri [Ed.]. – Cham, Switzerland: Springer, 2015. – pp. 55–68. doi:10.1007/978-3-319-20579-3
12. *McCarty C., Huggins W., Aiello A., Bilder R., et al.* PhenX RISING: real world implementation and sharing of PhenX measures // *BMC Med Genomics.* – 2014. – 20 (7). doi:10.1186/1755-8794-7-16
13. *O'Neill S.* Public health genomics // *Handbook of genomics and the family: Psychosocial context for children and adolescents* / K. P. Tercyak [Ed.]. – N. Y., U. S.: Springer, 2010. – pp. 577–593. doi:10.1007/978-1-4419-5800-6\_23
14. *Oldehinkel A., Rosmalen J., Buitelaar J., Hoek H., et al.* Cohort Profile Update: The TRacking Adolescents' Individual Lives Survey (TRAILS) // *International Journal of Epidemiology.* – 2015. – V. 44. – pp. 76–76. doi:10.1093/ije/dyu225
15. *Ransohoff D.* How to improve reliability and efficiency of research about molecular markers // *Journal of Clinical Epidemiology.* – 2007. – 60 (12). – pp. 1205–1219. doi:10.1016/j.jclinepi.2007.04.020
16. *Ravid R.* The uniqueness of biobanks for neurological and psychiatric diseases: potentials and pitfalls // *Pathobiology.* – 2014. – no. 5–6. – pp. 237–244. doi:10.1159/000369886
17. *Roberts J., Karvonen Ch., Grahmann K., et al.* Biobanking in the XXI Century: driving population metrics into biobank quality // *Biobanking in the 21st Century* / F. Karimi-Busheri [Ed.]. – Cham, Switzerland: Springer, 2015. – pp. 95–112. doi:10.1007/978-3-319-20579-3
18. *Scholtens S., Smidt N., Swertz M., Bakker S., et al.* Cohort Profile: Lifelines, a three-generation cohort study and biobank // *International Journal of Epidemiology.* – 2014. – no. 44 (4). – pp. 1172–1180. doi:10.1093/ije/dyu229
19. *Shaw D. M., Elger B. S., Colledge F.* What is a biobank? Differing definitions among biobank stakeholders // *Clinical Genetics.* – 2014. – no. 3. – pp. 223–227. doi:10.1111/cge.12268



20. UK Biobank: Protocol for a large-scale prospective epidemiological resource // URL: <http://www.ukbiobank.ac.uk/wp-content/uploads/2011/11/UK-Biobank-Protocol.pdf>

### References

1. Bryzgalina E. V., Alasaniia K. Iu., Sadovnichii V. A., Mironov V. V., Gavrilenko S. M., Varkhotov T. A., Shkomova E. M., Nabiulina E. A. Sotsial'no-gumanitarnaia ekspertiza funktsionirovaniia natsional'nykh depozitariiev biomaterialov [Socio-humanitarian expertise of functioning of the national Depository of biomaterials]. *Voprosy filosofii – Approaches to Philosophy*, 2016, no. 2, pp. 8–21.
2. Varkhotov T. A., Gavrilenko S. M., Stambol'skii D. V., Ogorodova L. M., Bryzgalina E. V., Alasaniia K. Iu. Zadachi sotsial'no-gumanitarnogo soprovozhdeniia sozdaniia natsional'nogo banka-depozitariia biomaterialov v Rossii [Problems of socio-humanitarian support for the establishment of a national Depository Bank of biomaterials in Russia]. *Voprosy filosofii – Approaches to Philosophy*, 2016, no. 3, pp. 124–138.
3. Boosma D., Vink J., Toos C., Beijsterveldt G., et al. Netherlands Twin Register: a focus on longitudinal research. *Twin Research*, 2002, V. 5, pp. 401–406. doi:10.1375/136905202320906174
4. Dodge K., Rutter M. Genes, environments, and public policy. *Gene–environment interactions in developmental psychopathology*. K. Dodge & M. Rutter [Eds.]. N. Y.: The Guilford Press, 2011, pp. 258–276.
5. Fortier I., Burton P., Robson P., Ferretti V., et al. Quality, quantity and harmony: the DataSHaPER approach to integrating data across bioclinical studies. *International Journal of Epidemiology*, 2010, 39 (5), pp. 1383–93. doi:10.1093/ije/dyq139
6. Frye M., McElroy S., Fuentes M., et al. Development of a bipolar disorder biobank. *International Journal of Bipolar Disorders*, 2015, 3 (14). doi:10.1186/s40345-015-0030-4
7. Gottesman I., Gould T. The endophenotype concept in psychiatry: etymology and strategic intentions. *American Journal of Psychiatry*, 2003, V. 160, pp. 636–645. doi:10.1176/appi.ajp.160.4.636
8. Hamilton C., Strader L., Pratt J. G., Meise D., et al. The PhenX toolkit: Get the most from your measures. *American Journal of Epidemiology*, 2011, no. 3, pp. 253–260. doi:10.1093/aje/kwr193
9. Henderson G., Cadigan R., Edwards T., Conlon I., et al. Characterizing biobank organizations in the U. S.: results from a national survey. *Genome Medicine*, 2013, 5 (1), 3. doi:10.1186/gm407
10. Leitsalu L., Haller T., Esko T., Tammesoo M., et al. Cohort Profile: Estonian Biobank of the Estonian Genome Center, University of Tartu. *International Journal of Epidemiology*, 2015, 44 (4), pp. 1137–47. doi:10.1093/ije/dyt268



11. Liu A., Pollard K. Biobanking for personalized medicine in the age of new biology. *Biobanking in the 21st Century*. F. Karimi-Busheri [Ed.]. Cham, Switzerland: Springer, 2015, pp. 55–68. doi:10.1007/978-3-319-20579-3
12. McCarty C., Huggins W., Aiello A., Bilder R., et al. PhenX RISING: real world implementation and sharing of PhenX measures. *BMC Med Genomics*, 2014, 20 (7). doi:10.1186/1755-8794-7-16
13. O'Neill S. Public health genomics. *Handbook of genomics and the family: Psychosocial context for children and adolescents*. K. P. Tercyak [Ed.]. N. Y., U. S.: Springer, 2010, pp. 577–593. doi:10.1007/978-1-4419-5800-6\_23
14. Oldehinkel A., Rosmalen J., Buitelaar J., Hoek H., et al. Cohort Profile Update: The TRacking Adolescents' Individual Lives Survey (TRAILS). *International Journal of Epidemiology*, 2015, V. 44, pp. 76–76. doi:10.1093/ije/dyu225
15. Ransohoff D. How to improve reliability and efficiency of research about molecular markers. *Journal of Clinical Epidemiology*, 2007, 60 (12), pp. 1205–1219. doi:10.1016/j.jclinepi.2007.04.020
16. Ravid R. The uniqueness of biobanks for neurological and psychiatric diseases: potentials and pitfalls. *Pathobiology*, 2014, no. 5–6, pp. 237–244. doi:10.1159/000369886
17. Roberts J., Karvonen Ch., Grahamm K., et al. Biobanking in the XXI Century: driving population metrics into biobank quality. *Biobanking in the 21st Century*. F. Karimi-Busheri [Ed.]. Cham, Switzerland: Springer, 2015, pp. 95–112. doi:10.1007/978-3-319-20579-3
18. Scholtens S., Smidt N., Swertz M., Bakker S., et al. Cohort Profile: Lifelines, a three-generation cohort study and biobank. *International Journal of Epidemiology*, 2014, no. 44 (4), pp. 1172–1180. doi:10.1093/ije/dyu229
19. Shaw D. M., Elger B. S., Colledge F. What is a biobank? Differing definitions among biobank stakeholders. *Clinical Genetics*, 2014, no. 3, pp. 223–227. doi:10.1111/cge.12268
20. UK Biobank: Protocol for a large-scale prospective epidemiological resource. URL: <http://www.ukbiobank.ac.uk/wp-content/uploads/2011/11/UK-Biobank-Protocol.pdf>



УДК 159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.3.10

## **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО И НЕ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА У ИССЛЕДУЕМЫХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТАНЦЕВАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**

**Мария Игоревна Наумова**

*аспирант*

*Южный федеральный университет*

*г. Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: botanik.66@mail.ru*

**Людмила Александровна Дикая**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Южный федеральный университет*

*г. Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: dikaya@sfedu.ru*

**Игорь Владимирович Наумов**

*кандидат философских наук, доцент*

*Южный федеральный университет*

*г. Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: ivnaumov@sfedu.ru*

**Евгений Сергеевич Кулькин**

*старший преподаватель*

*Северо-Кавказский институт-филиал РАНХиГС*

*г. Пятигорск, Россия*

*E-mail: in\_house@mail.ru*

*Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект № 2141*

*В статье обоснована актуальность изучения психофизиологических коррелятов представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства. Разработанный методический инструментарий и результаты исследования могут быть использованы при разработке методик и технологий профессионального*



обучения танцоров, при разработке психологических и психофизиологических методов и приемов развития творческого потенциала у танцоров, в проведении танцевально-экспрессивной психотерапии.

Описаны методика и процедура проведения эмпирического исследования. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 25 лет, из них: 20 профессиональных танцоров, которые достигли высокого уровня мастерства в спортивно-эстрадных танцах; 20 начинающих танцоров, которые имеют только базовый опыт в спортивно-эстрадных танцах и не получили завершенной, всесторонней подготовки, и 20 человек, никогда не занимавшихся танцами или другими видами спорта (контрольная группа) на профессиональном или любительском уровне.

В данном исследовании участникам предлагалось представить движения творческого и не творческого характера. В качестве представления движений не творческого характера выступило «представление мостика и переворота назад»; в качестве представления движений творческого характера – «оригинальный танец-импровизация».

В исследовании применен метод электроэнцефалографии. Изучались сила и характер распределения когерентных связей коры головного мозга у участников исследования при представлении движений. Выделенные на основе результатов проведенного эмпирического исследования психофизиологические корреляты представления движений дифференцированы на основные, проявляющиеся у всех участников исследования и не зависящие от характера движений, и вариативные, отражающие уровень профессионального танцевального мастерства участника исследования и характер представляемого движения. К основным компонентам психофизиологических коррелятов отнесены высокая внутри- и межполушарная когерентность в тета-, альфа<sub>1,2</sub>-диапазонах. В рамках вариативных компонентов выявлен ЭЭГ паттерн при представлении движений творческого характера в бета-диапазоне по «оси творчества» (между передними отделами правого полушария и задними отделами левого) у профессиональных танцоров.

**Ключевые слова:** представление движений, электроэнцефалография, когерентность, частотный диапазон, психофизиологические корреляты, профессиональные танцоры, начинающие танцоры, не танцоры, танцевальная импровизация, мысленное представление.

**Для цитирования:** Наумова М. И., Дикая Л. А., Наумов И. В., Кулькин Е. С. Психофизиологические корреляты представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 152–177.



## **PSYCHOPHYSIOLOGICAL CORRELATES OF REPRESENTATIONS OF CREATIVE AND NON-CREATIVE MOVEMENTS IN SUBJECTS WITH VARIOUS LEVELS OF DANCE SKILLS**

**Mariia Igorevna Naumova**

*Postgraduate student  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: botanik.66@mail.ru*

**Liudmila Aleksandrovna Dikaia**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: dikaya@sfedu.ru*

**Igor' Vladimirovich Naumov**

*Candidate of Philosophy, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: ivnaumov@sfedu.ru*

**Evgenii Sergeevich Kul'kin**

*Senior Lecturer  
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
under the President of the Russian Federation  
Pyatigorsk, Russia  
E-mail: in\_house@mail.ru*

### **Acknowledgments**

*The study is supported the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project no. 2141*

*The paper focuses attention on the importance of studying the psychophysiological correlates of the representations of creative and non-creative movements in respondents with various levels of dance skills. The developed methodological tools and the results obtained can be readily used in the development of methods and techniques of professional training of dancers, as well as psychological and psychophysiological methods and techniques for the development of creativity in*



dancers, and carrying out a dance-expressive psychotherapy.

The authors described the methodology and procedure of the empirical study. The study involved 60 persons at the age from 18 to 25. The sample included 20 professional dancers with a high level of skill in variety and sports dance; 20 novice dancers with a basic experience in the field of variety and sports dance; 20 persons without any experience in dance or other sports (control group) at a professional or amateur level.

In this study, the respondents had to represent creative (an original dance improvisation) and non-creative (a bridge and somersaults back) movements.

The study used the method of electroencephalography. The authors studied the strength and character of the distribution of coherence connections of the cerebral cortex in respondents when representing the movements. The results of the empirical study made it possible to distinguish psycho-physiological correlates of representation of the movements. The authors differentiated these correlates as follows: the main, which manifested themselves in all the respondents of the study, and do not depend on the nature of movements; variable, which reflect the level of professional dancing skills of respondents and the nature of the represented movement. High intra- and interhemispheric coherence in the theta, alpha1, and alpha2 ranges are the main components of the psycho-physiological correlates. Among the variable components the study revealed the EEG pattern in the beta range on the "axis of creativity" (between the front divisions of the right hemisphere and posterior divisions of the left one) in professional dancers when representing the creative movements.

**Keywords:** representation of movements, electroencephalography, coherence, frequency range, psychophysiological correlates, professional dancers, novice dancers, not dancers, dance improvisation, mental representation.

**For citation:** Naumova M. I., Dikaia L. A., Naumov I. V., Kul'kin E. S. Psycho-physiological Correlates of Representations of Creative and Non-Creative Movements in Subjects with Various Levels of Dance Skills. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 152–177.

## Введение

Исследования последних десятилетий в области психологии, психофизиологии и нейрофизиологии позволили существенно продвинуться в изучении феномена творчества. В настоящее время фокус внимания исследователей обращен на поиск мозговых коррелятов творческой активности представителей разных сфер искусства (музыкантов, художников, актеров, танцоров и т. д.) в условиях реальной или приближенной к реальной профессиональной деятельности [2].



Также за последнее время существенно возрос научный интерес к изучению роли мысленных образов в спортивной деятельности для повышения эффективности подготовки спортсменов и повышения их профессионального мастерства [4, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21].

Тем не менее, работы, изучающие психофизиологию представления движения у танцоров, крайне редки [3, 13]. А. Финк изучал альфа-активность ЭЭГ у профессиональных танцоров в сравнении с группой начинающих танцоров. Результаты его исследования позволили предположить, что наблюдаемые закономерности активации мозга во время творческого мышления, в частности, выраженная альфа-синхронизация в теменно-затылочных областях мозга у профессиональных танцоров во время мысленного создания танцев, могут быть результатом эффективного функционирования пространственной сети, где расположены образ тела или представления о перемещении в пространстве.

Фактически не изученными остаются психофизиологические основы профессионального становления спортивно-эстрадных танцоров, особенно на этапе высокого уровня профессионального мастерства, когда танцоры уже достаточно владеют техникой движений и приемами их выражения, и актуальным теперь для них становится танцевальное творчество. Функционирование мозговых систем, обеспечивающих мысленное создание нового танца, танцевальную импровизацию, остается неизученным.

Можно предположить, что мозговые сети, включенные в этот сложный процесс, представляют собой определенную интеграцию систем мозга, задействованных как при идеомоторной тренировке, так и при творческом воображении. Научный интерес представляет вопрос о характере взаимодействия этих систем. И если нейрофизиологические корреляты представления движений, с одной стороны, и творческого мышления у представителей сферы искусства, с другой, описаны в научной литературе, то вопрос функциональной мозговой организации творческого выражения движений все еще остается без ответа.

Между тем, по мнению представителей гуманистической психологии, творческий процесс по своим психологическим механизмам во многом схож с процессом психотерапии [7]. И актуализация собственного творческого потенциала с помощью экспрессивной терапии, танцевально-экспрессивных тренингов через раскрепощение собственных движений лежит в основе осознания и решения внутри- и межличностных проблем [10]. Изучение мозговой организации представления собственных движений различного и, прежде всего, творческого характера, позволит получить новый ценный инструмент актуализации творческого состояния.

Вышеизложенное позволяет признать в качестве актуальной и приоритетной задачи изучение основных тенденций и психофизиологических



коррелятов представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства, которые могут быть полезны при разработке тренировочных программ для спортсменов, танцоров, позволяющих повысить их показатели в спортивной деятельности. Результаты исследования позволят глубже изучить психофизиологию двигательных отделов нервной системы. Их можно использовать для обучения планированию танцевального движения и повышению точности его выполнения.

### **Методика проведения исследования**

**Целью** исследования является изучение психофизиологических коррелятов представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что психофизиологические корреляты представления движений могут дифференцироваться относительно задач творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства.

**Объект исследования** – 60 человек женского пола в возрасте 18–25 лет, разделенные в зависимости от уровня танцевального мастерства на три группы:

- 1) профессиональные эстрадные танцоры в количестве 20 человек;
- 2) начинающие танцоры в количестве 20 человек;
- 3) студенты, никогда не занимающиеся танцами или каким-либо другим видом спорта, в количестве 20 человек.

В данном исследовании участникам предлагалось представить движения творческого и не творческого характера. В качестве представления движений не творческого характера выступило «представление мостика и переворота назад». Испытуемым была предъявлена следующая инструкция: *«Постарайтесь представить, как вы непрерывно выполняете упражнение мостик из положения стоя, а затем переворот назад»*. Испытуемый должен мысленно через мостик перейти назад со стойки, затем закинуть одну ногу, перевернуться и вернуться в стойку. Упражнение представляется непрерывно, до тех пор, пока экспериментатор не остановит испытуемого (в течение 10 секунд).

Далее испытуемые выполняли представление движения творческого характера, т. е. «оригинальный танец». Представление движения творческого характера включало создание двигательного и танцевального образа (мысленное представление). В данном случае участники групп были проинструктированы мысленно, под определенную музыку, представить танец, который должен быть уникальным и оригинальным (танец-импровизация). Во время



эмпирического исследования испытуемым предъявлялась одна и та же быстрая, ритмичная музыка в исполнении группы Muse под названием Supermassive Black Hole, во время звучания которой испытуемым нужно было мысленно придумать и исполнить оригинальный танец в своем воображении.

При выполнении задания у испытуемых регистрировали электроэнцефалограмму. В качестве перерыва между задачами испытуемые сидели в течение 1 минуты с открытыми глазами. Начало выполнения и окончания каждого задания фиксировалось на энцефалограмме в виде маркера.

В качестве фоновой пробы использовалось спокойное состояние, глаза закрыты. В качестве функциональных проб выступили «представление движения не творческого характера» и «представления движения творческого характера».

Регистрация ЭЭГ осуществлялась при помощи энцефалографа «Энцефалан», версия «Элитная-М» производства МТБ «Медиком» (Таганрог) в 21 стандартном монополярном отведении с ипсилатеральными ушными референтами.

Анализировались отрезки ЭЭГ длительностью 10 секунд, не имеющие артефактов. Рассматривались когерентные связи биопотенциалов коры мозга между отведениями в диапазонах частот: тета (4–8 Гц), альфа1 (8,0–10,5 Гц), альфа2 (10,5–13,0 Гц), бета (13–35 Гц).

Когерентные связи между отведениями для каждого частотного диапазона были сгруппированы в 12 видов: LHP – внутриполушарные короткие в передних отделах левого полушария, LHZ – внутриполушарные короткие в задних отделах левого полушария, LHPZ – внутриполушарные длинные между передними и задними отделами левого полушария, MHP – межполушарные в передних отделах коры, DLH – диагональные между передними отделами левого полушария и задними отделами правого, RHP – внутриполушарные короткие в передних отделах правого полушария, RHZ – внутриполушарные короткие в задних отделах правого полушария, RHPZ – внутриполушарные длинные между передними и задними отделами правого полушария, MHZ – межполушарные в задних отделах коры, DRH – диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария, SDRHLH – межполушарные длинные между симметричными отведениями, SKRHLH – межполушарные короткие между симметричными отведениями.

Для статистической обработки данных применялся многофакторный дисперсионный анализ ANOVA/MANOVA и сравнительный post-hoc анализ по критерию Фишера. Обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ Statistica 12.0.



Посредством дисперсионного анализа выявлен эффект взаимодействия факторов: **Группа** (3 – профессиональные танцоры; начинающие танцоры; не танцоры) × **Характер пробы** (3 – фоновая проба, глаза закрыты; представление движения не творческого характера; представление движения творческого характера) × **Вид когерентной связи** (12). Поскольку влияние взаимодействия этих факторов на уровень когерентности было достоверным для каждого частотного диапазона, но с разной степенью значимости ( $F = 26,32$ ,  $p < 0,0001$  для тета-диапазона;  $F = 19,56$ ,  $p < 0,0001$  для альфа1-диапазона;  $F = 24,06$ ,  $p < 0,0001$  для альфа2-диапазона;  $F = 17,65$ ,  $p < 0,0001$  для бета-диапазона), мы обратились к post-hoc анализу (по критерию Фишера,  $p \leq 0,05$ ) для сравнения выраженных когерентных связей при представлении движений творческого и не творческого характера у профессиональных и начинающих танцоров, а также не танцоров.

Далее приведены и описаны только достоверные различия ( $p \leq 0,05$ ).

### Результаты исследования

На первом этапе мы провели сравнительный анализ показателей когерентности представления движений не творческого характера в сравнении с фоном и представления движений творческого характера в сравнении с фоном у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства в тета-, альфа1-, альфа2- и бета- диапазонах.

Когерентные связи, сила которых не изменилась в сравнении с фоном, далее в исследовании не рассматривались, т. к. они оказались не включенными в функциональную систему мозга, обеспечивающую представление танцевальных движений.

На втором этапе исследования проводился сравнительный анализ силы функциональных связей при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства.

В **тета-диапазоне у профессиональных танцоров при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого**, выявлены более сильные межполушарные связи в задних отделах коры, внутрислошарные длинные, внутрислошарные короткие в передних и задних отделах левого полушария, межполушарные диагональные и внутрислошарные длинные между передними и задними отделами левого полушария. В то же время **при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого**, выявлены более сильные внутрислошарные короткие связи в передних и задних отделах правого полушария и межполушарные длинные связи между симметричными отведениями (таблица 2).



Таблица 1.

**Достоверные различия силы когерентных связей коры мозга в тета-, альфа1,2-, бета- диапазонах у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства, при решении задач творческого и не творческого характера относительно фона ( $p \leq 0,05$ )**

|  | <i>Тета-диапазон</i>   |                           |                   |   |                           |                   |
|--|--|---------------------------|-------------------|---|---------------------------|-------------------|
|  | <i>Представление движений не творческого характера в сравнении с фоном</i> |                           |                   | <i>Представление движений творческого характера в сравнении с фоном</i> |                           |                   |
|  | <i>Профессиональные танцоры</i>  | <i>Начинающие танцоры</i> | <i>Не танцоры</i> | <i>Профессиональные танцоры</i>   | <i>Начинающие танцоры</i> | <i>Не танцоры</i> |
| <b>Сила когерентных связей повысилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | RHZ  | SKRHLH                    | RHP               | MHZ   | RHZ                       | LHPZ              |
|  | RHP  | RHZ                       | RHPZ              | RHP   | MHZ                       |                   |
|  | RHPZ   | MHZ                       | DRH               | RHPZ  | RHP                       |                   |
|  | DRH  | RHP                       | LHP               | LHZ   | DLH                       |                   |
|  | LHPZ   | DRH                       | LHPZ              | DRH   | LHP                       |                   |
|  | MHP  | LHP                       |                   | LHP   | SDRHLH                    |                   |
|  |  | SDRHLH                    |                   | LHPZ  | MHP                       |                   |
| <b>Сила когерентных связей понизилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | SKRHLH   | DLH                       | RHZ               | DLH   | SKRHLH                    | RHZ               |
|  | DLH  | RHPZ                      | MHZ               | SDRHLH  | RHPZ                      | MHZ               |
|  | LHZ  | LHPZ                      | DLH               | RHZ   | LHZ                       | RHP               |
|  | SDRHLH   |                           | LHZ               |   |                           | DLH               |
|  |  |                           | SDRHLH            |   |                           | RHPZ              |
|  |  |                           | MHP               |   |                           | LHZ               |
|  |  |                           |                   |   |                           | DRH               |
|  |  |                           |                   |   |                           | LHP               |
| <b>Сила когерентных связей относительно фона не изменилась</b>                         | MHZ  | LHZ                       | SKRHLH            | SKRHLH  | LHPZ                      | SKRHLH            |
|  | LHP  |                           |                   |   | DRH                       |                   |



| <b>Альфа1-диапазон</b>   |  |                           |                   |   |                           |                   |
|--|--|---------------------------|-------------------|---|---------------------------|-------------------|
|  | <b>Представление движений не творческого характера в сравнении с фоном</b> |                           |                   | <b>Представление движений творческого характера в сравнении с фоном</b> |                           |                   |
|  | <b>Профессиональные танцоры</b>  | <b>Начинающие танцоры</b> | <b>Не танцоры</b> | <b>Профессиональные танцоры</b>   | <b>Начинающие танцоры</b> | <b>Не танцоры</b> |
| <b>Сила когерентных связей повысилась относительно фона (p ≤ 0,05)</b> | SKRHLH   | SKRHLH                    | RHZ               | RHZ   | SKRHLH                    | RHZ               |
|  | MHZ  | DLH                       | RHP               | RHP   | RHZ                       | RHP               |
|  | RHP  | RHPZ                      |                   | RHPZ  | DLH                       | DLH               |
|  | MHP  | DRH                       |                   | LHZ   | RHPZ                      | RHPZ              |
|  |  | LHP                       |                   | DRH   | LHZ                       | LHZ               |
|  |  | SDRHLH                    |                   | LHP   | LHP                       | DRH               |
|  |  | MHP                       |                   | LHPZ  | SDRHLH                    | LHP               |
|  |  |                           |                   |   | MHP                       | LHPZ              |
| <b>Сила когерентных связей понизилась относительно фона (p ≤ 0,05)</b> | RHZ  | RHZ                       | SKRHLH            | SKRHLH  | RHP                       | SKRHLH            |
|  | DLH  | RHP                       | MHZ               | DLH   | LHPZ                      | MHP               |
|  | RHPZ   | LHZ                       | DLH               | SDRHLH  |                           |                   |
|  | LHZ  |                           | RHPZ              |   |                           |                   |
|  | DRH  |                           | LHZ               |   |                           |                   |
|  | LHPZ   |                           | DRH               |   |                           |                   |
|  | SDRHLH   |                           | LHP               |   |                           |                   |
|  |  |                           | LHPZ              |   |                           |                   |
|  |  |                           | SDRHLH            |   |                           |                   |
|  |  | MHP                       |                   |   |                           |                   |
| <b>Сила когерентных связей относительно фона не изменилась</b>         | LHP  | MHZ                       |                   | MHZ   | MHZ                       | MHZ               |
|  |  | LHPZ                      |                   | MHP   | DRH                       |                   |



| <i>Альфа2-диапазон</i>   |  |                           |                   |   |                           |                   |
|--|--|---------------------------|-------------------|---|---------------------------|-------------------|
|  | <i>Представление движений не творческого характера в сравнении с фоном</i> |                           |                   | <i>Представление движений творческого характера в сравнении с фоном</i> |                           |                   |
|  | <i>Профессиональные танцоры</i>  | <i>Начинающие танцоры</i> | <i>Не танцоры</i> | <i>Профессиональные танцоры</i>   | <i>Начинающие танцоры</i> | <i>Не танцоры</i> |
| <b>Сила когерентных связей повысилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | RHPZ   | SKRHLH                    | DLH               | SKRHLH  | SKRHLH                    | DLH               |
|  | LHZ  | MHZ                       | LHZ               | RHZ   | RHP                       | LHZ               |
|  | DRH  | DLH                       | LHP               | LHPZ  | DLH                       | LHP               |
|  | LHPZ   | RHPZ                      | LHPZ              | SDRHLH  | RHPZ                      | LHPZ              |
|  | MHP  |                           |                   |   | LHP                       |                   |
|  |  |                           |                   |   | LHPZ                      |                   |
|  |  |                           |                   |   | SDRHLH                    |                   |
| <b>Сила когерентных связей понизилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | SKRHLH   | RHZ                       | SKRHLH            | RHP   | RHZ                       | RHZ               |
|  | RHZ  | LHZ                       | RHZ               | DLH   | DRH                       | MHZ               |
|  | MHZ  | DRH                       | MHZ               | LHP   |                           | RHP               |
|  | RHP  | LHPZ                      | RHP               |   |                           | RHPZ              |
|  | LHP  | SDRHLH                    | RHPZ              |   |                           | DRH               |
|  | SDRHLH   | MHP                       | DRH               |   |                           | SDRHLH            |
|  |  |                           | SDRHLH            |   |                           | MHP               |
| <b>Сила когерентных связей относительно фона не изменилась</b>                         | DLH  | RHP                       |                   | MHZ   | MHZ                       | SKRHLH            |
|  |  | LHP                       |                   | RHPZ  | LHZ                       |                   |
|  |  |                           |                   | LHZ   |                           |                   |
|  |  |                           |                   | DRH   |                           |                   |
|  |  |                           |                   | MHP   |                           |                   |



| <b>Бета-диапазон</b>   |  |                           |                   |   |                           |                   |
|--|--|---------------------------|-------------------|---|---------------------------|-------------------|
|  | <b>Представление движений не творческого характера в сравнении с фоном</b> |                           |                   | <b>Представление движений творческого характера в сравнении с фоном</b> |                           |                   |
|  | <b>Профессиональные танцоры</b>  | <b>Начинающие танцоры</b> | <b>Не танцоры</b> | <b>Профессиональные танцоры</b>   | <b>Начинающие танцоры</b> | <b>Не танцоры</b> |
| <b>Сила когерентных связей повысилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | RHZ  | SKRHLH                    | RHZ               | RHZ   | RHP                       | RHZ               |
|  | DLH  | RHZ                       | RHPZ              | RHPZ  | RHPZ                      | RHP               |
|  | RHPZ   | MHZ                       |                   | LHZ   | DRH                       | DLH               |
|  | LHZ  | RHP                       |                   | DRH   | LHP                       |                   |
|  | LHPZ   | DLH                       |                   | LHP   | SDRHLH                    |                   |
|  |  | RHPZ                      |                   | LHPZ  | MHP                       |                   |
|  |  | LHZ                       |                   |   |                           |                   |
|  |  | DRH                       |                   |   |                           |                   |
|  |  | LHP                       |                   |   |                           |                   |
|  |  | LHPZ                      |                   |   |                           |                   |
|  |  | SDRHLH                    |                   |   |                           |                   |
|  | MHP  |                           |                   |   |                           |                   |
| <b>Сила когерентных связей понизилась относительно фона (<math>p \leq 0,05</math>)</b> | SKRHLH   |                           | RHP               | SKRHLH  | SKRHLH                    | SKRHLH            |
|  | MHZ  |                           | DLH               | DLH   | LHPZ                      | MHZ               |
|  | RHP  |                           | LHZ               | SDRHLH  |                           | LHZ               |
|  | DRH  |                           | DRH               | MHP   |                           | MHP               |
|  | MHP  |                           | LHP               | MHZ   |                           |                   |
|  |  |                           | LHPZ              |   |                           |                   |
|  |  |                           | SDRHLH            |   |                           |                   |
|  |  | MHP                       |                   |   |                           |                   |
| <b>Сила когерентных связей относительно фона не изменилась</b>                         | LHP  |                           | SKRHLH            | RHP   | RHZ                       | RHPZ              |
|  | SDRHLH   |                           | MHZ               |   | MHZ                       | DRH               |
|  |  |                           |                   |   | DLH                       | LHP               |
|  |  |                           |                   |   | LHZ                       | LHPZ              |
|  |  |                           |                   |   |                           | SDRHLH            |

*Примечание: соответствие названий видов когерентных связей их условным обозначениям представлено в тексте статьи.*



Таблица 2.

**Достоверные различия силы когерентных связей коры мозга в тета-, альфа1,2-, бета- диапазонах у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства при решении задач творческого и не творческого характера ( $p \leq 0,05$ )**

| <b>Диапазоны</b><br><i>Уровень танцевального мастерства / вид задачи</i> | <b>Тета-диапазон</b> | <b>Альфа1-диапазон</b> | <b>Альфа2-диапазон</b> | <b>Бета-диапазон</b> |
|--|----------------------|------------------------|------------------------|----------------------|
| Профессиональные танцоры   |                      |                        |                        |                      |
| Начинающие танцоры   |                      |                        |                        |                      |
| Не танцоры   |                      |                        |                        |                      |

Условные обозначения:

 когерентные связи выражены сильнее при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого;

 когерентные связи выражены сильнее при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого.

**У начинающих танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные



внутриполушарные короткие связи в передних отделах правого полушария, межполушарные диагональные между передними отделами левого полушария и задними отделами правого полушария, внутриполушарные длинные между передними и задними отделами правого полушария и межполушарные длинные связи между симметричными отведениями. В то же время, *при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого*, выявлены более сильные внутриполушарные короткие связи в задних отделах правого и левого полушария и в передних отделах левого полушария, межполушарные короткие связи между симметричными отведениями, межполушарные в передних и задних отделах коры и межполушарные диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария (таблица 2).

У **не танцоров** *при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого*, выявлены более сильные межполушарные связи в передних и задних отделах коры и диагональные межполушарные связи между передними отделами левого полушария и задними отделами правого полушария. В то же время, при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого, выявлены более сильные внутриполушарные короткие связи, диагональные межполушарные связи между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария, внутриполушарные длинные, межполушарные длинные между симметричными отведениями (таблица 2).

Итак, в **тета-диапазоне** у представителей всех исследуемых групп при представлении движений творческого характера, в сравнении с движениями не творческого характера, выявлены достоверно более сильные межполушарные диагональные когерентные связи ( $p \leq 0,05$ ) между передними отделами левого полушария и задними отделами правого. Также у всех участников исследования во время представления движений не творческого характера, в сравнении с движениями творческого характера, наблюдаются достоверно более сильные межполушарные длинные когерентные связи между симметричными отведениями и правополушарные короткие связи в задних отделах.

В **альфа 1-диапазоне** у **профессиональных танцоров** *при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого*, выявлены более сильные внутриполушарные связи в задних отделах правого и левого полушария, а также в передних отделах левого полушария, диагональные межполушарные, внутриполушарные длинные связи. В то же время, *при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого характера*, выявлены более сильные межполушарные связи между симметричными отведениями, межполушарные связи в передних и задних отделах коры, внутриполушарные короткие связи в передних отделах правого полушария (таблица 2).



У **начинающих танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные внутриполушарные короткие связи, диагональные межполушарные между передними отделами левого полушария и задними отделами правого полушария. В то же время, при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого, выявлены более сильные межполушарные связи между симметричными отведениями, внутриполушарные длинные между передними и задними отделами правого полушария, межполушарные диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария, межполушарные связи в передних отделах коры (таблица 2).

У **не танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные внутриполушарные короткие связи, межполушарные в передних и задних отделах коры, межполушарные диагональные, внутриполушарные длинные, межполушарные длинные между симметричными отведениями. В то же время, при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого, выявлены более сильные межполушарные короткие связи между симметричными отведениями (таблица 2).

В **альфа1-диапазоне** у представителей всех исследуемых групп при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, достоверно более сильно выражены межполушарные диагональные когерентные связи ( $p \leq 0,05$ ) между передними отделами левого полушария и задними отделами правого, сильные внутриполушарные короткие связи в передних и задних отделах левого полушария, а также в задних отделах правого полушария. При представлении движений не творческого характера у всех участников исследования наблюдаются достоверно более сильные межполушарные короткие когерентные связи между симметричными отведениями ( $p \leq 0,05$ ).

В **альфа2-диапазоне** у **профессиональных танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные межполушарные связи между симметричными отведениями, внутриполушарные короткие связи в передних и задних отделах правого полушария. В то же время, при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого, выявлены более сильные внутриполушарные длинные связи, внутриполушарные короткие связи в передних и задних отделах левого полушария, межполушарные диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария, межполушарные связи в передних отделах коры (таблица 2).

У **начинающих танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные межполушарные



связи между симметричными отведениями, внутрислошарные короткие связи в передних отделах правого и левого полушария, межполушарные диагональные, внутрислошарные длинные, межполушарные связи в передних отделах коры. В то же время, *при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого*, выявлены более сильные внутрислошарные короткие связи в задних отделах правого полушария (таблица 2).

*У не танцоров при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого*, выявлены более сильные внутрислошарные короткие в передних отделах правого и левого полушария, межполушарные диагональные между передними отделами левого полушария и задними отделами правого, внутрислошарные длинные между передними и задними отделами левого полушария, межполушарные длинные между симметричными отведениями, межполушарные в передних отделах коры. В то же время, *при представлении движений не творческого характера*, в отличие от творческого, выявлены более сильные внутрислошарные короткие связи в задних отделах правого и левого полушария, межполушарные связи в задних отделах коры, внутрислошарные длинные между передними и задними отделами правого полушария, межполушарные диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария (таблица 2).

**В альфа2-диапазоне** у всех участников исследования при представлении движений творческого характера наблюдаются достоверно более сильные внутрислошарные короткие когерентные связи в передних отделах правого полушария и межполушарные длинные когерентные связи между симметричными отведениями ( $p \leq 0,05$ ).

Выявленные у всех участников исследования достоверно более сильные внутрислошарные короткие когерентные связи в передних отделах левого полушария и в задних отделах правого полушария, внутрислошарные длинные связи, межполушарные связи в передних отделах коры, межполушарные диагональные когерентные связи между передними отделами правого полушария и задними отделами левого в альфа2-диапазоне дифференцируются в зависимости от характера представляемых движений (творческие, не творческие).

**В бета-диапазоне у профессиональных танцоров** при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, выявлены более сильные межполушарные короткие связи между симметричными отведениями, внутрислошарные короткие связи в задних отделах правого и левого полушария, а также в передних отделах левого полушария, межполушарные связи в задних отделах коры, межполушарные диагональные между передними отделами правого полушария и задними отделами левого полушария, внутрислошарные длинные между передними и задними



отделами левого полушария. В то же время, *при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого*, выявлены более сильные межполушарные диагональные между передними отделами левого полушария и задними отделами правого полушария, внутрислошарные длинные между передними и задними отделами правого полушария, межполушарные длинные между симметричными отведениями и межполушарные в передних отделах коры (таблица 2).

*У начинающих танцоров при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого*, наблюдается сильная когерентность во всех видах связей (таблица 2).

*У не танцоров при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого*, выявлены более сильные внутрислошарные короткие связи в передних и задних отделах правого полушария, а также в задних отделах левого полушария, межполушарные длинные между симметричными отведениями. В то же время, *при представлении движений не творческого характера, в отличие от творческого*, выявлены более сильные межполушарные диагональные связи между передними отделами левого полушария и задними отделами правого полушария, внутрислошарные длинные между передними и задними отделами правого полушария, межполушарные связи в передних отделах коры (таблица 2).

В **бета-диапазоне** у представителей всех групп при представлении движений не творческого характера, в отличие от движений творческого характера, наблюдаются достоверно более сильные межполушарные диагональные когерентные связи между передними отделами левого полушария и задними отделами правого, а также внутрислошарные длинные связи между передними и задними отделами правого полушария и межполушарные связи в передних отделах коры ( $p \leq 0,05$ ).

В бета-диапазоне у всех участников исследования выявлены достоверно более сильные внутрислошарные короткие связи в задних отделах обоих полушарий, межполушарные длинные когерентные связи между симметричными отведениями, которые дифференцируются в зависимости от характера представляемых движений (творческие, не творческие).

### **Обсуждение результатов**

Высокая сила когерентных связей выявлена у профессиональных танцоров при представлении движений творческого характера, в отличие от остальных групп испытуемых в тета-диапазоне. Функциональная роль тета-ритма рядом авторов связывается с рабочим напряжением, механизмами квантования извлекаемых из памяти энграмм, с процессами направленного внешнего внимания и сканирования памяти, коррелятами различной результативной



целенаправленной деятельности человека [5, 8]. В свете современных представлений усиление тета-активности в передних и задних отделах коры головного мозга у человека рассматривается как проявление повышенной активации. На основании вышеизложенного нами было сделано заключение о том, что показатели когерентности в тета-диапазоне могут отражать рабочее напряжение процесса создания танцевального образа, а также являться признаком направленного внешнего внимания у участников нашего исследования.

Необходимо отметить, что в нашем исследовании у профессиональных танцоров в спокойном состоянии и при представлении движений творческого и не творческого характера выражены более сильные когерентные связи практически во всех частотных диапазонах, особенно в альфа<sub>1,2</sub>-диапазонах, в отличие от начинающих танцоров и не танцоров. Результаты исследования показывают, что альфа-синхронизация возрастает по мере роста профессионализма (не танцоры, начинающие танцоры и профессиональные танцоры), это подтверждают результаты работ А. Финка, в которых профессиональные танцоры также показывают большую по сравнению с новичками альфа-синхронизацию при мысленном представлении танцев. Альфа-синхронизация отражает процесс внутренней обработки, например, когда необходимо удерживать информацию во внимании. Альфа-синхронизация во время творческого мышления может отражать состояние повышенной концентрации или настороженности задействованных цепей, также она может означать, что обработка информации в конкретных областях мозга с меньшей вероятностью беспокоит параллельные когнитивные процессы до тех пор, пока происходит текущая генерация идеи [13].

Выявленную во время представления движений творческого характера альфа-синхронизацию ЭЭГ во фронтальных отделах мозга у всех групп испытуемых, как функциональный коррелят редуцированного состояния активной обработки информации в основных кортикальных сетях, А. Fink, В. Graif, А. С. Neubauer объясняют тем, что управляющие фронтальные зоны мозга временно должны рассогласоваться, когда возникает необходимость в новой или оригинальной обработке информации. Другими словами, они полагают, что испытуемые нуждаются во временном «выключении» контроля или наблюдении за поступлением обрабатываемой информации (которая, по-видимому, осуществляется фронтальными отделами коры), чтобы позволить уникальным или оригинальным идеям попасть в сферу сознания [13].

Во время представления движений творческого характера профессиональные танцоры показывают выраженную лево- и правополушарную альфа-синхронизацию, преимущественно в задних отделах мозга. По предположению А. Fink с коллегами, наблюдаемая в проведенном ими исследовании



альфа-синхронизация в париетально-окципитальных отделах коры мозга, более выраженная у профессиональных, чем у начинающих танцоров, может служить в качестве механизма, ответственного за активное торможение или подавление отвлекающего и мешающего информационного потока от зрительной системы [14]. С другой стороны, выраженная синхронизация альфа-активности в теменно-затылочных областях мозга у профессиональных танцоров во время мысленного создания танцев может быть также результатом эффективного функционирования пространственной сети, где расположены образ тела или представления о перемещении в пространстве. Данные исследования позволяют предположить, что наблюдаемые закономерности активации мозга во время творческого мышления, в частности выраженная альфа-синхронизация в теменно-затылочных областях мозга, связаны с творческим стилем в целом.

Функциональная роль альфа1-ритма связывается современными исследователями с общим активационным состоянием, реализацией интуитивных процессов, внутренней обработкой информации, торможением irrelevantной информации для выполнения текущей задачи [1, 14]. Выявленное в нашем исследовании усиление межполушарных связей в передних отделах мозга у профессиональных танцоров и начинающих танцоров во время представления движений не творческого характера, а у не танцоров – творческого характера, может свидетельствовать о подавлении познавательных процессов, не имеющих непосредственного отношения к выполнению задания.

Анализ когерентных характеристик в диапазоне альфа2-ритма показал различные для каждой исследуемой группы значения внутри- и межполушарных функциональных связей между определенными областями мозга в процессе представления движений не творческого характера и схожие значения в процессе представления движений творческого характера. Функциональная роль альфа2-ритма связывается современными исследователями со спецификой обработки информации при решении когнитивных задач. Предполагается, что правая передняя область вовлечена в спонтанную продукцию невербальных репрезентаций, а левая выполняет контроль, дополнительную оценку и анализ, обеспечивает целенаправленное извлечение информации из эпизодической и семантической памяти [6]. Из чего мы заключаем, что у профессиональных танцоров, начинающих танцоров и не танцоров во время представления движений творческого характера процесс основан на поиске возможных ассоциаций, спонтанной продукции образов. Тогда как у профессиональных танцоров, в отличие от других групп испытуемых, во время представления движений не творческого характера преобладают механизмы анализа, оценки имеющегося в памяти материала.

Когерентность в бета-диапазоне чаще всего ассоциируется с процессами



сенсомоторной интеграции и удержанием информации, связанной с движениями, в рабочей памяти. У начинающих танцоров во время представления движений не творческого характера в бета-диапазоне выявлен высокий уровень межполушарного взаимодействия и внутриполушарного взаимодействия в обоих полушариях, что отражает сильное взаимодействие полушарий в процессе обработки образной информации. Высоочастотные диапазоны связывают с протеканием сложных когнитивных процессов, обеспечивающих объединение в общую картину отдельных показателей стимулов при дифференцировании абстрактных и конкретных слов при необходимости разграничения семантических значений разномодальных объектов [15, 22, 23]. Так, в бета-диапазоне у профессиональных танцоров во время представления движений творческого характера задействованы задние отделы коры головного мозга, возможно, это происходит в случае актуализации информации из памяти с целью генерирования оригинальных идей.

Во время представления движений творческого характера у профессиональных танцоров в тета-, альфа1-, бета-диапазонах наблюдается пространственная синхронизация нейронной активности по направлению «передние области правого полушария – задние области левого» [8]. Эту специфическую топологию пространственной синхронизации связывают с активацией творческой интуиции и называют «ось творчества». Тогда как у начинающих танцоров и не танцоров в тета-, альфа1,2-диапазонах при представлении движений творческого характера наблюдаются сильные когерентные связи между передними отделами левого полушария и задними отделами правого, так называемая «когнитивная ось», отражающая решение задачи имеющимся в опыте субъекта способом.

На основе результатов проведенного эмпирического исследования можно заключить о том, что характер распределения и сила внутри- и межполушарных когерентных связей коры мозга дифференцируются в зависимости от уровня профессионального мастерства, частотных диапазонов и характера представления движений, а также сформулировать следующие выводы:

1. Выявлены психофизиологические корреляты представления движений творческого и не творческого характера у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства, характеризующиеся особой частотно-пространственной организацией биоэлектрической активности коры головного мозга и включающие в себя основные и вариативные компоненты. К основным компонентам отнесены виды связей, которые всегда проявлялись во время представления движений, независимо от танцевального мастерства участников исследования и характера движений. Также выделены две группы вариативных компонентов психофизиологических коррелятов: виды связей, которые проявлялись в зависимости от характера представления



движений (творческие, не творческие), и виды связей, которые проявлялись в зависимости от уровня танцевального мастерства. Выделены специфичные компоненты, характерные только для группы профессиональных танцоров во время представления движений творческого характера.

2. К основным компонентам психофизиологических коррелятов отнесены высокая внутри- и межполушарная когерентность в тета-, альфа1,2- диапазонах. Такой характер распределения когерентных связей коры мозга отражает высокую эмоциональную вовлеченность, одинаковый уровень активации коры мозга и независимое функционирование полушарий при работе с различной информацией. Также к основным компонентам психофизиологических коррелятов отнесены сильные внутрислошарные короткие когерентные связи в задних отделах правого полушария, внутрислошарные длинные между передними и задними отделами правого полушария и межполушарные длинные связи во всех частотных диапазонах.

3. К вариативным компонентам психофизиологических коррелятов представления движений отнесены специфичные распределения паттернов когерентных связей коры головного мозга во время представления движений творческого и не творческого характера, что отражает различия в стратегиях выполнения творческого и не творческого задания участниками исследования. Во время представления движений творческого характера распределение функциональных связей коры головного мозга в альфа2-диапазоне связано с вовлечением в процесс образной творческой деятельности активности обоих полушарий мозга, что способствует интеграции спонтанной продукции образов и мысленному конструированию из них оригинального танца.

4. К вариативным компонентам психофизиологических коррелятов отнесены специфичные распределения паттернов когерентных связей коры головного мозга в зависимости от уровня танцевального мастерства и характера представляемых движений. В тета-диапазоне у не танцоров межполушарные передние функциональные связи значительно усиливаются во время представления движений творческого характера, тогда как у профессиональных танцоров и начинающих танцоров они слабо выражены; в то же время у профессиональных танцоров и не танцоров при представлении движений творческого характера усиливается функционирование задних межполушарных когерентных связей. Эти различия, по всей вероятности, могут объяснять отличительные особенности вовлечения механизмов произвольного внимания у исследуемых с разным уровнем танцевального мастерства. В альфа2-диапазоне у не танцоров во время представления движений не творческого характера распределение функциональных связей коры локализовано преимущественно в правом полушарии, что отражает



симультанный способ обработки информации, обеспечивающий эффективное генерирование новых образов.

5. Профессиональные танцоры, в отличие от других участников исследования, при представлении движений творческого характера, в отличие от не творческого, отличаются достоверно более высокими показателями когерентности ЭЭГ во всех частотных диапазонах преимущественно в задних отделах коры правого полушария мозга, а в тета- и альфа1- диапазонах в задних отделах коры левого полушария ( $p \leq 0,05$ ). Такой характер распределения когерентных связей отражает разные стратегии мысленного конструирования танцевальных движений, применяемые участниками исследования в зависимости от их мастерства. Профессиональные танцоры больше ориентируются на поиск отдаленных образных ассоциаций, создание общей идеи танца. Специфичным ЭЭГ-паттерном у профессиональных танцоров при представлении движений творческого характера является активация преимущественно левополушарных отделов коры мозга при высокой межполушарной интеграции в бета-диапазоне по «оси творчества» (между передними отделами правого полушария и задними отделами левого).

Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений в психологии и психофизиологии о психофизиологических коррелятах представления движений и мысленных образов в целом. Моделируя профессиональные ситуации и предлагая испытуемым творческие задачи, соответствующие характеру их профессиональной деятельности (мысленное представление движений творческого и не творческого характера), мы получили возможность комплексного изучения мозговых коррелятов творческого процесса в зависимости от уровня профессионального мастерства.

Также результаты исследования могут быть использованы в психофизиологии и прикладной психологии для более полного раскрытия закономерностей и механизмов развития танцевальных способностей. Данные исследования могут послужить фундаментом для разработки условий оптимизации и развития танцевальных способностей и моторной одаренности, помочь при разработке программ, использования образов и мысленного представления для повышения результатов в спорте. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методик и технологий профессионального обучения танцоров; при разработке психологических и психофизиологических методов и приемов развития творческого потенциала личности.

### **Литература**

1. *Бехтерева Н. П., Нагорнова Ж. В.* Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 5. – С. 5–13.



2. *Дикая Л. А., Дикий И. С.* Творческий мозг // Монография. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 216 с.
3. *Дикая Л. А., Наумова М. И., Наумов И. В.* Психофизиологические корреляты мысленного исполнения импровизированного танца // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 4. – С. 110–126.
4. *Дикий И. С., Дикая Л. А.* Функциональные связи коры мозга у учащихся с моторной одаренностью при решении конвергентных и дивергентных задач // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1 / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 279–281.
5. *Коробейникова И. И.* Связь пространственной синхронизации тета-диапазона ЭЭГ человека с разной успешностью выполнения зрительно-пространственных задач // Физиология человека. – 2011. – Т. 37. – № 5. – С. 26–34.
6. *Разумникова О. М., Фиников С. Б.* Отражение социальной креативности в особенностях активности коры на частотах дельта-, альфа2- и гамма2-ритмов // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2011. – № 6. – С. 706–715.
7. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 164–168.
8. *Свидерская Н. Е.* Особенности пространственной организации ЭЭГ и психофизиологических характеристик человека при дивергентном и конвергентном типах мышления // Физиология человека. – 2011. – Т. 37. – № 1. – С. 36–44.
9. *Труфанов А. В., Кутасов С. Е., Соловьева Н. И., Хорохорина Т. В., Кутасова М. А., Ковалева Н. Е., Дикий И. С., Синицина Т. А.* Программа спортивной подготовки по виду спорта «Каратэ». – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 202 с.
10. *Шкурко Т. А.* Динамика отношений личности в процессе социально-психологического тренинга // *Пищик В. И., Воронцов Д. В., Белоусова А. К., Вышквыркина М. А., Сериков Г. В., Шкурко Т. А., Габдулина Л. И., Бреус Е. Д., Альперович В. Д.* Прикладная психология общения и межличностного познания / Под ред. Л. И. Рюминой. – Москва, 2015. – С. 111–120.
11. *Barr K., Hall C.* The use of imagery by rowers // International Journal of Sport Psychology. – 1992. – 23. – pp. 243–261.
12. *Dikiy I. S., Dikaya L. A.* The longitudinal study of brain correlates of creativity development // International Journal of Psychophysiology. – 2014. – V. 94. – Issue 2. – P. 223. doi:10.1016/j.ijpsycho.2014.08.880
13. *Fink A., Graif B., Aljoscha C., Neubauer A.* Brain correlates underlying creative



- thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers // *NeuroImage*. – 2009. – V. 46 (3). – pp. 854–862.
14. *Fink A., Schwab D., Papousek I.* Sensitivity of EEG upper alpha activity to cognitive and affective creativity interventions // *International Journal of Psychophysiology*. – 2011. – V. 82 (3). – pp. 233–239.
  15. *Lutzenberger W., Pulvermuller F., Birbaumer N.* Words and pseudo-words elicit distinct patterns of 30 Hz EEG responses in human // *Neuroscience Letters*. – 1994. – V. 176 (1). – pp. 115–118.
  16. *Martin K., Moritz S., Hall C.* Imagery use in sport: A literature review and applied model // *The Sport Psychologist*. – 1999. – V. 13. – pp. 245–268.
  17. *Morris T., Spittle M., Watt A.* Imagery in sport. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
  18. *Munroe-Chandler K., Hall C., Fishburne G., Strachan L.* Where, when, and why young athletes use imagery: an examination of developmental differences // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 2007. – 78. – 1.
  19. *Paivio A.* Cognitive and motivational functions of imagery in human performance // *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*. – 1985. – V. 10 (4). – pp. 22–28.
  20. *Ungerleider S.* Mental training for peak performance: Top athletes reveal the mind exercises they use to excel. – Emmaus, PA: Rodale Press, 1996.
  21. *Vealey R., Greenleaf C.* Seeing is believing: Understanding and using imagery in sport // *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* / J. Williams (ed.). – CA, 1998.
  22. *Von Stein A., Sarnthein J.* Different frequencies for different scales of cortical integration: from local gamma to long range alpha/theta synchronization // *International Journal of Psychophysiology*. – 2000. – V. 38. – pp. 301–313.
  23. *Weiss S., Rappelsberger P.* EEG coherence within the 13–18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans // *Neuroscience Letters*. – 1996. – V. 209. – pp. 17–20.

## References

1. Bekhtereva N. P., Nagornova Zh. V. Dinamika kogerentnosti EEG pri vypolnenii zadanii na neverbal'nuiu (obraznuiu) kreativnost' [The dynamics of the EEG coherence when performing nonverbal (imaginative) creativity tasks]. *Fiziologiya cheloveka – Human Physiology*, 2007, V. 33, no. 5, pp. 5–13.
2. Dikaia L. A., Dikii I. S. *Svorcheskii mozg* [A creative brain]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2015. 216 p.
3. Dikaia L. A., Naumova M. I., Naumov I. V. Psikhofiziologicheskie korreliaty myslennogo ispolneniia improvizirovannogo tantsa [Psychophysiological



- correlates of mental dance improvisation]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 4, pp. 110–126.
4. Dikii I. S., Dikaia L. A. Funktsional'nye sviazi kory mozga u uchashchikhsia s motornoj odarennost'iu pri reshenii konvergentnykh i divergentnykh zadach [Functional relations of the cortex of students with motor giftedness in solving convergent and divergent tasks]. *Sbornik materialov iubileinoi konferentsii "Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete"* [Proc. the Anniversary Conference "From origins to the present: 130 years of the organization of the psychological society at Moscow University"]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, V. 1, pp. 279–281.
  5. Korobeinikova I. I. Sviaz' prostranstvennoi sinkhronizatsii teta-diapazona EEG cheloveka s raznoi uspešnost'iu vypolneniia zritel'no-prostanstvennykh zadach [The relationship between the spatial synchronization of the EEG theta-range of the person and the success of solving visual-dimensional task]. *Fiziologija cheloveka – Human Physiology*, 2011, V. 37, no. 5, pp. 26–34.
  6. Razumnikova O. M., Finikov S. B. Otrazhenie sotsial'noi kreativnosti v osobennostiakh aktivnosti kory na chastotakh del'ta-, al'fa2- i gamma2-ritmov [Reflection of social creativity in the characteristics of cortical activity in delta, alpha2- and gamma2 rhythms]. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2011, no. 6, pp. 706–715.
  7. Rogers N. Tvorchestvo kak usilenie sebja [Creativity as self-strengthening (reinforcement)]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1990, no. 3, pp. 164–168.
  8. Sviderskaia N. E. Osobennosti prostranstvennoi organizatsii EEG i psikhofiziologicheskikh kharakteristik cheloveka pri divergentnom i konvergentnom tipakh myshleniia [Features of the spatial organization of the EEG and psychophysiological characteristics of the person with divergent and convergent thinking styles]. *Fiziologija cheloveka – Human Physiology*, 2011, V. 37, no. 1, pp. 36–44.
  9. Trufanov A. V., Kutasov S. E., Solov'eva N. I., Khorokhorina T. V., Kutasova M. A., Kovaleva N. E., Dikii I. S., Sinitsina T. A. *Programma sportivnoi podgotovki po vidu sporta «Karate»* [The sports Karate training program]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2015. 202 p.
  10. Shkurko T. A. *Dinamika otnoshenii lichnosti v protsesse sotsial'no-psikhologicheskogo treninga* [The dynamics of personal relationships in socio-psychological training]. Moscow, 2015, pp. 111–120.
  11. Barr K., Hall C. The use of imagery by rowers. *International Journal of Sport Psychology*, 1992, 23, pp. 243–261.



12. Dikiy I. S., Dikaya L. A. The longitudinal study of brain correlates of creativity development. *International Journal of Psychophysiology*, 2014, V. 94, Issue 2, P. 223. doi:10.1016/j.ijpsycho.2014.08.880
13. Fink A., Graif B., Aljoscha C., Neubauer A. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers. *NeuroImage*, 2009, V. 46 (3), pp. 854–862.
14. Fink A., Schwab D., Papousek I. Sensitivity of EEG upper alpha activity to cognitive and affective creativity interventions. *International Journal of Psychophysiology*, 2011, V. 82 (3), pp. 233–239.
15. Lutzenberger W., Pulvermuller F., Birbaumer N. Words and pseudo-words elicit distinct patterns of 30 Hz EEG responses in human. *Neuroscience Letters*, 1994, V. 176 (1), pp. 115–118.
16. Martin K., Moritz S., Hall C. Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The Sport Psychologist*, 1999, V. 13, pp. 245–268.
17. Morris T., Spittle M., Watt A. Imagery in sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
18. Munroe-Chandler K., Hall C., Fishburne G., Strachan L. Where, when, and why young athletes use imagery: an examination of developmental differences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2007, 78, 1.
19. Paivio A. Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 1985, V. 10 (4), pp. 22–28.
20. Ungerleider S. Mental training for peak performance: Top athletes reveal the mind exercises they use to excel. Emmaus, PA: Rodale Press, 1996.
21. Vealey R., Greenleaf C. Seeing is believing: Understanding and using imagery in sport. *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. J. Williams (ed.). CA, 1998.
22. Von Stein A., Sarnthein J. Different frequencies for different scales of cortical integration: from local gamma to long range alpha/theta synchronization. *International Journal of Psychophysiology*, 2000, V. 38, pp. 301–313.
23. Weiss S., Rappelsberger P. EEG coherence within the 13–18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans. *Neuroscience Letters*, 1996, V. 209, pp. 17–20.



---

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.11

### **ИССЛЕДОВАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТИТУЛЬНОМ АРМЯНСКОМ ЭТНОСЕ И СОПРЯЖЕННОЙ АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЕ В РОССИИ**

**Ася Суреновна Берберян**

доктор психологических наук, профессор  
Российско-Армянский (Славянский) университет  
г. Ереван, Армения  
E-mail: aspsy@inbox.ru

**Оксана Роальдовна Тучина**

доктор психологических наук, доцент  
Кубанский государственный технологический университет  
г. Краснодар, Россия  
E-mail: tuchena@yandex.ru

*Исследование выполнено при поддержке ГКН МОН РА в рамках армяно-российского совместного научного проекта «Психологический аспект формирования самопонимания личностью национальной идентичности в контексте исторического опыта на постсоветском пространстве (на материале исследования молодежи России и Армении)»*

*В статье представлены обобщенные результаты двухлетнего эмпирического исследования, проведенного на выборке респондентов – армян из Армении (310 человек) и армян, перманентно проживающих на Кубани (307 человек), с использованием модифицированной автором методики «граф-схем» Б. В. Кайгородова, метода семантического дифференциала, опросника С. Шварца и В. Билски, методик исследования типов самоинтерпретации Т. Сингелис и Т. ДеЧикко. В результате исследования было выявлено ядро этнической нормативности у армянской молодежи, обнаружены статистически значимые различия у респондентов из титульного армянского этноса и диаспоры в представлениях об этнокультурном идеале, а также элементов образа Я в контексте этнокультурных норм и ценностей.*

*В результате проведенного исследования установлено, что в титульном этносе особенность самопонимания этнокультурной идентичности*



заключается в том, что национальное и гражданское переплетены в чувстве принадлежности к народу, его историческому прошлому и культурному своеобразию; гражданственность воспринимается в качестве личностной ценности; в условиях диаспоры множественность идентичностей обуславливает такую особенность самопонимания этнокультурной идентичности, как осознание ответственности перед различными общностями и осмысление этнической сплоченности как личностной ценности.

**Ключевые слова:** самопонимание, этнокультурная идентичность, этнокультурные нормы, ценности, этническая традиция, субъектность, самоинтерпретация, субъектный подход, титульный этнос, диаспора.

**Для цитирования:** Берберян А. С., Тучина О. Р. Исследование самопонимания этнокультурной идентичности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 178–196.

## STUDYING SELF-UNDERSTANDING OF ETHNOCULTURAL IDENTITY IN THE TITULAR ARMENIAN ETHNOS AND THE ASSOCIATED ARMENIAN DIASPORA IN RUSSIA

**Asia Surenovna Berberian**

Doctor of Psychology, Professor  
Russian-Armenian (Slavonic) University  
Yerevan, Armenia  
E-mail: aspsy@inbox.ru

**Oksana Roal'dovna Tuchina**

Doctor of Psychology, Associate Professor  
Kuban State Technological University  
Krasnodar, Russia  
E-mail: tuchena@yandex.ru

### **Acknowledgments**

*The study was supported by the State Committee for Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia within the Armenian-Russian joint research project "The psychological aspect of the person's self-understanding of national identity in the context of historical experience in the post-Soviet space (the study of young people of Russia and Armenia)"*



*This paper presents generalized results of a two-year empirical study. The sample involved Armenian respondents from Armenia (310 persons) and Armenians residing in the Kuban region (307 persons). Diagnostic tools of the present study included: (a) a modified technique of “graph-schemes” by B. V. Kaigorodov; (b) method of semantic differential; (c) questionnaire by S. Schwarz and V. Bilski; and (d) techniques for studying types of self-interpretation by T. Singelis and T. DeCicco. Findings of the present study concern (a) a nucleus of ethnic normativity in Armenian young people, (b) statistically significant differences in representations of an ethno-cultural ideal in the respondents of the titular Armenian ethnos and the Armenian diaspora, (c) elements of self-image in the context of ethno-cultural norms and values.*

*Self-understanding of ethno-cultural identity in the titular ethnos had a number of features: (a) the national and the civil were closely associated with each other in the feeling of belonging to a nation, its historical past, and cultural originality; (b) the respondents of the titular ethnos perceived civic consciousness as a personal value. In the Armenian diaspora, the multiplicity of identities led to a sense of responsibility for various communities and comprehension of ethnic cohesion as a personal value; this was a distinctive feature of self-understanding of ethno-cultural identity in this group of respondents.*

**Keywords:** *self-understanding, ethno-cultural identity, ethno-cultural norms, values, ethnic tradition, subjectivity, self-interpretation, subjective approach, titular ethnos, diaspora.*

**For citation:** Berberian A. S., Tuchina O. R. Studying Self-Understanding of Ethnocultural Identity in the Titular Armenian Ethnos and the Associated Armenian Diaspora in Russia. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 178–196.

## **Введение**

Изменения, характерные для современного общества – разрушение доминирующей идеологии, изменение структуры социума на фоне происходящих информационных трансформаций, – ведут к транзитивности, неопределенности, социокультурной реальности, ролевым конфликтам, утрате чувства принадлежности к социуму [13]. В условиях «ценностной диффузии» бытия современного человека актуализируется проблема обретения человеком собственной субъектности [6], что напрямую связано с осмыслением своей принадлежности к этнокультурной общности, поскольку именно этническая культура определяет бытийные основания человека, очерчивает горизонты его жизненного мира [9].

Бытие человека во многом определяется его присутствием в лоне этнокультуры, поскольку этническая традиция в значительной степени определяет систему ценностей и личностных смыслов человека [2]. Культура



в качестве комплекса разнопорядковых стабильных и изменчивых культурных элементов включает традицию, которая является средоточием культурных парадигм, неизменных по своей сути. Исследователи подчеркивают наличие неизменного этнокультурного ядра, обуславливающего характер социокультурных изменений, которые может претерпеть общество, оставаясь носителем данной традиции [11]. Соответственно, в традиции сосредоточены бытийные основания, или корни личности. Признаками аутентичности бытия субъекта в контексте этнокультуры являются творческое освоение, проникновение в ценностно-нормативное ядро этнокультурной традиции и осознание этнокультурных норм и ценностей, согласующихся с личностными смыслами, как «своих» и как «правильных», согласующихся с высшими ценностями.

Самоактуализация личности в пространстве бытия этнической группы характеризуется как чувство собственной значимости в контексте конкретной этнической общности, чувство гордости, обусловленное бытийной укорененностью своего Я в данной общности. Оно сопряжено с переживанием ответственности, связанной с проникновением в само ядро этнокультурной традиции и стремлением увидеть за привычностью образцов и норм культурные ценности и идеалы, определяющие их правильность [12].

В настоящее время как научный, так и прикладной интерес вызывает сравнительное исследование особенностей освоения личностью этнокультурной традиции в условиях титульного этноса и сопряженной диаспоры [3, 8, 14, 25]. Как полагают современные исследователи, при наличии общей культурной традиции диаспора все же представляет собой не «скол с этноса», а своеобразную этническую общность, которая не только стремится сохранить основные черты этнокультурной самобытности своего народа, но и активно их развивает [7, 10].

Феномен диаспоры основан на той специфической культурной самобытности, которая и определяет жизнеспособность этнического организма: отрыв от исторической родины определяет стремление к сохранению своей национальной культуры, устойчивость к ассимиляции, содействие ее развитию. Стиль жизни диаспоры формируется на основе сочетания традиций и современных реалий, а также ориентаций трех векторов отношений: исторической родины, диаспоры и принимающей стороны. Значительное место в становлении «диаспорального сознания» занимает влияние титульной нации, ее властных структур, социальных институтов, культурное влияние научной и педагогической общественности, которые оказывают морально-психологическое содействие представителям диаспоры [26].

Специфика самого феномена диаспоры состоит в ее двойственном положении по отношению к исторической родине и стране проживания.



Свойственное представителям диаспоры стремление сохранить и в дальнейшем развивать этнокультурные традиции и родной язык предполагает поддержание тесных связей с исторической родиной, а необходимость адаптации к новым реалиям требует овладения культурными нормами и ценностями принимающей страны, установления культурных связей с титульной нацией.

В рамках эмпирического подтверждения авторской концепции самопонимания этнокультурной идентичности было проведено исследование с представителями титульного этноса и сопряженной диаспоры [16]. Концепция составлена следующими основными взаимосвязанными составляющими (уровнями).

Структура концепции содержит основные взаимосвязанные уровни:

1. Методологический уровень образован философскими и общенаучными подходами (к ним относятся принципы развития, системности, детерминизма и целостности; социальный конструктивизм; работы Ю. Хабермаса, феноменология Э. Гуссерля); общепсихологическими подходами (субъектно-бытийный подход, психология субъекта, психология человеческого бытия, подходы к ценностно-смысловой регуляции личности, гуманистически ориентированный и экзистенциальный подходы, феноменологически-ориентированные концепции) и этнопсихологическими подходами.

2. Общетеоретический уровень содержит основные теоретические положения концепции:

– центральную идею, которая состоит в том, что пространство этнической культуры – одно из основных бытийных пространств личности, а культурные задачи, которые обусловлены целью сохранения и воспроизводства этнокультуры, выступают критериями бытийности этноса. Самопонимание этнокультурной идентичности определяется спецификой бытия этнокультурной общности;

– теоретическое обоснование модели самопонимания этнокультурной идентичности: противоречие в изучении самопонимания, существующее в когнитивном и экзистенциально-герменевтическом подходах, разрешается в рамках субъектного подхода, акцентируя внимание на обоюдной имплицитности бытия и человека, и присущей человеку способности к порождению новых форм бытия, объективации в нем субъективного, а также благодаря взгляду на рефлексию (работы А. В. Карпова) и феномен переживания (исследования А. О. Прохорова, Л. Р. Фахрутдиновой) с позиций субъектности;

– новые теоретические конструкты, определенные в рамках субъектного подхода, среди которых самопонимание этнокультурной идентичности и самоинтерпретация; и уточнение ряда понятий, ставших традиционными, в числе которых этнокультурная идентичность, самопонимание и идентичность.



### 3. Конкретно-теоретический уровень содержит:

– теоретико-феноменологическую модель самопонимания этнокультурной идентичности, теоретическая составляющая которой представлена системой утверждений, позволяющих описать и охарактеризовать феноменологию самопонимания этнокультурной идентичности;

– эмпирическое обоснование элементов структуры самопонимания этнокультурной идентичности: образ типичного представителя данного этноса, образ идеального представителя данного этноса, разрыв между оценкой данных образов, представление о себе в контексте этнокультурных норм и ценностей, ведущий тип самоинтерпретации;

– конкретные методы и методики, ориентированные на изучение самопонимания личностью своей этнической идентичности.

4. Конкретно-верификационный уровень включает выявленные в соответствии с описанной моделью закономерности самопонимания этнокультурной идентичности в различных условиях бытия этнической группы.

В данной статье представлены результаты исследования самопонимания этнокультурной идентичности в условиях титульного этноса и сопряженной диаспоры на примере исследования армянской молодежи Армении и России в рамках проекта РГНФ.

**Цель исследования:** выявление влияния социокультурной ситуации (принадлежности респондентов к титульному этносу или диаспоре) на особенности самопонимания личностью своей этнокультурной идентичности.

**Предмет исследования** – содержательные характеристики самопонимания этнокультурной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре.

### Описание выборки и процедуры исследования

Эмпирическое исследование проводилось в группах респондентов: армяне-резиденты Армении и армяне-резиденты Российской Федерации. Респондентами являлись студенты вузов города Краснодара (Россия) и города Еревана (Армения). Были образованы следующие эмпирические выборки: армяне, постоянно проживающие в России – 307 человек (157 женщин и 150 мужчин, от 16 до 29 лет ( $M = 24,3$ ,  $S = 5,2$ )); армяне, постоянно проживающие в Армении – 310 человек (159 женщин и 151 мужчина, от 16 до 28 лет ( $M = 23,1$ ,  $S = 4,8$ )). Для обработки результатов исследования были использованы метод контент-анализа и критерий Стьюдента.

Эмпирическое исследование включало следующие этапы:

1. Исследование этнокультурной идентичности как элемента самопонимания личности: при использовании модифицированной методики «граф-схем» Б. В. Кайгородова была проведена обработка данных методом контент-анализа [4].



2. Выявление представления респондентов о чертах типичного и идеального представителя исследуемого этноса с использованием семантического дифференциала. Респонденты отмечали степень выраженности предложенных качеств у типичных и идеальных представителей их национальности мужского и женского пола. Далее было выделено представление о своем Я у респондентов каждой группы в контексте этнических норм и ценностей, респонденты оценивали выраженность предложенных качеств у себя [5].

3. Исследование характеристик самоинтерпретации групп респондентов при помощи методик Т. Сингелис и Т. ДеЧикко [17, 18, 21, 23].

4. Выявление «ценностного профиля» респондентов, принадлежащих к титульному этносу и сопряженной диаспоре, при помощи опросника С. Шварца и В. Билски [15].

5. Сопоставление результатов респондентов, принадлежащих к титульному этносу и сопряженной диаспоре, выявление нормативно-ценностных основ этнокультурной традиции и особенностей самопонимания этничности в условиях титульного этноса и сопряженной диаспоры.

### **Результаты исследования**

1. Контент-анализ результатов армянских респондентов – представителей диаспоры – позволил отметить наиболее значимые для них «этнокультурные традиции» (составляет 59,2% ответов мужчин и 46,2% ответов женщин), среди которых доминирующую роль играют следующие: знание и использование фольклорных традиций (музыки, танцев, свадебных обрядов) (20,1% и 18,4%), соблюдение обычаев и правил поведения (10% и 4,4%), родной язык (10% и 5%), особенности семейного воспитания (4,8% и 3,6%). В качестве второго фактора была определена система ценностных ориентиров (22% и 14%). Данное положение подчеркивает наличие ценностного ориентира – соответствие национальному идеалу, воспроизводство в повседневной жизни форм этикетного поведения, которые выражают базовые этнические ценности, что способствует формированию положительного образа армянина в иноэтнической среде. Третьим значимым фактором выступает «этническая солидарность» (10% и 19,9% ответов), включающая ответственность за поведение, поступки, образ жизни армян, заботу о представителях своего этноса.

Этнические армяне большое внимание уделяют этнической солидарности и поддержке соотечественников в диаспоре, а также созданию позитивного образа армянина. Этнические армяне в России осознают ответственность за формирование образа представителя этнокультурной общности перед этническим большинством, что способствует желанию достойно представлять свою этническую группу. Наряду с этим, армянские респонденты-представители диаспоры осознают свою принадлежность к России, ее народу;



этнокультурная идентичность данной группы не противопоставляется гражданской идентичности, а осознается как ее составляющая, следствием чего становится осознание двойной ответственности за собственные поступки перед этнической общностью и страной в целом.

Контент-анализ ответов армянских студентов Армении показал, что для данной группы характерно отождествление этнической и гражданской идентичности (55,5% и 54,3% ответов). Это проявляется, прежде всего, в чувстве принадлежности к своей национальности (9% и 8%), а также гордости за талантливых представителей армянского этноса (11% и 7%). Вторым по значимости для армянских респондентов стал фактор «этнокультурные традиции» (31,5% ответов мужчин и 37,6% женщин), что значительно меньше по сравнению с ответами представителей диаспоры. Главными среди них являются армянский язык (7% и 7,7%), соблюдение обычаев и правил поведения (5,4% и 7,5%), гордость за принадлежность к этнической группе (7,3% и 8,3%), религия (3,7% и 5,7%). При этом знание и использование фольклорных традиций (свадебных обрядов, музыки, танцев) в данной группе менее значимо, чем у представителей диаспоры (5,4% и 7,5%). Следующим важным фактором является система ценностных ориентиров (13,5% и 15,4% ответов), в осмыслении которой были выявлены существенные гендерные различия: для юношей это, прежде всего, «быть сильным духом» (7,3% и 4%), а для девушек – сохранение семейных ценностей (3,1% и 6,7%).

2. Сравнительный анализ результатов исследования нормативно-ценностной составляющей самопонимания этнокультурной идентичности армян из Армении и России выявил ядро этнической нормативности. Его составляют качества, характеризующие открытость миру и заботу о других: гостеприимство (средний показатель 4,43 в группе респондентов из Армении и 4,7 – в диаспорной группе), оптимизм (4,47 и 4,6), верность дружбе (4,35 и 4,5), ответственность (4,57 и 4,46). Однако представители диаспоры в интервью часто отмечали, что данные качества направлены тем, кого считают «своими» – представителям армянской этнической группы. В качестве значимой составляющей этнокультурного идеала можно выделить патриотизм (средний показатель 4,07 в группе респондентов из Армении и 4,44 – в диаспорной группе), при этом у представителей диаспоры данное качество выступает одновременно как этнический патриотизм и государственный патриотизм, которые взаимно дополняют друг друга. Общей чертой этнокультурного идеала армян из Армении и России также является уважение к старшим (средний показатель 4,45 в армянской группе и 4,6 – в российской), которое респонденты считают основой сохранения этнической группы.

В результате исследования были выявлены значимые различия в представлениях об этническом идеале в титульном армянском этносе и армянской



диаспоре. Так, в диаспорной группе более высоко оцененными являются качества, связанные с положительной самопрезентацией: щедрость (4,87,  $p < 0,05$ ), отсутствие алкогольной зависимости (0,8,  $p < 0,05$ ), отсутствие склонности к воровству (0,3). Выше в данной группе оцениваются и качества, способствующие внутригрупповой сплоченности: взаимовыручка (4,65,  $p < 0,05$ ), отзывчивость (4,53,  $p < 0,05$ ).

В титульном этносе более высоко оцененными являются черты, характеризующие открытое и уважительное отношение к Другому: доброта (4,45,  $p < 0,05$ ), дружелюбие (4,24,  $p < 0,05$ ), общительность (4,21,  $p < 0,05$ ), добродушие (4,11,  $p < 0,05$ ), отсутствие наглости (0,63,  $p < 0,05$ ); креативно-волевые качества личности: ум (4,16,  $p < 0,05$ ), самостоятельность (4,41,  $p < 0,05$ ), решительность (4,30,  $p < 0,05$ ), сдержанность (4,19,  $p < 0,05$ ), добросовестность (4,13,  $p < 0,05$ ), терпение (4,11,  $p < 0,05$ ), а также религиозность (4,00,  $p < 0,01$ ).

Результаты исследования гендерной составляющей этнокультурного идеала выявили значимые различия категорий «маскулинность – фемининность»: для представителей титульного этноса характерно их традиционное противопоставление, маскулинность характеризуется качествами – храбрость (4,46), сила (4,41), готовность помочь (4,26), находчивость (4,23), настойчивость (4,15), склонность к риску (4,01), а фемининность – качествами тактичность (4,31), отзывчивость (4,21), работоспособность (4,11), искренность (4,09), любовь к порядку (4,08), отсутствие лени (0,79). У девушек-представителей диаспоры, по сравнению с юношами, более эмансипированное представление о нормативном поведении женщин и традиционное представление о нормативном поведении мужчин.

Были выявлены и значимые различия в представлениях о типичном представителе армянского этноса в титульном этносе и диаспоре. В группе представителей титульного армянского этноса оценки качеств типичных армянских женщин и мужчин практически совпадают с оценкой идеальных представителей этноса. В диаспоральной группе наблюдаются значительные гендерные различия: в женской выборке представление о типичном и идеальном армянском мужчине практически совпадает, значимые различия ( $p < 0,05$ ) выявлены в оценке качеств: отсутствие эгоизма, отсутствие склонности к вранью, рассудительность, тенденция совершать одни и те же ошибки, терпение, уравновешенность, эмоциональность. В мужской выборке зафиксированы статистически значимые различия практически по всем шкалам, т. е. наблюдается противопоставление этнокультурного образца и образа реального армянина, что свидетельствует о неустойчивости нормативного компонента традиции.

Значимые различия данных оценки представителей титульного армянского этноса и диаспоры были обнаружены при сопоставлении выраженности



качеств, включенных в структуру Я-образа и представлений об идеальных и типичных армянах. В группе мужчин из Армении в структуре образа Я присутствуют следующие качества идеального и типичного мужчины: добросовестность, верность дружбе, доброта, ответственность, находчивость, настойчивость, упрямство, решительность, самостоятельность, сила, сдержанность, склонность к риску, уважение к старшим, тактичность, религиозность, а также наблюдается отсутствие качеств грубость, лень, наглость. Образ Я девушек из Армении составляют качества идеальной и типичной армянской женщины – гостеприимство, уважение к старшим, а также качества идеальной женщины-армянки – готовность помочь, взаимовыручка, верность дружбе, добросовестность, доброта, искренность, отзывчивость, дружелюбие, оптимизм, любовь к порядку, работоспособность, ответственность, ум, трудолюбие.

У армянских юношей-представителей диаспоры образ Я практически совпадает с представлением о типичном армянине, а у девушек, наоборот, во многом соответствует представлению об идеальной армянке.

3. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о связи особенностей социокультурной ситуации и доминирующего типа самоинтерпретации: выраженность каждого типа самоинтерпретации армянских респондентов значимо различается в условиях диаспоры и в условиях титульного этноса [17]. В группе армян, постоянно проживающих в Армении, значимо выше уровни независимой, взаимозависимой и металичностной самоинтерпретаций, чем в группе армян, проживающих в России (таблица 1). Результаты исследования соответствуют данным ряда зарубежных исследователей, изучавших этнические группы в иноэтничной среде [19, 20].

Таблица 1.

**Результаты сравнительного исследования уровней независимой, взаимозависимой и металичностной самоинтерпретаций**

| Исследуемые группы | Тип самоинтерпретации         |                  |                |                             |                    |
|--------------------|-------------------------------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
|                    | Независимая самоинтерпретация |                  |                |                             |                    |
|                    | Кол-во респондентов           | Среднее значение | Ст. отклонение | Значение критерия Стьюдента | Уровень значимости |
| Армяне в Армении   | 310                           | 80,69            | 20,89          | 20,67                       | 0,001              |
| Армяне в России    | 307                           | 53,40            | 10,23          |                             |                    |



| <b>Взаимозависимая самоинтерпретация</b> |                            |                         |                       |                                    |                           |
|--|----------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------|
|  | <b>Кол-во респондентов</b> | <b>Среднее значение</b> | <b>Ст. отклонение</b> | <b>Значение критерия Стьюдента</b> | <b>Уровень значимости</b> |
| Армяне в Армении                         | 310                        | 77,4                    | 22,01                 | 8,67                               | 0,001                     |
| Армяне в России                          | 307                        | 64,96                   | 12,19                 |                                    |                           |
| <b>Металичностная самоинтерпретация</b>  |                            |                         |                       |                                    |                           |
|  | <b>Кол-во респондентов</b> | <b>Среднее значение</b> | <b>Ст. отклонение</b> | <b>Значение критерия Стьюдента</b> | <b>Уровень значимости</b> |
| Армяне в Армении                         | 310                        | 52,41                   | 13,84                 | 8,03                               | 0,001                     |
| Армяне в России                          | 307                        | 42,45                   | 7,29                  |                                    |                           |

4. Сравнительное исследование ценностной структуры эмпирических групп выявило «ценностное ядро» этнической идентичности армян, которое составляют ценности: традиции, благожелательность, самостоятельность; ценностным основанием самопонимания этнокультурной идентичности армян является стремление к социальной гармонии, благополучию окружающих, стабильности (таблица 2).

Таблица 2.

### Результаты исследования ценностной структуры

| <b>Мотивационный тип</b> | <b>Армяне в Армении</b> | <b>Армяне в России</b>  | <b>Значение критерия Стьюдента</b> | <b>Уровень значимости</b> |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|
|                          | <b>Среднее значение</b> | <b>Среднее значение</b> |                                    |                           |
| Безопасность             | 5,2                     | 2,6                     | 3,4                                | 0,01                      |
| Власть                   | 4,0                     | 2,2                     | 3,1                                | 0,01                      |
| Гедонизм                 | 4,0                     | 2,3                     | 2,3                                | 0,05                      |
| Достижение               | 3,9                     | 4,2                     | 1,7                                | 0,05                      |
| Конформность             | 4,3                     | 3,5                     | 2,1                                | 0,05                      |
| Стимулирование           | 4,5                     | 2,5                     | 2,4                                | 0,05                      |
| Универсализм             | 4,9                     | 3,6                     | 2,4                                | 0,05                      |
| Благожелательность       | 4,6                     | 4,2                     | 0,6                                | –                         |
| Самостоятельность        | 4,8                     | 4,8                     | 0,2                                | –                         |
| Традиция                 | 4,6                     | 4                       | 1,1                                | –                         |



В исследуемых группах были выявлены значимые различия ценностных показателей – безопасность, власть, гедонизм, стимулирование, конформность и универсализм, значительно меньше выраженные в диаспоре, чем в титульном армянском этносе. Высокая значимость ценности «безопасность» у представителей армянского титульного этноса имеет как исторические корни, так и обусловлена сложной геополитической и экономической ситуацией Армении в настоящее время. По-видимому, в условиях диаспоры формируется ориентация на деятельность, предъявляющую требования рациональности, активности, инициативности, способности к конкуренции. Таким образом, формирование ценностей молодежи диаспоры происходит под влиянием не только ценностей титульного этноса, на территории которого они проживают, но и самой ситуации принадлежности к диаспоре.

### **Обсуждение результатов**

Полученные данные позволяют выявить общие признаки личностно-смыслового аспекта самопонимания этнокультурной идентичности, как в рамках исследуемого этноса, так и в различных условиях бытия этнической группы – титульного этноса и диаспоры. Бытие личности в титульном этносе способствует формированию в личностно-смысловом аспекте самопонимания этнокультурной идентичности представления о совпадении этничности и гражданственности, при этом, однако, наблюдается тенденция противопоставления народа как историко-культурной общности и государства как системы. В условиях диаспоры респонденты четко разделяют гражданскую и этническую идентичности, причем этнокультурная идентичность осознается как составляющая гражданской идентичности, что ведет к осознанию ответственности за свои поступки одновременно перед этнокультурной группой и гражданской общностью. В личностно-смысловом аспекте самопонимания этнокультурной идентичности представителей диаспоры наиболее важное место занимают этнокультурные традиции и ценностные ориентиры, именно это осознается как способ сохранения этнокультурной самобытности и воспроизводства этничности [1].

Сопоставление результатов исследования выявило следующие общие черты этнокультурного идеала армян в титульном этносе и армянской диаспоре России:

- ядро этнической нормативности армян составляют экстравертивные и коллективистские черты, при этом в диаспоральной группе эти характеристики направлены, в первую очередь, на представителей своего этноса;
- важным элементом этнического идеала армян является патриотизм, при



этом у представителей диаспоры он рассматривается одновременно как этнический патриотизм и как государственный патриотизм, взаимно дополняя друг друга;

- значимой чертой этнокультурного идеала является уважение к старшим, лежащее в основе сохранения этнокультурной идентичности общности.

Результаты эмпирического исследования выявили, что у респондентов из Армении стереотипное представление об этнокультурном идеале демонстрирует высокую ценность субъектности (ответственность, решительность, самостоятельность, ум, сдержанность). При этом проявление субъектности направлено, главным образом, на значимого Другого (гостеприимство, верность дружбе), а также позитивное отношение к другим людям (общительность, отсутствие грубости, наглости и вороватости). Еще одним вектором проявления субъектности является трудовая деятельность: работоспособность, добросовестность, отсутствие стремления к «халяве» и лени. Также субъектные черты направлены на этнополитическую общность в целом (патриотизм). В этнокультурном идеале выявлена ориентация на трансцендентные сакральные ценности (религиозность), при этом данная направленность носит неформальный характер, т. к. формально-обрядовая сторона религии не входит в число предпочитаемых качеств. Можно сказать, что эти ценности имеют интрасубъективное экзистенциальное содержание и межличностное приложение, связанное с высоко оцениваемыми качествами доброты, дружелюбия и уважения к старшим. У представителей диаспоры в представлении об этническом идеале ярче выражены черты, связанные с ценностью значимого Другого: взаимовыручка, гостеприимство, верность дружбе, уважение к старшим, щедрость, отсутствие агрессивности и склонности к воровству.

В представлениях об этнокультурном идеале наиболее значимые различия в исследуемых группах касаются категорий «маскулинность – феминность». В группе респондентов из Армении выявлено традиционное противопоставление мужественности и женственности. В диаспорной группе у девушек-армянок более эмансипированное, нежели у юношей, представление о нормативном поведении женщин и традиционное видение нормативного поведения мужчин.

При сравнении особенностей образа Я в контексте этнокультурных норм и ценностей в исследуемых группах было выявлено, что представление о себе у армян из Армении практически совпадает с представлением об этнокультурном идеале, что говорит о стремлении к воспроизводству нормативных этнокультурных образцов. У армян диаспоры образ Я в пространстве этнокультуры имеет существенные гендерные различия: юноши рассматривают себя в контексте нормальности, значительно отличающейся



от нормативности, а у девушек наблюдается стремление соответствовать этнокультурному идеалу. Следует отметить, что для мужчин – представителей диаспоры – характерен ценностный разрыв между нормативно-ценностным уровнем и уровнем нормальности, т. е. традиционные ценности армянского этноса приписываются титульному этносу, а в качестве нормальной в диаспоре рассматривается ситуация изменения традиционных норм и ценностей. У девушек в армянской диаспоре можно отметить тенденцию отождествлять нормативно-ценностный уровень традиции и уровень нормальности, что проявляется в стремлении к воспроизводству нормативных этнокультурных образцов.

Для армянских респондентов в условиях диаспоры ведущим способом самопонимания является взаимозависимая самоинтерпретация, понимание своей этнической идентичности осуществляется главным образом в контексте соответствия своего поведения групповым нормам и ценностям [22, 23, 24]. Соответственно, понимание своей этнокультурной идентичности армян в титульном этносе отличается большей полнотой, респонденты ориентированы на понимание своей этничности с разных позиций: в контексте соответствия нормам и ценностям этнокультурной группы, с позиции своей уникальности в рамках этничности, а также сочетания этнического и общечеловеческого. Феномен самоинтерпретации, таким образом, является не только отражением на индивидуальном уровне норм и ценностей этнокультуры, разделяемых индивидом, но и фактором социокультурной ситуации, в которой находится этническая группа.

### **Выводы**

Содержательные характеристики самопонимания этнокультурной идентичности связаны с особенностями социокультурной ситуации (принадлежности к титульному этносу или диаспоре):

- в условиях титульного этноса особенность самопонимания этнокультурной идентичности заключается в том, что гражданское и этническое переплетены в чувстве принадлежности к своему народу, его истории и культуре;
- в условиях диаспоры множественность идентичностей обуславливает такую особенность самопонимания этнокультурной идентичности, как осознание ответственности перед общностями и осмысление этнической сплоченности как личностной ценности. Процесс самопонимания этнокультурной идентичности в условиях диаспоры представляет собой поиск бытийных ценностей в этнокультурном пространстве как исторической родины, так и страны проживания, попытку их синтеза в своем личностном смысле.



## Литература

1. *Акопян В. З.* Георгий Матвеевич Дергульян и его размышления о национальной идентичности // *Общероссийская и национальная идентичность. Материалы международной научно-практической конференции, 19–20 апреля 2012. – Пятигорск, 2012. – С. 8–25.*
2. *Аполлонов И. А.* Проблема личностной идентичности в контексте этнокультурной традиции // *В мире научных открытий. – 2011. – № 11.2. – С. 704–714.*
3. *Аствацатурова М. А.* Диаспоры: этнокультурная идентичность (возможные теоретические модели) // *Диаспора. – 2003. – № 2. – С. 185–189.*
4. *Берберян А. С., Тучина О. Р.* Исследование личностно-смысловых аспектов самопонимания этнокультурной идентичности молодежью России и Армении // *Этнос и общество в контексте межнациональных отношений: материалы Междунар. науч. – практ. конф. Краснодар, 1 декабря 2015. – Майкоп: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2015. – С. 48–64.*
5. *Берберян А. С., Тучина О. Р.* Нормативно-ценностная составляющая самопонимания этнокультурной идентичности в условиях титульного этноса и сопряженной диаспоры // *Научные труды КубГТУ. – 2015. – № 6. – URL: <http://ntk.kubstu.ru/file/467>*
6. *Знаков В. В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // *Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. – М., 2005. – С. 9–44.*
7. *Калустьянц Ж. С.* Диаспорное сознание в современном обществе // *Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 5. – С. 288–294.*
8. *Канукова З. В.* Диаспора: функциональный анализ термина в российском историографическом контексте // *Вестник Владикавказского научного центра. – 2011. – № 4. – С. 23–28.*
9. *Кимберг А. Н.* «Жизненный мир» субъекта как предмет исследования // *Психология человека в современном мире. Т. 4. Матер. Всерос. научной конф., посвященной 120-летию С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – М.: Изд-во ИП РАН. – С. 26–33.*
10. *Левин З. И.* Менталитет диаспоры (системный и социокультурный анализ). – М., 2001. – 176 с.
11. *Лурье С. В.* Историческая этнология. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
12. *Рябкина З. И.* Личность как субъект формирования бытийных пространств // *Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. – М., 2005. – С. 45–57.*
13. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
14. *Тощенко Ж. Т., Чаптыкова Т. И.* Диаспора как объект социологического исследования // *Социс. – 1996. – № 12. – С. 33–42.*



15. *Тучина О. П.* Исследование ценностных оснований самопонимания этнокультурной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре // Научные труды КубГТУ. – 2015. – № 3. – URL: <http://ntk.kubstu.ru/file/404>
16. *Тучина О. П.* Концепция самопонимания личностью этнокультурной идентичности: субъектный подход // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – 2015. – № 04 (108). – IDA [article ID]: 1081504066. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/04/pdf/66.pdf>
17. *Berberyana A. S., Berberyana H. S.* Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students // *Psychology in Russia: State of the Art.* – 2016. – 9 (1). – pp. 121–137.
18. *DeCicco T. L., Stroink M. L.* A third model of self-construal: The metapersonal self // *International Journal of Transpersonal Studies.* – 2007. – no. 26. – pp. 82–104.
19. *Gudykunst W. B., Matsumoto Y., Ting-Toomey S., Nishida T., Kim K., Heyman S.* The Influence of Cultural Individualism-Collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles across Cultures // *Human Communication Research.* – 1996. – V. 22. – no. 4. – pp. 510–543.
20. *Kanagawa C., Cross S. E., Markus H. R.* «Who am I?» The cultural psychology of the conceptual self // *Personality and Social Psychology Bulletin.* – 2001. – no. 27. – pp. 90–103.
21. *Mara C. A., DeCicco T. L., Stroink M. L.* An Investigation of the Relationships among Self-Construal, Emotional Intelligence, and Well-Being // *The International Journal of Transpersonal Studies.* – 2010. – no. 29 (1). – pp. 1–11.
22. *Markus H., Cross S. E.* The interpersonal self. *Handbook of personality: Theory and research.* – N. Y.: Guilford, 1990. – 235 p.
23. *Markus H. R., Kitayama S.* A collective fear of the collective: Implications for selves and theories of selves // *Personality and Social Psychology Bulletin.* – 1994. – no. 20.
24. *Markus H. R., Kitayama S.* Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review.* – 1991. – no. 98. – pp. 224–253.
25. *Safran W.* Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return // *Diaspora.* – 1991. – V. 1. – no. 1.
26. *Sheffer G. A.* New Field of Study: Modern Diasporas in International Politics // *Modern Diasporas in International Politics.* – L., 1986.
27. *Singelis T. M.* The measurement of independent and interdependent self-construals // *Personality and Social Psychological Bulletin.* – 1994. – no. 20. – pp. 580–591.



## References

1. Akopian V. Z. Georgii Matveevich Dergul'ian i ego razmyshleniia o natsional'noi identichnosti [Georgii Matveevich Dergul'ian and his reflections on national identity]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Obshcherossiiskaia i natsional'naia identichnost'"* [Proc. the International Scientific-Practical Conference "All-Russian and national identity"]. Pyatigorsk, 19–20 April, 2012, pp. 8–25.
2. Apollonov I. A. Problema lichnostnoi identichnosti v kontekste etnokul'turnoi traditsii [The problem of personal identity in the context of ethno-cultural traditions]. *V mire nauchnykh otkrytii – In the World of Scientific Discoveries*, 2011, no. 11.2, pp. 704–714.
3. Astvatsaturova M. A. *Diaspory: etnokul'turnaia identichnost' (vozmozhnye teoreticheskie modeli)* [Diasporas: ethno-cultural identity (possible theoretical models)]. *Diaspora – Diaspora*, 2003, no. 2, pp. 185–189.
4. Berberian A. S., Tuchina O. R. Issledovanie lichnostno-smyslovykh aspektov samoponimaniia etnokul'turnoi identichnosti molodezh'iu Rossii i Armenii [The study of sense-personal aspects of self-understanding of ethno-cultural identity in young people of Russia and Armenia]. *Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. "Etnos i obshchestvo v kontekste mezhnatsional'nykh otnoshenii"* [Proc. the International Scientific and Practical Conference "The ethnos and society in the context of international relations"]. Maikop, Kuban State University Publ., 1 December, 2015, pp. 48–64.
5. Berberian A. S., Tuchina O. R. Normativno-tsennostnaia sostavliaiushchaia samoponimaniia etnokul'turnoi identichnosti v usloviakh titul'nogo etnosa i sopriazhennoi diaspory [A normative and value component of self-understanding of ethno-cultural identity in the conditions of the titular ethnos and the associated diaspora]. *Nauchnye trudy KubGTU – Scientific Studies of Kuban State University*, 2015, no. 6.
6. Znakov V. V. *Psikhologiiia sub"ekta i psikhologiiia chelovecheskogo bytiia // Sub"ekt, lichnost' i psikhologiiia chelovecheskogo bytiia* [The psychology of the subject and the psychology of human existence: the subject, personality and psychology of human existence]. Moscow, 2005, pp. 9–44.
7. Kalust'iants Zh. S. Diaspornoe soznanie v sovremennom obshchestve [Diaspora consciousness in modern society]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Stavropol State University*, 2007, no. 5, pp. 288–294.
8. Kanukova Z. V. Diaspora: funktsional'nyi analiz termina v rossiiskom istoriograficheskom kontekste [A diaspora: a functional analysis of the term in the context of Russian historiography]. *Vestnik Vladikavkazskogo nauchnogo tsentra – Bulletin of Vladikavkaz Scientific Center*, 2011, no. 4, pp. 23–28.



9. Kimberg A. N. «Zhiznennyi mir» sub"ekta kak predmet issledovaniia // Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. T. 4. [The subject's "life-world" as a subject of research: The human psychology in the modern world. Vol. 4]. *Mater. Vseross. nauchnoi konf., posviashchennoi 120-letiiu S. L. Rubinshteina, 15–16 oktiabria* [Proc. the All-Russian Scientific Conference dedicated to the 120th anniversary of S. L. Rubinstein]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 15–16 October, 2009, pp. 26–33.
10. Levin Z. I. *Mentalitet diaspori (sistemnyi i sotsiokul'turnyi analiz)* [The diaspora mentality (a system and social-cultural analysis)]. Moscow, 2001. 176 p.
11. Lur'e S. V. *Istoricheskaiia etnologiiia* [Historical ethnology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1997. 448 p.
12. Riabikina Z. I. *Lichnost' kak sub"ekt formirovaniia bytiinykh prostranstv: Sub"ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiia* [Personality as a subject of the formation of spaces of being: The subject, personality and psychology of human existence]. Moscow, 2005, pp. 45–57.
13. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiiia* [Ethnopsychology]. Moscow, Aspekt Press, Publ., 2003. 368 p.
14. Toshchenko Zh. T., Chapykova T. I. *Diaspora kak ob"ekt sotsiologicheskogo issledovaniia* [A diaspora as an object of sociological research]. *Sotsis – Sotsis*, 1996, no. 12, pp. 33–42.
15. Tuchina O. R. *Issledovanie tsennostnykh osnovanii samoponimaniia etnokul'turnoi identichnosti v titul'nom etnose i sopriazhennoi diaspore* [The study of value foundations of self-understanding of ethno-cultural identity of the titular ethnos and the associated diaspora]. *Nauchnye trudy KubGTU – Scientific Studies of Kuban State University*, 2015, no. 3.
16. Tuchina O. R. *Kontseptsiiia samoponimaniia lichnost'iu etnokul'turnoi identichnosti: sub"ektnyi podkhod: Politematicheskii setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [The concept of the person's understanding of ethno-cultural identity: the subjective approach]. *Politematicheskii setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta (Nauchnyi zhurnal KubGAU) – Multidisciplinary Network Electronic Scientific Journal of Kuban State Agrarian University (Scientific Journal of Kuban State Agrarian University)*, 2015, no. 04 (108). doi:1081504066
17. Berberyan A. S., Berberyan H. S. *Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students. Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, 9 (1), pp. 121–137.
18. DeCicco T. L., Stroink M. L. *A third model of self-construal: The metapersonal self. International Journal of Transpersonal Studies*, 2007, no. 26, pp. 82–104.



19. Gudykunst W. B., Matsumoto Y., Ting-Toomey S., Nishida T., Kim K., Heyman S. The Influence of Cultural Individualism-Collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles across Cultures. *Human Communication Research*, 1996, V. 22, no. 4, pp. 510–543.
20. Kanagawa C., Cross S. E., Markus H. R. "Who am I?" The cultural psychology of the conceptual self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2001, no. 27, pp. 90–103.
21. Mara C. A., DeCicco T. L., Stroink M. L. An Investigation of the Relationships among Self-Construal, Emotional Intelligence, and Well-Being. *The International Journal of Transpersonal Studies*, 2010, no. 29 (1), pp. 1–11.
22. Markus H., Cross S. E. The interpersonal self. *Handbook of personality: Theory and research*. N. Y.: Guilford, 1990. 235 p.
23. Markus H. R., Kitayama S. A collective fear of the collective: Implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1994, no. 20.
24. Markus H. R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991, no. 98, pp. 224–253.
25. Safran W. Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora*, 1991, V. 1, no. 1.
26. Sheffer G. A. *New Field of Study: Modern Diasporas in International Politics*. Modern Diasporas in International Politics. L., 1986.
27. Singelis T. M. The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 1994, no. 20, pp. 580–591.



УДК 316.643.3

doi: 10.21702/rpj.2016.3.12

## СОТНОШЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Кирилл Витальевич Злоказов**

кандидат психологических наук, доцент  
Уральский юридический институт МВД России  
г. Екатеринбург, Россия  
E-mail: zkirvit@yandex.ru

**Николай Ильич Леонов**

доктор психологических наук, профессор  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия  
E-mail: nileonova@mail.ru

*Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16–18–02102)*

*Данная статья представляет опыт исследования сложной социальной идентичности как индикатора конфликта между европейской светской и исламской религиозной культурами. Социальная идентичность рассматривается как репрезентация себя человеком в социальных структурах различных масштабов: национальных, этнических, религиозных. Однако показано, что религиозная идентификация формирует не только социальную, но и личностную идентичность мусульманина.*

*Развитие исламской личностной идентичности рассматривается в процессах самоидентифицирующей рефлексии, внутригрупповых и внешнегрупповых отношений в религиозной общине. Параметры идентичности определяются: а) индивидуальной интерпретацией ислама верующим; б) интерпретацией ислама в религиозной общине; в) отношениями между верующим, общиной, а также другими социальными группами.*

*Концепция сложной социальной идентичности (S. Roccas, M. Brewer) применяется в качестве теоретического конструкта для определения совместимости гражданской и религиозной идентичностей, оценки степени ее сложности. Исследование проводится на выборке мусульман с различным уровнем исламской личностной идентичности: отсутствующим, предопределенным, найденным и обретенным.*



*В результате определена тенденция снижения уровня гражданской социальной идентичности, под влиянием религиозной, у людей, личностно идентифицировавшихся с исламом. Проблема построения их социальной идентичности рассмотрена в метафорах конфликта и баланса, эксплицированных из европейской социально-психологической практики. Конфликтная метафора построена на невозможности аккультурации исламских общин и прогнозирует развитие деструктивных отношений между верующими, их религиозными общинами и другими социальными группами. Метафора баланса предполагает распад исламской личностной идентичности вследствие снижения радикализации общин верующих, поощрения индивидуализации мусульман путем политического, социально-культурного признания в обществе.*

**Ключевые слова:** *социальная идентичность, исламская идентичность, гражданская идентичность, социальный конфликт, совместимость идентичности, конструирование идентичности, сложная идентичность, деструкция идентичности, религиозный конфликт, социальное поведение.*

**Для цитирования:** Злоказов К. В., Леонов Н. И. Соотношение гражданского и религиозного аспектов социальной идентичности // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 197–220.

## **CORRELATION OF CIVIL AND RELIGIOUS ASPECTS OF SOCIAL IDENTITY**

**Kirill Vitalievich Zlokazov**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
Ekaterinburg, Russia  
E-mail: zkirvit@yandex.ru*

**Nikolay Iliyeh Leonov**

*Doctor of Psychology, Professor  
Udmurt State University  
Izhevsk, Russia  
E-mail: nileonova@mail.ru*

### **Acknowledgments**

*Supported by the Russian Scientific Foundation (project no. 16-18-02102)*



*The paper presents an experience of research of a complex identity as identification of a conflict between civil European and religious Islamic cultures. Social identity is a person's representation of himself/herself in social structures of different scales: national, ethnic, and religious. It is proved that religious identification forms social, as well as personal identity of a Muslim.*

*The authors consider the development of Islamic personal identity in the process of self-identifying reflection and intragroup and extragroup relations in the religious community. The parameters of identity are defined by: a) individual interpretation of Islam by the religious person, b) interpretation of Islam in the religious community, c) relations between the religious person, community and other social groups.*

*The concept of a complex social identity (S. Roccas, M. Brewer) was a theoretical construct used for determining the compatibility of civil and religious identity and evaluating its complexity. The study involved Muslims with different levels of Islamic personal identity: missing, determined, found and acquired.*

*The study established the tendency of the reduction in the level of civil social identity under the influence of the religious identity of people who identified themselves with Islam. The problem of their social identity was studied in metaphors of conflict and balance from the European social and psychological practice. The metaphor of conflict is based on the impossibility of acculturation of the Islamic communities and predicts the development of destructive relations between the religious people, their religious communities, and other social groups. The metaphor of balance presupposes the collapse of Islamic personal identity as a result of the reduction of radicalism in the religious communities and encouragement of individualization of Muslims by means of political, social, and cultural recognition in the society.*

**Keywords:** *social identity, Islamic identity, civil identity, social conflict, compatibility of identity, identity construction, complex identity, destruction of identity, religious conflict, social behavior.*

**For citation:** Zlokazov K. V., Leonov N. I. Correlation of Civil and Religious Aspects of Social Identity. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 197–220.

## **Введение**

Проблема отношений между социальной и личностной идентичностями человека является предметом научных дискуссий [1, 2, 7, 8]. Социальная и личностная идентичности – сложные психологические феномены, отражающие процессы интеграции/обособления человека с различными сегментами общества. В научном дискурсе социальная и личностная идентичности различаются, а отношения между ними рассматриваются в категориях «противоречия – согласованности», «толерантности»,



«устойчивости» [2]. Единство исследователей в том, что множественность идентичностей отражает вовлеченность человека в социальные структуры, а его самоопределение зависит от характера отношений между идентификациями. Наслоения, пересечения социальной и личностной идентичностей проявляются в приобретениях и потерях, связанных с психологическим миром конкретной личности. Согласованность присущих человеку идентичностей свидетельствует о его гармоничном развитии, достигнутой личностной зрелости. Несогласованность, дискретность, напротив, сигнализируют о деформации, деструкции и кризисе идентичности [1, 20, 26].

«Изучение конструктивных и деструктивных конфигураций социальной и личностной идентичности охватывает широкий спектр проявлений», – отмечает Н. Л. Иванова [6, с. 5]. Особое место в них занимают процессы самоопределения людей в религиозных категориях [50]. Трансформация религиозной идентичности, приводящая к радикализации и экстремизации, относится к числу социально-психологических проблем, подвергаемых тщательному анализу [15, 16, 23, 42, 44, 47]. Незначительное количество эмпирических работ, посвященных этому вопросу в российской психологической науке, повышает их ценность ввиду распространения экстремальных интерпретаций ислама за пределами Ближнего Востока. Так, в ряде российских регионов отмечается рост радикализации отдельных исламских общин. Их участники пропагандируют идеи террористической организации «ИГИЛ», запрещенной на территории Российской Федерации. Противодействие попыткам дестабилизировать общество повышает интерес к социальной и религиозной идентичностям мусульман.

Целью данной работы является выявление тенденций снижения уровня гражданской социальной идентичности в социальном пространстве европейской модели общества. Теоретической основой исследования является концепция сложной социальной идентичности (S. Roccas, M. Brewer).

Социально-конструктивистская парадигма в науках об обществе и человеке приобрела к настоящему времени множественные трактовки [39]. Одной из вариаций является концепция самокатегоризации Дж. Тернера. В ней социальная идентичность понимается как представление человека о себе как участнике определенных социальных групп [40]. Социальная идентичность формируется с помощью самокатегоризации, понимаемой как определение принадлежности к социальной группе на основе представлений о ее признаках [20]. Отнесение себя к социальной группе может стать ключевой характеристикой представления человека о самом себе, изменить самоотношение, оказать влияние на убеждения и ценности. Идентификация с группой, в которую включен человек (ин-группой) меняет отношение человека к другим социальным группам (аут-группам) [37].



Так, предпочтение людей из ин-группы повышается, дискриминация участников аут-группы возрастает. Идентификация влияет на упрощение, стереотипность восприятия участников своей группы и других групп [20]. В последнее время в зарубежной социальной психологии увеличивается внимание к восприятию ин- и аут-групп людьми с различающимися национальностями, политическими и религиозными взглядами [28].

Уточнение теории самокатегоризации идеей множественности идентичности привело к созданию концепции сложной социальной идентичности S. Roccas, M. Brewer [35], в соответствии с которой человек принадлежит ко многим социальным общностям одновременно и, как следствие, должен: а) воспринимать себя и окружающих, используя категории всех социальных групп, с которыми он связан; б) обладать социальной идентичностью, включающей множество идентичностей, заимствованных из различных социальных групп. Параметрами социальной идентичности, отражающими эти идеи, являются сложность и совместимость.

Сложность идентичности характеризует меру слияния («перекрытия») множественных идентификаций, образованных с разными социальными группами. Так, если человек относит себя к нескольким идентичностям, к примеру, гражданам России и мусульманам одновременно, он интегрирует их относительно себя, сочетая эти категории. Другие люди будут рассматриваться им в системе трех признаков: а) имеющие российское гражданство; б) исповедующие ислам; в) имеющие и гражданство России, и исповедующие ислам. В этом примере сложной идентичностью обладают представители третьей группы (в), поскольку их идентичности образованы путем слияния двух признаков. В силу того, что их сложные идентичности полностью соответствуют друг другу, они образуют особую группу, остальные люди с неполными идентичностями будут рассматриваться ими как представители аут-группы. Сложность идентичности влияет на восприятие социальных структур личностью, определяет взаимодействие с участниками социальных групп.

Люди, имеющие разный уровень сложности идентичности, различаются по своим социальным качествам. Так, сложная идентичность свойственна более зрелым с точки зрения возраста людям, имеющим высокий уровень образования, либеральные политические взгляды, толерантность к представителям других социальных групп. Простая социальная идентичность характерна для подростков и молодежи, сопровождается предпочтением ин-группы, нетерпимостью к представителям аут-группы, враждебностью к носителям иных социальных признаков. Простота проявляется еще и в том, что человек стереотипно воспринимает представителей других групп, перенося свои идентификации на них. То есть, являясь гражданином России



и мусульманином, человек предполагает, что окружающие его люди – это и граждане России, и мусульмане.

Совместимость социальной идентичности определяет согласованность между множественными социальными идентификациями. Социальная идентичность конкретного человека наследует противоречия между объектами идентификации, а совместимость обусловлена конфликтами социальных групп, идентификации с которыми установил человек. Отчасти, в этом смысле, идентичность становится проекцией социальных процессов в той мере, в которой личность принимает в них участие. Отражаются ли социальные конфликты на совместимости либо несовместимости социальной идентичности конкретной личности? Ответ на этот вопрос выходит за пределы нашего исследования, но следует отметить, что трансформации социальных структур в целом влияют на межличностные и межгрупповые конфликты [18, с. 57–73]. Проблема совместимости идентичностей носит более глубокий характер, поскольку идентификации имеют разное значение в зависимости от индивидуального своеобразия конкретной личности [46].

В целом представление о сложной социальной идентичности, рассматриваемой в параметрах сложности и совместимости, намечает перспективную линию исследований [28, 37]: социальных процессов [23], проблем мультикультурализма [42] и толерантности [14]. В российской психологии концепция сложной идентичности применяется в кросскультурных исследованиях [9, 10].

В данной работе концепция сложной идентичности используется для моделирования отношений между социальной и религиозными идентичностями мусульман. В европейской социальной психологии подобные исследования проводились применительно к этнической и национальной идентичности мигрантов из стран Ближнего Востока, проживающих в Нидерландах [41]. M. Verkuyten обнаружил обратную зависимость между этнической и национальной идентификациями, определил влияние религиозной идентичности на размытие этнических признаков: принадлежность к исламскому вероисповеданию сплачивала турецких и пакистанских переселенцев сильнее, чем общие этнические корни. В итоге религиозная идентичность выглядела более устойчивой и конкурентной по сравнению с другими идентичностями. Однако изучение содержания социальной идентичности польских татар привело M. Verkuyten и A. A. Yildiz к выводам о гармоничном сочетании польской, татарской и исламской идентификаций [44]. Это, как полагают авторы, свидетельствует о параллельности, несводимости друг к другу областей (объектов) идентификаций.

Различия в отношениях между национальной, этнической и религиозной разновидностями социальной идентичности привлекают внимание к тому, что исследование проводилось в этнорелигиозных общинах. Поэтому,



вероятно, эти идентичности характеризовали еще и принадлежность личности к социальной группе, т. е. подразумевали большее, чем когнитивную репрезентацию категорий социального сравнения. Фактор малой группы здесь может быть медиатором в отношениях между личностью и социальными структурами, а его роли следует уделить внимание при обращении к тематике этнико-религиозных исследований. Следовательно, для понимания отношений между национальной и религиозной идентичностями следует охарактеризовать специфику ее исламской модификации.

Религиозная идентичность – один из ключевых видов социальной идентичности, играющий исключительную роль в развитии социальных отношений человека [45]. Религиозная идентичность не обособлена, а, напротив, связана со множеством идентичностей личности – национальной, этнической, возрастной, гендерной, и в совокупности с ними определяет социальный портрет современного человека. Осознание личностью принадлежности к определенной религии повышает субъективное ощущение безопасности, стабильности и защищенности от жизненных невзгод [50]. Развитие религиозной идентичности обеспечивается путем знакомства человека с сакральными текстами и участия в религиозных практиках как в индивидуальной, так и в групповой форме.

В отличие от других религий, в исламе выражена дискурсивная традиция, специфически влияющая на идентификацию верующего – распространение канонического знания происходит в диалоге между исламскими учеными и рядовыми мусульманами [22]. То есть, исламский дискурс допускает возможность конкуренции локальных вариаций канонических текстов, поскольку их интерпретация регулируется различающимися традициями, правилами. Кроме того, это позволяет манипулировать убеждениями верующих авторитетным для них лицом, усиливать влияние общины на личность. Таким образом, религиозная идентичность мусульман формируется в процессе обсуждения сакральных текстов исламскими авторитетами и религиозными сообществами [48].

Вне зависимости от сущности религии, идентификация с ней может приводить к формированию не только социальной, но и личностной идентичности, т. е. системы ценностей, убеждений и представлений человека. Предпосылки развития личностной идентичности мусульман рассматриваются в двух направлениях: самоидентификации верующего, а также его идентификации в религиозной общине. В первую очередь следует отметить, что религиозная личностная идентичность представлена как результат самоидентифицирующей рефлексии [30, 41, 48]. Этот процесс вычленяет и синтезирует индивидуально-неповторимый и неделимый объект Я, предполагает не только самоидентификацию в религии, но и религиозное сознание, ориентацию на религиозные нравственные ценности в повседневной жизни [3].



Религиозные убеждения верующего соотносятся с фундаментальными представлениями мусульманина о себе и окружающем мире, а религиозные диспозиции охватывают широкий круг социального поведения и установок, включая представление об истине и справедливости [31]. Религиозное самоотождествление образует ценностное ядро личности мусульманина, определяет ключевые принципы осуществления жизни, моральные ориентиры и чувство принадлежности к высшей форме бытия, раскрывающейся в ощущении безопасности, комфорта и стабильности.

Как уже отмечалось, дискурсивная традиция приводит к тому, что поведение мусульман в социальной общине отличается от поведения христиан [27]. М. Juergenmeyer, классифицируя религии по их влиянию на развитие групповой идентичности, пришел к выводу о том, что ислам относится к числу оказывающих сильное влияние на ощущение принадлежности к религиозной общине [21].

Умма (религиозная община мусульман) играет важную роль в формировании и поддержании исламской идентичности. Как показывает С. Kinnvall, членство в умме способствует формированию стабильности у верующих и переживанию ими чувства надежной опоры [23]. Интенсивное переживание близости с другими верующими, возникающее на основе чувства единства и сплочения, развивает и поддерживает радикальные настроения среди участников уммы [33, 38]. Е. Bakker обнаружил, что исламисты сформировали свои радикальные убеждения благодаря умме [12].

Помимо внутригрупповых процессов, религиозная община может способствовать формированию личной идентичности под влиянием угроз со стороны других социальных групп. В соответствии с N. Ellemers, выделяются две реакции мусульманской общины на недружественное влияние извне [15]. Первая реакция иллюстрирует ситуацию угрозы всей умме, сочетающуюся с низким уровнем сплоченности прихожан. В этом случае участники группы не станут связывать угрозы группе с собой, а припишут их всей группе. Их самооценка не изменится даже, например, если они станут свидетелями нападок других жителей на прихожан мечети. Вторая комбинация условий, когда угроза приходится на общину с высоким уровнем сплоченности, иллюстрирует иную реакцию. В этом случае община повышает сплоченность и степень религиозной и внутригрупповой идентификации. Эти процессы охватывают личностный уровень идентичности, способствуют выработке новых ритуалов и норм группового поведения. Участники группы ищут поддержку в других религиозных общинах, а наиболее приверженные группе демонстрируют защитную реакцию вплоть до агрессии к аут-группе.

Следуя N. Ellemers, угрозы религиозной общине сопровождаются двумя следствиями – дезорганизацией и распадом уммы, переходом ее участников



в другие сообщества с повышением радикализации последних; усилением личностной идентичности, сплочением верующих, ростом защитных и враждебных тенденций.

Таким образом, отметим, что исламская личностная идентичность – это социально-конструируемый феномен самоопределения человеком: а) себя как верующего и б) себя как члена мусульманской общины. Параметры идентичности определяются тремя областями: а) индивидуальной интерпретацией ислама верующим, т. е. субъективной интерпретацией сакральных текстов и практик; б) общинной интерпретацией ислама; в) отношениями между верующим, общиной, а также другими социальными группами. В радикализации убеждений верующего исламская община играет важную роль. Следовательно, изучение влияния общины на идентичность мусульманина может рассматриваться как перспективное направление поиска причин радикализации и условий профилактики экстремистских настроений в исламских сообществах.

В рамках данной статьи нами проводится эмпирический анализ гражданской и религиозной идентичностей на выборке мусульман с разным уровнем исламской личностной идентичности. Принципиальной задачей, стоящей в основе измерения отношений между социальной и личностной идентичностями, является надежное различение этих психологических образований. Поиск критериев, по которым можно судить о том, что отношение к религии является частью жизненных целей, ценностей и убеждений человека, привел к убеждению в согласованности мнений исследователей по этому вопросу. Личностная идентичность характеризуется осознанностью убеждений, осмысленностью поступков и сочетается с целенаправленным социальным влиянием семьи и школы.

Дж. Марсия определяет три стадии развития личностной идентичности: *предписание, поиск и обретение* [26]. Каждая из стадий в то же время является состоянием развития идентичности, существующим в течение значительного промежутка времени. Человек не обязательно достигнет идентичности, но некоторой степенью ее развития он будет обладать.

Предписанная идентичность является свойством родительской семьи и ближайшего социального окружения человека, сопровождающим его с детства. Она может поддерживаться личностью, а может игнорироваться.

Состояние поиска идентичности характеризуется осмысленным сбором информации, размышлений, обсуждений вариантов идентификации с окружающими.

Обретение идентичности подразумевает осознанный, целенаправленный выбор личности, подкрепленный познанием и убежденностью в правильности решения.



Описанные характеристики состояний находят свою поддержку в эмпирических исследованиях, посвященных формированию исламской идентичности. Так, M. Sageman обращает внимание на роль родителей-мусульман, во многом определяющих религиозные взгляды детей, а также роль религиозного образования в развитии глубокого и устойчивого личностного отношения к исламу [36].

L. Peek определяет три стадии развития исламской идентичности: предписанная родительской семьей; выбранная путем осознанного поиска; декларируемая, т. е. принятая в культуре общества, в котором существует человек [32].

В итоге нами были определены четыре стратегии самоопределения человека в исламе и приняты в качестве показателей личностной идентичности. Они же стали критериями для формирования выборки эмпирического исследования: 1) люди, не исповадовавшие ислам никогда; 2) люди, родители которых исповедовали ислам, а они сами не стали этого делать, либо сделали выбор в пользу другой религии; 3) люди, принявшие решение исповедовать ислам в зрелом возрасте, а также люди, выбравшие ислам, отказавшись при этом от другой религии; 4) люди, исповедующие ислам, получившие религиозное образование в родительской семье и (или) прошедшие обучение в исламских университетах на Ближнем Востоке.

### **Эмпирическое исследование: выборка, методы исследования и показатели**

Исследование было направлено на изучение характеристик социальной и религиозной идентичностей у людей с разным уровнем исламской личностной идентичности. *Гипотезой исследования* стало предположение о том, что соотношение гражданской и религиозной идентичностей будет различаться в зависимости от характера исламской идентичности – отсутствующего, предписанного, найденного, обретенного.

**Выборка исследования.** Исследование проводилось в четырех выборках, различающихся по характеру исламской идентичности личности: 1 группа – отсутствует, 2 – предписана, 3 – найдена, 4 – достигнута. Социальная идентичность изучалась в национальном, религиозном аспектах в четырех подгруппах выборки мужчин общим количеством 125 человек в возрасте от 19 до 30 лет ( $M = 22,32$ ,  $SD = 3,11$ ). Выборка формировалась по признаку отношения к исламской идентичности. Рассматривались четыре вида отношения: отсутствие, предписание, поиск, обретение (см. таблицу 1).

Все испытуемые имели российское гражданство, проходили обучение и проживали с момента своего рождения в России, за исключением 4 группы, выезжавшей за границу на обучение на период от года до пяти лет.



Таблица 1.

**Характеристика выборки**

| <b>Состояние<br/>исламской<br/>идентичности</b> | <b>Описание</b>  | <b>Кол-во</b> | <b>Возраст</b> |
|---|--|---------------|----------------|
| 1. Не сформирована                              | Исламская идентичность не поддержана   | 45            | 19–30          |
| 2. Предписанная                                 | Предписанная родительской (воспитывающей) семьей, но не реализуемая человеком в повседневных религиозных практиках | 27            | 18–25          |
| 3. Найденная                                    | Принятая в зрелом возрасте, в том числе и путем отказа от предписанной религии                                     | 27            | 18–25          |
| 4. Достигнутая                                  | Получено религиозное образование в родительской семье, исламских университетах                                     | 25            | 21–33          |

**Методы исследования**

Гражданская и религиозная социальная идентичности определялись двумя видами репрезентаций: а) *когнитивной* – отражающей принадлежность человека к социальной группе по определенным признакам; б) *эмоциональной* – характеризующей отношение человека к членству в социальной группе и ее участникам [16].

В исследовании гражданской идентичности мы опирались на теоретические позиции Л. М. Дробижевой, определяющей ее как чувство принадлежности личности к общности граждан конкретного государства, позволяющее гражданской общности действовать в качестве коллективного субъекта [5].

Уровень гражданской идентичности измерялся с помощью четырех утверждений по семибалльной шкале (1 – полностью не согласен; 7 – полностью согласен). Каждый испытуемый отвечал на вопросы, в какой степени он: 1) ощущает себя гражданином России; 2) считает для себя важным являться гражданином России; 3) чувствует сильную связь с другими гражданами России; 4) чувствует себя задетым за живое, когда какой-либо из граждан другой страны критикует граждан России. Ответы на все вопросы обобщались путем расчета общего среднего значения. Высокие значения свидетельствуют о сильной гражданской идентичности, оценка согласованности ответов по альфа-Кронбаха равна 0,83.

Религиозная идентичность измерялась совокупностью из шести пунктов, применявшихся в исследовании [43] и подвергнутых нашей стилистической и культурной адаптации. В адаптированном варианте они включали в себя следующие утверждения: «Ислам – важная часть моего внутреннего мира», «Я ощущаю себя очень верующим в слово Аллаха», «Я чувствую сильную связь с последователями ислама», «Следовать пути Аллаха – есть главная задача



моей жизни», «Я горжусь принадлежностью к исламу», «Я ощущаю сильное влияние Корана». Ответы на все вопросы обобщались путем расчета общего среднего значения; высокие значения свидетельствуют о выраженной религиозной исламской идентичности. Оценка согласованности ответов по альфа-Кронбаха равна 0,81. Группа 1, не придерживающаяся исламского вероисповедания, также отвечала на этот блок вопросов.

Сложность идентичности оценивалась по K. Schmid [37] с помощью одного утверждения «Как Вы полагаете, какова вероятность того, что любой другой гражданин России будет иметь такие же религиозные взгляды, как и Вы?», имеющего семибалльную шкалу (1 – очень низкой; 7 – очень высокой). Высокие значения по этому пункту рассматривались как низкий уровень сложности идентичности.

Совместимость гражданской и религиозной идентичностей измерялась одним утверждением «В какой степени Ваша принадлежность к гражданам России совместима с Вашими религиозными убеждениями?». Ответы градуировались в семибалльной шкале (1 – высокая совместимость; 7 – очень низкая совместимость). Высокие оценки свидетельствовали о несовместимости идентичностей.

Показателями исследования стали следующие характеристики отношений между гражданской и религиозной идентичностями: уровень сложности социальной идентичности, совместимость гражданской и религиозной идентичностей.

### Результаты исследования

На первом этапе исследования были получены достоверные различия показателей социальной идентичности в выборках с разным уровнем личностной идентичности (таблицы 2, 3).

Таблица 2.

#### Средние значения и стандартные отклонения показателей гражданской и религиозной идентичностей в выборках с разным уровнем исламской идентичности

| Социальная идентичность и ее показатели | Отсутствует, n = 45<br>Группа 1 |      | Предписана, n = 27<br>Группа 2 |      | Найдена, n = 27<br>Группа 3 |      | Достигнута, n = 25<br>Группа 4 |      | По выборке в целом, n = 125 |      |
|---|---------------------------------|------|--------------------------------|------|-----------------------------|------|--------------------------------|------|-----------------------------|------|
|   | M                               | SD   | M                              | SD   | M                           | SD   | M                              | SD   | M                           | SD   |
| Гражданская идентичность                | 3,7                             | 1,71 | 3,8                            | 1,79 | 2,5                         | 2,34 | 2,9                            | 1,14 | 3,4                         | 1,74 |
| Религиозная идентичность                | 1,7                             | 1,4  | 3,7                            | 2,19 | 4,8                         | 1,96 | 6,1                            | 0,98 | 3,9                         | 1,63 |



| <i>Социальная идентичность и ее показатели</i> | <i>Отсутствует, n = 45<br/>Группа 1</i> |           | <i>Предписана, n = 27<br/>Группа 2</i> |           | <i>Найдена, n = 27<br/>Группа 3</i> |           | <i>Достигнута, n = 25<br/>Группа 4</i> |           | <i>По выборке в целом, n = 125</i> |           |
|--|---|-----------|--|-----------|-------------------------------------|-----------|--|-----------|------------------------------------|-----------|
|  | <i>M</i>                                | <i>SD</i> | <i>M</i>                               | <i>SD</i> | <i>M</i>                            | <i>SD</i> | <i>M</i>                               | <i>SD</i> | <i>M</i>                           | <i>SD</i> |
| Сложность идентичности                         | 2,8                                     | 2,44      | 3,6                                    | 2,01      | 5,3                                 | 2,12      | 3,1                                    | 2,17      | 3,5                                | 2,63      |
| Совместимость идентичности                     | 3,7                                     | 1,29      | 3,1                                    | 1,61      | 4,2                                 | 1,52      | 5,6                                    | 1,91      | 4,15                               | 1,58      |

Полученные результаты позволяют сделать выводы о влиянии стратегии формирования исламской идентичности на сложность и совместимость социальной идентичности.

1. В группе с несформированной исламской идентичностью (1) показатели гражданской идентичности статистически значимо выше, чем религиозной ( $t$ -Стьюдента = 2,89,  $p < 0,01$ ). Исходя из размаха шкалы (от 1 до 7), социальная идентичность этой группы может быть названа сложной (2,8), а совместимость идентичностей находится в диапазоне средних значений (3,7).

2. В группе с предписанной исламской идентичностью (2) средние значения гражданской и религиозной идентичностей практически совпадают, что говорит об их эквивалентности в иерархии социальной идентификации. Сложность и совместимость идентичности находятся в диапазоне средних значений.

3. В группе с найденной исламской идентичностью (3) религиозная идентичность превышает гражданскую ( $t$ -Стьюдента = 2,14,  $p < 0,05$ ). Идентичность этой группы проста и, как следствие, конфликтна. Ее участники рассматривают исламскую идентичность в качестве категории социальной дифференциации и используют ее при описания социальных групп по другим признакам – профессиональным, образовательным и прочим. Совместимость идентичности низкая. Участники этой группы интолерантны по отношению к представителям других социальных групп, поскольку не предусматривают иных, чем исламская, вариаций идентичности.

4. В группе с достигнутой исламской идентичностью (4) различия между религиозной и гражданской идентичностями значимы ( $t$ -Стьюдента = 2,92,  $p < 0,01$ ). Сложность идентичности в этой группе на среднем уровне, а совместимость – на низком. Таким образом, у лиц с достигнутой исламской идентичностью проявляется противоречие между гражданской и религиозной идентичностями, разрешаемое, как следует из сопоставления средних значений, в пользу последней.

Для оценки влияния уровня исламской личностной идентичности на показатели гражданской и религиозной идентичностей в группах проводился однофакторный дисперсионный анализ (таблица 3).



Таблица 3.

**Сопоставление показателей гражданской и религиозной идентичностей в выборках с разным уровнем религиозной идентичности личности**

| Религиозная идентичность личности | №   | Гражданская идентичность |     |     | Религиозная идентичность |     |     | Сложность идентичности |     |     | Совместимость идентичности |     |     |
|-----------------------------------|-----|--------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|-----|------------------------|-----|-----|----------------------------|-----|-----|
|                                   |     | (2)                      | (3) | (4) | (2)                      | (3) | (4) | (2)                    | (3) | (4) | (2)                        | (3) | (4) |
| Отсутствует                       | (1) | –                        | *   | –   | –                        | **  | *** | –                      | **  | –   | –                          | –   | *   |
| Предписана                        | (2) |                          | –   | –   |                          |     | **  | –                      | –   | –   | –                          | –   | *   |
| Найдена                           | (3) |                          |     | –   |                          |     | –   |                        | –   | *   |                            |     | –   |
| Достигнута                        | (4) |                          |     | –   |                          |     | –   |                        |     | –   |                            |     | –   |

*Примечание: условными знаками отмечены: «–» отсутствие статистически значимых различий, \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .*

Дисперсионный анализ показал влияние исламской личностной идентичности на параметры сложности и совместимости социальной идентичности.

Гражданская идентичность у неисламской группы (1) сложнее, чем у лиц, осознанно пришедших в ислам (3) ( $F(2,72) = 2,19, p < 0,05$ ). Также у неисламской группы (1) религиозная идентичность ниже, чем у групп с исламской идентичностью: (3) ( $F(2,72) = 3,86, p < 0,01$ ); (4) ( $F(2,70) = 5,11, p < 0,001$ ).

Различия показателей сложности и совместимости идентичности дают следующие результаты: у мусульман с «найденной» идентичностью социальная идентичность проще, чем у мусульман с «несформированной» идентичностью ( $F(2,72) = 2,43, p < 0,01$ ) и мусульман, достигших идентичности ( $F(2,70) = 2,11, p < 0,05$ ), у мусульман с «несформированной» исламской идентичностью совместимость гражданской и религиозной идентичностей выше, чем у группы с «найденной идентичностью» (3) ( $F(2,72) = 2,09, p < 0,05$ ) и группы «достигнувших» исламской идентичности (4) ( $F(2,70) = 2,01, p < 0,05$ ).

### Обсуждение результатов

Теоретическим основанием для понимания отношений между религиозными и гражданскими идентичностями мусульман явилась концепция сложной социальной идентичности. Она допускает сложный характер идентичности современного человека, формируемый идентификациями со множеством социальных структур. Она уже применялась для описания отношений между религиозной, национальной идентичностями мусульман, находящихся в поликультурной среде этнических кварталов европейского городского пространства [37]. Вместе с тем, подобные исследования не затрагивали феномен гражданской идентичности и, тем более, не сопоставляли его с религиозной



идентичностью. Отношения между этими идентичностями имеют выраженную практическую значимость в свете тенденций распространения в российском информационном пространстве экстремистских идей. Поэтому степень совместимости гражданской и религиозной идентичностей рассматривается нами в качестве предиктора социальных конфликтов.

Изучение параметров сложности и совместимости гражданского и религиозного аспектов социальной идентичности у мусульман, различающихся по уровню исламской личностной идентичности, привело к следующим выводам:

1. *Несформированной и предписанной* исламской идентичности личности свойственна сложность социальной идентичности, совместимость гражданской и религиозной идентичностей.

2. Для *найденной и достигнутой* исламской идентичности личности характерно преобладание религиозной идентичности над гражданской, несовместимость религиозной идентичности с гражданской.

Несовместимость между гражданской и религиозной идентичностями у лиц, идентифицировавших себя, свои жизненные ценности и убеждения с исламскими религиозными догматами, были получены в исследованиях британской [25], австралийской [48] и голландской [30] выборки. Соответствие наших и зарубежных результатов, с одной стороны, свидетельствует о валидности и относительной надежности методов и процедуры нашего исследования, корректности интерпретации данных. С другой, указывает на общие корни социальных процессов, осмысление которых должно проводиться в ключе их практической пользы для российского общества.

Поскольку конструктивное развитие мультиконфессионального государства определяется совместным существованием культур и религий, разработка его стратегии относится к задачам обеспечения национальной безопасности. Анализ существующего опыта привел к определению двух стратегий, отраженных нами в метафорах *конфликта* и *баланса*. Они вычленены из европейских социально-психологических практик и могут быть востребованы в нашей стране для обеспечения социальной стабильности и межнационального согласия. Следует отметить, что исламской традиции, в отличие от других религий, свойственно сглаживать национально-этнические обособления верующих. Представляя нацию исключительно христианским феноменом, М. В. Дмитриев, к примеру, устанавливает различия между христианством и исламом в глубокой антинациональности последнего [4]. В этом смысле актуализация исламской религиозности может приводить к обострению противоречий между политическими и религиозными институтами в обществах европейской формации. Ведь европейская культура в ее современном виде противоречит исламской парадигме, вызывая отчуждение и самоизоляция



исламской догматики в ее актуальных границах [47]. При невозможности сохранения этих границ в условиях глобализации, т. е. потере контроля над информационными, миграционными, экономическими процессами, радикализация исламской идентичности – естественная реакция на угрозу извне [23]. Но «извне», как и «внутри», потеряло определенность в транскультурном и трансграничном европейском пространстве. Как следствие, конфликт идентичностей возникает не в межнациональном, а в менее масштабном, межгрупповом формате, локализуясь в мусульманских кварталах европейских городов и лагерях мигрантов. Его предпосылками становится ригидность исламской культуры, неспособность к ассимиляции европейских норм и ценностей. Для иллюстрации социально-психологического контекста конфликта можно прибегнуть к модели формирования аут-групповой ненависти S. D. Reichel с соавторами [34].

Наряду с метафорой конфликта в западной литературе существует ряд практик формирования социальной идентичности мусульман, обозначенных метафорой «баланса». Поиск баланса приводит к нахождению равновесия между религиозной и гражданской идентификациями мигрантов-переселенцев путем их социализации в обмен на обеспечение потребностей в охране жизни и здоровья, работе и образовании [29]. Так, мигранты используют институты социальной поддержки европейских государств для улучшения условий собственной жизни, тем самым конфликтуя с религиозными нормами. Это «интеллектуальное применение» исламской идентичности [11] трансформирует ее в «промежуточную» конфигурацию, не соответствующую ни европейским стандартам, ни фундаменталистским нормам. Дальнейшее ее ослабление производится путем реконструирования европейской идентификации, поддержки индивидуализации мусульман [24]. В конечном итоге это приводит к отказу от оборонительной модели религиозной идентификации в пользу светской [41]. Психологические условия обеспечения баланса идентификаций заключаются в снижении изоляции, дискриминации мусульман по отношению к другим социальным группам [11]. Снижение религиозной радикализации происходит пропорционально признанию ее в политическом и культурном форматах [42].

В завершение отметим, что балансная и конфликтная модели сочетания религиозной и гражданской социальной идентичности актуализируют необходимость психологического сопровождения трансформации идентичности социальных групп. Это направление – важное условие социальной политики государства по предупреждению этнических и религиозных конфликтов. В этой связи, деструктивные и конструктивные эффекты совместимости социальных идентичностей могут стать предметом дальнейших социально-психологических исследований.



## Выводы

Изучение отношений между религиозными идентификациями у представителей различных социальных групп в поликультурном российском обществе представляется важным вопросом диагностики социальных конфликтов [7]. В ходе исследования были выявлены тенденции снижения социальной идентичности, представленные в теоретическом конструкте сложной социальной идентичности, и подтверждено влияние религиозной личностной идентичности на социальную.

Результаты данной работы показывают, что сложная социальная идентичность мусульман включает гражданскую и религиозную идентичности, взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга. Рассмотренные в соотношении с личностной идентичностью, они способствуют возникновению потенциального социального конфликта.

Полученные эмпирические данные имеют практическую значимость, позволяют прогнозировать и своевременно предупреждать возникающие противоречия в многоконфессиональном пространстве российского общества.

## Литература

1. *Андреева Г. М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 (20). – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru>
2. *Белинская Е. П.* Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12. – URL: <http://psystudy.ru>
3. *Богатова О. А.* Религиозная идентичность и религиозные – практики в Мордовии // Социологические исследования. – 2011. – № 8. – С. 114–122.
4. *Дмитриев М. В.* Проблематика исследовательского проекта «Confessiones et nationes. Конфессиональные традиции и протонациональные дискурсы в истории Европы» // Религиозные и этнические традиции в формировании национальных идентичностей в Европе. Средние века – Новое время / Под ред. М. В. Дмитриева. – М.: Индрик, 2008. – С. 15–42.
5. *Дробижева Л. М.* Идентичность и этнические установки русских в своей иноэтнической среде // Социологические исследования. – 2010. – № 12. – С. 49–58.
6. *Иванова Н. Л.* Психологическая структура социальной идентичности: автореф. дисс. ... д. психол. наук. – М., 2003.
7. *Леонов Н. И.* Проблема урегулирования конфликтов в интеркультурном мире // Социальный мир человека. – Вып. 6: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: миросо-



- зидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире» 14–16 апреля 2016 г. / Под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2016. – С. 7–10.
8. *Тхостов А. Ш., Рассказова Е. И.* Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru>
  9. *Хайт М. А.* Кросскультурное исследование взаимосвязи сложности социальной идентичности и отношения к неопределенности в России и Италии // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 87–99.
  10. *Хухлаев О. Е., Хайт М. А.* Сложность социальной идентичности: концепция С. Роккас и М. Брюера // Социальная психология и общество. – 2012. – № 3. – С. 16–26.
  11. *Al-Raffe D.* Social Identity Theory for Investigating Islamic Extremism in the Diaspora // Journal of Strategic Security. – 2013. – no. 4 (6). – pp. 67–91.
  12. *Bakker E.* Jihadi terrorists in Europe, their characteristics and the circumstances in which they joined the jihad: An exploratory study. – Hague: Clingendael Institute, 2006. – URL: [http://www.clingendael.nl/sites/default/files/20061200\\_cscp\\_csp\\_bakker.pdf](http://www.clingendael.nl/sites/default/files/20061200_cscp_csp_bakker.pdf)
  13. *Beyer P.* Religion and Globalization. – London: SAGE Publications Ltd., 1994. – 256 p.
  14. *Brewer M. B., Pierce K. P.* Social identity complexity and outgroup tolerance // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2005. – no. 31. – pp. 428–437.
  15. *Ellemers N., Spears R., Doosje B.* Self and Social Identity // Annual Review of Psychology. – 2002. – no. 53. – pp. 161–186.
  16. *Feitosa J., Salas E., Salazar M. R.* Social Identity: Clarifying its Dimensions across Cultures // Psihologijske teme. – 2012. – no. 3 (21). – pp. 527–548.
  17. *Fleischmann F. P., Karen K. O.* Religious Identification and Politicization in the Face of Discrimination. Support for Political Islam and Political Action among the Turkish and Moroccan Second Generation in Europe // British Journal of Social Psychology. – 2011. – no. 4 (50). – pp. 628–648.
  18. *Harff B.* No lessons learned from the Holocaust? Assessing risks of genocide and political mass murder since 1955 // American Political Science Review. – 2003. – no. 1 (97). – pp. 57–73.
  19. *Hoffman B.* "Holy terror": the implications of terrorism motivated by a religious imperative // Worldwide Department of Defense Combating Terrorism Conference. – Santa Monica, CA: Rand, 1993. – 201 p.
  20. *Hogg M. A., Williams K. D.* From I to we: Social identity and the collective self // Group Dynamics: Theory, Research, and Practice. – 2000. – no. 1 (4). – pp. 81–97.



21. *Juergensmeyer M.* Global Dimensions of Religious Terrorism // The Emergence of Private Authority in Global Governance. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – pp. 141–160.
22. *Kahani-Hopkins V., Hopkins N.* Representing' British Muslims: The strategic dimensions to identity construction // *Ethnic and Racial Studies*. – 2002. – no. 25. – pp. 288–309.
23. *Kinnvall C.* Globalization and religious nationalism: Self, identity, and the search for ontological security // *Political Psychology*. – 2004. – no. 25. – pp. 741–767.
24. *Lathion S.* Muslims in Switzerland: Is Citizenship Really Incompatible with Muslim Identity? // *Journal of Muslim Minority Affairs*. – 2008. – no. 1 (28). – P. 56.
25. *Loza W.* The prevalence of Middle-Eastern extremist ideologies among some Canadian offenders // *Journal of Interpersonal Violence*. – 2010. – no. 5 (25). – pp. 919–928.
26. *Marcia J.* Development and validation of ego-identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1966. – no. 3. – pp. 551–558.
27. *Marranci G.* Faith, Ideology and Fear: Muslim Identities Within and Beyond Prisons. – N. Y., London: Continuum, 2011. – 181 p.
28. *Miller K. P., Brewer M. B., Ar buckle N. L.* Social identity complexity: Its correlates and antecedents // *Group Processes & Intergroup Relations*. – 2009. – no. 12. – pp. 79–94.
29. *Mirella L., Stroink J.* Processes and Preconditions Underlying Terrorism in Second-Generation Immigrants // *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. – 2007. – no. 3 (13). – pp. 293–312.
30. *Nielsen J. S.* Muslims in Western Europe. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012. – 248 p.
31. *Pargament K. I., Koenig H. G., Perez L. M.* The many methods of religious coping: Development and initial validation of the cope // *Journal of Clinical Psychology*. – 2000. – no. 4 (56). – pp. 519–543.
32. *Peek L.* The development of religious identity // *Sociology of Religion*. – 2005. – no. 3 (66). – pp. 215–242.
33. *Post J. M., et al.* The Psychology of Suicide Terrorism // *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. – 2009. – no. 1 (72). – pp. 13–31.
34. *Reicher S. D., Haslam S. A., Rath R.* Making a virtue of evil: A five-step social identity model of the development of collective hate // *Social and Personality Psychology Compass*. – 2008. – no. 2. – pp. 1313–1344.
35. *Roccas S., Brewer M. B.* Social identity complexity // *Personality and Social Psychology Review*. – 2002. – no. 6. – pp. 88–106.
36. *Sageman M.* Understanding terrorist networks. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004. – 200 p.



37. Schmid K., Hewstone M., Tausch N., Cairns E., Hughes J. Antecedents and Consequences of Social Identity Complexity: Intergroup Contact, Distinctiveness Threat and Outgroup Attitudes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2009. – № 8 (35). – P. 1085.
38. Silke A. Holy warriors: exploring the psychological processes of jihadi radicalization // *European Journal of Criminology*. – 2008. – № 1 (5). – pp. 99–123.
39. Stryker S. & Burke P. J. The Past, Present, and Future of an Identity Theory // *Social Psychology Quarterly*. – 2000. – № 4. – pp. 284–297.
40. Turner J. Self and collective: cognition and social context // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1994. – no. 5 (20). – pp. 454–463.
41. Verkuyten M. Religious group identification and interreligious relations: A study among Turkish-Dutch Muslims // *Group Processes & Intergroup Relations*. – 2007. – no. 3. – pp. 341–357.
42. Verkuyten M., Martinovic B. Social identity complexity and immigrants attitudes toward the host nation: the intersection of ethnic and religious group identification // *European Journal of Social Psychology*. – 2012. – no. 7 (42). – pp. 893–903.
43. Verkuyten M., Yildiz A. A. Muslim immigrants and religious group feelings: A study among Sunni and Alevi Turkish Dutch // *Ethnic and Racial Studie*. – 2009. – no. 32. – pp. 1121–1142.
44. Verkuyten M., Yildiz A. A. National (dis)identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2007. – no. 33. – pp. 1448–1462.
45. Vilchinsky N., Kravetz S. How are religious belief and behavior good for you? An investigation of mediators relating religion to mental health in a sample of Israeli Jewish students // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 2005. – no. 44. – pp. 459–471.
46. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research // *Developmental Psychologist*. – 1982. – no. 18. – pp. 341–358.
47. Wilner A., Dubouloz C.-J. Homegrown Terrorism and Transformative Learning: An Interdisciplinary Approach to Understanding Radicalization // *Global Change, Peace and Security*. – 2010. – no. 1 (22). – P. 41.
48. Yasmeen S. Understanding Muslim Identities: From Perceived Relative Exclusion to Inclusion. – Perth: Department of Immigration and Citizenship, Office of Multicultural Interests, 2008. – URL: [http://www.immi.gov.au/living-in-australia/a-diverse-australia/national-action-plan/\\_attach/final-muslim-identities.pdf](http://www.immi.gov.au/living-in-australia/a-diverse-australia/national-action-plan/_attach/final-muslim-identities.pdf)
49. Young R. & Collin A. Introduction: constructivism and social constructionism in the career field // *Journal of Vocational Behaviour*. – 2004. – no. 3 (64). – pp. 373–388.



50. Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H. Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective // *Personality and Social Psychology Review*. – 2010. – no. 1 (14). – pp. 60–71.

## References

1. Andreeva G. M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviakh sotsial'nykh transformatsii [On the issue of the crisis of identity in social transformations]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological Research*, 2011, no. 6 (20), P. 1.
2. Belinskaia E. P. Izmenchivost' Ia: krizis identichnosti ili krizis znaniia o nei? [Changeability of self: a crisis of identity or a crisis of knowledge about it?]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological Research*, 2015, V. 8, no. 40, P. 12.
3. Bogatova O. A. Religioznaia identichnost' i religioznye – praktiki v Mordovii [Religious identity and religious practices in Mordovia]. *Sotsiologicheskie issledovaniia – Sociological Research*, 2011, no. 8, pp. 114–122.
4. Dmitriev M. V. *Problematika issledovatel'skogo proekta "Confessiones et nationes. Konfessional'nye traditsii i protonatsional'nye diskursy v istorii Evropy": Religioznye i etnicheskie traditsii v formirovanii natsional'nykh identichnostei v Evrope. Srednie veka* [The problematics of the "Confessiones et nationes. Religious traditions and protonational discourses in the history of Europe" research project: Religious and ethnic traditions in the formation of national identities in Europe. Middle Ages – Modernity]. Moscow, Indrik Publ., 2008, pp. 15–42.
5. Drobizheva L. M. Identichnost' i etnicheskie ustanovki russkikh v svoei inoetnicheskoi srede [Identity and ethnic attitudes of Russians in their foreign ethnic environment]. *Sotsiologicheskie issledovaniia – Sociological Research*, 2010, no. 12, pp. 49–58.
6. Ivanova N. L. *Psikhologicheskaia struktura sotsial'noi identichnosti. Diss. dokt. psikh. nauk* [Psychological structure of social identity. Dr. psych. sci. diss]. Moscow, 2003.
7. Leonov N. I. Problema uregulirovaniia konfliktov v interkul'turnom mire // Sotsial'nyi mir cheloveka. Vyp. 6 [The problem of arrangement conflicts in the intercultural world: The social world of a man. Vol. 6]. *Materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiia v interkul'turnom mire»* [Proc. the VI International Theoretical and Practical Conference "A man and the world: peace-building, conflict and mediation in the intercultural world"]. Izhevsk, ERGO Publ., 14–16 April, 2016, pp. 7–10.
8. Tkhostov A. Sh., Rasskazova E. I. Identichnost' kak psikhologicheskii konstrukt: vozmozhnosti i ogranicheniia mezhdistsiplinarnogo podkhoda [Identity as a psychological construct: potential and limitations of the interdisciplinary



- approach]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological Research*, 2012, V. 5, no. 26, P. 2.
9. Khait M. A. Krosskul'turnoe issledovanie vzaimosviazi slozhnosti sotsial'noi identichnosti i otnosheniia k neopredelennosti v Rossii i Italii [The cross-cultural study of the correlation of the complexity of social identity and the relation to uncertainty in Italy and Russia]. *Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2014, V. 5, no. 2, pp. 87–99.
  10. Khukhlaev O. E., Khait M. A. Slozhnost' sotsial'noi identichnosti: kontsepsiia S. Rokkas i M. Briuera [The complexity of social identity: the concept of S. Roccas and M. Brewer]. *Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2012, no. 3, pp. 16–26.
  11. Al-Raffie D. Social Identity Theory for Investigating Islamic Extremism in the Diaspora. *Journal of Strategic Security*, 2013, no. 4 (6), pp. 67–91.
  12. Bakker E. Jihadi terrorists in Europe, their characteristics and the circumstances in which they joined the jihad: An exploratory study. Hague: Clingendael Institute, 2006. URL: [http://www.clingendael.nl/sites/default/files/20061200\\_cscpcsp\\_bakker.pdf](http://www.clingendael.nl/sites/default/files/20061200_cscpcsp_bakker.pdf)
  13. Beyer P. Religion and Globalization. London: SAGE Publications Ltd., 1994. 256 p.
  14. Brewer M. B., Pierce K. P. Social identity complexity and outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2005, no. 31, pp. 428–437.
  15. Ellemers N., Spears R., Doosje B. Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 2002, no. 53, pp. 161–186.
  16. Feitosa J., Salas E., Salazar M. R. Social Identity: Clarifying its Dimensions across Cultures. *Psihologijske teme*, 2012, no. 3 (21), pp. 527–548.
  17. Fleischmann F. P., Karen K. O. Religious Identification and Politicization in the Face of Discrimination. Support for Political Islam and Political Action among the Turkish and Moroccan Second Generation in Europe. *British Journal of Social Psychology*, 2011, no. 4 (50), pp. 628–648.
  18. Harff B. No lessons learned from the Holocaust? Assessing risks of genocide and political mass murder since 1955. *American Political Science Review*, 2003, no. 1 (97), pp. 57–73.
  19. Hoffman B. "Holy terror": the implications of terrorism motivated by a religious imperative. *Worldwide Department of Defense Combating Terrorism Conference*. Santa Monica, CA: Rand, 1993. 201 p.
  20. Hogg M. A., Williams K. D. From I to we: Social identity and the collective self. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2000, no. 1 (4), pp. 81–97.
  21. Juergensmeyer M. Global Dimensions of Religious Terrorism. *The Emergence of Private Authority in Global Governance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 141–160.
  22. Kahani-Hopkins V., Hopkins N. Representing' British Muslims: The strategic



- dimensions to identity construction. *Ethnic and Racial Studies*, 2002, no. 25, pp. 288–309.
23. Kinnvall C. Globalization and religious nationalism: Self, identity, and the search for ontological security. *Political Psychology*, 2004, no. 25, pp. 741–767.
24. Lathion S. Muslims in Switzerland: Is Citizenship Really Incompatible with Muslim Identity? *Journal of Muslim Minority Affairs*, 2008, no. 1 (28), P. 56.
25. Loza W. The prevalence of Middle-Eastern extremist ideologies among some Canadian offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 2010, no. 5 (25), pp. 919–928.
26. Marcia J. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, no. 3, pp. 551–558.
27. Marranci G. Faith, Ideology and Fear: Muslim Identities Within and Beyond Prisons. N. Y., London: Continuum, 2011. 181 p.
28. Miller K. P., Brewer M. B., Ar Buckley N. L. Social identity complexity: Its correlates and antecedents. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2009, no. 12, pp. 79–94.
29. Mirella L., Stroink J. Processes and Preconditions Underlying Terrorism in Second-Generation Immigrants. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2007, no. 3 (13), pp. 293–312.
30. Nielsen J. S. Muslims in Western Europe. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012. 248 p.
31. Pargament K. I., Koenig H. G., Perez L. M. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the cope. *Journal of Clinical Psychology*, 2000, no. 4 (56), pp. 519–543.
32. Peek L. The development of religious identity. *Sociology of Religion*, 2005, no. 3 (66), pp. 215–242.
33. Post J. M., et al. The Psychology of Suicide Terrorism. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 2009, no. 1 (72), pp. 13–31.
34. Reicher S. D., Haslam S. A., Rath R. Making a virtue of evil: A five-step social identity model of the development of collective hate. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008, no. 2, pp. 1313–1344.
35. Roccas S., Brewer M. B. Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 2002, no. 6, pp. 88–106.
36. Sageman M. Understanding terrorist networks. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004. 200 p.
37. Schmid K., Hewstone M., Tausch N., Cairns E., Hughes J. Antecedents and Consequences of Social Identity Complexity: Intergroup Contact, Distinctiveness Threat and Outgroup Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2009, no. 8 (35), P. 1085.
38. Silke A. Holy warriors: exploring the psychological processes of jihadi



- radicalization. *European Journal of Criminology*, 2008, no. 1 (5), pp. 99–123.
39. Stryker S. & Burke P. J. The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 2000, no. 4, pp. 284–297.
40. Turner J. Self and collective: cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1994, no. 5 (20), pp. 454–463.
41. Verkuyten M. Religious group identification and interreligious relations: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2007, no. 3, pp. 341–357.
42. Verkuyten M., Martinovic B. Social identity complexity and immigrants attitudes toward the host nation: the intersection of ethnic and religious group identification. *European Journal of Social Psychology*, 2012, no. 7 (42), pp. 893–903.
43. Verkuyten M., Yildiz A. A. Muslim immigrants and religious group feelings: A study among Sunni and Alevi Turkish Dutch. *Ethnic and Racial Studie*, 2009, no. 32, pp. 1121–1142.
44. Verkuyten M., Yildiz A. A. National (dis)identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007, no. 33, pp. 1448–1462.
45. Vilchinsky N., Kravetz S. How are religious belief and behavior good for you? An investigation of mediators relating religion to mental health in a sample of Israeli Jewish students. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2005, no. 44, pp. 459–471.
46. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychologist*, 1982, no. 18, pp. 341–358.
47. Wilner A., Dubouloz C.-J. Homegrown Terrorism and Transformative Learning: An Interdisciplinary Approach to Understanding Radicalization. *Global Change, Peace and Security*, 2010, no. 1 (22), P. 41.
48. Yasmeen S. Understanding Muslim Identities: From Perceived Relative Exclusion to Inclusion. Perth: Department of Immigration and Citizenship, Office of Multicultural Interests, 2008. URL: [http://www.immi.gov.au/living-in-australia/a-diverse-australia/national-action-plan/\\_attach/final-muslim-identities.pdf](http://www.immi.gov.au/living-in-australia/a-diverse-australia/national-action-plan/_attach/final-muslim-identities.pdf)
49. Young R. & Collin A. Introduction: constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behaviour*, 2004, no. 3 (64), pp. 373–388.
50. Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H. Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 2010, no. 1 (14), pp. 60–71.



УДК 316.6:159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.13

## **МОДЕЛЬ СТРУКТУРНОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СЕМЕЙНОЙ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТИ**

***Наталья Валентиновна Нозикова***

*кандидат психологических наук, доцент  
Тихоокеанский государственный университет  
г. Хабаровск, Россия  
E-mail: nv\_nozikova@bk.ru*

*На основе эмпирического исследования представлена модель структурной и функциональной организации семейной психосемантической целостности. Гипотеза работы предполагает, что теоретическая модель анализа психосемантической целостности позволит выявить принципы структурной и функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности.*

*Выборку составили: девушки и юноши 15–18 лет, учащиеся средних школ; женщины и мужчины 20–44 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей. Применялась компьютерная программа Osgood модифицированного варианта методики семантического дифференциала И. Л. Соломина.*

*Выполнена модификация принципа формирования списка понятий для оценки испытуемыми методики семантического дифференциала. В соответствии с целью исследования подобраны: 1) категории понятий, относящихся к семейной жизни (люди и группы, события, виды деятельности и идеальные представления); 2) понятия-маркеры, определяющие базовые ценности, этапы жизненного пути, людей, группы людей и отношения к ним, гендерные понятия, занятия и виды деятельности, эмоциональные переживания и события.*

*Общие принципы психосемантического анализа и полученные нами результаты исследования психосемантической целостности позволили предложить теоретическую модель структурного и функционального анализа психосемантической системы. На ее основе выполнен сравнительный анализ психосемантической системы в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния респондентов. Это позволило сформулировать следующие принципы организации модели психосемантической системы семейной целенаправленности: 1) принцип семантического критерия организации целостности; 2) принцип структурной организации, предполагающий анализ*



структурных и качественных характеристик целостности, субсистемных кластеров понятий, выполняющих специфические функциональные задачи, и компонентов-понятий рассматриваемой сферы жизни; 3) принцип функциональной целенаправленности, обусловленный доминирующими ценностями в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния; 4) принцип функциональной организации психосемантической целостности. Полученные данные будут востребованы в практике семейной психологии.

**Ключевые слова:** социальная психология, психосемантическая система, структурная организация, функциональный анализ, модель, семья, развод, семейная целенаправленность, семейная идентичность.

**Для цитирования:** Нозикова Н. В. Модель структурной и функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 221–244.

## THE MODEL OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ORGANIZATION OF THE PSYCHO-SEMANTIC SYSTEM OF FAMILY PURPOSEFULNESS

**Natalia Valentinovna Nozikova**

Candidate of Psychology, Associate Professor

Pacific National University

Khabarovsk, Russia

E-mail: nv\_nozikova@bk.ru

*The paper presents the empirical model of structural and functional organization of family psycho-semantic integrity. The hypothesis is that the theoretical model of the analysis of psycho-semantic integrity makes it possible to reveal principles of structural and functional organization of the psycho-semantic system of family purposefulness.*

*The sample included (a) 15–18 year-old young men and women (secondary school students) and (b) 20–44 year-old men and women (married and raising children). I. L. Solomin's Osgood program of the semantic differential method modified variant was used.*

*In order to assess the technique of semantic differential by respondents, a modification of the principle of formation of the list of concepts was carried out. In accordance with the research objective the authors chose: (a) categories of concepts related to family life (people and groups, events, activities, and ideal representation); (b) concepts-markers defining basic values, life stages, people, groups of people, relations to them, gender concepts, activities and types of activity, and emotional experiences and events.*



*General principles of psycho-semantic analysis and the results of the study of psycho-semantic integrity enabled authors to propose a theoretical model of structural and functional analysis of the psycho-semantic system. This model formed the basis for the comparative analysis of the psycho-semantic system depending on factors of gender, age, and marital status of the respondents. The carried out study made it possible to distinguish the following principles of the psycho-semantic model of the system of family purposefulness: 1) principle of the semantic criterion of the organization of integrity; 2) principle of structural organization, involving the analysis of structural and qualitative characteristics of integrity, subsystem clusters of concepts performing specific functional tasks, and components - concepts of the considered area of life; 3) principle of functional purposefulness determined by dominating values, which depend on factors of gender, age, and marital status; 4) principle of the functional organization of psycho-semantic integrity. The findings are of direct practical relevance in the practice of family psychology.*

**Keywords:** social psychology, psycho-semantic system, structural organization, functional analysis, model, family, divorce, family purposefulness, family identity.

**For citation:** Nozikova N. V. The Model of Structural and Functional Organization of the Psycho-Semantic System of Family Purposefulness. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 221–244.

Широта междисциплинарных исследований семьи обусловлена ее фундаментальной ролью в реализации общественной жизни человека. Это определяет необходимость разработки приемов и методов изучения психосемантической системы, определяющей семейное поведение, и их использования для повышения эффективности комплексных социально-экономических и демографических программ социальной практики.

Цель статьи – предложить структурно-функциональную модель психосемантической системы семейной целенаправленности.

### **Теоретические основы моделирования функциональной психосемантической системы семейной целенаправленности**

Социально-демографические проблемы современного общества определяют необходимость изучения на основе системного подхода психосемантической организации ценностно-смысловых комплексов в сознании человека, определяющих реализацию семейного поведения.

Методология системного подхода определяет последовательность исследовательских действий, общая гносеологическая цель которых состоит в теоретическом обобщении ключевых признаков системной организации



объекта, в том числе онтологических, структурных, функциональных, генетических и интегративных [3, 4].

Экспериментальные методы психосемантики позволяют исследовать «*формы существования значения в человеческом сознании* (выделено нами. – Н. Н.), ... содержание сознания субъекта, его картину мира, включающую как осознаваемые, так и неосознаваемые пласты ментальности» [14, с. 58].

Одной из задач психосемантического исследования является обобщение результатов в модели, воспроизводящей основные характеристики изучаемой области. Прием *моделирования* при изучении некоторого естественного объекта, в том числе в психологических исследованиях, позволяет на основе формализации результатов получить обобщенные теоретические знания о непротиворечивой, семантически адекватной, завершенной в полноте своих компонентов системе. Если *модель* исследуемого объекта представляет наиболее важные, значимые и ценные характеристики своего прототипа, то ее можно признать нормативной и целенаправленной [2, 15].

Общая задача структурного исследования объекта сводится к выявлению целостности из среды на основе критерия-дискриминатора, определения его цели, компонентного состава и структурно-иерархических связей [3].

Общенаучная теория систем определяет континуум пяти иерархически организованных структурных уровней *системы* на основе *критерия дискриминатора*, особенности которого основаны на специфике предмета исследования. Первый иерархический уровень – уровень *целостности* процесса или явления в его структурных и качественных характеристиках – представлен *общесистемным уровнем*. Второй уровень по своему содержанию гетерогенен и представлен отдельными подсистемами целостности с различными функциональными задачами – это *субсистемный уровень*. Третий уровень содержит базовые структурные компоненты. Четвертый структурный уровень представлен *элементами*, которые являются онтологически необходимыми для базовых компонентов системы, но утратившими качественную определенность целого. Система входит в состав и взаимодействует с внешней по отношению к ней *метасистемой*, которую в структурном анализе рассматривают как пятый уровень [3].

Следующий этап изучения *функциональной организации* системы в биологических и социальных науках предполагает анализ динамичных *функциональных образований* и *процессов*, способных при широком диапазоне внешних изменений сохранять целостность, устойчивость и жизнеспособность системы [1].

*Процессуальное качество организации психических процессов*, по мнению А. В. Карпова, состоит, во-первых, в феномене *функциональной системности объекта*, который проявляется «...качествами, особенностями,



характеризующими его как целостность, придающими ему организованность и выступающих в качестве его общих регуляторов. ... Эти качества... обнаруживаются экспериментально в факте существования значимых эффектов взаимодействия всех этапов реализации» [3, с. 243]. Во-вторых, *хронологическим* типом организации процесса функционирования, который «...является источником *новой категории* системных качеств – временных, обнаруживаемых в плане целостной временной динамики процесса» [3, с. 243].

Итак, разработка *модели структурной и функциональной организации психосемантической системы* определяет необходимость сформировать обобщенные теоретические знания о наиболее существенных характеристиках целостного объекта, в число которых будут входить:

– *структурные и функциональные единицы*, выделенные в соответствии с *семантическим критерием* и определяющие реализацию основных функциональных задач целостности;

– *цель, целенаправленность* функционального процесса, образованная на основе доминирующих идеальных целей, мотивов и ценностных ориентаций человека или группы, которая формирует и сохраняет специфическую функциональную организацию системы на всем протяжении ее существования;

– *принципы функциональной системности объекта*, проявляющиеся во взаимодействии и преемственности этапов ее воплощения в хронологическом порядке;

– *временные динамические качества* организации процесса.

Гипотеза настоящего исследования предполагает, что теоретическая модель структурной и функциональной организации психосемантической целостности позволит выполнить анализ объекта в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния и выявить основные принципы организации психосемантической системы семейной целенаправленности.

Для верификации выдвинутой гипотезы целесообразно выполнить следующие эмпирические задачи:

1) на основе общих психосемантических принципов анализа и выводов исследований, выполненных нами, разработать теоретическую модель структурного и функционального анализа психосемантической системы;

2) рассмотреть структурные характеристики психосемантической системы семейной целенаправленности в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния;

3) выполнить анализ динамических процессуальных хронологически организованных функциональных характеристик психосемантической системы семейной целенаправленности в зависимости от пола, возраста и семейного состояния респондентов;



4) обобщить результаты структурного и функционального анализа и сформулировать принципы организации структурной и функциональной модели психосемантической системы семейной целенаправленности.

### **Организация и методы исследования**

Исследование проводилось с января по май 2014 г. в очной групповой форме. Выборку составили всего 195 участников, в том числе:

– на базе образовательных учреждений МБОУ СОШ № 30, № 32, № 80, гимназии № 3 им. М. Ф. Панькова, лицея «Ступени», г. Хабаровск. В нем участвовали учащиеся 10–11 классов в возрасте от 15 до 18 лет, в том числе 50 девушек (средний возраст 16,5 лет) и 50 юношей (средний возраст 16,4 лет);

– на базе заочного отделения факультета дошкольного, начального и специального образования и факультета дополнительного образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск. Участниками исследования стали 50 женщин 21–44 лет (средний возраст 32,5 лет) и 45 мужчин в возрасте от 20 до 42 лет (средний возраст 31,5 лет), состоящие в браке и воспитывающие детей.

Социально-демографический анализ групп показал, что участники имели опыт семейной, супружеской жизни и воспитания детей.

Исследование семейной целенаправленности выполнено с помощью компьютерной программы *Osgood* модифицированного варианта методики семантического дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанного И. Л. Соломиным [16, 18, 19, 20].

На основе 18-ти шкал, наиболее значимо определяющих факторы ценности, потенции и активности, испытуемые оценивали подобранные нами в соответствии с целями работы 38 понятий, представляющих различные категории, характеризующие потребности и ценности личности, людей и их группы, гендерные представления, этапы жизненного пути, эмоциональные переживания и события.

Методы анализа данных основаны на применении программы *Osgood*, которая позволяет выполнить расчет среднего арифметического значения и стандартного отклонения по факторам ценности, потенции и активности для каждого из предложенных испытуемому понятий. Показатели стандартного отклонения выявляют устойчивость оценок понятия по фактору ценности респондентом и косвенно свидетельствуют о степени их надежности. Стандартное отклонение выше 2,0 указывает на затруднения респондентов в оценке и сниженную надежность полученных результатов, а стандартное отклонение, равное нулю, говорит о ригидности испытуемого в оценочной деятельности или о нежелании быть откровенным [16].



В настоящем исследовании показатели стандартного отклонения результатов оценки по фактору ценности понятий для групп девушек, юношей, женщин и мужчин, представленные в таблице 1, не превысили 1,15 единиц, что подтвердило их надежность. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью и объемом выборки.

Таблица 1.

**Оценка понятий семейной целенаправленности по фактору ценности в зависимости от пола и возраста респондентов**

| <b>Показатели для групп респондентов</b> | <b>Девушки 15–18 лет</b> | <b>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b> | <b>Юноши 15–18 лет</b> | <b>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b> |
|--|--------------------------|---|------------------------|---|
| Средние значения                         | 5,54                     | 5,71  | 5,43                   | 5,57  |
| Стандартные отклонения                   | 1,14                     | 1,15  | 1,02                   | 1,04  |

Математический аппарат кластерного анализа с помощью методов автоматической классификации позволяет объединить объекты, сходные по различным признакам, в группы или кластеры. Эмпирические исследования установили, что понятия, объединяющиеся на расстоянии менее одного стандартного отклонения, воспринимаются испытуемыми как субъективно схожие, и их следует считать объектами одного семантического кластера.

Психосемантическая интерпретация основывается на *принципе общего смысла*, который семантически объединяет понятия кластера или фактора, и *принципе маркировки* с помощью понятий, которые служат семантическими маркерами, ориентирами для смыслового понимания близких к ним понятий. *Психосемантическая модель диагностики* предполагает, что близость понятий, обозначающих человеческие потребности, с понятиями, определяющими виды деятельности, измеряемыми с помощью шкал семантического дифференциала, свидетельствует, что данные потребности побуждают к рассматриваемым видам деятельности. На ее основе возможно выявить характеристики объекта и их динамику [16, 17].

**Результаты исследования**

Психосемантическую организацию понятий для групп респондентов позволяют выявить среднегрупповые дендрограммы, представленные на рисунках 1–4. На горизонтальной оси указано расстояние между понятиями в долях стандартного отклонения. В соответствии с пороговым расстоянием между



ними, равным 1,0 показателя среднеквадратичного отклонения, полученные дендрограммы разделены на кластеры понятий. Для них по принципу *общего смысла*, который определяется по одному из понятий семейной категории, входящим в данный кластер, предложены *семантические темы* (таблицы 2–8).

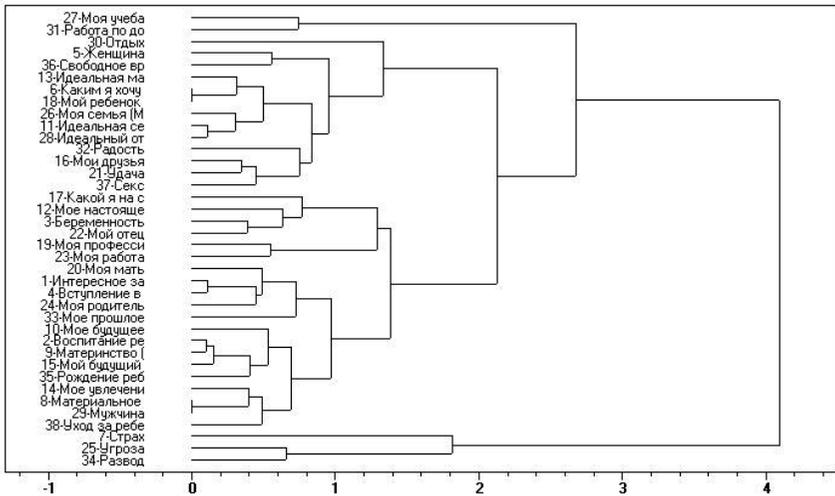


Рисунок 1. Дендрограмма понятий девушек 15–18 лет

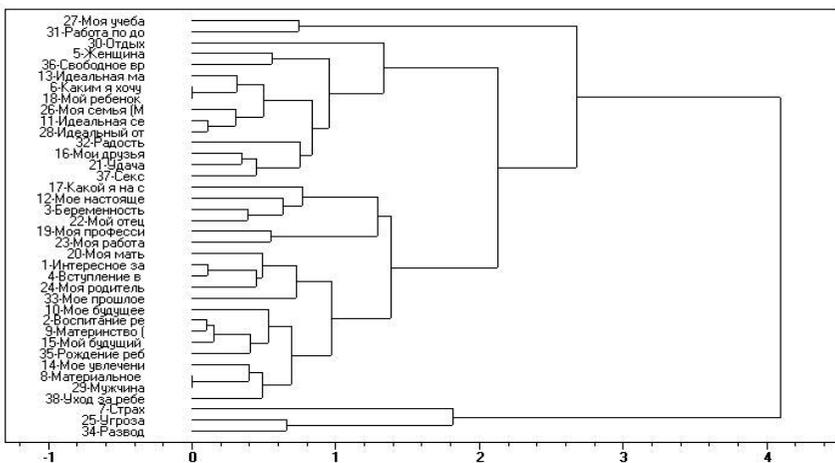
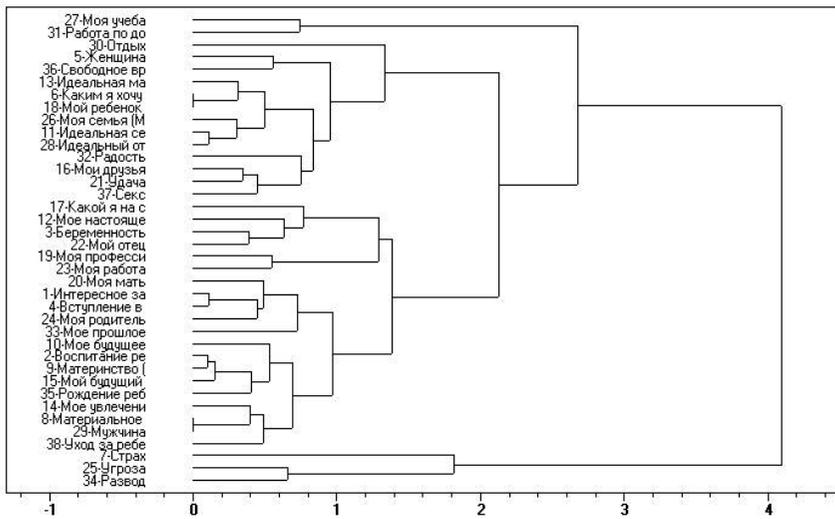
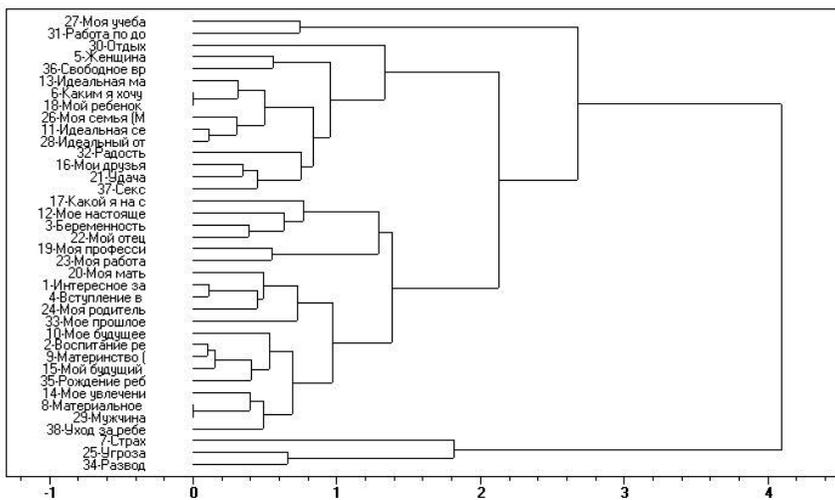


Рисунок 2. Дендрограмма понятий юношей 15–18 лет



**Рисунок 3.** Дендрограмма понятий женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей



**Рисунок 4.** Дендрограмма понятий мужчин 20–55 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей



**Модель структурного и функционального анализа психосемантической системы** предложена нами на основе принципов общего смысла и маркировки психосемантической модели диагностики [17] и выводов теоретического анализа и эмпирических исследований, выполненных нами с целью решения первой эмпирической задачи [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13]. Модель анализа включает следующие положения:

- *семантический критерий* позволяет выявить психосемантическую целостность и выполнить структурный и функциональный анализ объекта;
- *структурная иерархическая организация* психосемантической целостности в соответствии с общенаучной методологией системного анализа включает общесистемный, подсистемный и компонентный уровни;
- степень эмоциональной привлекательности объектов определяет фактор ценности объекта, который выделяет *доминирующие* системообразующие понятия;
- *базовые потребности*, характеризующие устойчивые интересы и увлечения. Содержание и интенсивность функциональных процессов, направленных на их удовлетворение, определяются динамичными связями с семантическими индикаторами времени, процесса идентификации, эмоциональной ценности и др.;
- *виды деятельности* и их необходимое количество, к которым побуждают жизненно важные потребности;
- психосемантические образования с высоким функциональным потенциалом, связанные с маркером *мое будущее* и определяющие планы и надежды респондента;
- ассоциации с *настоящим временем*, указывающие на содержание проблем в актуальной ситуации человека и краткосрочный функциональный процесс психосемантической структуры;
- психосемантическую связь с *прошедшим временем*, которая определяет генезис функционального ресурса системы и ее элементов;
- отсутствие ассоциаций потребностей с хронологическими категориями «прошлое», «настоящее» и «будущее», что предполагает фрустрацию в их удовлетворении, побуждает к поиску путей достижения цели и определяет степень функциональной активности;
- включение временных маркеров в разные кластеры, указывающих на динамичные функциональные процессы психосемантической системы, обусловленные сменой ценностных ориентаций и образа жизни;
- объединение потребностей и временных маркеров в одной семантически близкой группе понятий, что свидетельствует о стабильности, удовлетворении человека обстоятельствами в данной сфере жизни и отсутствии стремления к изменениям;



– связь с понятием *каким я хочу быть (какой я хочу быть)* – семантическим маркером целенаправленности процесса социальной идентификации со значимыми людьми, группами или идеальными представлениями о них, определяет высокий функциональный потенциал семантической группы понятий;

– объединение в кластере понятия *какой я на самом деле (какая я на самом деле)* с другими людьми, группами или идеальными представлениями о них, что характеризует субъективное восприятие идентичности с ними и обуславливает определенный функциональный ресурс;

– маркеры позитивных или негативных *эмоциональных переживаний и событий*, которые свидетельствуют о субъективном отношении человека к рассматриваемой сфере жизни, людям или общностям и функциональной интенсивности определяющих его семантических структур;

– отсутствие ассоциаций с другими понятиями выявляет вытесненные комплексы, что может указывать или на безразличное отношение испытуемого к нему, или на сверхзначимое, но запретное и, вследствие этого, недоступное для осознания, или на болезненные переживания, связанные с ним, или оно ассоциируется с иными понятиями, не вошедшими в перечень данного исследования.

**Анализ структуры психосемантической системы**, выполненный для решения второй задачи исследования. Психосемантика семейной социально-психологической целенаправленности для всех групп респондентов имеет *единый план структурно-уровневой организации на основе семейного семантического критерия*:

– компонентный уровень, представленный базовыми *понятиями-компонентами* семейной сферы о членах семьи и семейных группах разных поколений, идеальных представлениях о них, событиях и видах деятельности, связанных с семейной жизнью, выбранными для исследования;

– субсистемный уровень содержит *пять кластеров* с общими для всех групп испытуемых семантическими темами: «Моя родительская семья», «Мой отец», «Моя будущая семья» / «Моя семья», «Мой муж» / «Моя жена» и «Рождение ребенка»;

– общесистемный уровень раскрывает *структурные и качественные* характеристики целостности и содержит кластеры, отражающие представления о двух поколениях семьи – родительском и современном (рисунки 1–4; таблицы 2–6).

Следовательно, психосемантические системы семейной социально-психологической целенаправленности различаются в зависимости от пола, возраста и семейного состояния групп респондентов по содержанию понятий и их ассоциативных связей в кластерах субсистемного уровня, что определяет



необходимость дальнейшего изучения процессуальных функциональных особенностей психосемантических систем [13].

**Функциональный анализ психосемантической системы семейной целенаправленности с применением теоретической модели анализа психосемантической системы.** Для решения третьей эмпирической задачи на основе статичной структурной организации психосемантической системы выполним анализ динамичных качественных характеристик психосемантической системы семейной целенаправленности в зависимости от факторов возраста, пола и семейного состояния.

*Доминирующие ценности в психосемантической системе.* Дифференцированный анализ результатов показал, что для девушек максимальные оценки по фактору ценности имеют: понятие *моя семья (моя будущая семья)* – 6,67, для юношей понятие *моя жена (моя будущая жена)* – 6,50, а для женщин и мужчин понятие *рождение ребенка* – 6,83 и 6,67 соответственно (таблицы 2–8) [5, 6].

*Кластер «Моя родительская семья»* (таблица 2). Представления о своей родительской семье для женщин в юности связаны с матерью и вступлением в брак, а в зрелости – с матерью, друзьями, материальным благополучием и сходством с родительской семьей. В отличие от мужчин, для женщин, как в юности, так и в зрелости, понятие *моя родительская семья* связано с базовыми интересами или увлечениями, что свидетельствует о его высокой функциональной значимости. Независимо от возраста для женщин родительская семья ассоциируется с прошедшим временем, что указывает на удовлетворение базовых потребностей в прошлом в родительской семье.

Таблица 2.

### Кластер «Моя родительская семья»

| <b>Девушки<br/>15–18 лет</b>  | <b>Женщины 21–<br/>64 лет, состоящие<br/>в браке и воспитывающие детей</b>   | <b>Юноши 15–18 лет</b>   | <b>Мужчины 20–<br/>55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b>   |
|---|--|--|--|
| Моя мать [5,83], <b>интересное занятие</b> [6,00], вступление в брак [6,17], моя родительская семья [5,83], <b>мое прошлое</b> [5,50] | <b>Мое увлечение</b> [6,00], мои друзья [5,83], <b>какая я на самом деле</b> [5,83], моя родительская семья [5,83], моя мать [5,83], материальное благополучие [5,67], <b>мое прошлое</b> [5,17] | Беременность [5,50], <b>мое настоящее</b> [5,00], <b>какой я на самом деле</b> [5,50], моя родительская семья [5,83], <b>мое прошлое</b> [5,00], уход за ребенком [5,17] | Моя родительская семья [5,83], воспитание ребенка [6,00], материальное благополучие [6,00], идеальный отец [6,00], уход за ребенком [6,00] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.



Мужчины в юности воспринимают свое сходство с родительской семьей. Объединяя по смыслу прошлое и настоящее время, в отличие от девушек этого возраста, они еще не готовы в настоящем к отделению от нее.

В зрелости мужчины связывают родительскую семью с идеалом отца, материальным благополучием и, возможно, ожидают помощи в уходе за ребенком и в его воспитании, а отсутствие в кластере семантических маркеров может свидетельствовать о снижении функциональной значимости кластера.

Кластер «Мой отец» (таблица 3) выделен в качестве функциональной единицы в психосемантических системах всех анализируемых групп, в отличие от понятия *моя мать*, которое не формирует самостоятельного кластера, а объединяется по ценностно-смысловому содержанию с разными кластерами семейной психосемантической системы.

Таблица 3.

**Кластер «Мой отец»**

| <b>Девушки 15–18 лет</b>   | <b>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b> | <b>Юноши 15–18 лет</b>   | <b>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b>                                       |
|--|---|--|---|
| <b>Какая я на самом деле</b> [5,50], <b>мое настоящее</b> [4,83], беременность [5,67], мой отец [5,33] | Мой отец [5,00], работа по дому [4,83]                            | Мой отец [5,33], <b>мое будущее</b> [5,83], идеальный отец [5,83], <b>интересное занятие</b> [5,67], <b>каким я хочу быть</b> [6,00], <b>мое увлечение</b> [5,83], моя профессия [5,50], материальное благополучие [5,83], отцовство [5,83], воспитание ребенка [5,67], мужчина [5,33] | <b>Каким я хочу быть</b> [6,00], отцовство [6,17], <b>какой я на самом деле</b> [5,33], мой отец [5,67] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

Для женщин в юности отец семантически связан с беременностью, ощущением сходства с ним и с настоящим временем, а в зрелости только с работой по дому.

Наибольшее функциональное значение кластер «Мой отец» имеет для юношей и мужчин, определяя обретение мужской идентичности и содержания



отцовства. В юношеском возрасте в кластере объединяются маркеры базовых интересов, увлечений, будущего времени с ощущением тождества с отцом, а также с представлениями о мужчине и идеальном отце, что побуждает к овладению профессией, достижению материального благополучия, отцовству и воспитанию ребенка. В зрелости отец ассоциируется с отцовством. Мужчины воспринимают сходство с ним и стремятся быть похожими на него. Семантическая близость маркеров *каким я хочу быть* и *какой я на самом деле* свидетельствует об ощущении достигнутой идентичности с отцом.

Кластер «Моя будущая семья» / «Моя семья» (таблица 4). Женщины, в отличие от мужчин, во все периоды жизни обладают семантически широко развернутым представлением о своей семье, связанным с различными маркерами функциональной активности.

Таблица 4.

## Кластер «Моя будущая семья» / «Моя семья»

| <i>Девушки<br/>15–18 лет</i>   | <i>Женщины 21–<br/>64 лет, состоя-<br/>щие в браке и вос-<br/>питывающие<br/>детей</i>  | <i>Юноши 15–18 лет</i>  | <i>Мужчины 20–<br/>55 лет, состоя-<br/>щие в браке и вос-<br/>питывающие<br/>детей</i>                                 |
|--|---|---|--|
| Женщина [6,17], свободное время [6,00], идеальная мать [6,50], <b>какой я хочу быть</b> [6,33], мой будущий ребенок [6,33], <u>моя будущая семья</u> [6,67], идеальная семья [6,33], идеальный отец [6,17], <b>радость</b> [6,50], мои друзья [5,67], <b>удача</b> [6,33], секс [5,83] | Женщина [6,00], <b>какой я хочу быть</b> [6,50], мой ребенок (мой будущий ребенок) [6,67], отдых [6,67], <b>интересное занятие</b> [6,00], <b>мое будущее</b> [6,00], моя семья [6,00], вступление в брак [6,17], секс [6,00], идеальная мать [6,67], идеальная семья [6,50], идеальный отец [6,50], воспитание ребенка [6,17], материнство [6,33], <b>мое настоящее</b> [5,83], беременность [6,17], уход за ребенком [6,17] | Идеальная семья [6,17], моя будущая семья [6,00], моя мать [6,00], идеальная мать [6,17], <u>отдых</u> [6,33], <b>удача</b> [6,00], <b>радость</b> [6,17] | Беременность [6,17], <b>интересное занятие</b> [6,00], идеальная семья [6,17], идеальная мать [6,00], моя семья [6,33] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; подчеркивание – понятия, доминирующие по фактору ценности; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.



В юности для женщин понятие о своей будущей семье имеет доминирующую ценность (6,67) и ассоциируется с позитивными чувствами радости и удачи. Кластер содержит маркер процесса идентификации, который указывает, что девушки стремятся быть похожими на женщину, друзей, своего ребенка, идеалы матери, отца и семьи. В юности понятие о своей будущей семье предполагает свободное проведение времени и секс. Отсутствие в кластере временных маркеров свидетельствует о невозможности по причине возраста для девушек 15–18 лет получить желаемую ценность.

В зрелости у женщин развитие семантического содержания и функциональной интенсивности кластера «Моя семья» преобладает в психосемантике семейной социально-психологической целенаправленности. Удовлетворение базовых интересов, связанных со своей семьей, предполагает события вступления в брак и беременности, побуждает к различным видам деятельности – материнству, уходу за ребенком и его воспитанию, сексу и отдыху. Связь индикаторов базовых интересов, настоящего и будущего времени указывает на реализацию своих потребностей в настоящем и отсутствие планов изменить свою семейную жизнь в будущем. Процесс семейной идентификации женщин определяется семантикой своей семьи и целенаправлен на отождествление с женщиной, своим ребенком и своей семьей, с идеалами семьи, матери и отца.

Для мужчин в юности своя будущая семья ассоциируется с отдыхом, понятие о котором преобладает по фактору ценности в психосемантической системе (6,33), а также с матерью, идеалами матери и семьи, с чувствами радости и удачи.

В зрелом возрасте своя семья связана с базовыми интересами мужчин и с представлениями о беременности и идеалах матери и семьи. Отсутствие в кластере временных маркеров указывает на неудовлетворение базовых интересов, что будет побуждать к решению проблемы в семейном поведении.

*Кластер «Мой муж» / «Моя жена»* (таблица 5). В юности функциональный потенциал кластера представлений о будущем супруге обусловлен связью с базовыми потребностями, планами на будущее (у девушек) и с доминирующими ценностями (у юношей).

Для женщин в юношеском возрасте понятие *мой будущий муж* связано с мужчиной, материальным благополучием, базовыми увлечениями и планами на будущее, побуждающими к рождению ребенка, деятельности материнства, уходу за ним и воспитанию. В зрелости понятие *мой муж* ассоциируется с учебной – деятельностью, которой женщины заняты на момент исследования.

Для мужчин в юности понятие *моя будущая жена* доминирует по фактору ценности среди других понятий (6,50) и ассоциируется со свободным временем. В зрелости понятие *моя жена* вызывает чувство радости и побуждает



к свободному проведению времени и отдыху. Мужчины относятся к ней так же, как к своей матери и ребенку.

Таблица 5.

### Кластер «Мой муж» / «Моя жена»

| <i>Девушки 15–18 лет</i>  | <i>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i> | <i>Юноши 15–18 лет</i>                                 | <i>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i>   |
|---|---|--|---|
| <b>Мое будущее</b> [6,00], воспитание ребенка [5,83], материнство [6,00], мой будущий муж [6,17], рождение ребенка [6,17], <b>мое увлечение</b> [5,83], материальное благополучие [5,67], мужчина [5,67], уход за ребенком [5,67] | Мой муж [5,83], моя учеба [5,83]                                  | <u>Моя будущая жена</u> [6,33], свободное время [5,83] | Моя жена [6,17], мой ребенок (мой будущий ребенок) [6,17], моя мать [6,00], отдых [6,50], <b>радость</b> [6,33] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; подчеркивание – понятия, доминирующие по фактору ценности; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

Кластер «Рождение ребенка» (таблица 6). В зрелом возрасте событие рождения ребенка, как для женщин, так и для мужчин, доминирует по эмоциональной привлекательности.

Таблица 6.

### Кластер «Рождение ребенка»

| <i>Девушки 15–18 лет</i> | <i>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i> | <i>Юноши 15–18 лет</i>  | <i>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</i>                          |
|--------------------------|---|---|--|
| –                        | <b>Радость</b> [6,50], <u>рождение ребенка</u> [6,83]             | Вступление в брак [5,83], мой будущий ребенок [6,00], рождение ребенка [6,17], мои друзья [5,50], секс [5,83] | Вступление в брак [6,00], <b>удача</b> [6,00], <u>рождение ребенка</u> [6,67], секс [6,50] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; подчеркивание – понятия, доминирующие по фактору ценности; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.



В дендрограмме женщин в юности понятие *рождение ребенка* не образует отдельного кластера, а объединяется с понятием о будущем муже в кластере «Мой будущий муж» (таблица 5) и ассоциируется с базовыми увлечениями, с будущим временем, с будущим мужем и мужчиной, материальным благополучием, и побуждает к деятельности материнства, уходу за ребенком и его воспитанию. В зрелости событие рождения ребенка (6,83) доминирует по фактору ценности в дендрограмме и связано с чувством радости.

В дендрограмме мужчин в юности рождение будущего ребенка связано с представлением о нем, с дружескими отношениями, побуждает к вступлению в брак и сексу. В зрелости событие рождения ребенка, преобладающее по фактору ценности (6,67), вступление в брак и секс ассоциируются с удачей – желательным результатом дела.

Кластеры понятий, которые не соответствуют *семейному семантическому критерию*, не входят в психосемантическую систему семейной социально-психологической целенаправленности (таблица 7).

В нашем исследовании установлено, что в юношеский период у девушек 15–22 лет представление о профессиональной и трудовой деятельности приобретает новый жизненно значимый смысл и становится основанием изменения структуры базисной мотивации личности, связанной с семьей и материнством [7, 11, 12].

*Кластер «Моя работа».* В настоящем исследовании установлено, что у женщин в возрасте 15–18 лет представления об учебе и работе по дому, о профессии и своей работе семантически не развиты. В зрелые годы они воспринимают как удачу желательную ситуацию, если профессия и работа связаны с мужчиной.

Для мужчин в юношеском возрасте выбор своей профессии ассоциируется с отцом, совокупностью базовых потребностей, планов на будущее, и включен в процесс идентификации, представленный в кластере «Мой отец», рассмотренном выше. Однако будущая профессия в их сознании ассоциируется не с учебной деятельностью, которой они занимаются в реальности, и не с работой, к которой их готовит обучение.

В зрелом возрасте у мужчин изменяется отношение к работе и учебе, его определяют базовые увлечения и дружеские отношения, которые реализуются во временном континууме «прошлое – настоящее – будущее», что указывает на высокую значимость и стабильность для них этой части жизни.

*Кластер «Угроза».* Для девушек развод представляет угрозу – возможную опасность, а для юношей и женщин угроза вызывает чувство страха (таблица 7).

Понятие *развод* обозначает расторжение супружеского брака, и в качестве события, относящегося к семейной жизни, оно было включено в список понятий для исследования. Однако в дендрограммах девушек, юношей,



женщин и мужчин данное понятие разделено с ближайшим понятием семейной семантики расстоянием более четырех единиц стандартного отклонения (рисунки 1–4).

Таблица 7.

**Кластеры, не вошедшие в психосемантическую систему семейной целенаправленности**

| <b>Тема кластера</b> | <b>Девушки 15–18 лет</b>   | <b>Женщины 21–64 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b>            | <b>Юноши 15–18 лет</b>   | <b>Мужчины 20–55 лет, состоящие в браке и воспитывающие детей</b>  |
|----------------------|--|--|--|--|
| «Моя работа»         | Моя учеба [4,33], работа по дому [4,17]. – Моя профессия [5,67], моя работа [5,67] | <b>Удача</b> [6,17], моя профессия [5,83], моя работа [5,50], мужчина [6,00] | Моя учеба [4,33]. – Моя работа [5,50]. – Работа по дому [4,00] | <b>Мое настоящее</b> [5,17], мои друзья [5,50], <b>мое увлечение</b> [5,83], <b>мое будущее</b> [6,00], моя учеба [5,33], моя работа [4,83], <b>мое прошлое</b> [4,83] |
| «Угроза»             | <b>Угроза</b> [2,00], развод [2,00]  | <b>Страх</b> [2,17], <b>угроза</b> [2,00]                                    | <b>Страх</b> [2,83], угроза [2,17]                             | –  |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых. Type – в дендрограммах девушек и юношей разделяет изолированные понятия.

Следовательно, семантическая качественная определенность понятия *развод* не соответствует *семейному семантическому критерию* и не входит в психосемантическую целостность семейной целенаправленности.

*Изолированные понятия.* В юности у женщин не вызывают ассоциаций понятия *отдых* и *страх*, а в зрелости – *развод* и *свободное время*. В юности у мужчин изолированы понятия *женщина*, *развод*, *моя учеба*, *работа по дому* и *моя работа*, а в зрелом возрасте – *моя профессия*, *мужчина*, *работа по дому*, *женщина*, *свободное время*, *страх*, *угроза* и *развод*. Таким образом, из понятий семейной темы не образует ассоциации понятие *работа по дому* только в группе юношей и мужчин (таблица 8).



Таблица 8.

**Изолированные понятия в дендрограммах**

| <b>Девушки<br/>15–18 лет</b>           | <b>Женщины<br/>21–64 лет,<br/>стоящие в браке<br/>и воспитываю-<br/>щие детей</b> | <b>Юноши 15–18 лет</b>   | <b>Мужчины<br/>20–55 лет,<br/>стоящие в браке<br/>и воспитываю-<br/>щие детей</b>  |
|--|---|--|--|
| Отдых [6,50]. –<br><b>Страх</b> [2,33] | Развод [2,00]. –<br>Свободное время<br>[6,00]                                     | Женщина [6,17]. –<br>Развод [2,17]. – Моя<br>учеба [4,33]. –<br>Работа по дому<br>[4,00]. – Моя работа<br>[5,50] | Моя профессия<br>[4,83]. – Мужчина<br>[5,67]. – Работа<br>по дому [4,83]. –<br>Женщина [6,00]. –<br>Свободное время<br>[5,83]. – <b>Страх</b><br>[2,83]. – <b>Угроза</b><br>[2,33]. – Развод<br>[2,00] |

Условные обозначения: жирный шрифт – эталонные понятия; тире – разделяет изолированные понятия; в квадратных скобках – показатели по фактору ценности понятия для группы испытуемых.

Итак, сравнительный анализ на основе предложенной нами модели структурного и функционального анализа психосемантической системы позволяет выделить основные принципы системной структурно-функциональной модели организации *психосемантической системы семейной целенаправленности* для решения четвертой эмпирической задачи.

**Общий принцип структурной и функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности** определяет *семейный семантический критерий*, который позволяет идентифицировать ее структурно-функциональные компоненты и их связи в психосемантической целостности.

**Принцип структурной организации психосемантической целостности** представлен:

во-первых, общесистемным уровнем психосемантической системы семейной целенаправленности, раскрывающим *структурные* и *качественные* характеристики целостности и содержащим представления о двух поколениях семьи – родительском и своем;

во-вторых, субсистемным уровнем, состоящим из пяти кластеров с *общими семантическими темами*, семантическая структура которых определяет системные функциональные задачи;



в-третьих, компонентным уровнем, образованным базовыми *компонентами-понятиями* о членах семьи и семейных группах разных поколений, идеальных представлениях о них, событиях и видах деятельности, связанных с семейной жизнью.

Следовательно, психосемантические системы семейной целенаправленности различаются в зависимости от возраста, пола и семейного состояния *по семантической структуре и содержанию субсистемных кластеров*, что определяет необходимость дальнейшего функционального анализа указанных динамичных структур. Психосемантическая система семейной целенаправленности в сознании человека взаимодействует с психосемантическими целостностями иных сфер жизни и определяет семейное поведение.

**Принцип системообразующей цели, целенаправленности функционального процесса психосемантической системы** определяется доминирующими смыслообразующими ценностями психосемантического комплекса, динамика которых обусловлена факторами возраста, пола и семейного состояния.

Доминирование ценности понятия *моя семья (моя будущая семья)* для девушек сменяется ценностью *рождение ребенка* для женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей, а предпочтение ценностей *моя жена (моя будущая жена)* и *отдых* для юношей сменяется ценностью *рождение ребенка* для мужчин, состоящих в браке и воспитывающих детей.

**Принципы функциональной организации психосемантической целостности** проявляются в целостной функциональности системной организации и хронологической динамике процесса реализации, в том числе:

- в изменениях ценностно-смыслового содержания структурной совокупности кластеров понятий, определяющих процессуальное качество ее функционального плана;

- в смене смыслообразующих доминирующих ценностей, определяющих функциональную целенаправленность психосемантической системы;

- в трансформации психосемантики базовых потребностей и возможности их удовлетворения посредством различных видов деятельности в прошлом, настоящем или будущем времени;

- в динамике временных категорий, выявляющих хронологическую специфику организации психосемантической целостности и ее структур;

- в переменах ценностно-смыслового содержания процесса семейной идентификации и восприятия своей семейной идентичности.

Таким образом, организация сравнительного исследования психосемантических систем под влиянием факторов пола, возраста и семейного состояния позволила выявить их основные структурно-функциональные качества на основе теоретической модели анализа объекта.



## Выводы

Модель структурного и функционального анализа психосемантической системы позволила выявить основные *принципы организации модели семейной психосемантической целостности*, в том числе:

1) *общий принцип структурной и функциональной организации* психосемантической целостности на основе *семейного семантического критерия*;

2) *принцип структурной организации* психосемантической целостности по единому плану системной иерархической организации;

3) *принцип целенаправленности* функционального процесса, обусловленный динамикой доминирующих *ценностей* рассматриваемой сферы жизни человека, выполняющих организующую смыслообразующую функцию в психосемантической целостности в зависимости от факторов пола, возраста и семейного состояния;

4) *принцип функциональной организации* психосемантической системы, который проявляется в целостной функциональной системности объекта и в хронологической динамике функционального процесса.

Результаты исследования могут быть использованы в теории и практике социально-психологической работы по формированию и коррекции семейно-ориентированного поведения.

## Литература

1. Борзенков В. Г. Цель. Целенаправленность. Функция // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон + РООИ Реабилитация, 2009. – 1248 с.
2. Караваев Э. Ф. Моделирование. Модель // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон + РООИ Реабилитация, 2009. – 1248 с.
3. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. – М.: Изд-во РАО, 2011. – 1088 с.
4. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. – М.: Изд-во АПСН, 1996. – 384 с.
5. Нозикова Н. В. Динамика доминирующих понятий семейной и материнской направленности личности и ее значение в прикладной психологии // Психология XXI столетия / Под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2006. – Т. 3. – С. 34–38.
6. Нозикова Н. В. Доминирующие ценности семейной целенаправленности // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 89–104.
7. Нозикова Н. В. Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15–22 лет: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль: Изд-во Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова, 2005. – 24 с.
8. Нозикова Н. В. Основные методологические подходы в исследовании



- социально-психологической направленности в сознании личности как системообразующего фактора социально-психологической общности // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. «Гуманит. науки». – 2011. – № 4. – С. 93–98.
9. Нозикова Н. В. Особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 1. – С. 40–50.
  10. Нозикова Н. В. Проблема изучения социально-психологической целенаправленности как системообразующего фактора интегральных качеств семьи // Вестн. Южно-Урал. ун-та. Сер. «Психология». – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 48–58.
  11. Нозикова Н. В. Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 2. – С. 69–77.
  12. Нозикова Н. В. Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 90–97.
  13. Нозикова Н. В. Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 44–54.
  14. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 440 с.
  15. Серкин В. П. Психосемантика. – М.: Юрайт, 2016. – 318 с.
  16. Соломин И. Л. Методика психосемантической диагностики мотивации (ПДМ). – СПб.: Речь, 2011. – 10 с.
  17. Соломин И. Л. Психосемантический подход к исследованию трудовой мотивации: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2009. – 179 с.
  18. Osgood Ch. E. Lectures on Language Performance. – N. J. ect. cop., 1980. – XI. – 276 p.
  19. Osgood Ch. E. The nature and measurement of meaning // Psychol. Bull. – 1952. – V. 49. – pp. 197–237.
  20. Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. – Urbana etc.: Univ. of Illinois Press, 1967. – 346 p.

## References

1. Borzenkov V. G. *Tsel'. Tselenapravlennost'. Funktsiia: Entsiklopediia epistemologii i filosofii nauki* [Purpose. Purposefulness. Function: The encyclopedia of epistemology and the philosophy of science]. Moscow, Kanon + ROOI Reabilitatsiia Publ., 2009. 1248 p.



2. Karavaev E. F. *Modelirovanie. Model': Entsiklopediia epistemologii i filosofii nauki* [Modeling. Model: The encyclopedia of epistemology and the philosophy of science]. Moscow, Kanon + ROOI Reabilitatsiia Publ., 2009. 1248 p.
3. Karpov A. V. *Psikhologiya soznaniia: metasistemnyi podkhod* [The psychology of consciousness: a metasystem approach]. Moscow, Russian Academy of Sciences Publ., 2011. 1088 p.
4. Lomov B. F. *Sistemnost' v psikhologii* [Systemacy in psychology]. Moscow, Academy of pedagogical and social Sciences Publ., 1996. 384 p.
5. Nozikova N. V. *Dinamika dominiruiushchikh poniatii semeinoi i materinskoj napravlenosti lichnosti i ee znachenie v prikladnoi psikhologii: Psikhologiya XXI stoletia* [The dynamics of dominant concepts of family and parent orientation of the person and its significance in applied psychology: Psychology of the XXI century]. Yaroslavl, 2006, V. 3, pp. 34–38.
6. Nozikova N. V. *Dominiruiushchie tsennosti semeinoi tselenapravlenosti* [Dominant values of family purposefulness]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 3, pp. 89–104.
7. Nozikova N. V. *Materinskaia i semeino-orientirovannaia napravlenost' devushek 15–22 let. Diss. kand. psikh. nauk* [Parent and family-focused orientation of 15-22 years old girls. Cand. psych. sci. diss.]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2005.
8. Nozikova N. V. *Osnovnye metodologicheskie podkhody v issledovanii sotsial'no-psikhologicheskoi napravlenosti v soznanii lichnosti kak sistemoobrazuiushchego faktora sotsial'no-psikhologicheskoi obshchnosti* [Basic methodological approaches in the study of socio-psychological orientation in the person's consciousness as a system-forming factor of a socio-psychological community]. *Vestn. Iaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser. "Gumanit. Nauki" – Bulletin of Yaroslavl State University, "Humanities" Series*, 2011, no. 4, pp. 93–98.
9. Nozikova N. V. *Osobennosti predstavlenii ob ottse u devushek 15–17 let* [Features of representations of the father in 15–17 years old girls]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 1, pp. 40–50.
10. Nozikova N. V. *Problema izucheniia sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti kak sistemoobrazuiushchego faktora integral'nykh kachestv sem'i* [The problem of studying socio-psychological orientation as a system-forming factor of integral qualities of the family]. *Vestn. Iuzhno-Ural. un-ta. Ser. "Psikhologiya" – Bulletin of South-Ural. University, Series "Psychology"*, 2014, V. 7, no. 1, pp. 48–58.
11. Nozikova N. V. *Psikhosemanticheskii podkhod v issledovaniiakh semeinoi i materinskoj napravlenosti devushek 15–17 let* [Psychosemantic approach to research family and parent orientation of 15–17 years old girls]. *Kul'turno-*



- istoricheskaja psikhologija – Cultural-Historical Psychology*, 2014, V. 10, no. 2, pp. 69–77.
12. Nozikova N. V. Stanovlenie semeino-orientirovannoi i materinskoj napravlenosti devushek-studentok [Formation of parental and family-focused orientation in female students]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 1, pp. 90–97.
  13. Nozikova N. V. Strukturnyi analiz psikhosemanticheskoi sistemy semeinoi sotsial'no-psikhologicheskoi tselenapravlenosti [Structural analysis of the psycho-semantic system of a family socio-psychological purposefulness]. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija – Cultural-Historical Psychology*, 2015, V. 11, no. 4, pp. 44–54.
  14. Petrenko V. F. *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaja paradigma* [Multidimensional consciousness: the psychosemantic paradigm]. Moscow, Novyi khronograf Publ., 2010. 440 p.
  15. Serkin V. P. *Psikhosemantika* [Psychosemantics]. Moscow, Iurait Publ., 2016. 318 p.
  16. Solomin I. L. *Metodika psikhosemanticheskoi diagnostiki motivatsii (PDM)* [The technique for psychosemantic diagnostics of motivation (PDM)]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2011. 10 p.
  17. Solomin I. L. *Psikhosemanticheskii podkhod k issledovaniuu trudovoi motivatsii. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychosemantic approach to the study of motivation. Cand. psych. sci. diss.]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2009. 179 p.
  18. Osgood Ch. E. Lectures on Language Performance. N. J. ect. cop., 1980, XI. 276 p.
  19. Osgood Ch. E. The nature and measurement of meaning. *Psychol. Bull.*, 1952, V. 49, pp. 197–237.
  20. Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. Urbana etc.: Univ. of Illinois Press, 1967. 346 p.



УДК 316.6:159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.14

## **СТИЛИ МЕЖПОКОЛЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНЧЕСКИХ ГРУПП**

**Влада Игоревна Пищик**

доктор психологических наук, профессор  
Южный университет (ИУБиП)  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: vladaph@yandex.ru

**Анна Валерьевна Гаврилова**

ассистент  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: anichka01@rambler.ru

**Надежда Валерьевна Сиврикова**

кандидат психологических наук, доцент  
Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
г. Челябинск, Россия  
E-mail: bobronv@cspu.ru

*В статье представлены результаты эмпирического исследования стилей межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей, представителей поколений советского и переходного, и студентов, представителей постсоветского поколения. Рассматриваются существующие исследования по проблеме межпоколенного взаимодействия. Цель исследования – установление доминирующих стилей межпоколенного педагогического взаимодействия и их социально-психологических составляющих у преподавателей и студентов вуза.*

*Теоретическими основами работы выступают представления об общении А. А. Бодалева, концепция ментальности поколений В. И. Пищик. Объект исследования – преподаватели двух поколенческих групп: советского и переходного поколения, и студенты, представители постсоветского поколения, по 60 человек в каждой группе. Методики были направлены на изучение поколенческих факторов: идентификации с поколением (советское, переходное,*



постсоветское), типа ментальности поколения (традиционная, переходная, инновационная, постинновационная), и на выявление социально-психологических особенностей взаимодействия (межличностные отношения, коммуникативная установка, личностные особенности, стиль взаимодействия). Эмпирически выявлено, что стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей советского поколения – индифферентный, конформный; переходного поколения – манипулятивный, индифферентный; студентов постсоветского поколения – манипулятивный, индифферентный. Составляющие предпочитаемого стиля взаимодействия определялись кластерным анализом. Установлены взаимосвязанные кластеры, куда вошли предпочитаемые стили взаимодействия и социально-психологические особенности взаимодействия: межличностные отношения, коммуникативные установки, личностные особенности.

Делается вывод о том, что в зависимости от поколенческой идентификации преподавателей и студентов они будут предпочтительно использовать разные стили межпоколенного педагогического взаимодействия, и даже в случае использования одного и того же стиля его составляющие отличаются у преподавателей и студентов разных поколенческих групп. У преподавателей переходного поколения и у студентов постсоветского поколения преобладает инновационная ментальность, ведущим стилем взаимодействия является манипулятивный, что подтверждает гипотезу о том, что сближение, появление схожести в ментальности преподавателей и студентов различных поколений может быть связано с выбором стиля педагогического взаимодействия.

**Ключевые слова:** межпоколенное педагогическое взаимодействие, ментальность поколения, идентификация с поколением, стиль взаимодействия, преподаватели, студенты, советское поколение, переходное поколение, постсоветское поколение.

**Для цитирования:** Пищик В. И., Гаврилова А. В., Сиврикова Н. В. Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 245–264.



## STYLES OF INTERGENERATIONAL PEDAGOGICAL INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS OF DIFFERENT GENERATIONAL GROUPS

**Vlada Igorevna Pishchik**

*Doctor of Psychology, Professor  
Institute of Management Business and Law  
Rostov-on-don, Russia  
E-mail: vladaph@yandex.ru*

**Anna Valer'evna Gavrilova**

*Assistant Lecturer  
Southern Federal University  
Rostov-on-don, Russia  
E-mail: anichka01@rambler.ru*

**Nadezhda Valer'evna Sivrikova**

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University  
Chelyabinsk, Russia  
E-mail: bobronv@cspu.ru*

*The paper brings forward the results of an empirical study of styles of inter-generational pedagogical interaction of teachers (representatives of the Soviet and transitional generations), and students (representatives of the post-Soviet generation). The authors overviewed the existing research on the issue of intergenerational interaction. The purpose of the study was to establish the dominant styles of intergenerational pedagogical interaction and their socio-psychological components in teachers and students of the institutes of higher education.*

*A. A. Bodalev's ideas about communication and V. I. Pishchik's concept of the mentality of generations formed theoretical foundations for the present work. The study involved teachers of two generational groups (the Soviet and transitional generations), and students (the post-Soviet generation); each group of the sample consisted of 60 persons. Applying the techniques the authors studied the following generational factors: identification with the generation (Soviet, transitional, post-Soviet); type of mentality of the generation (traditional, transitional, innovative, postinnovative); socio-psychological characteristics of interaction (interpersonal relations, communicative attitude, personal characteristics, and interaction style). The empirical study revealed that indifferent and conforming styles of intergenerational pedagogical communication were characteristic to teachers*



*of the Soviet generation; manipulative and indifferent styles of intergenerational pedagogical communication were characteristic to teachers of the transitional generation; apathetic; manipulative and indifferent styles of intergenerational pedagogical communication were characteristic to students of the post-Soviet generation. Cluster analysis revealed the components of the preferred style of interaction. The study established interconnected clusters, which included the preferred styles of interaction and socio-psychological characteristics of interaction: interpersonal relations, communicative attitudes, personal characteristics.*

*This paper has clearly shown that teachers and students prefer to use different styles of intergenerational pedagogical interaction, which depends on their generational identification. The components of the same style of intergenerational pedagogical interaction differ in students and teachers of different generational groups. Innovative mentality is characteristic for the teachers of the transitional generation and the students of the post-Soviet generation; manipulative style is the leading style of intergenerational pedagogical interaction, which confirms the hypothesis that the convergence and similarity of the mentality of teachers and students of different generations determines the choice of the style of pedagogical interaction.*

**Keywords:** *intergenerational pedagogical interaction, mentality of generation, identification with generation, style of interaction, teachers, students, Soviet generation, transitional generation, post-Soviet generation.*

**For citation:** Pishchik V. I., Gavrilova A. V., Sivrikova N. V. Styles of Intergenerational Pedagogical Interaction of Teachers and Students of Different Generational Groups. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 245–264.

## **Введение**

Возлагая большие надежды на молодое поколение, государство стремится улучшить современную систему общего и профессионального образования. Непрерывные инновации и реформы в сфере образования требуют от преподавателей осуществления новых подходов к педагогической деятельности [23]. Социологи и социальные психологи отмечают наблюдаемый в обществе конфликт, разрыв поколений, особые трудности взаимодействия поколений, которые отражаются и в педагогическом взаимодействии. В настоящее время проблема межпоколенного педагогического взаимодействия приобретает особую остроту [23], преподаватели старших поколений (советское и переходное) сталкиваются со множеством трудностей во взаимодействии со студентами (постсоветское поколение), связанных с разрывом в ценностях, культуре, способах усвоения информации.



### **Актуальность исследования**

Влияние поколенческого фактора на педагогическое взаимодействие, описано лишь отдельными авторами в аспекте разрыва в ценностных ориентациях [19, 20, 27] и стиля обучения представителей разных поколений [6, 8, 28, 33]. Отмечается необходимость различать методы дистанционного обучения представителей различных поколений [11, 17]. Рассматриваются особенности эмоциональной сферы преподавателей вузов [10], а также психологические особенности самого поколения современных студентов, которые отличаются по способу нахождения, хранения, обработки информации: они многозадачны, но поверхностны, не умеют сосредотачиваться и глубоко проникать в одну задачу [6, 30]. Для преподавателей представляет большую трудность найти правильную мотивацию для учебы, поддерживать их внимательность на занятиях [7, 31]. Результаты исследований, выполненных в рамках психологии поколений, используются для решения прикладных задач построения процесса обучения и взаимодействия между преподавателями и студентами [11].

Классификации стилей взаимодействия построены исходя из личностных особенностей, но не учитывают параметр межвозрастных и межпоколенных отношений [1, 2, 21, 25]. Разрыв поколений [3, 4, 16, 19] неизбежно откладывает отпечаток и на педагогическое взаимодействие, которое является одним из видов взаимодействия поколений в функции образовательной.

Возникает противоречие констатации разрыва между поколениями преподавателей и обучающихся и неопределенных способов взаимодействия преподавателей и обучающихся в новом ключе [23]. Целью исследования являлось установление доминирующих стилей межпоколенного педагогического взаимодействия и их социально-психологических составляющих у преподавателей и студентов вуза.

Прежде чем изложить полученные в исследовании данные, необходимо кратко остановиться на обосновании выбранных нами поколенческих групп преподавателей и студентов, и критериях для их дифференциации, а также определить понятие «межпоколенное педагогическое взаимодействие».

### **Теоретические предпосылки**

Методологической основой анализа поколений служит концентрация на социальной дифференциации, связанной с временными (социально-историческими) особенностями каждого последующего поколения (В. В. Семенова). Рассматривая существующие для российской выборки классификации поколений, отметим, что критериями отделения одного поколения от другого выступают дата рождения, эпохальные периоды истории России: ВОВ (довоенное, околвоенное, послевоенное, или поколение застоя);



перестройка (перестроечное, постперестроечное); всеобщая информатизация общества (поколение «нового века», или «миллениумы»). Таковы классификации поколений В. Дубина, А. Гражданкина, А. Толстых (1993) [22], М. И. Постниковой (2011) [14], В. В. Семеновой (2002) [16]. Другим критерием могут выступать ценности, разделяемые людьми, родившимися в некоторый исторический период и воспитанными в рамках общей семейной парадигмы, сформированные под воздействием определенных политических, экономических, социальных и технологических событий (М. А. Исаева [7], Х. Н. Садыкова [15]). Именно этот факт – жизнь детей до юношеского возраста, единое историческое поле, в котором они пребывают, – и влияет, по мнению А. В. Толстых, на сходные ценности одного поколения. Н. Хоув и У. Штраусс добавляют, что эти ценности, сформированные до 12–14 лет, являются подсознательными и порой неявными для их обладателей, но в течение всей жизни каждое поколение неизбежно живет и действует под их влиянием [32]. Разница этих ценностей может порождать трудности коммуникации между представителями разных поколений в социуме. В. И. Пищик предлагает в качестве критерия дифференциации поколений ментальность поколений [12].

Поколения, формируемые в различных социокультурных условиях, могут отличаться доминирующей надсистемой, типом, направленностью трансформации и социально-психологическими характеристиками ментальности. Все типы ментальности могут быть представлены у каждого поколения, но доминирующим типом является тот, который исходно сформирован в определенных социокультурных условиях [13]. На основе сопоставления социально-психологических характеристик ментальности поколений (ценностные ориентации, содержание категоризации образа мира, социальные представления, социальные установки, формы дискурса, направленность отношений и взаимодействий с социальной группой) В. И. Пищик определила четыре типа ментальности, трансформирующиеся со временем жизни поколения: традиционная, инновационная, переходная и постинновационная. Традиционная ментальность представлена коллективистскими установками и ценностями, зависимыми представлениями своего Я; ей присущи ценности красоты, природы, искусства, семейные и экзистенциальные смыслы, преобладает сотрудничающий – конвенциональный тип отношений к людям. Совмещение зависимости в коммуникации, готовности к новому в образе жизни и нестабильности в образе мира отличает переходную, кризисную ментальность.

Инновационная ментальность имеет противоположенные параметры социально-психологических характеристик и ценностно-смысловые основания: независимые представления своего Я и индивидуалистические ценностные ориентации, коммуникативные и гедонистические смыслы,



ценности спокойствия в стране и мире, индивидуалистические установки, преобладание властно-лидирующего типа отношений к людям. Соединение независимости в коммуникации, консерватизма в образе жизни и стабильности в образе мира рождает постинновационную ментальность, которая может перейти к традиционной при определенных культурно-исторических условиях [29].

Таким образом, мы рассматриваем поколение как группу представителей, рожденных в определенный период и объединенных переживаниями специфических исторических событий и носителей определенного типа ментальности.

В исследовании мы будем придерживаться типологии поколений В. И. Пищик. Большинство работающих в вузе преподавателей и студентов теоретически можно отнести к 3 поколенческим группам:

1. Советское поколение (носители традиционной ментальности), годы рождения: 50-е гг. – первая половина 60-х гг.

2. Переходное поколение (носители переходной ментальности, ценности представителей данного поколения формировались при социализме, но ее представители уже видят несостоятельность социалистической системы), годы рождения: вторая половина 60-х гг. – начало 80-х гг.

3. Постсоветское поколение (носители инновационной ментальности, их жизнь уже полностью зависит от информационных систем и пластиковых карточек), годы рождения: с середины 80-х гг. – до 2000-х гг.

С ускорением темпов развития цифровой цивилизации разрыв поколений продолжит увеличиваться. Первыми учитывать поколенческий фактор стали крупные торговые корпорации. В соответствии с особенностями поколения они разрабатывают разные стратегии продаж и продвижения брендов, пользуются ценностями – мишенями данного поколения. Следом за ними об учете фактора принадлежности к определенному поколению заговорили в сфере управления персоналом [26]. Теперь руководители учитывают в работе с подчиненными поколенческие ценности, предпочитаемые стратегии восприятия информации, стиль руководства и управления человеческим ресурсом [24]. Мы исходим из положения, что ценностный разрыв, разрыв культур, конфликтность поколений, наблюдаемая в современном российском обществе, проявляется и в системе высшего и среднего профессионального образования, в которой передача и сохранение преемственности опыта, традиций и культуры профессиональной деятельности занимает центральное место.

Педагогика и социальная психология по-разному определяют категорию взаимодействия. Классическое понимание взаимодействия в социальной психологии, с одной стороны, как компоненты общения, которая связана с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их



совместной деятельности (Г. М. Андреева); с другой, как практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах (Б. Г. Ананьев), побуждаемое осознаваемыми мотивами, реализующее определенные цели (В. Н. Мясищев), формирующее знание о другом, регулирующее действия другого (А. А. Бодалев), воздействие объектов (субъектов) друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь (А. А. Журавлев).

Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель – студент» представляет собой систему взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. В процессе развития взаимодействия создается структура отношений преподавателей и студентов, которая закрепляется на уровне их межличностных контактов.

Социальная психология рассматривает различные виды социального взаимодействия и взаимодействия поколений. Хорошо изученными параметрами являются роли, ситуация взаимодействия, типы, виды и механизмы взаимодействия, однако не рассматриваются межпоколенные механизмы педагогического взаимодействия, виды межпоколенного педагогического взаимодействия. Классификации стилей взаимодействия построены исходя из личностных особенностей, но не учитывают параметр межвозрастных и межпоколенных отношений.

Мы определяем межпоколенное педагогическое взаимодействие как особый вид социального взаимодействия, основанный на непосредственном или опосредованном воздействии друг на друга представителей поколений преподавателей и студентов, что создает условия для развития межличностных отношений в образовательном пространстве вуза. Продуктивным видом взаимодействия является сотрудничество – это совместная деятельность, нацеленная на достижение общего результата.

**Гипотезы исследования:** 1. Предположительно, возможно выделение предпочитаемых стилей межпоколенного педагогического взаимодействия в зависимости от типа ментальности и поколенческой идентификации преподавателей и студентов. 2. Сближение, появление схожести в ментальности преподавателей и студентов различных поколений может влиять на тенденции педагогического взаимодействия и выбор стиля педагогического взаимодействия.

### **Эмпирический объект и методы исследования**

Исходя из целей исследования, выборка преподавателей подбиралась специально; критерием для дифференцирования выборки стал год рождения респондентов. В группу преподавателей советского поколения были отнесены респонденты возраста от 52 до 63 лет, 1946–1964 гг. рождения,



60 человек. В группу преподавателей переходного поколения были отнесены респонденты возраста от 33 до 50 лет, 1965–1983 гг. рождения, 60 человек. В группу студентов постсоветского поколения были отнесены респонденты 1984–1999 гг. рождения, 60 человек. Выборку составили преподаватели и студенты вузов г. Ростова-на-Дону: ЮФУ, РГСУ, ДГТУ. Однако, для исследования наличие только объективного критерия возраста респондентов было недостаточным, и для субъективного отнесения себя к тому или иному поколению использовались методический прием диагностики поколенческой идентичности Н. Л. Ивановой (для выявления того, с каким типом поколения идентифицируется респондент: советским, переходным, постсоветским) и методика измерения типа ментальности В. И. Пищик (для выявления типа ментальности: традиционной, переходной, инновационной, постинновационной). Для изучения когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов межпоколенного педагогического взаимодействия применялись: опросник межличностных отношений А. Рукавишников (русскоязычная версия теста FIRO В. В. Шутца), изучающий межличностное поведение человека в трех основных областях межличностных потребностей: «включения», «контроля» и «аффекта»; методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (преобладающее отношение к людям: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический типы); методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко (шкалы коммуникативной установки и коммуникативной толерантности); многофакторный личностный опросник FPI (шкалы: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия – интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинность – феминизм). Для выявления доминирующего стиля взаимодействия использовалась методика диагностики направленности личности в общении С. Л. Братченкова. Методы математической и статистической обработки и представления полученных данных: достоверность различий (критерий U Манна – Уитни), иерархический кластерный анализ методом межгрупповых связей, в качестве меры использовались корреляции Пирсона, в программе статистического анализа и обработки SPSS v. 21.0.

### **Результаты и их обсуждение**

В ходе предварительного исследования преподаватели и студенты были разбиты на 3 группы по преобладающему типу ментальности и субъективной идентификации с поколением: советское (традиционная ментальность, идентификация с советским поколением), переходное (инновационная ментальность, идентификация с переходным поколением), постсоветское (инновационная



ментальность, идентификация с постсоветским поколением).

Далее предпочитаемый стиль взаимодействия устанавливался в каждой группе (согласно типу ментальности и субъективной идентификации с поколением) отдельно, сравнивались средние значения по шкалам по методике «Направленность личности в общении» С. Братченко.

Таблица 1.

**Средние значения предпочитаемых стилей взаимодействия по группам преподавателей и студентов**

| <i>Стили взаимодействия</i> | <i>Преподаватели советского поколения</i> | <i>Преподаватели переходного поколения</i> | <i>Студенты постсоветского поколения</i> |
|-----------------------------|---|--|--|
| Диалогический               | 4,26                                      | 1,03                                       | 1,56                                     |
| Авторитарный                | 1,16                                      | 2,56                                       | 0,96                                     |
| Манипулятивный              | 1,59                                      | <b>4,81</b>                                | <b>5,01</b>                              |
| Альтероцентрический         | 1,33                                      | 3,38                                       | 3,06                                     |
| Конформный                  | <b>5,66</b>                               | 3,78                                       | 3,3                                      |
| Индифферентный              | <b>5,98</b>                               | <b>4,50</b>                                | <b>3,95</b>                              |

Для подтверждения достоверности различий в стилях взаимодействия поколенческих групп применялся критерий U Манна – Уитни. Предпочитаемыми стилем взаимодействия со студентами у преподавателей советского поколения являются **индифферентный** (с преподавателями переходного поколения  $U = 877,0$ , со студентами  $U = 1460,0$ , различия с другими поколенческими группами не значимы) и **конформный** (с преподавателями переходного поколения  $U = 396,5$  ( $p \leq 0,001$ ), со студентами  $U = 727,5$  ( $p \leq 0,001$ )). У преподавателей переходного поколения ведущими стилями взаимодействия являются **манипулятивный** (с преподавателями советского поколения  $U = 204,5$  ( $p \leq 0,01$ ), со студентами  $U = 890,5$ , различия не значимые) и **индифферентный** (с преподавателями советского поколения  $U = 877,0$ , со студентами  $U = 767,5$ , различия с другими поколенческими группами не значимы). У студентов постсоветского поколения предпочитаемыми стилями взаимодействия являются **манипулятивный** (с преподавателями советского поколения  $U = 213,0$  ( $p \leq 0,01$ )) и **индифферентный** (с преподавателями советского поколения  $U = 1460,0$ , с преподавателями переходного поколения  $U = 767,5$ , различия с другими поколенческими группами не значимы).

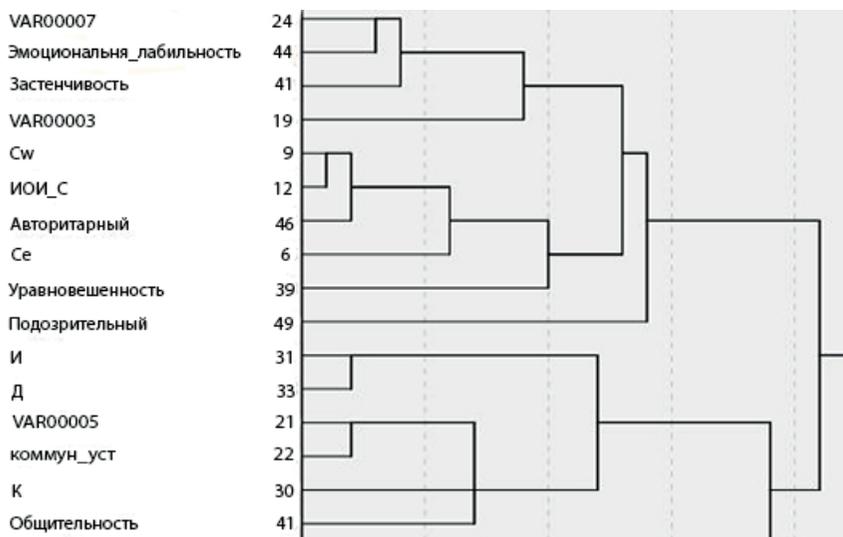
В целом заметна тенденция преподавателей, а вслед за ними и студентов, выбирать индифферентный стиль взаимодействия, характеризующийся доминированием ориентации на «сугубо деловые» вопросы, «уход» от общения как такового, избегание теплых, доверительных отношений, стремление не замечать субъектность партнера. Самые высокие средние значения по этому



стилю – у группы преподавателей советского поколения. У преподавателей переходного поколения и у студентов постсоветского поколения ведущим стилем взаимодействия является манипулятивный. Студенты подстраиваются под стиль, предпочитаемый преподавателями, и сами предпочитают во взаимодействии манипуляции или же сугубо деловые отношения, что соответствует таким характеристикам инновационной ментальности, как: индивидуалистические ценностные ориентации, коммуникативные и гедонистические смыслы, индивидуалистические установки, властно-лидирующий тип отношений к людям.

Далее, с помощью иерархического кластерного анализа методом межгрупповых связей (в качестве меры использовались корреляции Пирсона) устанавливались составляющие стиля межпоколенного педагогического взаимодействия, куда вошли шкалы методик А. Рукавишника, Т. Лири, В. В. Бойко, опросника FPI.

Для преподавателей советского поколения было выделено 4 кластера.



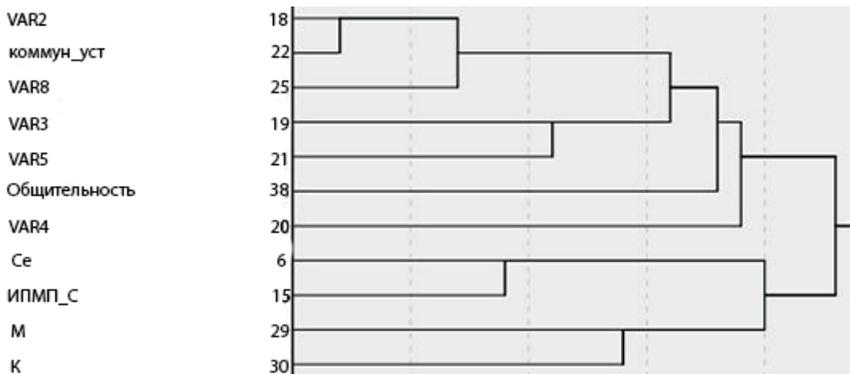
**Рисунок 1.** Кластерный анализ по преподавателям советского поколения, дендрограмма 3 кластера

На рисунке показан только описываемый ниже кластер, где оба ведущих стиля взаимодействия – индифферентный и конформный – объединились в один кластер. Также в него вошли такие характеристики, как: эмоциональная лабильность; застенчивость; уравновешенность; общительность;



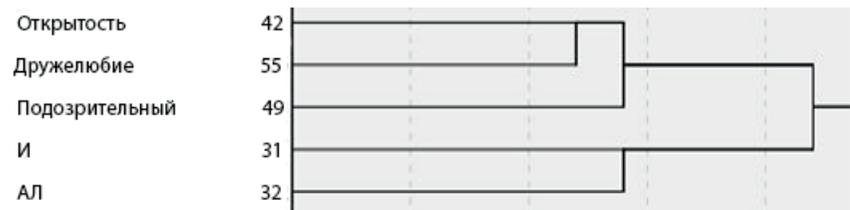
коммуникативная установка; авторитарный тип отношений к партнерам; подозрительный тип отношений к партнерам; альтруистический тип отношений к партнерам; обоснованный негативизм в суждениях о людях; негативный личный опыт общения с окружающими; тенденции оценивать людей, исходя из собственного Я; выраженное поведение в области «контроля»; требуемое поведение в области «контроля».

Для преподавателей переходного поколения было выделено 6 кластеров.



**Рисунок 2.** Кластерный анализ по преподавателям переходного поколения, дендрограмма 3 кластера

В данный кластер с манипулятивным стилем взаимодействия вошли шкалы: конформный стиль взаимодействия, коммуникативная установка, общительность, выраженное поведение в области «контроля», обоснованный негативизм в суждениях о людях, негативный личный опыт общения с окружающими, брюзжание, открытая жестокость в отношении к людям, индекс противоречивости межличностного поведения в области «контроля».

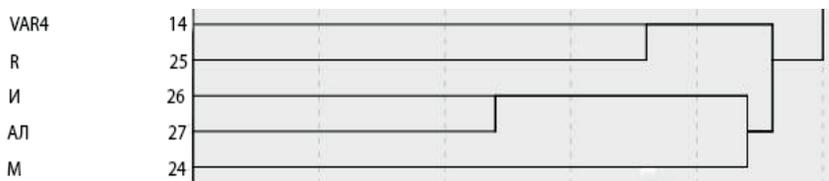


**Рисунок 3.** Кластерный анализ по преподавателям переходного поколения, дендрограмма 2 кластера



Во второй кластер с индифферентным стилем взаимодействия вошли шкалы: открытость, дружелюбие, подозрительность, альтероцентрический стиль взаимодействия.

Для **студентов постсоветского поколения** было выделено 5 кластеров.



**Рисунок 4.** Кластерный анализ по студентам постсоветского поколения, дендрограмма 5 кластера

В один кластер с предпочитаемыми студентами манипулятивным и индифферентным стилями взаимодействия вошли также альтероцентрический и конформный стили взаимодействия, а также такой вид негативной коммуникативной установки, как брюзжание, т. е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

### Выводы

В целом стиль взаимодействия преподавателей советского поколения характеризуется отсутствием стремления к действительному пониманию и желания быть понятым, направленностью на подражание, реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника; при этом игнорируется само общение со всеми его проблемами, доминируют ориентации на «сугубо деловые» вопросы, «уход» от общения как такового. Составляют стиль взаимодействия преподавателей советского поколения сочетания полярных характеристик, одни из которых могут маскировать другие. С одной стороны, данная группа преподавателей стремится контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других, лидирует в групповой деятельности, наставляет, поучает, стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. С другой стороны, желает контроля и руководства со стороны окружающих, не стремится брать на себя ответственность.

Эмоциональный компонент характеризуется неустойчивостью эмоционального состояния, проявляющегося в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции; наличием тревожности, скованности, неуверенности, следствием



чего являются трудности в социальных контактах. Возможно, что такие социально-психологические особенности обуславливаются притеснением старшего поколения в трудовой деятельности, существующей в обществе геронтофобией [18]. При этом преподаватели демонстрируют высокую устойчивость к стрессу, базирующуюся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Преподаватели переходного поколения с манипулятивным стилем взаимодействия характеризуются негативными коммуникативными установками. Они могут проявлять тенденцию к жестокости по отношению к партнерам по общению, негативно судить о людях, склонны к необоснованным обобщениям негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами. Преподаватели стремятся контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. При этом они имеют выраженную потребность в общении и готовность к ее удовлетворению.

Преподавателей переходного поколения с индифферентным стилем взаимодействия характеризует стремление к доверительному общению с окружающими людьми, установлению дружелюбных отношений, однако установлению таких отношений могут мешать излишняя критичность по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям и самокритичность.

Студенты с манипулятивным и индифферентным стилями взаимодействия характеризуются склонностью делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что в зависимости от типа ментальности и поколенческой идентификации преподавателей и студентов, они будут предпочтительно использовать разные стили межпоколенного педагогического взаимодействия, и даже в случае использования одного и того же стиля его составляющие отличаются у преподавателей и студентов разных поколенческих групп.

У преподавателей переходного поколения и у студентов постсоветского поколения преобладает инновационная ментальность, при этом ведущим стилем взаимодействия является манипулятивный. Это подтверждает гипотезу о том, что сближение, появление схожести в ментальности преподавателей и студентов различных поколений может влиять на тенденции педагогического взаимодействия и выбор стиля педагогического взаимодействия.

### **Литература**

1. *Витвицкая Л. А.* Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография. – М.: Дом педагогики, Изд-во ИПК ГОУ ОГУ, 2009.



2. *Горянина В. А.* Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал. – 1997. – № 6.
3. *Грязнова Ю. Г.* Конфликтогенность межпоколенного взаимодействия в культуре современного российского общества // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 2. – С. 42–47.
4. *Делицын Л. Л.* Префигуративный тип культуры: как преодолеть цифровой разрыв? // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. – 2011. – Вып. 6. – Часть 2.
5. *Извольская А. А.* Проблемы выбора стратегии взаимодействия преподавателя и студента на этапе адаптации в педагогическом вузе // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 476–478.
6. *Исаева Е. Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru>
7. *Исаева М. А.* Поколение // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1. – С. 265–268.
8. *Коатс Д.* Поколения и стили обучения / Пер. с англ. Л. Е. Колбачева. – М.: МАПДО–Новочеркасск: НОК, 2011. – 121 с.
9. *Королева Д. О.* Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 28–37.
10. *Менджеричкая Ю. А., Ханзен М., Хорц Х.* Правила выражения эмоций преподавателями российских и немецких университетов // Российский психологический журнал. – 2015. – № 4. – С. 54–78.
11. *Павлова Е. А.* Особенности применения дистанционного обучения с учетом теории поколений // Вестник МПГУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2012. – 1 (23). – С. 64–68.
12. *Пищик В. И.* Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Международный рецензируемый журнал. Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 80–88.
13. *Пищик В. И.* Преемственность и изменение общих черт поколений, сопряженных с их ментальностью // Прикладная и практическая социальная психология. Коллективная монография / Под ред. Л. И. Рюминой. – М.: КРЕДО, 2015. – С. 20–30.
14. *Постникова М. И.* Психология отношений между поколениями в со-



- временной России: автореферат дисс. ... д. пс. н. – СПб., 2011.
15. *Садыкова Х. Н.* Специфика межпоколенного взаимодействия в современной России (на примере Тюменской области) // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 4. – С. 117–124.
  16. *Семенова В. В.* Социальная динамика поколений: проблема и реальность. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 271 с.
  17. *Сиврикова Н. В.* Взаимосвязь социальной идентификации и ментальности поколений // Культура и образование. – 2014. – № 12. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2717>
  18. *Скок Н. И.* Биосоциальная проблематика межпоколенного взаимодействия // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2012. – № 3. – С. 82–84.
  19. *Сыченко Ю. А.* Социокультурная детерминация межпоколенного расогласования ценностных ориентаций субъектов педагогического взаимодействия // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 3. – С. 107–119.
  20. *Тарасова Л. Е.* Межпоколенное взаимодействие как один из факторов социализации и адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. – 2012. – Т. 12. – Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. – С. 22–25.
  21. *Толочек В. А.* Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии // Стиль человека: психологический анализ. – М., Смисл, 1998. – С. 163–173.
  22. *Толстых А. В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. – СПб.: Алтея, 2000. – С. 154–160.
  23. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 23.
  24. *Хомякова Е. И.* «ПОКОЛЕНИЕ Y» в контексте социального взаимодействия в современном обществе // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – Т. 319. – № 6.
  25. *Шаршов И. А., Макарова Л. Н.* Пространственное моделирование взаимодействия преподавателей и студентов в вузе // Fractal Simulation. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
  26. *Штурвалов А.* Время руководителей закончилось. Пришло время умных исполнителей // «Большие планы». – URL: <https://thebigplans.ru/generationz>
  27. *Шурбе В. З.* Социокультурные детерминанты межпоколенного взаимодействия // Известия ВолгГТУ. – 2012. – Вып. 10. – № 3. – С. 53–58.
  28. *Kalb C.* Generation 9/11 // Newsweek. – URL: <http://europe.newsweek.com/911s-children-grow-79477?rm=eu>



29. Pishik V. I. "The loss" of generations' traditional subjectivity as the phenomenon of mentality transformation // *Psychological Journal*. – 2010. – V. 31. – I. 2. – pp. 20–27.
30. Salajana F. D., Schönwetterb D. J., Cleghornc B. M. Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? // *Computers & Education*. – 2010. – V. 55. – I. 3.
31. Schmidt L., Hawkins P. Children of the tech revolution // *Sydney Morning Herald. Life & Style*. – pp. 1–4. – URL: <http://www.smh.com.au/news/parenting/children-of-the-tech-revolution/2008/07/15/1215887601694.html>
32. Strauss W., Hove N. *The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny*. – N. Y.: Broadway Books, 1997.
33. Wallis C. Gen M: The Multitasking Generation // *Time Magazine*. – 2006. – URL: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html>

## References

1. Vitvitskaia L. A. *Razvitie vzaimodeistviia sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa universiteta* [The development of interaction of subjects of the educational process of the University]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2009.
2. Gorianina V. A. Psikhologicheskie predposylki neproduktivnosti stilia mezhlichnostnogo vzaimodeistviia [Psychological preconditions of unproductive style of interpersonal interaction]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1997, no. 6, pp. 73–83.
3. Griaznova Iu. G. Konfliktogennost' mezhpokolennogo vzaimodeistviia v kul'ture sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Conflicts in inter-generational interaction in the culture of modern Russian society]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii 1: Regionovedenie: filozofia, istoriia, sotsiologiia, iurisprudentsiia, politologiia, kul'turologiia – Bulletin of Adyghe State University. Series 1: Regional Studies: philosophy, history, sociology, law, political science, culturology*, 2011, no. 2, pp. 42–47.
4. Delitsyn L. L. Prefigurativnyi tip kul'tury: kak preodolet' tsifrovoy razryv? [A prefigurative type of culture: how to overcome the digital gap?]. *Rossii: tendentsii i perspektivy razvitiia – Russia: Tendencies and Prospects of Development*, 2011, V. 6, Part 2.
5. Izvol'skaia A. A. Problemy vybora strategii vzaimodeistviia prepodavatelya i studenta na etape adaptatsii v pedagogicheskom vuze [Problems of choosing a strategy of interaction of the teacher and the student at the stage of adaptation in the pedagogical institute of higher education]. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*, 2012, no. 12, pp. 476–478.
6. Isaeva E. R. A new generation of students: psychological characteristics,



- academic motivation and difficulties in the first year of education. *Medical psychology in Russia*, 2012, no. 4 (15). Available at: <http://medpsy.ru>
7. Isaeva M. A. Pokolenie [Generation]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*, 2011, no. 1, pp. 265–268.
  8. Coates D. *Generational and learning styles* (Russ. ed.: Koats D. *Pokoleniia i stili obuchenii*). Novocherkassk, NOK Publ., 2011. 121 p.)
  9. Koroleva D. O. Ispol'zovanie sotsial'nykh setei v obrazovanii i sotsializatsii podrostka: analiticheskii obzor empiricheskikh issledovani (mezhdunarodnyi opyt) [The use of social networks in education and socialization of adolescents: an analytical review of empirical research (international experience)]. *Psikhologicheskai nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2015, V. 20, no. 1, pp. 28–37.
  10. Mendzheritskaia Iu. A., Hanzen M., Horz H. Pravila vyrazheniia emotsii prepodavateliami rossiiskikh i nemetskikh universitetov [Rules of expression of emotions of teachers in Russian and German universities]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, no. 4, pp. 54–78.
  11. Pavlova E. A. Osobennosti primeneniia distantsionnogo obuchenii s uchedom teorii pokolenii [The use of distance learning regarding the theory of generations]. *Vestnik MPGU. Serii «Informatika i informatizatsiia obrazovaniia» – Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series “Informatics and Informatization of Education”*, 2012, no. 1 (23), pp. 64–68.
  12. Pishchik V. I. Pokoleniia: sotsial'no-psikhologicheskii analiz mental'nosti [Generations: a socio-psychological analysis of mentality]. *Mezhdunarodnyi retsenziruemyi zhurnal. Sotsial'naia psikhologii i obshchestvo – International Peer-Reviewed Journal. Social Psychology and Society*, 2011, no. 2, pp. 80–88.
  13. Pishchik V. I. *Preemstvennost' i izmenenie obshchikh chert pokolenii, sopriazhennykh s ikh mental'nost'iu: Prikladnaia i prakticheskai sotsial'naia psikhologii* [The continuity and change of the common traits of generations, associated with their mentality: Applied and practical social psychology]. Moscow, KREDO Publ., 2015, pp. 20–30.
  14. Postnikova M. I. *Psikhologii otnoshenii mezhdu pokoleniiami v sovremennoi Rossii. Diss. kand. psikh. nauk* [The psychology of intergenerational relations in modern Russia. Cand. psych. sci. diss.]. St. Petersburg., 2011.
  15. Sadykova Kh. N. Spetsifika mezhpokolennogo vzaimodeistvia v sovremennoi Rossii (na primere Tiimenskoi oblasti) [The specificity of intergenerational interactions in modern Russia (on the example of Tyumen region)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*, 2014, no. 4, pp. 117–124.



16. Semenova V. V. *Sotsial'naiia dinamika pokolenii: problema i real'nost'* [Social dynamics of generations: problem and reality]. Moscow, Rossiiskaia politicheskaia entsiklopediia Publ., 2009. 271 p.
17. Surikova N. V. The relationship between social identity and mentality of generations. *Culture and Education*, 2014, no. 12. Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2717>
18. Skok N. I. Biosotsial'naiia problematika mezhpokolennogo vzaimodeistviia [Biosocial perspectives of intergenerational interaction]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika – Proceedings of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Policy*, 2012, no. 3, pp. 82–84.
19. Sychenko Iu. A. Sotsiokul'turnaia determinatsiia mezhpokolennogo rassoglasovaniia tsennostnykh orientatsii sub"ektov pedagogicheskogo vzaimodeistviia [Sociocultural determination of inter-generational mismatch of value guidelines of subjects of pedagogical interaction]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniia – Urgent Issues of Psychological Knowledge*, 2012, no. 3, pp. 107–119.
20. Tarasova L. E. Mezhpokolennoe vzaimodeistvie kak odin iz faktorov sotsializatsii i adaptatsii [Inter-generational interaction as one of the factors of socialization and adaptation]. *Izv. Sarat. Univ. New ser. – Proceedings of Saratov University*, 2012, V. 12, Ser. Acmeology of education. Developmental psychology, V. 4, pp. 22–25.
21. Tolochev V. A. *Stili professional'noi deiatel'nosti kak chast' problemy stilia v psikhologii* [Styles of professional activity as part of the problem of style in psychology]. *Stil' cheloveka: psikhologicheskii analiz* [The person's style: the psychological analysis]. Moscow, Smysl Publ., 1998, pp. 163–173.
22. Tolstykh A. V. *Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti* [The experience of the concrete-historical psychology of personality]. St. Petersburg, Alteia Publ., 2000, pp. 154–160.
23. Fel'dshtein D. I. Psikhologo-pedagogicheskaiia nauka kak resurs razvitiia sovremennogo sotsiuma [Psychological-pedagogical science as a resource for the development of modern society]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2012, no. 1, P. 23.
24. Khomiakova E. I. «ПОКОЛЕНИЕ Y» v kontekste sotsial'nogo vzaimodeistviia v sovremennom obshchestve [“GENERATION Y” in the context of social interaction in modern society]. *Izvestiia Tomskogo politekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk Polytechnic University*, 2011, V. 319, no. 6.
25. Sharshov I. A., Makarova L. N. Prostranstvennoe modelirovanie vzaimodeistviia prepodavatelei i studentov v vuze [Spatial modeling of the interaction of teachers and students in high school]. *Fractal Simulation – Fractal Simulation*, 2011, no. 2, pp. 39–51.



26. Shturvalov A. The time of head is over. It's time for smart executors. Big plans. Available at: <https://thebigplans.ru/generationz>
27. Shurbe V. Z. Sotsiokul'turnye determinanty mezhpokolennogo vzaimodeistviia [Socio-cultural determinants of intergenerational interaction]. *Izvestiia VolgGTU – Proceedings of Volgograd State Technical University*, 2012, V. 10, no. 3, pp. 53–58.
28. Kalb C. Generation 9/11. Newsweek. URL: <http://europe.newsweek.com/911s-children-grow-79477?rm=eu>
29. Pishik V. I. "The loss" of generations' traditional subjectivity as the phenomenon of mentality transformation. *Psychological Journal*, 2010, V. 31, I. 2, pp. 20–27.
30. Salajana F. D., Schönwetterb D. J., Cleghornc B. M. Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 2010, V. 55, I. 3.
31. Schmidt L., Hawkins P. Children of the tech revolution. Sydney Morning Herald. Life & Style, pp. 1–4. URL: <http://www.smh.com.au/news/parenting/children-of-the-tech-revolution/2008/07/15/1215887601694.html>
32. Strauss W., Hove N. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway Books, 1997.
33. Wallis C. Gen M: The Multitasking Generation. *Time Magazine*, 2006. URL: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html>



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.15

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ ЖЕНЩИН В ХИДЖАБЕ И БЕЗ НЕГО**

**Дарья Викторовна Погонцева**

кандидат психологических наук, доцент  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: dpogontseva@gmail.com

**Галина Сократовна Кожухарь**

кандидат психологических наук, доцент  
Московский государственный психолого-педагогический университет  
г. Москва, Россия  
E-mail: gsk04@mail.ru

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ЮФУ: грант «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения молодежи» тема № 213.01–07–2014/15ПЧВГ (проектная часть внутреннего гранта ЮФУ)*

*Статья посвящена проблеме роли внешнего облика в религиозной категоризации Другого (идентификации Другого как представителя определенной конфессии). В работе приводится обзор отечественных и зарубежных источников, посвященных данной проблеме, результаты проведенного авторами исследования. Исследуется роль внешнего облика в процессе категоризации Другого в целом, а кроме того – взаимоотношение с представителями различных конфессий. Приводятся результаты собственного исследования, в котором приняли участие девушки (100 человек в возрасте от 18 до 25 лет), проживающие в Южном федеральном округе.*

*Методы исследования включали ряд авторских опросников, в которых респондентам предлагалось оценить свое отношение к представителям различных религиозных конфессий (модифицированный опросник В. А. Лабунской, А. А. Бзезян «Методика диагностики позитивности–негативности отношения к этническим группам»), отношение к девушкам в хиджабах (традиционный платок в исламе, которым женщины закрывают голову и шею) и без хиджаба, а также категоризировать представленных девушек в соответствии с их религиозными убеждениями (опросник «Диагностика отношения к Другому в зависимости от оформления внешнего облика»). Применялись*



*непараметрические математические процедуры для осуществления сравнительного анализа. Выполненное исследование подтверждает, что внешний облик и его оформление (наличие/отсутствие хиджаба) является одним из пусковых механизмов религиозной категоризации Другого и влияет на формирование отношения к нему (дружелюбного или враждебного). Также делается вывод о необходимости более глубоко изучения данного вопроса в связи с миграционными процессами в России и Европе.*

**Ключевые слова:** *внешний облик, отношение, категоризация, конфессия, молодежь, ислам, христианство, враждебность, хиджаб, отношение к Другому.*

**Для цитирования:** Погонцева Д. В., Кожухарь Г. С. Особенности религиозной категоризации женщин в хиджабе и без него // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 265–276.

## **FEATURES OF RELIGIOUS CATEGORIZATION OF WOMEN WITH AND WITHOUT A HIJAB**

***Dar'ia Viktorovna Pogontseva***

Candidate of Psychology, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: dpogontseva@gmail.com

***Galina Sokratovna Kozhukhar'***

Candidate of Psychology, Associate Professor  
Moscow State University of Psychology and Education  
Moscow, Russia  
E-mail: gsk04@mail.ru

### ***Acknowledgments***

*The study was supported by Southern Federal University grant no. 213.01-07-2014/15 "Threats to national security in the context of geopolitical competition and models of aggressive and hostile behavior of young people"*

*The paper examines the role of external appearance in the religious categorization of Another (identification of Another as a representative of a certain confession). The paper provides an overview of domestic and foreign literature on this issue, as well as the results of the carried out study. The authors examine the role of external appearance in the process of categorization of Another in whole, as well as relationships*



with representatives of various different confessions. The study involved girls at the age from 18 to 25 living in the Southern Federal District.

Research methods included a number of authors' questionnaires, when respondents had to evaluate their relation to representatives of various religious confessions (a modified "Technique for diagnostics of positivity–negativity of relation to ethnic groups" by V. A. Labunskaja, A. A. Bzejian), as well as their relation to girls with hijabs (a traditional veil in Islam, which usually covers the head and neck) and without hijab, and also categorize the girls according to their religious beliefs ("Diagnostics of a relations to Another depending on the external appearance" questionnaire). To carry out the comparative analysis the authors used non-parametric mathematical procedures. The present study confirmed that external appearance (presence/absence of a hijab) is a starting mechanism of religious categorization of Another and influences the formation of relation to him/her (friendly or hostile). Taking into account migration processes in Russia and Europe, further study of the issue is still required.

**Keywords:** external appearance, attitude, categorization, confession, youth, Islam, Christianity, hostility, hijab, relation to Another.

**For citation:** Pogontseva D. V., Kozhukhar' G. S. Features of Religious Categorization of Women with and without a Hijab. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 265–276.

## Введение

Актуальность данной темы можно увидеть на примере современной религиозной ситуации в мире. Разрастающийся феномен миграции по всему миру, противостояние ислама другим религиозным конфессиям приводят к многочисленным конфликтам как в России, так и во всем мире. В русском фольклоре есть поговорка «встречают по одежке», однако процессы глобализации во многом стерли различия в одежде. На фоне взаимоотношения с представителями ислама на первое место выходит категоризация других, в том числе как представителей той или иной конфессии. Как отмечают В. А. Лабунская и А. А. Бзежан, в межэтническом общении формируется определенный вид взаимоотношений – особого рода социально-психологическая связь человека с «иным-другим-чужим», сопряженная с «appearance»-стереотипами, в основе которых лежит классификация людей в соответствии с антропологическими или этнокультурными типами внешнего облика [4, 5, 7], а также его оформления. Е. В. Белугина рассматривает внешний облик как культурно-исторический феномен [1]. В оформлении внешнего облика женщины одним из таких элементов является хиджаб.

Рассматривая наполнение категории «хиджаб», О. В. Тарасенко [13] подчеркивает, что чаще под хиджабом понимается исключительно головной платок



женщины, однако данное понятие шире и включает «внешний хиджаб» (одежда, закрывающая все тело, кроме лица и кистей рук) и «внутренний хиджаб» (жизненная позиция, поведение). Внутренний хиджаб, как отмечает автор, – это «жизненная позиция Хайя – скромность, стеснительность, застенчивость». Однако в рамках нашей работы под хиджабом мы будем понимать только внешний хиджаб, который также называют «второй кожей» [15, 17, 18, 21].

Религиозная категоризация, а также исследования, посвященные взаимосвязи внешнего облика с религиозным аспектом, упоминаются лишь вскользь. В то же время, Ростовская область находится в непосредственной близости с традиционно исламскими республиками: Чеченской Республикой, республикой Дагестан, Северной Осетией, Адыгеей, Ингушетией. Представители этих республик часто приезжают в Ростовскую область учиться, работать и жить. Важно отметить, что серьезных конфликтов в Ростовской области за последнее время было немного, большая часть конфликтов известна благодаря СМИ: начиная с терактов в Москве, Ставропольском крае, различных регионах Северного Кавказа и заканчивая конфликтом с Исламским государством и терактами во Франции (в частности, в редакции газеты «Шарли Эбдо» (Charlie Hebdo)), террористическим актом в Бельгии, а также конфликтами с представителями ислама в Германии. Актуальность проблемы восприятия отношения к женщине в хиджабе на Юге России стала расти после конфликта в Ставрополье в 2012–2013 гг., когда девочки из мусульманских семей начали посещать школу в платке, чем вызвали недовольство православного населения.

R. Eid, H. El-Gohary подчеркивают, что религиозность является одним из самых важных культурных сил, которые влияют на поведение [16]. О. В. Сучкова, анализируя ряд работ, отмечает, что и христианство, и ислам имеют одни общие корни – иудаизм, а некоторые идеи буддизма гармонируют с идеями христианства и ислама [12]. Однако в наших предыдущих исследованиях [9, 10, 11, 17] были получены данные, которые указывают, что в представлениях современной молодежи каждая религиозная конфессия несет определенную оценку, а соответственно, представители той или иной конфессии оцениваются либо «дружелюбно» и «с уважением», либо «враждебно». Рассматривая проблемы формирования образа Врага, В. А. Лабунская подчеркивает, что внешний облик входит в перечень культурных ценностей и порождает в мире визуальных технологий новые явления [6]. Также В. А. Лабунская отмечает, что образ Врага включает в себя совокупность социально-психологических отношений, которые отражают отношение к врагу. Таким образом, враждебное отношение к представителю какой-либо группы (в том числе и религиозной) будет формировать образ данного представителя.

Другой важный аспект, который мы рассматриваем – это хиджаб, являющийся частью одежды. Cl. Coughlin [14], рассматривая особенности



формирования самооценки и представления о теле через одежду, отмечает, что эти параметры тесно взаимосвязаны; автор также подчеркивает важность использования оценки внешнего облика (в первую очередь одежды) для категоризации других людей. В своем исследовании С. Unkelbach, J. P. Forgas, T. F. Denson [20] изучали роль исламского тюрбана (мужской головной убор) и хиджаба на решение «стрелять на поражение» в компьютерной игре. Ими было выявлено, что наличие на персонаже игры тюрбана уменьшает время реакции и увеличивает количество решений «стрелять на поражение». Авторы также отмечают, что тюрбан и хиджаб являются стереотипными образами терроризма, и таким образом человек категоризируется как опасный/угрожающий. В своих работах А. А. Бзезян рассматривает проблему отношения к представителям «кавказского внешнего облика» и принятия дискриминационного отношения к ним [2, 3], однако автор не затрагивает аспект религии и этнической одежды или других аспектов оформления внешнего облика.

### **Цель и гипотеза исследования**

Исходя из этого, нами была поставлена цель: изучить особенности религиозной категоризации и отношения (дружелюбного/враждебного) к женщинам в связи с оформлением их внешнего облика (наличием/отсутствием хиджаба). Гипотеза исследования: хиджаб может являться одним из пусковых механизмов религиозной категоризации и влиять на формирование отношения к человеку в соответствии с отношением к представителям той или иной конфессии. Задачи: 1) рассмотреть особенности религиозной категоризации женщин в хиджабе и без него; 2) изучить отношение к девушкам в хиджабе и без него, а также отношение к представителям различных конфессий; 3) установить взаимосвязь между оформлением внешнего облика (наличием/отсутствием хиджаба), религиозной категоризацией и отношением к другому.

### **Исследовательский дизайн**

Для этого нами были подготовлены 2 комплекта фотографий 5-ти девушек: в одном случае это была портретная съемка в анфас с натуральным макияжем и распущенными волосами, второй комплект – те же девушки, но в черном хиджабе (рисунок 1); фотографии демонстрировались вразброс (сначала без хиджаба, потом в хиджабе). Каждую фотографию предлагалось оценить по шкале от дружелюбного до враждебного отношения (при этом «1» – дружелюбное отношение; «5» – «не испытываю никаких чувств»; «9» – враждебное отношение). Данная шкала была предложена В. А. Лабунской и А. А. Бзезян [4] в «Методике диагностики позитивности–негативности отношения к этническим группам». Также мы предлагали выбрать из списка религию, которую,



по мнению респондентов, исповедуют девушки на фотографиях. На следующем этапе мы предложили оценить свое отношение к виртуальному представителю каждой конфессии (от дружелюбного до враждебного по той же шкале, что использовалась для оценки отношения к девушкам на фотографиях). В исследовании в качестве респондентов выступили 100 девушек в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 23 года), жители г. Ростова-на-Дону.



**Рисунок 1.** Пример фотографий девушек в хиджабе и без него (фотографии 8, 3, 9, 4)

### **Результаты и выводы**

Для того, чтобы рассмотреть особенности религиозной категоризации, мы предложили респондентам выбрать из списка религию, которую, по их мнению, исповедует девушка на фотографии: христианство, ислам, иудаизм, атеизм, другая (респонденты могли дать свой вариант). Результаты исследования (таблица 1) указывают на то, что девушкам без хиджаба чаще приписывают христианство, девушек, изображенных на фотографиях 6, 7, 8, 10 в хиджабах, описывают как исповедующих ислам, исключением является девушка с фотографии 9. В ходе проведения исследования некоторые респонденты отметили, что она похожа на монахиню, исповедующую католицизм или православие, при заполнении анкеты 77 % респондентов отметили, что она христианка, и только 23 % отметили, что девушка исповедует ислам.

Важно отметить, что девушка, представленная на фотографии 9, отличается от остальных (рисунок 1 – правая пара фотографий) формой лица (более округлая), цветом волос и глаз, и, хотя респондентам были представлены черно-белые фотографии, цвет глаз, бровей и ресниц выглядят значимо светлее, чем у девушек с других фотографий.



Таблица 1.

**Представление о религиозных убеждениях девушек  
в хиджабе и без него**

|               | <b>Христианство</b> | <b>Ислам</b> | <b>Иудаизм</b> | <b>Атеизм</b> |
|---------------|---------------------|--------------|----------------|---------------|
| Фотография 1  | <b>94</b>           | <b>0</b>     | <b>1</b>       | <b>5</b>      |
| Фотография 2  | <b>96</b>           | <b>0</b>     | <b>0</b>       | <b>4</b>      |
| Фотография 3  | <b>96</b>           | <b>0</b>     | <b>0</b>       | <b>4</b>      |
| Фотография 4  | <b>95</b>           | <b>0</b>     | <b>0</b>       | <b>5</b>      |
| Фотография 5  | <b>87</b>           | 0            | 0              | 13            |
| Фотография 6  | 2                   | <b>98</b>    | 0              | 0             |
| Фотография 7  | 3                   | <b>97</b>    | 0              | 0             |
| Фотография 8  | 2                   | <b>98</b>    | 0              | 0             |
| Фотография 9  | 77                  | 23           | 0              | 0             |
| Фотография 10 | 0                   | <b>99</b>    | 0              | 1             |

Далее мы проанализировали отношение к девушкам на фотографиях в хиджабе и без него. Интересно отметить, что по средним баллам ( $M$ ) можно говорить о том, что отношение к девушкам без хиджаба более дружелюбное ( $M_{\text{фото1}} = 3,1$ ;  $M_{\text{фото2}} = 2,2$ ;  $M_{\text{фото3}} = 2,3$ ;  $M_{\text{фото4}} = 2,5$ ;  $M_{\text{фото5}} = 3,7$ ), отношение к девушкам в хиджабе скорее негативное ( $M_{\text{фото6}} = 5,8$ ;  $M_{\text{фото7}} = 5,15$ ;  $M_{\text{фото8}} = 5,32$ ;  $M_{\text{фото10}} = 5,8$ ), кроме портрета представленного на фотографии 9 ( $M_{\text{фото9}} = 3,9$ ), который чаще оценивают более дружелюбно. На этом портрете изображена девушка с типичным славянским внешним обликом (округлое лицо, светлые волосы, большие голубые глаза, улыбка). Также, при заполнении несколько респондентов спросили «почему среди девушек-мусульманок портрет монахини» – таким образом, черный платок на голове ряд респондентов расценили как «не хиджаб» именно благодаря внешнему облику девушки.

Используя  $Z$ -критерий Уилкоксона, мы выявили, что существуют значимые различия в оценке отношения к одним и тем же девушкам в хиджабе и без него (таблица 2).

Таблица 2.

**Показатели различий по  $Z$ -критерию Уилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) ( $p < 0,05$ ) отношения к девушкам в хиджабе и без него**

| <b>Пары фотографий</b>       | <b><math>Z</math></b> |
|------------------------------|-----------------------|
| Фотография 1 & Фотография 6  | <b>5,78</b>           |
| Фотография 2 & Фотография 7  | <b>4,95</b>           |
| Фотография 3 & Фотография 8  | <b>5,07</b>           |
| Фотография 4 & Фотография 9  | <b>4,28</b>           |
| Фотография 5 & Фотография 10 | <b>4,08</b>           |



Далее мы использовали Z-критерий Уилкоксона для определения статистически значимых показателей: различия в отношении к женщинам в хиджабе и без него, а также отношения к людям, исповедующим ислам и христианство (таблица 3). Данный вопрос задавался отдельно от опросника с фотографиями.

Таблица 3.

**Показатели различий по Z-критерию Уилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test) ( $p < 0,05$ ) отношения к девушкам в хиджабе и без него, а также отношения к представителям ислама и православия**

| <b>№ фотографии</b> | <b>Z (ислам)</b> | <b>Z (христианство)</b> |
|---------------------|------------------|-------------------------|
| 1                   | <b>3,284996</b>  | 1,646862                |
| 2                   | <b>2,780446</b>  | 1,763205                |
| 3                   | <b>4,010780</b>  | 0,324788                |
| 4                   | <b>4,757777</b>  | 1,591521                |
| 5                   | <b>4,791489</b>  | 0,806257                |
| 6                   | 0,277737         | <b>3,591042</b>         |
| 7                   | 1,707836         | <b>3,243044</b>         |
| 8                   | 0,842951         | <b>5,487974</b>         |
| 9                   | <b>2,847187</b>  | 1,293616                |
| 10                  | 1,033217         | <b>3,332688</b>         |

Исходя из анализа полученных данных, мы видим, что отношение к представителям христианства и ислама совпадает с приписыванием религиозных убеждений той или иной девушке. Таким образом, мы можем предположить, что внешний облик и его оформление (наличие/отсутствие хиджаба) является одним из важных факторов, который является пусковым механизмом для религиозной категоризации другого и влияет на формирование отношения к нему (дружелюбного или враждебного). В то же время на религиозную категоризацию может оказывать влияние тип внешнего облика (цвет глаз, волос, кожи и т. д.).

Полученные нами данные, несомненно, важны для Юга России, который представляет собой уникальное культурно-религиозное пространство, где испокон веков соседствовали народы, исповедующие православие, ислам, иудаизм, шаманизм, язычество, католицизм. А современная ситуация с Исламским государством и распространением представителей данной религии в Европе и России указывает, что данную проблему необходимо глубоко и всесторонне изучать и в дальнейшем.



## Литература

1. *Белугина Е. В.* Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 58–65.
2. *Бзезян А. А.* Особенности идентификации визуальных репрезентаций внешнего облика с расовой и этнической принадлежностью человека // Мир Кавказа. Антитеррористический фестиваль студенческой, научной и творческой молодежи. В 2-х т. / Под ред. П. Н. Ермакова. – М.: КРЕДО, 2013. – Т. 1. – С. 52–61.
3. *Бзезян А. А.* Социально-психологические особенности отношения к дискриминации представителей этнических групп с различным типом внешнего облика: дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2015.
4. *Бзезян А. А., Лабунская В. А.* Методология исследования взаимосвязей отношений, образов, форм обращений в контексте межэтнического общения // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции. В 5-ти т. / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М., 2015. – Т. 2. – С. 264–267.
5. *Кожухарь Г. С., Вагурин И. В.* Межличностная толерантность студентов и их групповые статусы // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 45–53.
6. *Лабунская В. А.* Образ врага в межличностном общении // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 52–64.
7. *Лабунская В. А., Бзезян А. А.* Особенности оценивания различных компонентов этнокультурных типов внешнего облика как проявление дискриминационного отношения // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 37–43.
8. *Перевозникова Е. В.* Психологические особенности самосознания подростков из семей православной и атеистической ориентации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000.
9. *Погонцева Д. В.* Особенности отношения к девушкам с различным оформлением внешнего облика: роль хиджаба // Психология и психотехника. – 2015. – № 3. – С. 235–244.
10. *Погонцева Д. В., Наседкина Ю. В.* Влияние религиозных убеждений молодежи на формирование отношения к представителям различных религиозных конфессий // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 5 (21). – С. 24.
11. *Погонцева Д. В., Наседкина Ю. В.* Отношение молодежи, исповедующей язычество, к представителям различных религиозных конфессий // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12/1. – С. 34–38.
12. *Сучкова О. В.* Социально-психологические аспекты религиозности молодежи в контексте психологической безопасности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.



13. *Тарасенко О. В.* Хиджаб в исламской религии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 581. – С. 217–226.
14. *Coughlin C.* Body image, self-esteem, and consumer need for uniqueness as antecedents to self-identification as fashion opinion leader vs. fashion opinion seeker: Thesis, presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science in the graduate school of the Ohio State University. – Columbus, 2009.
15. *Dewi D. S., Syairudin B., Nikmah E. N.* Risk Management in New Product Development Process for Fashion Industry: Case Study in Hijab Industry // *Procedia Manufacturing*. – 2015. – V. 4. – pp. 383–391.
16. *Eid R., El-Gohary H.* The role of Islamic religiosity on the relationship between perceived value and tourist satisfaction // *Tourism Management*. – 2015. – V. 46. – pp. 477–488.
17. *Mahmud Y., Swami V.* The influence of the hijab (Islamic head-cover) on perceptions of women's attractiveness and intelligence // *Body Image*. – 2010. – V. 7. – I. 1. – pp. 90–93.
18. *Mirza H. S.* A second skin': Embodied intersectionality, transnationalism and narratives of identity and belonging among Muslim women in Britain // *Women's Studies International Forum*. – 2013. – V. 36. – pp. 5–15.
19. *Pogontseva D.* Attitude towards Islam and women in hijabs in South Russia // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – no. 6 S1. – pp. 438–443. doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s1p438
20. *Unkelbach C., Forgas J. P., Denson T. F.* The turban effect: The influence of Muslim headgear and induced affect on aggressive responses in the shooter bias paradigm // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2008. – V. 44. – I. 5. – pp. 1409–1413.
21. *Wahab N. A., Hassan L. F. A., Shahid S. A., Maon S. N.* The Relationship between Marketing Mix and Customer Loyalty in Hijab Industry: The Mediating Effect of Customer Satisfaction // *Procedia Economics and Finance*. – 2016. – V. 37. – pp. 366–371.

## References

1. Belugina E. V. Vneshnii oblik kak kul'turno-istoricheskii fenomen [External appearance as a cultural and historical phenomenon]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2008, V. 5, no. 3, pp. 58–65.
2. Bzejian A. A. *Osobennosti identifikatsii vizual'nykh reprezentatsii vneshnego oblika s rasovoi i etnicheskoi prinadlezhnost'iu cheloveka: Mir Kavkazu* [Features of the identification of visual representations of the external appearance with the person's racial and ethnic belonging: Peace to the Caucasus]. Moscow, KREDO Publ., 2013, V. 1, pp. 52–61.



3. Bzezian A. A. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti otnosheniia k diskriminatsii predstavitelei etnicheskikh grupp s razlichnym tipom vneshnego oblika. Diss. kand. psikh. nauk* [Socio-psychological features of relation to discrimination of representatives of ethnic groups with different types of external appearance. Cand. psych. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2015.
4. Bzezian A. A., Labunskaiia V. A. *Metodologiya issledovaniia vzaimosviazi otnoshenii, obrazov, form obrashchenii v kontekste mezhetnicheskogo obshcheniia* [The methodology of studying the relationships between attitudes, images, forms of address in the context of interethnic communication]. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sbornik materialov iubileinoi konferentsii* [Proc. the Anniversary Conference "From the origins to the present: 130 years since the foundation of the psychological society at Moscow University]. Moscow, 2015, V. 2, pp. 264–267.
5. Kozhukhar' G. S., Vagurin I. V. *Mezhlichnostnaia tolerantnost' studentov i ikh gruppovye statusy* [Interpersonal tolerance of students and their group statuses]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2011, no. 5, pp. 45–53.
6. Labunskaiia V. A. *Obraz vruga v mezhlchnostnom obshchenii* [The image of the enemy in interpersonal communication]. *Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2013, no. 3, pp. 52–64.
7. Labunskaiia V. A., Bzezian A. A. *Osobennosti otsenivaniia razlichnykh komponentov etnokul'turnykh tipov vneshnego oblika kak proiavlennie diskriminatsionnogo otnosheniia* [Features of evaluation of various components of ethnocultural types of appearance as a manifestation of a discriminatory relation]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2013, V. 10, no. 3, pp. 37–43.
8. Perevoznikova E. V. *Psikhologicheskie osobennosti samosoznaniia podrostkov iz semei pravoslavnoi i ateisticheskoi orientatsii. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological features of self-consciousness of adolescents in families of Orthodox and atheistic orientation. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow, 2000.
9. Pogontseva D. V. *Osobennosti otnosheniia k devushkam s razlichnym oformleniem vneshnego oblika: rol' khidzhaba* [Features of the relation to girls with various external appearance: the role of a hijab]. *Psikhologiya i psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 3, pp. 235–244.
10. Pogontseva D. V., Nasedkina Iu. V. *Vliianie religioznykh ubezhdenii molodezhi na formirovanie otnosheniia k predstaviteliam razlichnykh religioznykh konfessii* [The influence of religious belief of young people on the formation of relations to representatives of different religious confessions]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia – Humanitarian Scientific Research*, 2013, no. 5 (21), P. 24.



11. Pogontseva D. V., Nasedkina Iu. V. Otnoshenie molodezhi, ispoveduiushchei iazychestvo, k predstaviteliam razlichnykh religioznykh konfessii [The relation of young people who profess paganism to the representatives of various religious faiths]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2014, no. 12/1, pp. 34–38.
12. Suchkova O. V. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty religioznosti molodezhi v kontekste psikhologicheskoi bezopasnosti. Diss. kand. psikh. nauk* [Socio-psychological aspects of religiousness of young people in the context of psychological safety. Cand. psych. sci. diss.]. St. Petersburg, 2009.
13. Tarasenko O. V. Khidzhab v islamskoi religii [Hijab in Islam]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Bulletin of Moscow State Linguistic University*, 2010, no. 581, pp. 217–226.
14. Coughlin Cl. Body image, self-esteem, and consumer need for uniqueness as antecedents to self-identification as fashion opinion leader vs. fashion opinion seeker: Thesis, presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in the graduate school of the Ohio State University. Columbus, 2009.
15. Dewi D. S., Syaairudin B., Nikmah E. N. Risk Management in New Product Development Process for Fashion Industry: Case Study in Hijab Industry. *Procedia Manufacturing*, 2015, V. 4, pp. 383–391.
16. Eid R., El-Gohary H. The role of Islamic religiosity on the relationship between perceived value and tourist satisfaction. *Tourism Management*, 2015, V. 46, pp. 477–488.
17. Mahmud Y., Swami V. The influence of the hijab (Islamic head-cover) on perceptions of women's attractiveness and intelligence. *Body Image*, 2010, V. 7, I. 1, pp. 90–93.
18. Mirza H. S. A second skin': Embodied intersectionality, transnationalism and narratives of identity and belonging among Muslim women in Britain. *Women's Studies International Forum*, 2013, V. 36, pp. 5–15.
19. Pogontseva D. Attitude towards Islam and women in hijabs in South Russia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, no. 6 S1, pp. 438–443. doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s1p438
20. Unkelbach C., Forgas J. P., Denson T. F. The turban effect: The influence of Muslim headgear and induced affect on aggressive responses in the shooter bias paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2008, V. 44, I. 5, pp. 1409–1413.
21. Wahab N. A., Hassan L. F. A., Shahid S. A., Maon S. N. The Relationship between Marketing Mix and Customer Loyalty in Hijab Industry: The Mediating Effect of Customer Satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 2016, V. 37, pp. 366–371.



## ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.4:316.624

doi: 10.21702/rpj.2016.3.16

### **ВАНДАЛИЗМ КАК ФОРМА ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА**

**Ирина Владимировна Воробьева**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург, Россия*

*E-mail: lorisha@mail.ru*

**Ольга Владимировна Кружкова**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург, Россия*

*E-mail: galiat1@yandex.ru*

**Наталья Евгеньевна Жданова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Российский государственный профессионально-педагогический университет*

*г. Екатеринбург, Россия*

*E-mail: zne1976@gmail.com*

*В статье рассматривается феномен вандализма и вандалное поведение подростков, которое предполагает умышленные или случайные действия по порче, разрушению и несанкционированному преобразованию материальных объектов чужой или общественной собственности. Несмотря на очевидный ущерб, причиняемый вандалами окружающей среде, подобная форма девиантного поведения подростка изучается исключительно в аспекте констатации фактов, описания разновидностей последствий и определения эффективных мер по борьбе с ними. В научной литературе отсутствуют научные описания предикторов вандалной активности личности, не рассматриваются механизмы возникновения подобной стратегии взаимодействия человека с объектами окружающей среды, не анализируется генезис данной девиации. Это, безусловно, снижает потенциальную эффективность от разрабатываемых программ и предлагаемых методов по борьбе и предупреждению вандалного поведения.*



*Понимание вандализма как формы защитного и совладающего поведения, что и явилось целью настоящего исследования, позволит не только раскрыть детерминационные механизмы данной девиации, но и создаст научную основу для понимания психологической природы деструктивного взаимодействия человека с объектами материального мира, что может обеспечить создание действенных способов по его предотвращению. Для изучения связи защитно-совладающей системы личности и выбора человеком именно вандалской модели поведения был реализован сбор данных у 60 респондентов подросткового возраста по методу поперечных срезов с использованием стандартизированных опросников. Обработка полученных результатов осуществлялась в статистическом пакете SPSS Statistics 19.0 посредством дескриптивной статистики и регрессионного анализа. Обнаруженные закономерности подтвердили предположение о том, что вандализм действительно обусловлен защитными и совладающими механизмами личности, а также определили особенности связи конкретных видов разрушительной активности подростка с элементами психологических защит и совладающих действий.*

**Ключевые слова:** *вандализм, вандалское поведение, деструктивное поведение, девиации, психологическая защита, защитные механизмы, совладание, стратегии совладания, подростковый возраст, поведение.*

**Для цитирования:** Воробьева И. В., Кружкова О. В., Жданова Н. Е. Вандализм как форма защитного и совладающего поведения подростка // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 277–292.

## **VANDALISM AS A FORM OF DEFENSIVE AND COPING BEHAVIOR IN ADOLESCENTS**

***Irina Vladimirovna Vorobyeva***

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Ural State Pedagogical University  
Yekaterinburg, Russia  
E-mail: lorisha@mail.ru*

***Olga Vladimirovna Kruzhkova***

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Ural State Pedagogical University  
Yekaterinburg, Russia  
E-mail: galiat1@yandex.ru*



**Natal'ya Evgen'evna Zhdanova**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor  
Russian State Vocational Pedagogical University  
Yekaterinburg, Russia  
E-mail: zne1976@gmail.com*

*The paper deals with the phenomenon of vandalism and vandal behavior of adolescents. Vandal behavior consists of intentional or unintentional actions for the damage, destruction, and unauthorized transformation of material objects of a strange or public property. Despite the obvious damage done to the environment by vandals, this form of deviant behavior of adolescents is examined exclusively in terms of the statement of fact, description of forms of consequences, and determination of effective measures to combat them. To the authors' best knowledge, no publications can be found available in the literature that describe predictors of vandal activity of the person, consider the mechanisms of the emergence of this strategy of human interaction with environmental objects, and analyze the genesis of this deviation. Of course, these circumstances reduce the potential effectiveness of the developed programs and methods for prevention and counteraction to vandal behavior.*

*Understanding vandalism as a form of defensive and coping behavior makes it possible (a) to reveal determination mechanisms of this deviation and (b) create a scientific basis for understanding the psychological nature of destructive human interaction with material objects, which can ensure the creation of effective ways to prevent it. To study correlations of the person's defense and coping system and the choice of the model of vandal behavior, the authors surveyed 60 adolescent respondents by applying a cross-sectional method using standardized questionnaires. The obtained data processing was carried out in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics 19.0) by means of descriptive statistics and regression analysis. The discovered patterns of relationship (a) confirmed the assumption that vandalism is conditioned by defensive and coping mechanisms of personality, and (b) determined relations between certain types of a teenager's destructive activity and elements of psychological defenses and coping activities.*

**Keywords:** *vandalism, vandal behavior, destructive behavior, deviancies, psychological defense, defense mechanisms, coping, coping strategies, adolescence, behavior.*

**For citation:** Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Zhdanova N. E. Vandalism as a Form of Defensive and Coping Behavior in Adolescents. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 277–292.



### **Теоретические основы исследования**

Вандализм – достаточно распространенное явление в современном мире. Он давно уже вышел за рамки привычного понимания девиации и активно обсуждается в контексте социокультурного дискурса. Однако, если не брать вандализм как столкновение цивилизационных укладов, конфессиональных трендов или политических противостояний, а рассматривать его как индивидуальную активность отдельного человека, то традиционно вандальное поведение связывают с подростковым возрастом [4, 17, 20, 21] и типичными подростковыми реакциями [6]. В том числе вандализм может интерпретироваться как защитная реакция индивида или группы на давление внешней среды.

Защитные реакции проявляются при восприятии ситуации как угрожающей для благополучия и стабильности существования человека, его мировоззрения, установок, привычного образа поведения [1, 3, 13]. Специфической особенностью бессознательных защит является искажение образа ситуации и фальсификация реальности. Часто результатом является возникновение образа врага по отношению к людям, непонятым, непохожим на него самого, и поэтому потенциально опасным. В этом случае вандальное поведение может выполнять защитные функции в жизнедеятельности подростка и его группы.

Так, вандализм часто используется для защиты территории, на которую индивид или группа предъявляют права. Деструктивность поведения здесь будет проявляться в маркировании пространства идентификационной символикой подростка и его референтной группы, несанкционированным изменением пространства под имеющиеся потребности или в соответствии с представлениями о том, как должно выглядеть пространство существования в соответствии с их потребностями и ценностями. Поэтому места сбора молодежных компаний, представителей субкультур часто «расцветиваются» их символикой, надписями с перечислением их прозвищ, ников, имен и фамилий. Все это призвано свидетельствовать, что данное пространство занято и уже используется в соответствии с желанием его «владельца», а также создает особый средовой ресурс «собственного места» [12], значимый для поддержки их защитно-совладающих действий. При этом чаще всего «своей» молодежные группы считают территорию, у которой нет признаков принадлежности иным владельцам [11].

Кроме того, вандальное поведение может выступать в роли защиты эмоциональной стабильности подростка и демонстрируется с целью отреагирования разрушительного для личности гнева. Сдерживание негативного эмоционального состояния может привести к возникновению невроза, развитию психосоматических заболеваний [22]. Однако выплеск эмоционального напряжения в деструктивном поведении как форме



экстернальной регуляции эмоционального дистресса [24], а тем более в групповой ситуации, позволяет подростку освободиться от чувства несправедливости и не испытывать впоследствии угрызения совести («ведь так делал не я один, а мы все»).

Защита образа жизни, мировоззрения подростком проявляется через использование протестного вандального поведения. Это также может выражаться в маркировании пространства, но уже не пустого, вакантного, а пространства, наполненного содержанием, противоречащим идеологическим позициям индивида или группы. Это необходимо для того, чтобы напомнить о своем существовании и активном несогласии с оппонентами (например, взрослыми).

Специфическим объектом защиты с применением вандального поведения может выступать целостность группы. В этом случае акт вандализма – это особый ритуал, с одной стороны, закрепляющий членство в группе и создающий «общую тайну», причастность к которой дифференцирует «своих» от «чужих» [14], с другой, позволяющий «обменять» негативное воздействие общества на столь же негативное разрушение со стороны подростка [16]. В этом случае неправомочность действий, их незаконность отходят на второй план, поскольку сохранение единства группы, нерушимости ее границ для ее участников гораздо важнее в силу огруппления мышления [19]. Здесь группой может применяться когнитивно-аффективная стратегия защиты [10], основанная на изменении информационных и мотивационно-смысловых аспектов совместной деятельности. В результате появляются специфические фантомы группового сознания, адекватные позитивному состоянию групповой реальности, но не соответствующие объективной ситуации, в которой функционирует группа. Иными словами, участники группы формируют свою внутригрупповую установку, например, о том, что вандализм – это средство креативного самовыражения, тогда как общество будет оценивать его как деструкцию. Это противоречие в установках далее будет способствовать все большей изоляции группы подростков от общества, а также большему единству ее участников, не находящих понимания и сочувствия за пределами группы.

Однако во всех этих случаях вандализм может быть представлен не только как групповой феномен, но и как индивидуальная защитно-совладающая реакция отдельного подростка на стрессогенное для него воздействие среды. В то же время в литературе практически отсутствует рассмотрение вандального поведения именно в контексте индивидуальных защит и стратегий совладания, хотя данное поведение явно носит черты сходства как с поведением на основе сработки защитных механизмов, так и с совладающими действиями.



### **Цель и методы исследования**

Цель представленной статьи – характеристика вандализма как одной из форм защитного и совладающего поведения личности, а также выявление обусловленности данного явления элементами защитно-совладающих действий.

Для реализации поставленной цели была проведена диагностика 60 подростков (13–14 лет, 32 мальчика, 28 девочек), учащихся общеобразовательной школы, с применением следующих психодиагностических методик:

- «Мотивы вандального поведения» И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, С. А. Остриковой [6]. Методика диагностирует 10 видов вандального поведения по их мотивационному основанию и предназначена для диагностики среди подростковой и юношеской выборки;
- «Индекс жизненного стиля» (Index Life Style) R. Plutchik, H. Kellerman, H. R. Conte в адаптации Е. Клубовой [8]. Авторами методики указывается, что данная адаптированная версия опросника обладает необходимыми психометрическими показателями и целесообразна для применения на русскоязычной выборке [15];
- «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке и Г. Эрдманна в адаптации Н. Е. Водопьяновой [5]. Данная методика является одной из наиболее обширных по количеству диагностируемых стратегий совладания, в перечень которых входят как конструктивные, так и деструктивные совладающие действия.

Математико-статистическая обработка данных проводилась в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 19 с применением метода линейной регрессии.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Так, по данным исследования 18% респондентов отличаются повышенной готовностью к деструктивному поведению. При этом у 25% подростков наблюдаются активные неразрешенные конфликты, приводящие к повышению напряженности психологических защит и готовности к оборонительным действиям. В то же время совладание со стрессом у большинства респондентов осуществляется посредством стратегий отвлечения от негатива, обращения к позитивным состояниям, переживаниям, исключающим стресс (психомышечная релаксация, отвлечение), а также контроля стрессовых ситуаций и собственных реакций на них (позитивная самомотивация и самоконтроль).

Обусловленность вандального поведения защитными и совладающими действиями проверялась с применением линейной регрессии. Важно, что все виды вандальной активности обнаруживают четкие детерминации стратегиями совладания и защитными механизмами (таблица 1). При этом процент объясненной дисперсии каждой из моделей колеблется в пределах



от 37 до 48%, что является достаточно высоким показателем и позволяет через характеристику защитно-совладающей сферы личности подростка охарактеризовать и предсказать до половины случаев его вандальной активности. Правда, дополнительным фактором, вносящим неучтенный вклад в объяснение вандального поведения подростков, является социальное окружение субъекта (референтная группа сверстников), которое может провоцировать не индивидуально совершаемый вандальный акт, а групповые формы разрушительной активности.

При анализе сложившихся моделей на себя обращают внимание два момента:

- во-первых, наибольшее детерминационное значение для видов вандализма имеют не бессознательные защиты, а осознанные стратегии совладания, что косвенно указывает на специфику вандализма как осознанной стратегии, направленной на разрешение стрессогенных ситуаций в жизни подростка;
- во-вторых, прослеживается четко ограниченный набор защитных и совладающих действий, являющихся детерминантами видов вандализма (как фасилитирующими, так и ингибирующими). Обнаруженные закономерности обобщены в таблице 2.

Таблица 1.

**Регрессионные модели видов вандализма в контексте защитных механизмов и стратегий совладания**

| <b>Мотивы вандального поведения</b> | <b>Линейная регрессионная модель</b> |          |                 |                          |          |                   |
|-------------------------------------|--------------------------------------|----------|-----------------|--------------------------|----------|-------------------|
|                                     | <b>R<sup>2</sup></b>                 | <b>F</b> | <b>p модели</b> | <b>Элементы модели</b>   | <b>β</b> | <b>p элемента</b> |
| Ст                                  | 47,6%                                | 4,46     | 0,000           | Проекция                 | 0,323    | 0,038             |
|                                     |                                      |          |                 | Гиперкомпенсация         | -0,404   | 0,019             |
|                                     |                                      |          |                 | Рационализация           | 0,298    | 0,040             |
|                                     |                                      |          |                 | Самоодобрение            | -0,723   | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Самооправдание           | 0,448    | 0,004             |
|                                     |                                      |          |                 | Отвлечение               | 0,495    | 0,005             |
|                                     |                                      |          |                 | Замещающие действия      | -0,502   | 0,009             |
|                                     |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией   | -0,539   | 0,002             |
|                                     |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация | 0,657    | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Прием лекарств           | 0,250    | 0,044             |



| <b>Мотивы<br/>вандаль-<br/>ного<br/>поведения</b> | <b>Линейная регрессионная модель</b> |          |                 |                                |          |                         |
|---|--------------------------------------|----------|-----------------|--------------------------------|----------|-------------------------|
|   | <b>R<sup>2</sup></b>                 | <b>F</b> | <b>p модели</b> | <b>Элементы<br/>модели</b>     | <b>β</b> | <b>p эле-<br/>мента</b> |
| Аг  | 46,1 %                               | 5,46     | 0,000           | Регрессия                      | 0,226    | 0,069                   |
|   |                                      |          |                 | Компенсация                    | 0,211    | 0,086                   |
|   |                                      |          |                 | Отвлечение                     | 0,449    | 0,004                   |
|   |                                      |          |                 | Замещающие действия            | -0,546   | 0,005                   |
|   |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,532   | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,637    | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,457    | 0,00                    |
|   |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,448   | 0,001                   |
| Тк  | 45,2 %                               | 5,25     | 0,000           | Регрессия                      | 0,256    | 0,042                   |
|   |                                      |          |                 | Компенсация                    | 0,256    | 0,040                   |
|   |                                      |          |                 | Отвлечение                     | 0,432    | 0,017                   |
|   |                                      |          |                 | Замещающие действия            | -0,630   | 0,001                   |
|   |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,554   | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,661    | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,422    | 0,001                   |
|   |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,395   | 0,003                   |
| Лб  | 45,1 %                               | 6,11     | 0,000           | Регрессия                      | 0,283    | 0,023                   |
|   |                                      |          |                 | Отвлечение                     | 0,401    | 0,008                   |
|   |                                      |          |                 | Замещающие действия            | -0,476   | 0,005                   |
|   |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,519   | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,643    | 0,000                   |
|   |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,363    | 0,003                   |
|   |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,411   | 0,001                   |



| <b>Мотивы вандального поведения</b> | <b>Линейная регрессионная модель</b> |          |                 |                                |          |                   |
|-------------------------------------|--------------------------------------|----------|-----------------|--------------------------------|----------|-------------------|
|                                     | <b>R<sup>2</sup></b>                 | <b>F</b> | <b>p модели</b> | <b>Элементы модели</b>         | <b>β</b> | <b>p элемента</b> |
| Эс                                  | 37,7%                                | 4,49     | 0,001           | Гиперкомпенсация               | -0,355   | 0,025             |
|                                     |                                      |          |                 | Рационализация                 | 0,291    | 0,045             |
|                                     |                                      |          |                 | Самоодобрение                  | -0,477   | 0,008             |
|                                     |                                      |          |                 | Самооправдание                 | 0,298    | 0,031             |
|                                     |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,537   | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,453    | 0,008             |
|                                     |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,243    | 0,038             |
| Эк                                  | 44,0%                                | 8,50     | 0,000           | Контроль над ситуацией         | -0,617   | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,559    | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,323    | 0,007             |
|                                     |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,394   | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Прием лекарств                 | 0,230    | 0,044             |
| Пр                                  | 44,1%                                | 5,03     | 0,000           | Регрессия                      | 0,251    | 0,048             |
|                                     |                                      |          |                 | Компенсация                    | 0,231    | 0,066             |
|                                     |                                      |          |                 | Отвлечение                     | 0,417    | 0,009             |
|                                     |                                      |          |                 | Замещающие действия            | -0,672   | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,467   | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,680    | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,426    | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,426   | 0,001             |
| Кф                                  | 48,4%                                | 5,97     | 0,000           | Проекция                       | 0,292    | 0,030             |
|                                     |                                      |          |                 | Отвлечение                     | 0,450    | 0,007             |
|                                     |                                      |          |                 | Замещающие действия            | -0,414   | 0,018             |
|                                     |                                      |          |                 | Контроль над ситуацией         | -0,665   | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Позитивная самомотивация       | 0,586    | 0,000             |
|                                     |                                      |          |                 | Бегство от стрессовой ситуации | 0,420    | 0,001             |
|                                     |                                      |          |                 | Агрессия                       | -0,334   | 0,004             |
|                                     |                                      |          |                 | Прием лекарств                 | 0,223    | 0,066             |



| Мотивы вандального поведения | Линейная регрессионная модель |      |            |   |         |              |
|------------------------------|-------------------------------|------|------------|---|---------|--------------|
|                              | $R^2$                         | $F$  | $p$ модели | Элементы модели                         | $\beta$ | $p$ элемента |
| Ср                           | 41,0%                         | 6,14 | 0,000      | Снижение значимости стрессовой ситуации | -0,454  | 0,006        |
|                              |                               |      |            | Отвлечение                              | 0,244   | 0,052        |
|                              |                               |      |            | Контроль над ситуацией                  | -0,597  | 0,000        |
|                              |                               |      |            | Позитивная самомотивация                | 0,731   | 0,000        |
|                              |                               |      |            | Бегство от стрессовой ситуации          | 0,557   | 0,000        |
|                              |                               |      |            | Агрессия                                | -0,359  | 0,004        |
| Ск                           | 47,3%                         | 5,71 | 0,000      | Проекция                                | 0,282   | 0,038        |
|                              |                               |      |            | Отвлечение                              | 0,449   | 0,007        |
|                              |                               |      |            | Замещающие действия                     | -0,375  | 0,033        |
|                              |                               |      |            | Контроль над ситуацией                  | -0,672  | 0,000        |
|                              |                               |      |            | Позитивная самомотивация                | 0,612   | 0,000        |
|                              |                               |      |            | Бегство от стрессовой ситуации          | 0,355   | 0,004        |
|                              |                               |      |            | Агрессия                                | -0,342  | 0,004        |
|                              |                               |      |            | Прием лекарств                          | 0,250   | 0,042        |

Условные обозначения:  $R^2$  – объясненная дисперсия,  $F$  – коэффициент Фишера,  $p$  – уровень значимости, Ст – стяжательный вандализм, Аг – агрессивный вандализм, Тк – тактический вандализм, Лб – любопытствующий вандализм, Эс – эстетический вандализм, Эк – экзистенциальный вандализм, Пр – протестующий вандализм, Кф – конформный вандализм, Ср – вандализм, вызванный неудобствами окружающей среды, Ск – вандализм, вызванный скукой.

Таблица 2.

### Детерминация видов вандализма элементами защитно-совладающих действий личности

|                               | Ст | Аг | Тк | Лб | Эс | Эк | Пр | Кф | Ср | Ск |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Психологические защиты</b> |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Регрессия                     |    | +  | +  | +  |    |    | +  |    |    |    |
| Проекция                      | +  |    |    |    |    |    |    | +  |    | +  |
| Рационализация                | +  |    |    |    | +  |    |    |    |    |    |
| Компенсация                   |    | +  | +  |    |    |    | +  |    |    |    |
| Гиперкомпенсация              | -  |    |    |    | -  |    |    |    |    |    |



|                                       | Ст | Аг | Тк | Лб | Эс | Эк | Пр | Кф | Ср | Ск |
|---------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Стратегии совладания</b>           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Снижение значения стрессовой ситуации |    |    |    |    |    |    |    |    | -  |    |
| Самоодобрение                         | -  |    |    |    | -  |    |    |    |    |    |
| Самооправдание                        | +  |    |    |    | +  |    |    |    |    |    |
| Отвлечение                            | +  | +  | +  | +  |    |    | +  | +  | +  | +  |
| Замещение                             | -  | -  | -  | -  |    |    | -  | -  |    | -  |
| Контроль над ситуацией                | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  |
| Позитивная самомотивация              | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  |
| Бегство от стрессовой ситуации        |    | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  |
| Агрессия                              |    | -  | -  | -  |    | -  | -  | -  | -  | -  |
| Прием лекарств                        | +  |    |    |    |    | +  |    | +  |    | +  |

Условные обозначения: Ст – стяжательный вандализм, Аг – агрессивный вандализм, Тк – тактический вандализм, Лб – любопытствующий вандализм, Эс – эстетический вандализм, Эк – экзистенциальный вандализм, Пр – протестующий вандализм, Кф – конформный вандализм, Ср – вандализм, вызванный неудобствами окружающей среды, Ск – вандализм, вызванный скукой; (+) – положительная связь; (-) – отрицательная связь.

Если говорить о детерминационном значении защитных механизмов, то обращает на себя внимание разделение их на две группы:

1. Механизмы, связанные с агрессивным, тактическим и протестующим вандализмом, т. е. деструктивной активностью, чья изначальная цель – причинение осознанного вреда окружению (социальному или материальному). Детерминационный ресурс здесь имеют два достаточно контрастных механизма защиты – регрессия и компенсация, предполагающие конкурирующие экстернальную и интернальную позиции в объяснении субъектом собственной активности, что может быть отождествлено с сочетательным эффектом процессов эволюции и инволюции в развитии подростка [7].

2. Механизмы, связанные со стяжательным, эстетическим, конформным и скукающим вандализмом, т. е. деструктивной активностью, не мотивированной напрямую негативными переживаниями и намерениями. Их проявлению способствует активизация проекции и рационализации, вероятно, как «объяснительных» механизмов оправдания собственного поведения, повлекшего деструктивные последствия. Кроме того, ингибирующий вклад здесь имеет



и гиперкомпенсация, развитие которой способствует формированию жестко закрепленного просоциального поведения, не допускающего проявление ненормативных действий со стороны субъекта [8].

Наибольший интерес представляет рассмотрение стратегий совладания как предикторов вандального поведения. Так, в большинстве моделей основными фасилитирующими вандализм элементами являются отвлечение, позитивная самомотивация и бегство от стрессовой ситуации. Подростки, стремясь уйти от стресса, отвлекаются на иные (в том числе деструктивные) действия, получают в актах их совершения или наступивших последствиях положительные эмоции. По сути, это является следствием гедонистической ориентации личности, поскольку проблемная ситуация здесь не разрешается, а маскируется новыми переживаниями.

Выраженный ингибирующий эффект имеют замещение, контроль за ситуацией и агрессия. Соответственно, подросток, не имеющий возможность контролировать внешнее окружение (других людей, развертывающуюся ситуацию, материальную среду и пр.), ограниченный (ресурсно или нормативно) в прямой агрессии и не способный к позитивной перестройке собственной активности, будет высоко мотивирован к проявлению косвенной агрессии к материальным объектам. Это способствует снижению его напряжения от стресса и восстановлению иллюзии контроля над ситуацией.

Как указывает Т. Л. Крюкова, совладание «требуется проявления субъектных качеств человека, самоопределения, собственного выбора способов поведения» [9, с. 45], и вандальная активность в полной мере позволяет создать для подростка иллюзию собственного выбора и собственного контроля ситуации, ощутить подчиненность материальной среды (а также и ее владельцев, т. е. других людей) его воле и его желаниям, и, таким образом, почувствовать себя полноценным субъектом жизни [2].

## **Выводы**

Таким образом, изучение вандализма как формы защитного и совладающего поведения в подростковом возрасте представляется перспективным научным направлением исследований, поскольку дает не только конкретное понимание природы деструктивных действий подростков по отношению к объектам окружающей среды, но и позволяет прогнозировать их возможные мотивы и даже модели вандального поведения. Так, если ситуация или отношение подростка к ней запускают механизмы психологической защиты, то вариативность его поступков сводится либо к малоосознаваемому, но активному и, зачастую, немедленному отреагированию негативных переживаний и, соответственно, стихийному разрушению рядом расположенных объектов материальной среды, либо к интериоризации и планомерному, продуманному



преобразованию, порче конкретных предметов или персонифицированного пространства. Кроме того, сложная система взаимодействия подростка с социальной средой и его актуализирующаяся потребность в смене самой социальной позиции влекут за собой переживание неуверенности, появление комплексов и общую перестройку системы самоотношения. Все это, как правило, провоцирует подростка использовать именно вандальные действия, поскольку они позволяют компенсировать недостаток свободы выбора, самостоятельности и самоконтроля. Выявленные закономерности расширяют представления о феномене вандализма и вандальном поведении и определяют его место в сложном механизме появления девиации.

### Литература

1. *Абитов И. Р.* Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2007.
2. *Абульханова К. А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – С. 13–26.
3. *Богданова М. В.* Защитно-адаптационные конструкторы в системе жизнеобеспечения личности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2009. – № 5. – С. 113–119.
4. *Ватова Л. С.* Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика. – М.: Народное образование; Изд-во МПСИ, 2007.
5. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
6. *Воробьева И. В., Кружкова О. В.* Психология вандального поведения: монография. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2015.
7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
8. *Кружкова О. В., Шахматова О. Н.* Психологические защиты личности: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2006.
9. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2004.
10. *Остроухова Е. Г., Штроо В. А.* Защитная активность группы в условиях групповой целостности // Идентичность и организация в меняющемся мире: сб. науч. ст. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2008. – С. 213–232.
11. *Смолова Л. В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). – СПб.: Изд-во СПбГИПСР, 2010.



12. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011.
13. Субботина Л. Ю. Психологическая защита и стресс. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2013.
14. Яговдик Е. В. Трансформация ритуала в культурно-эволюционном процессе (философско-культурологический анализ): автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Белгород, 2005.
15. Conte H. R., Apter A. The Life Style Index: A Self-Report Measure of Ego Defenses // *Ego Defenses: Theory and Measurement* / H. R. Conte, R. Plutchik (Ed.). – N. Y.: Wiley, 1995. – pp. 179–201.
16. Cordier J., Ledebvre C. Vandalism – Symbolic Behavior? // *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*. – 1980. – V. 33 (3). – pp. 263–270.
17. Elliott D. Multiple problem youth. – N. Y.: Springer-Verlag, 1988.
18. Gilbert P. Defense and safety: Their function in social behaviour and psychopathology // *British Journal of Clinical Psychology*. – 1993. – V. 32. – no. 2. – pp. 131–153.
19. Janis I. L. Groupthink. 2-nd ed. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1982.
20. Le Blanc M., Freshette M. Male criminal activity from childhood through youth. – N. Y.: Springer-Verlag, 1989.
21. Mawby R. I. Burglary. – Devon, UK: Willan Publishing, 2001.
22. Russell M. A., Smith T. W., Smyth J. M. Anger Expression, Momentary Anger, and Symptom Severity in Patients with Chronic Disease // *Annals of Behavioral Medicine*. – 2015. – P. 13.
23. The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping / S. Folkman (Ed.). – Oxford: Oxford University Press Publ., 2011.
24. Wills T. A., Sandy J. M., Yaeger A. M., Cleary S. D. & Shinar O. Coping dimension, life stress, and adolescent substance use: A latent growth analysis // *Journal of Abnormal Psychology*. – 2001. – 110. – pp. 309–323.

## References

1. Abitov I. R. *Antitsipatsionnaia sostoiatel'nost' v strukture sovladaiushchego povedeniia (v norme i pri psikhosomaticeskikh i nevroticheskikh rasstroistvakh)* Diss. cand. psikh. nauk [Anticipational competence in the structure of coping behaviour (in health and psychosomatic and neurotic disorders). Dr. cand. psych. diss]. Kazan, 2007.
2. Abul'khanova K. A. *Rubinshteinovskaia kategoriia sub"ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniiia: Problema sub"ekta v psikhologicheskoi nauke* [Rubinstein' category of the subject and its various methodological meanings: The problem of the subject in psychological science]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2000, pp. 13–26.



3. Bogdanova M. V. Zashchitno-adaptatsionnye konstrukty v sisteme zhizne-obespecheniia lichnosti [Defense and adaptive constructs in the life support system of the person]. Vestnik Tiumenskogo gosudarstvennogo universiteta. *Gumanitarnye issledovaniia. Humanitates – Bulletin of Tyumen State University. Humanistic Studies. Humanitates*, 2009, no. 5, pp. 113–119.
4. Vatoва L. S. *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniia molodezhnogo vandalizma i ego profilaktika* [Socio-psychological foundations of young people's vandalism and its prevention]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2007.
5. Vodop'ianova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009.
6. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. *Psikhologiiia vandal'nogo povedeniia: monografiia* [The psychology of vandal behavior]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2015.
7. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh. T. 3. Problemy razvitiia psikhiki* [Collected works in 6 volumes: Vol. 3: Problems of mental evolution]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983.
8. Kruzhkova O. V., Shakhmatova O. N. *Psikhologicheskie zashchity lichnosti* [Psychological protection of personality]. Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogic University Publ., 2006.
9. Kriukova T. L. *Psikhologiiia sovladaiushchego povedeniia* [The psychology of coping behavior]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2004.
10. Ostroukhova E. G., Shtroo V. A. *Zashchitnaia aktivnost' gruppy v usloviakh gruppovoi tselostnosti: Identichnost' i organizatsiia v meniaiushchemsia mire* [Defensive activity of the group in group integrity: Identity and the organization in the changing world]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2008, pp. 213–232.
11. Smolova L. V. *Psikhologiiia vzaimodeistviia s okruzhaiushchei sredoi (ekologicheskaia psikhologiiia)* [The psychology of interactions with the environment (environmental psychology)]. St. Petersburg, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2010.
12. Zhuravlev A. L. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste* [Stress, burnout, and coping in the modern context]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011.
13. Subbotina L. Iu. *Psikhologicheskaia zashchita i stress* [Psychological defense and stress]. Kharkov, Gumanitarnyi Tsentri Publ., 2013.
14. Iagovdik E. V. *Transformatsiia rituala v kul'turno-evoliutsionnom protsesse (filosofsko-kul'turologicheskii analiz). Diss. kand. filosof. nauk* [The transformation of ritual in a cultural and evolutionary process (philosophical and culturological analysis). Cand. philos. sci. diss.]. Belgorod, 2005.



15. Conte H. R., Apter A. The Life Style Index: A Self-Report Measure of Ego Defenses. *Ego Defenses: Theory and Measurement*. H. R. Conte, R. Plutchik (Ed.). N. Y.: Wiley, 1995, pp. 179–201.
16. Cordier J., Ledebvre C. Vandalism – Symbolic Behavior? *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, 1980, V. 33 (3), pp. 263–270.
17. Elliott D. Multiple problem youth. N. Y.: Springer-Verlag, 1988.
18. Gilbert P. Defense and safety: Their function in social behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 1993, V. 32, no. 2, pp. 131–153.
19. Janis I. L. Groupthink. 2-nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1982.
20. Le Blanc M., Freshette M. Male criminal activity from childhood through youth. N. Y.: Springer-Verlag, 1989.
21. Mawby R. I. Burglary. Devon, UK: Willan Publishing, 2001.
22. Russell M. A., Smith T. W., Smyth J. M. Anger Expression, Momentary Anger, and Symptom Severity in Patients with Chronic Disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 2015, P. 13.
23. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. S. Folkman (Ed.). Oxford: Oxford University Press Publ., 2011.
24. Wills T. A., Sandy J. M., Yaeger A. M., Cleary S. D. & Shinar O. Coping dimension, life stress, and adolescent substance use: A latent growth analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 2001, 110, pp. 309–323.



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.3.17

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИБЕРБУЛЛИНГА КАК ФОРМЫ ИНТЕРНЕТ-ПРЕСТУПЛЕНИЯ**

***Елена Александровна Макарова***

*доктор психологических наук, профессор  
Таганрогский институт управления и экономики  
г. Таганрог, Россия  
E-mail: makarova.h@gmail.com*

***Елена Львовна Макарова***

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Южный федеральный университет (Таганрог)  
г. Таганрог, Россия  
E-mail: h.makarova@gmail.com*

***Елена Александровна Махрина***

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии  
Таганрогский институт им. А. П. Чехова  
г. Таганрог, Россия  
E-mail: mahrina\_lena@mail.ru*

*Целью данной статьи стало исследование проблемы интернет-издевательств в подростковой среде в школе и за ее пределами. Описаны причины, виды и способы совершения актов кибербуллинга. Проанализированы зарубежные исследования, рассматривающие школьное насилие, его особенности, а также связь с агрессивным поведением, показана связь школьного насилия с кибербуллингом, классифицированы последствия его воздействия на психику, поведение подростков, а также на их дальнейшую жизнь и профессиональную деятельность.*

*В проведенном анкетировании приняли участие 53 студента вуза, которые ответили на вопросы об участии в школьной травле в качестве жертвы или свидетеля, а также сделали предположение о том, кто может прекратить травлю. Интернет представлен как негативная среда для неокрепшей психики подростков, была выявлена необходимость родительского мониторинга деятельности детей в социальных сетях. Намечены возможные пути решения данной проблемы – обоснована необходимость серьезного подхода к данной проблеме, научного исследования различных ее аспектов,*



сделана попытка привлечь внимание научной общественности к серьезности проблемы. Уделено внимание психологическим последствиям кибербуллинга для всех участников взаимодействия, обоснована необходимость ограничения использования Интернета детьми и подростками и контроля со стороны взрослых. В качестве выводов предложены рекомендации по предотвращению кибербуллинга, а также по ограничению доступа подростков в Интернет, использования мобильной связи. Рекомендации могут быть полезны для школьных учителей и родителей подростков.

**Ключевые слова:** кибербуллинг, агрессия, депрессия, психологическая травма, уровень эмоционального напряжения, виктимность, суицидальное поведение, родительский контроль, ограниченный доступ, социальные сети.

**Для цитирования:** Макарова Е. А., Макарова Е. Л., Махрина Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 293–311.

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CYBERBULLYING AS A FORM OF INTERNET CRIME

**Elena Aleksandrovna Makarova**

Doctor of Psychology, Professor  
Taganrog Institute of Management and Economics  
Taganrog, Russia  
E-mail: makarova.h@gmail.com

**Elena Lvovna Makarova**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer  
Southern Federal University (Taganrog)  
Taganrog, Russia  
E-mail: h.makarova@gmail.com

**Elena Aleksandrovna Mahrina**

Candidate of Psychology, Head of the Department of Psychology  
Taganrog State Institute named after A. P. Chekhov,  
Taganrog, Russia  
E-mail: mahrina\_lena@mail.ru

*The aim of the investigation reported in this paper is to study the problem of Internet bullying among teenagers in and outside of school. The article describes motives, types, and modes of bullying. The authors (a) analyzed foreign studies in the*



field of school bullying and its features, as well as aggressive behavior, (b) showed the connection between school bullying and cyberbullying, and (c) classified the influence of school bullying on teenagers' psychics and behavior, their future life and professional activity.

The empirical study involved 53 high-school students. The respondents answered the questions about school violence (as a victim or a witness), as well as made an assumption about persons responsible for its cease. The Internet was considered to be a harmful environment for the fragile psyche of a teenager. The authors emphasize the necessity of parental monitoring of their children's activities in social nets. The present study (a) offered possible ways of bullying problems solution, (b) explained the necessity of a serious approach to the problem and scientific research of its various aspects, and (c) attempted to attract attention of the scientific community to these urgent issues. The authors paid attention to psychological consequences of cyberbullying for all the participants of interaction and explain the necessity of limiting the access to the Internet and social nets for teenagers, as well as parental monitoring and control. In conclusion, the authors offered recommendations for the prevention of cyberbullying, limitation of Internet access and mobile communication for teenagers. These recommendations are can be useful for school teachers and teenagers' parents.

**Keywords:** cyberbullying, aggression, depression, psychological trauma, anxiousness, level of emotional tension, victimicity, suicide behavior, parental control, limited access, social networks.

**For citation:** Makarova E. A., Makarova E. L., Mahrina E. A. Psychological Features of Cyberbullying as a Form of Internet Crime. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 293–311.

## Введение

Школьное насилие, притеснение и травля продолжают беспокоить педагогов и школьных психологов на муниципальном, общенациональном и международном уровнях. Как широко известно, издевательства в образовательной среде стары, как наш мир. Это форма жестокого обращения, нарушения баланса и динамики отношений, когда физически или психологически более сильный подросток получает удовольствие, притесняя слабого и причиняя ему физическую боль или нанося психологическую травму. В понятие «насилие» непременно входят такие составляющие компоненты, как «агрессивные действия» или «агрессия», которые имеют очень важный аспект, т. к. предполагают наличие намерения. Подавляющее большинство исследователей агрессии определяют ее как действие, имеющее своей целью причинение вреда [9, 19]. Агрессия свойственна каждому человеку,



т. к. является инстинктивной формой поведения, основной целью которой выступает самозащита и выживание в мире. Все подростки проявляют агрессию в той или иной степени, лишь с возрастом они учатся контролировать агрессивное поведение или скрывать его от окружающих.

### **Буллинг как форма девиантного поведения**

Однако лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. В этих же исследованиях выявляются и описываются уровни агрессивного поведения и влияющие на них факторы, среди которых можно выделить особенности семейного воспитания, образцы агрессивного поведения, которые подросток наблюдает на телеэкране, в компьютерной игре, уровень эмоционального напряжения и фрустрации и т. д. Школьное насилие, таким образом, – это и есть форма проявления повышенной агрессивности по отношению к сверстникам, абсолютно негативное поведение, цель которого – тем или иным способом причинить жертве физический вред или нанести психологическую травму [2, 6, 7].

Издевательства стары, но их исследования относительно молоды: в 1997 г. впервые начали серьезно изучать эту проблему в США. Тогда лишь в четырех штатах были приняты официальные положения против школьного насилия. Исследователи утверждали, что традиционный буллинг по-прежнему является более распространенным среди молодежи, чем кибербуллинг [12].

Официальный журнал Американской психологической ассоциации выпустил специальный номер, посвященный кибербуллингу, после массового убийства в школе «Колумбайн», где двое учеников старших классов Харрис и Клиболд ранили 37 человек, из них 13 учеников погибли. Полицейское расследование убийств показало, что подростков регулярно подвергали издевательствам в школе, а Харрис еще и подвергался кибербуллингу на сайте, который сам создал, регулярно находил многочисленные оскорбления и угрозы физической расправы. Именно отсюда взял свое начало его нарастающий и неконтролируемый гнев против общества, который привел к таким чудовищным последствиям. В своем дневнике Харрис писал, что он находится в состоянии войны с обществом и бросает ему вызов. Опубликованные в прессе результаты расследования дали начало диалогу и придали проблеме федеральное значение: о школьном буллинге заговорили [15].

Обычно в определениях буллинга отмечается, что он может осуществляться группой лиц или отдельной личностью. Некоторые исследователи по праву считают, что данное явление по определению является групповым процессом [16]. Но все же большинство ученых, как в нашей стране, так и за рубежом, исходят из того, что буллинг может осуществляться как одним,



так и несколькими лицами [19]. Разумеется, динамика и особенности процесса различны в зависимости от того, идет речь о группе подростков или об одном ученике. Кроме того, одной из главных задач буллинга является управление отношениями (ложная информация, унижение и изоляция) и искажение коммуникации для влияния на жертву в социуме.

Даже один человек может буквально сделать чью-то жизнь кошмаром, заставить ежедневно жить в страхе. В приведенных в литературе определениях также указывается на систематичность действий, т. е. на их регулярную повторяемость на протяжении длительного времени (большинство виновников буллинга – рецидивисты): «Я определяю буллинг как повторяющееся во времени отрицательное по характеру действие по отношению к жертве», «Буллинг среди подростков обычно определяется как преднамеренные повторные действия, обидные слова или другое поведение, такое как угрозы, физический контакт одним по отношению к другому, причем эти негативные действия могут быть непреднамеренно спровоцированы жертвой. Буллинг может быть физическим, вербальным или сексуальным по своей природе» [14, с. 9; 17; 18, с. 1161–1171]. Здесь необходимо подчеркнуть, что любой отдельный эпизод может соответствовать той же схеме и включать в себя те же компоненты, что и повторяющиеся действия [17]. Однако для жертвы буллинга разница между одиночным происшествием и частыми инцидентами неизмерима. Отдельное хулиганство, конечно, может напугать, вызвать напряжение, но непрекращающиеся повторные проявления травли воздействуют глубже, заставляя жертву чувствовать, что так будет всегда, и это вызывает страх и тревогу. Одинаковое гнетущее, парализующее чувство является общим эмоциональным фоном как для страха, так и для тревоги. Разница лишь в том, что страх имеет конкретный источник, вызывающий страх, а тревога – состояние постоянное и беспричинное. Для жертвы буллинга страх входит составной частью в жизнь, ограничивая ее возможности, парализуя инициативу. Один из самых мучительных страхов – социальный, поскольку в любом обществе другие люди играют важную роль, их мнение важно для самооценки и самореализации. Постоянный страх может перерасти в тревожность. Тревожность не зависит от конкретной ситуации и может полностью парализовать нормальную жизнь. В свою очередь, тревожность может спровоцировать страх в ситуациях, в которых другие люди его не испытывают. Страх и тревожность свойственны жертвам буллинга в значительно большей степени, чем остальным подросткам [14, 18].

Школьное насилие – это вид насилия, при котором имеет место принуждение, применение силы. Наряду с физическими и вербальными формами агрессии, нередки случаи социальной изоляции, ее скрытые и тщательно замаскированные проявления слишком часто ускользают от внимания



взрослых [5]. Более того, этот вид насилия имеет тенденцию распространяться, заражая все вокруг. Притеснители и их жертвы могут меняться местами, жертва буллинга может стать инициатором насилия над другими подростками. Лонгитюдные исследования показали, что есть категория людей, которые, являясь виктимными по своей природе, становятся инициаторами травли в одних случаях и жертвами в других. Иногда усилия обидчика направлены сразу на несколько жертв одновременно, что тоже вызывает своего рода «цепную реакцию» [20].

### **Кибербуллинг как виртуальная агрессия**

Но, если раньше травля в школе принимала грубые физические или вербальные формы, то теперь школьное насилие принимает более изощренную форму, называемую кибербуллингом, который как раз и означает все вместе: моральное и психологическое насилие, доминирование и принуждение, социальную изоляцию, запугивание и вымогательство, осуществляемое с помощью электронных средств коммуникации. В настоящее время не проводятся исследования, направленные на выявление того, как школьная травля влияет на общую картину агрессивного поведения подростков, однако многие работы посвящены различию между девочками и мальчиками, вовлеченными в кибербуллинг, а также различному восприятию данного вида насилия у подростков и взрослых людей. Взрослые, использующие Интернет дома и на рабочем месте, в социальных сетях и на сайтах, также как подростки могут стать жертвами кибербуллинга, что может иметь серьезные последствия для их психосоматического состояния, дальнейшей жизни и профессиональной карьеры. Взрослые жертвы кибербуллинга могут испытывать чувство беспомощности и утраты контроля над своей жизнью, неуверенности в себе, их самооценка, как правило, занижена, снижается работоспособность настолько, что человек вполне может потерять работу. Взрослые, также как и подростки, нуждаются в помощи, но обычно ее не получают, т. к. взрослый человек ни себе, ни окружающим не признается, что стал жертвой кибербуллинга, и ни за что не обратится за помощью, боясь выглядеть смешным [13].

До появления Интернета издевательства заканчивались сразу, как только подросток покидал некомфортную для него образовательную среду, и дома он мог почувствовать себя в безопасности. Но теперь издевательства стало труднее сдерживать, прекращать и совершенно невозможно игнорировать. Если вам докучают на вашей странице в Facebook, все ваши круги общения знают об этом; и пока у вас остается доступ в сеть, непрекращающийся поток уведомлений делает вас уязвимой жертвой для кибербуллинга, а их оставляет безнаказанными. Может, кибербуллинг не так широко распространен



(одно международное исследование показало, что сфера его распространения сократилась на 10% по всему миру), но сбежать от него стало намного сложнее. Интернет проник почти в каждый дом и рабочий офис, не оставляя безопасного места для тех, кто хотел бы от него укрыться.

Хотя кибернасилие не идет ни в какое сравнение с более жестокими преступлениями, такими как вооруженное нападение, изнасилование, похищение людей, но, благодаря анонимности и безнаказанности, оно становится все более опасным и достойным исследования, т. к. причиняет непоправимый вред психологическому здоровью всех участников данного процесса, несмотря на то, что кибербуллинг – более пассивная, но зато более распространенная форма преследования в современной молодежной среде, чем физическое насилие.

Новый уровень буллинга пришел в жизнь благодаря и вместе с легкой доступностью мобильных средств связи, сотовых телефонов, планшетов и компьютерной коммуникации. Издевательства с помощью звонков на мобильные телефоны, текстовых сообщений, интерактивных игр и социальных сетей быстро стали преобладающими формами насильственных действий в пределах школы, но также проникли и в частную жизнь детей школьного возраста, от них не спрятаться в безопасной среде ни в какое время суток.

Кибербуллинг включает в себя «издевательства или домогательства с использованием любого электронного средства, которое может включать в себя электронную почту, обмен сообщениями, блоги, онлайн-игры и веб-сайты» [10, с. 2].

Хотя насилие в школе продолжает получать внимание средств массовой информации в течение последних двух лет, кибербуллинг по-прежнему не получает достойного внимания ни в средствах массовой информации, ни в научных кругах, хотя исследования подтверждают, что такого рода травля давно уже перестала быть «детской шалостью» и вносит свою печальную лепту в статистику психических расстройств и подростковых самоубийств.

Издевательства в сети могут быть гораздо хуже, чем в школьном дворе, потому что киберхулиган может скрываться за ником или за анонимной атакой на социальные сети, за неопознанным звонком или сообщением от анонима. Подобно тому, как акты физического насилия ставят под угрозу физическую безопасность, кибербуллинг угрожает психическому здоровью подростков. Анонимность Интернета позволяет хулигану долгое время оставаться безнаказанным, а жертвы кибербуллинга существуют в страхе и тревоге 24 часа в сутки. Выложенное в сеть издевательское заявление, будь то текст или изображение, практически невозможно удалить из киберпространства, особенно если оно размещено на нескольких сайтах. В век новых технологий буллинг тоже приобретает новый уровень.



Хулиган имеет возможность распространить информацию в Интернете так, что ее просмотрит огромное количество людей, тем самым влияя на общественное мнение, т. е. на психологические механизмы социального восприятия. Это может повлиять на успехи жертв кибербуллинга в учебе, потому что отсутствие уверенности в себе и постоянные насмешки одноклассников мешают им учиться и добиваться успеха. Статистикой подсчитано, что более 61 % подростков посещают сайты социальных сетей, где они общаются без какого-либо мониторинга со стороны взрослых. Именно на таких сайтах появляются электронные письма с угрозами, демонстрируются компрометирующие или смешные фотографии, сделанные сотовыми телефонами, там же размещаются опросы по поводу этих материалов.

Недавнее исследование, проведенное с помощью провайдера сотовой связи, подтвердило, что оскорбительные СМС-сообщения и электронные письма стали довольно распространенной проблемой среди подростков. В результатах исследования сообщалось, что 87 % опрошенных считают, что в целом изобретение Интернета принесло людям больше хорошего, чем плохого. На другой вопрос 53 % ответили, что их жизнь значительно изменится, если они вдруг лишатся возможности пользоваться Интернетом (по данным фонда «Общественное мнение», 27.01.2016), но при этом 94 % подростков бессистемно просматривают Интернет, 89 % выходят в Интернет из дома, 77 % пользуются связью в школе, 71 % выходят в Сеть от друга или родственника, 66 % – из библиотеки, и 63 % подростков выходят в Интернет ежедневно. Из общего числа опрошенных, 58 % имеют свой сайт в Интернете. Кроме того, исследование показало, что 32 % подростков имеют некоторый опыт кибербуллинга, т. е. участвовали в нем в той или иной роли, или же были свидетелями. 38 % опрошенных признались, что испытывали страх и огорчение, став жертвой буллинга, а 68 % жертв кибербуллинга рассказали об этом друзьям, родителям. Однако большинство опрошенных подростков не обращали внимания на онлайн-хулиганство, не огорчились, не испытывали страха или замешательства. И, наконец, 32 % подростков связывались онлайн с совершенно незнакомыми людьми и общались с ними, не сказав своим родителям. По данным за 2010 г., регулярному кибернасилию подверглись 21 % девочек и 22 % мальчиков в возрасте 11 лет; 20 % девочек и 19 % мальчиков в возрасте 13 лет; 12 % девочек и 13 % мальчиков в возрасте 15 лет. Сами регулярно обижали других 24 % мальчиков и 14 % девочек [3].

Исследование, проведенное психологами в США в 2014 г., показало, что 75 % американских подростков подвергались издевательствам онлайн, а 85 % подвергались издевательствам в школе. В проведенном анонимном телефонном интервью приняли участие 791 подросток в возрасте от 10 до 20 лет (49 % из них – мальчики). 34 % рассказали о 311 случаях



преследования за прошедший год, 54 % – при личном участии сторон, 15 % – с использованием высоких технологий, а 31 % включали оба вида буллинга. Хотя преследования с использованием технологий включали в себя большое количество свидетелей, как показало исследование, исполнителями в них были анонимы, и этот факт делал преследование менее мучительным, чем то, которое совершалось знакомыми людьми или одноклассниками [11].

Технология предоставила быстрый и безопасный способ для киберхулиганов притеснять своих жертв. Когда родители или взрослые, которые отвечают за детей, зная об издевательствах, не вмешиваются и предоставляют детям самим решать свои проблемы, они как бы говорят, что коварно размещенные на сайте фотографии с оскорбительными комментариями являются приемлемыми, и на них не стоит обращать внимание.

Некоторые взрослые принимают издевательства онлайн как неременную стадию, через которую дети должны пройти, чтобы стать сильными и зрелыми; такое отношение, к сожалению, имеет тенденцию к увеличению. Вопреки таким взглядам, родители и учителя должны проявлять инициативу и действовать вместе, чтобы обеспечить детям большую степень безопасности. В случае попустительства при совершении кибербуллинга, хулиганы получают впечатление, что их поведение санкционировано.

Жертвами кибербуллинга одинаково становятся как девочки, так и мальчики, при этом частота вербальных издевательств и социальной изоляции с возрастом не снижается, а, наоборот, увеличивается, проявляясь особенно активно в подростковом возрасте. Большую роль в проявлениях кибербуллинга играет виктимность, выраженная в особой предрасположенности человека стать жертвой. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психологическими особенностями, но и социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье. В социальной психологии свойство виктимности связано с неадекватно заниженной самооценкой, с неспособностью и нежеланием брать на себя ответственность за принятие решений в проблемных ситуациях, с высоким уровнем конформизма, с чувством вины и локусом контроля, и т. д.

Изучение виктимности в психологии выявило у жертв повышенное чувство тревожности, которая рассматривается как эмоционально-личностное образование; жертва принимает установку на беспомощность и ожидает от окружающих сочувствия и жалости [5]. Обычно это – экстернальный тип по локусу контроля, который убежден, что успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как везение, случайность, давление окружения и т. п. Также виктимность обусловлена низкой самооценкой личности, которая легко поддается принятым в обществе виктимным стереотипам и дает волю



своим индивидуально-психологическим особенностям: агрессии, конфликтности, тревожности, неуверенности в себе, эмоциональной неустойчивости.

### **Исследование проблемы**

Теоретический обзор проблемы, анализ отечественных и зарубежных исследований кибербуллинга позволил нам систематизировать психологические характеристики «жертв» и «обидчиков» по следующим показателям: виктимные отношения; коммуникативные способности сторон; враждебность – агрессивность; социометрический статус; эмоционально-психологические особенности; поведение в конфликтной ситуации. Необходимо признать, что исследователи достаточно полно охарактеризовали «жертву» кибербуллинга, незаслуженно обходя вниманием «обидчика», не говоря уже о свидетелях. Данный факт указывает на недостаточную полноту изученности проблемы психологических особенностей участников кибербуллинга, тем самым определяя актуальность нашего исследования.

Принято считать, что организаторами и исполнителями кибербуллинга становятся физически и нравственно сильные, но интеллектуально неразвитые дети, которые таким образом пытаются компенсировать свою интеллектуальную и социальную несостоятельность. На самом деле, так было в эпоху традиционного школьного насилия с его физической составляющей. Чтобы использовать Интернет как орудие буллинга и при этом остаться безнаказанным, необходимы интеллектуальная зрелость и гибкость мышления. Определенная ущербность, конечно, имеется, но другого, психологического характера: нарциссизм, готовность достигать цели любыми способами, отсутствие эмпатии, искаженные моральные принципы, нездоровое стремление к лидерству и дешевой популярности, агрессия, авторитарность, беспринципность и цинизм.

Психологические последствия любого насилия могут проявиться спустя годы. Виктимные подростки, становясь взрослыми, часто страдают бессонницей, психическими расстройствами, склонны к подозрительности, тревожности, депрессивности и суицидальному поведению. Сами «школьные тираны» тоже страдают от психологических последствий своего девиантного поведения: став взрослыми, они имеют очень большие шансы остаться одинокими, т. к. буллинг развивает у них склонность к нарциссизму, догматизм, авторитарность, комплекс превосходства над остальными. Агрессивное поведение в подростковом возрасте нередко приводит к проблемам с социальной адаптацией, например, на работе или в семье.

Не остаются в стороне и свидетели школьной травли – в последующей жизни они могут страдать от эмоционального расстройства, резкого изменения настроения, поведения, нервозности, и испытывать неуверенность в себе.



Они всю жизнь стремятся к защите своей электронной «жизни», избегают групповых встреч, испытывают нервозность при получении мобильных сообщений или электронной почты, избегают говорить о компьютерах или мобильных телефонах, о средствах защиты информации и авторских правах.

Доказательство этого было получено группой ученых из Королевского колледжа в Лондоне. Наблюдение велось за детьми Англии, Шотландии и Уэльса, которые подвергались насилию в 7 и 11-летнем возрасте, сами участвовали в буллинге или были свидетелями. Затем замеры делались по достижении ими возраста 23, 33, 42, 45 и 50 лет. Подробный отчет о результатах исследования опубликован в Американском психиатрическом журнале [8]. Цифры подтверждают, что жертвы постоянного буллинга в школе, становясь взрослыми, существенно чаще жалуются на здоровье, страдают от депрессии, нервных расстройств и склонны к суициду. Они менее успешны в профессиональной деятельности, у них более низкий доход, выше риск остаться без работы. Они чаще ведут одинокий образ жизни, не имея ни семьи, ни друзей. Иначе говоря, «детские обиды» оборачиваются вполне серьезными взрослыми проблемами. Зная это, родителям стоит внимательнее следить за тем, чтобы их ребенок не стал жертвой буллинга.

### **Результаты**

В нашем анкетировании принимали участие студенты ТИУиЭ разных лет обучения. Целью анкетирования было привлечь внимание к проблеме, показать ее актуальность, обозначить круг вопросов и собрать базу данных для дальнейшего исследования. Вопросы анкеты были направлены на предыдущий опыт студентов и память о нем. Понятно, что незначительные обиды стираются из памяти, в то время как продолжительный повторяющийся кибербуллинг оставляет след не только в памяти, но и в психике человека. Всего в исследовании приняли участие 53 студента. Из них женщин до 19 лет – 13 человек, женщин от 20 лет – 20 человек, мужчин до 19 лет – 4 человека, мужчин от 20 лет – 7 человек, не подписались – 9 человек. Участие в анкетировании было добровольным и анонимным.

37 из 53 опрошенных признались, что были жертвами кибербуллинга, из них 37% испытывали кибербуллинг довольно часто, 20% подтвердили, что сталкиваются с буллингом в сети ежедневно. Подтвердилось, что юноши и девушки одинаково подвергаются риску кибербуллинга. Социальная жизнь подростков протекает в социальных сетях, из них Facebook, Twitter, Instagram и U-tube являются наиболее популярными. Из перечисленных соцсетей Facebook и Twitter отмечены как самые благоприятные для кибербуллинга. 54% подростков, использующих Facebook, подтвердили, что подвергались киберхулиганству в сети.

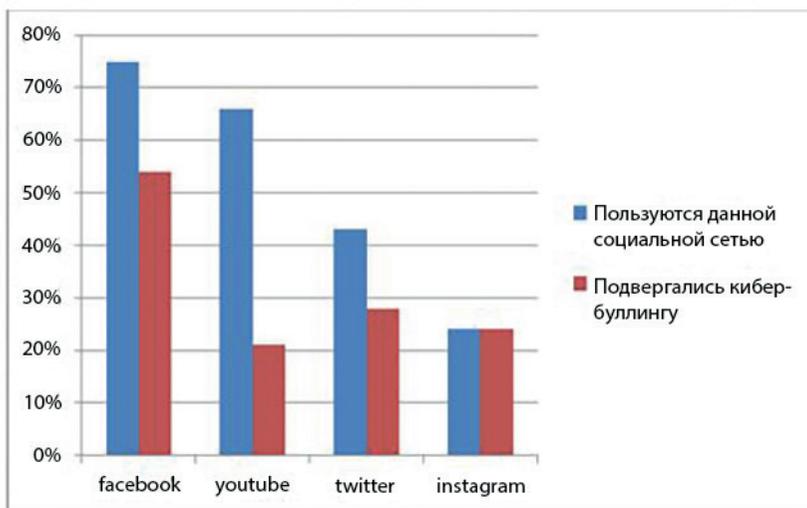


Сравнивая результаты, мы смогли получить: а) процент подростков, пользующихся социальной сетью; б) процент пользователей соцсети, которые подвергались кибербуллингу. По результатам опроса было выявлено, что кибербуллинг причинил неизгладимый вред самооценке и социальной жизни 70% молодых людей, принимавших участие в анкетировании.

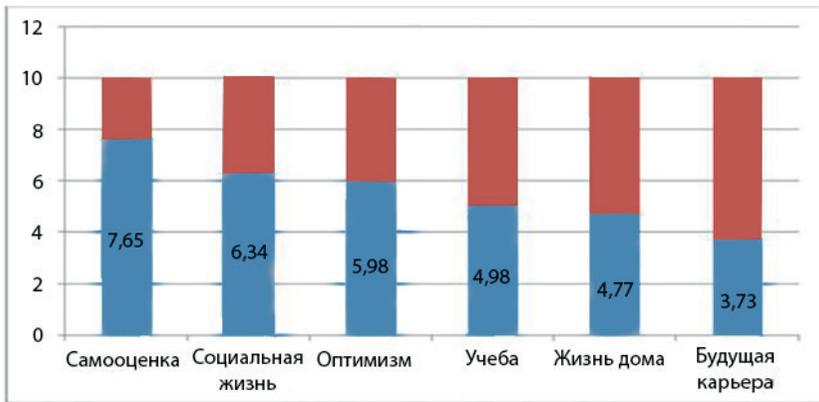
Согласно проведенному анализу, 75% опрошенных пользуются соцсетью Facebook, 54% из них подвергались кибербуллингу; 66% опрошенных пользуются соцсетью U-tube, 21% из них подвергались кибербуллингу; 43% опрошенных пользуются соцсетью Twitter, 28% из них подвергались кибербуллингу; 24% опрошенных пользуются соцсетью Instagram, 24% из них подвергались кибербуллингу.

При анкетировании респондентов попросили проранжировать влияние кибербуллинга на их жизнь по шкале от 1 до 10 (1 – не влияет, 10 – оказал очень сильное влияние). На диаграмме приведены среднестатистические данные по всей группе анкетлируемых (53 человека).

1. Самооценка (7,65/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на представление о своей личности, деятельности среди других людей и оценивании себя, собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков.



**Рисунок 1.** Анализ частоты пользования социальными сетями и риска подвергнуться кибербуллингу в этих сетях



**Рисунок 2.** Влияние кибербуллинга на жизнь респондентов по шкале от 1 до 10

2. Социальная жизнь (6,34/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на их социальную жизнь и социальные навыки. Существует корреляция между кибербуллингом и его пролонгированным воздействием на будущую социальную жизнь жертвы.

3. Оптимизм (5,98/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на их представление и мечты о будущем.

4. Учеба (4,98/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на их учебу и поведение в аудитории.

5. Жизнь дома (4,77/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на их отношения с членами семьи.

6. Будущая карьера (3,73/10) – респондентов просили указать, как повлиял кибербуллинг на их карьерные планы и выбор дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме соцсетей, подростки активно используют интернет-приложения в своих смартфонах и других мобильных гаджетах. На вопрос анкеты «Какие интернет-приложения вы используете в своем смартфоне?» 68% опрошенных ответили, что используют Instagram для отправки фото, 67% опрошенных используют Skype для видеозвонков, отправки текстовых сообщений, 57% опрошенных используют WhatsApp для бесплатных сообщений и выхода в Интернет, 13% опрошенных используют Viber для видео, телефонных звонков, отправки текстовых сообщений.

На вопрос «Для чего вы используете интернет-приложения в своих мобильных гаджетах?» 69% опрошенных ответили, что используют их для



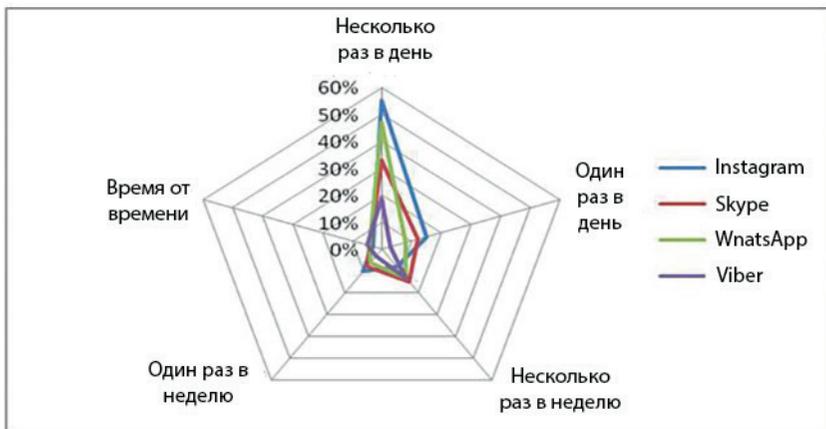
развлечений, 38% опрошенных – для приобретения новых друзей, 60% – для связи с семьей и друзьями, 57% – как дешевое средство для текстовых сообщений и звонков, 12% – чтобызнакомиться с новыми людьми, 40% – для связи с теми, кого они знают, 39% – чтобы делиться информацией.

Следующим вопросом анкеты был «Как часто вы используете интернет-приложения в своем смартфоне?» (см. таблицы 1 и рисунок 3).

Таблица 1.

**Результаты опроса («Как часто вы используете интернет-приложения в своем смартфоне?»)**

|           | <i>Несколько раз в день</i> | <i>Один раз в день</i> | <i>Несколько раз в неделю</i> | <i>Один раз в неделю</i> | <i>Время от времени</i> |
|-----------|-----------------------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Instagram | 55%                         | 15%                    | 8%                            | 10%                      | 3%                      |
| Skype     | 33%                         | 12%                    | 15%                           | 8%                       | 4%                      |
| WhatsApp  | 47%                         | 8%                     | 13%                           | 6%                       | 4%                      |
| Viber     | 19%                         | 3%                     | 13%                           | 3%                       | 5%                      |



**Рисунок 3.** «Как часто вы используете интернет-приложения в своем смартфоне?»



На вопрос «Вы когда-либо получали оскорбительные комментарии на свои фото- или видеоматериалы?» 47% от всего количества опрошенных ответили «Да», из них 17% – на Instagram, 13% – на Skype, 1% – на Viber, 8% – на Twitter.

62% опрошенных получали оскорбительные сообщения на телефон, из них 9% – на Instagram, 24% – на Skype, 2% – на Viber, 8% – на Twitter. 28% подтвердили, что кто-то делился их личной информацией без разрешения, из них 10% – на Instagram, 10% – на Skype, 2% – на Viber, 2% – на Twitter. 53% никому не рассказывали о нежелательных звонках или об оскорблениях в интернет-приложениях, 48% – рассказывали.

На вопрос «Почему вы никому не рассказали о случившемся?» 28% ответили, что не верили в серьезность происшедшего, 19% не верили, что их примут всерьез, 11% рассказывали об этом раньше, но не получили отклика, 10% боялись, что все станет еще хуже, 10% вообще не хотели говорить об этом, и 6% не знали, как и кому можно доверять в этом вопросе.

На вопрос «Что случилось с вами после получения оскорблений или угроз по телефону?» 49% ответили, что испытали неуверенность в себе, 47% почувствовали себя в опасности, 38% пытались изменить что-либо в этой ситуации, 30% заявили, что кибербуллинг повлиял на их личную жизнь, 28% признались, что отомстили, 24% стали винить себя в том, что произошло.

Также как и в других видах буллинга, оскорбления по телефону, как выяснилось по результатам опроса, оказали отрицательное воздействие на самооценку и уверенность в себе у всех опрошенных. Общение по телефону может быть чрезвычайно личным, и в этом случае кибербуллинг может угрожать физическому и эмоциональному здоровью подростков. Значительное количество опрошенных признались, что обвиняли себя в том, что стали жертвой кибербуллинга. Хотя кибербуллинг в телефонных интернет-приложениях совершается в виртуальном пространстве, он имеет значительное влияние на реальную жизнь почти у всех опрошенных, распространяясь на все сферы жизни: от учебы и выбора дальнейшей карьеры до участия в социальной жизни и отношений с семьей.

В ходе опроса обнаружилось, что «замкнутый круг» – это самое подходящее определение для кибербуллинга, каждый из трех подростков отвечал тем, что отправлял оскорбительное сообщение обидчику или кому-то другому. Один из четырех опрошенных обвинял в случившемся себя, это соотношение намного превосходит средние показатели по обычному буллингу.

47% написали, что получали неприличные комментарии на фото и видео, которые сами же разместили в соцсетях; такое отношение показывает, что они обвиняют себя и видят проблему тоже в себе. Только 1 из 53 опрошенных после получения оскорбления решил никогда больше не пользоваться интернет-приложениями смартфона.



По результатам опроса можно сделать следующие выводы: необходимы усилия всех взрослых в школе и дома, чтобы противостоять напору киберхулиганов. Взрослым необходимо объединиться, чтобы информировать и защищать подростков, оградить их от публичного унижения. Взрослые должны знать, что хотя насилие в интернет-среде является сложным вопросом с многочисленными и разнообразными причинами, проблемы кибербуллинга носят длительный характер и требуют систематических усилий для борьбы с ними [7]. Кибербуллинг – это сложный процесс, в котором одинаково участвуют жертвы, преследователи, свидетели, в нем учитывается взаимодействие между участниками, а также позиция взрослых по отношению к происходящему. Для понимания проблемы следует учитывать множество факторов, а не ограничиваться упрощенными представлениями о хулигане и его беспомощной жертве. Любая стратегия вмешательства при кибербуллинге должна быть направлена на процесс в целом; если же исходить при этом из эмпирической модели буллинга, то эффективность вмешательства повышается.

Можно воспользоваться системным подходом для создания безопасной образовательной среды, включая четкие определения явлений, методы преодоления девиантного поведения и новую образовательную политику, которая стремится ограждать и защищать подростков.

В «Уставе Организации Объединенных Наций по правам несовершеннолетних» говорится, что каждый ребенок имеет право на образование и право на свободу от насилия в образовательной среде [4]. Тем не менее, когда речь идет о кибербуллинге, родители и студенты воспринимают его как широко распространенное явление за пределами образовательной среды. Как же тогда приступить к решению этой серьезной проблемы? Школьный персонал обязан создавать и последовательно применять такую политику, которая поможет предотвращать и ликвидировать кибербуллинг среди подростков.

### **Рекомендации**

Школьный персонал должен реагировать соответствующим образом, когда жалобы на кибербуллинг доводятся до их сведения, и помогать в предотвращении такого рода преступлений. В качестве превентивных мер предлагаются следующие: рассказывать подросткам, что они должны информировать родителей или психолога в случае любого кибербуллинга; информировать родителей и подростков о наказуемости подобных правонарушений и о правовой базе, с этим связанной; поощрять родителей, которые считают обычной практикой проверку текстовых сообщений и фотографий на мобильных телефонах подростков; информировать родителей о доступных услугах, о различных типах программного обеспечения для мониторинга



и инфо-фильтров; обсуждать с родителями и подростками общие особенности кибербуллинга, поощрять родителей обращаться к провайдеру услуг Интернета за помощью, если кибербуллинг не прекращается; блокировать хулигана – большинство устройств имеют параметры, которые позволяют блокировать электронную почту, мгновенные сообщения или тексты от конкретных людей; осуществлять плановое техническое обслуживание и мониторинг использования компьютеров персоналом и обучаемыми.

### Литература

1. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. – Владивосток: Изд-во Мор. гос. ун-та, 2005.
2. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. «Психология и психотерапия насилия». Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003.
3. Интернет в России: его значение для россиян, цели и время использования // URL: [http://www.bizhit.ru/index/internet\\_v\\_rossii\\_i\\_ego\\_znachenie/0-593](http://www.bizhit.ru/index/internet_v_rossii_i_ego_znachenie/0-593)
4. Конвенция о правах ребенка // Сборник международных договоров СССР. – 1993. – выпуск XLVI. – URL: [http://kirovskayasoch.ucoz.ru/KONVENCIYA\\_O\\_PRAVAH\\_REBENKA.pdf](http://kirovskayasoch.ucoz.ru/KONVENCIYA_O_PRAVAH_REBENKA.pdf)
5. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
6. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Под. ред. Е. Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
7. Профилактика школьного буллинга. Методические материалы / Автор-составитель: А. Ненашева. – Южно-Сахалинск, 2015.
8. Arehart-Treichel J. Effects of Bullying Don't End When School Does // American Journal of Psychiatry. – 2013. – V. 48. – no. 7. – pp. 12–17.
9. Buss A. H. Aggression pays // The control of aggression and violence / J. L. Singer (Ed.). – N. Y.: Academic Press, 1971.
10. Center for the Prevention of School Violence, North Carolina Department of Justice and Delinquency Prevention. A Vision for Safer School. – Raleigh, 2000.
11. Hamby S., McDonald R. Trends in violence research // Psychology of Violence. – 2014. – V. 4 (1). – pp. 1–7.
12. Media Advisory: American Psychological Association's 120th Annual Convention. Proceedings and Presentations. – Orlando, USA, 2012.
13. Mehari K. R., Farrell A. D., Le Anh-Thuy H. Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct // Psychology of Violence. – 2014. – V. 4 (4). – pp. 399–415.
14. Olweus D. Bullying at School. – Oxford, UK: Blackwell, 1993. – P. 9.
15. Pellegrini A. D., Bartini M., Brooks F. School bullies, victims, and aggressive victims:



- Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence // Journal of Educational Psychology. – 1999. – V. 91 (2). – pp. 216–224.
16. *Pikas A.* The common concern method for the treatment of mobbing // *Bullying: An international perspective* / E. Roland, E. Munthe (eds.). – London: David Fulton Publishers, 1989. – pp. 91–104.
17. *Roland E.* School Influences on Bullying. – Stavanger: Rebell, 1999.
18. *Salmivalli C.* Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions // *Child Development*. – 2005. – V. 76. – I. 6.
19. *Smith P., Waterman M.* Sex differences in processing aggression words using the Emotional Stroop task // *Aggressive Behavior*. – 2005. – V. 31. – I. 3. – pp. 271–282.
20. *Wigderson S., Lynch M.* Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being // *Psychology of Violence*. – 2013. – V. 3 (4). – pp. 297–309.

## References

1. Berg T. N. *Nervno-psikhicheskaia neustoichivost' i sposoby ee vyivleniia* [Neuropsychic instability and methods of its revelation]. Vladivostok, Moscow State University Publ., 2005.
2. Zinov'eva N. O., Mikhailova N. F. «*Psikhologiya i psikhoterapiia nasiliia*». *Rebenok v krizisnoi situatsii* ["The psychology and psychotherapy of violence". A child in a crisis situation]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003.
3. The internet in Russia: its significance for Russians, purposes and time of using. Available at: [http://www.bizhit.ru/index/internet\\_v\\_rossii\\_i\\_ego\\_znachenie/0-593](http://www.bizhit.ru/index/internet_v_rossii_i_ego_znachenie/0-593)
4. The convention on the rights of the child: Collection of international treaties of the USSR, 1993, XLVI edition. Available at: [http://kirovskayasoch.ucoz.ru/KONVENCIYA\\_O\\_PRAVAH\\_REBENKA.pdf](http://kirovskayasoch.ucoz.ru/KONVENCIYA_O_PRAVAH_REBENKA.pdf)
5. Malkina-Pykh I. G. *Psikhologiya povedeniia zhertvy* [The psychology of the victim's behavior]. Moscow, Eksmo Publ., 2006. 1008 p.
6. Volkova E. N. *Problemy nasiliia nad det'mi i puti ikh preodoleniia* [The problem of child abuse and ways of its overcoming]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p.
7. Nenasheva A. *Profilaktika shkol'nogo bullinga* [Prevention of school bullying]. Iuzhno-Sakhalinsk, 2015.
8. Arehart-Treichel J. Effects of Bullying Don't End When School Does. *American Journal of Psychiatry*, 2013, V. 48, no. 7, pp. 12–17.
9. Buss A. H. *Agression pays. The control of aggression and violence*. J. L. Singer (Ed.). N. Y.: Academic Press, 1971.



10. Center for the Prevention of School Violence, North Carolina Department of Justice and Delinquency Prevention. *A Vision for Safer School*. Raleigh, 2000.
11. Hamby S., McDonald R. Trends in violence research. *Psychology of Violence*, 2014, V. 4 (1), pp. 1–7.
12. *Media Advisory: American Psychological Association's 120th Annual Convention. Proceedings and Presentations*. Orlando, USA, 2012.
13. Mehari K. R., Farrell A. D., Le Anh-Thuy H. Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 2014, V. 4 (4), pp. 399–415.
14. Olweus D. *Bullying at School*. Oxford, UK: Blackwell, 1993, P. 9.
15. Pellegrini A. D., Bartini M., Brooks F. School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 1999, V. 91 (2), pp. 216–224.
16. Pikas A. The common concern method for the treatment of mobbing. *Bullying: An international perspective*. E. Roland, E. Munthe (eds.). London: David Fulton Publishers, 1989, pp. 91–104.
17. Roland E. *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell, 1999.
18. Salmivalli C. Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, 2005, V. 76, I. 6.
19. Smith P., Waterman M. Sex differences in processing aggression words using the Emotional Stroop task. *Aggressive Behavior*, 2005, V. 31, I. 3, pp. 271–282.
20. Wigderson S., Lynch M. Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence*, 2013, V. 3 (4), pp. 297–309.



УДК 316.6:159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.3.18

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КОМАНДИРОВ МЛАДШЕГО ЗВЕНА НА НАПРАВЛЕННОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**Юлия Станиславовна Мигунова**

капитан внутренней службы, преподаватель  
Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России  
г. Иваново, Россия  
E-mail: sttassiya@rambler.ru

*Статья посвящена проблеме построения взаимоотношений между командирами младшего звена и курсантами учебных заведений ГПС МЧС России в процессе учебно-служебной деятельности. Наше исследование основано на анализе влияния мотивационной сферы командиров на направленность интерперсональных отношений в процессе их взаимодействия с подчиненными курсантами.*

*Проблемным для нас представляется вопрос социально-психологического отбора претендентов на сержантские должности в учебных заведениях экстремального профиля. Исходя из результатов исследования, важной представляется алгоритмизация отбора младших командиров с учетом их тенденций во взаимоотношениях с окружающими.*

*В данной части исследования, которая освещена в статье, мы рассматриваем особенности мотивации младших командиров, среди которых: выраженность мотивации достижения успеха, склонность к манипулированию другими людьми, преобладающая направленность в учебно-служебной деятельности. Также анализируем реальную и идеальную структуру интерперсональной направленности сержантского состава с точки зрения самих младших командиров и их подчиненных курсантов.*

*Исследование показало, что деловая направленность, которая должна выражаться в стремлении управлять группой в процессе учебно-служебной деятельности и добиваться ее наилучшей продуктивности, у большинства младших командиров не сформирована; младшие командиры не всегда самостоятельно могут оценить свою способность к взаимодействию с коллективом; важную роль в структуре интерперсональной направленности командиров младшего звена играет уровень выраженности подозрительности.*

*Результаты исследования планируется использовать при разработке программы по предварительному отбору младших командиров уже на первом*



году обучения; при разработке программы, направленной на оптимизацию отношений младших командиров с командованием курса и подчиненными курсантами.

**Ключевые слова:** взаимоотношения, мотивация, интерперсональные отношения, макиавеллизм, мотивация достижения, оценка, самооценка, управленческий потенциал, социально-психологический отбор, система подготовки.

**Для цитирования:** Мигунова Ю. С. Закономерности влияния мотивационной сферы командиров младшего звена на направленность межличностных отношений // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 312–327.

## MECHANISMS OF THE INFLUENCE OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF JUNIOR COMMANDERS ON THE ORIENTATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

**Iuliia Stanislavovna Migunova**

*Captain of Internal Service, Lecturer  
Academy of State Fire Service EMERCOM Russia  
Ivanovo, Russia  
E-mail: sttassiya@rambler.ru*

*The article deals with the relationships between junior commanders and cadets of educational institutions of Russian State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations in the process of training and service activities. The present study analyzes the influence of the motivational sphere of commanders on the orientation of interpersonal relationships when interacting with subordinate cadets.*

*An important problem was socio-psychological selection of candidates for sergeant's positions in schools of an extreme profile. Findings of the study are of direct practical relevance for the algorithmization of selection of junior commanders with regard to their relationships with others.*

*The paper covers a part of the study where the authors consider the following features of the motivation of junior commanders: (a) prominence of achievement motivation, (b) tendency to manipulate other people, and (c) prevailing orientation in teaching and service activities. The authors also analyze the real and the ideal structure of the interpersonal orientation of sergeants from the point of view of junior commanders and their subordinates.*

*The results of the study showed that business orientation, expressed in the desire to control the group in training and service activities and to achieve its best efficiency, was*



*unformed in the majority of junior commanders. Junior officers were not always able to assess their ability to interact with the team independently. The level of suspiciousness plays an important role in interpersonal orientation of junior commanders.*

*The results of the study are of direct practical relevance for the development of (a) the program for pre-selection of junior commanders even at the first year of training and (b) the program for the improvement of relationships between junior commanders, command, and subordinated cadets.*

**Keywords:** *relationships, motivation, interpersonal relationships, Machiavellianism, achievement motivation, appraisal, self-appraisal, managerial potential, socio-psychological selection, training system.*

**For citation:** Migunova Iu. S. Mechanisms of the Influence of the Motivational Sphere of Junior Commanders on the Orientation of Interpersonal Relationships. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 312–327.

## **Введение**

Социально-психологические особенности младших командиров играют важную роль в деятельности учебной группы как структурной единицы учебного коллектива. Они определяют настроение, направленность и основные ценности группы (учеба, служба, межличностные отношения, власть, самоутверждение и т. д.). В зависимости от своих личностных особенностей младшие командиры выстраивают особый вид межличностных отношений, который отличается спецификой интерперсональных направленностей.

Многие курсанты, поступив в образовательные учреждения МЧС России, стремятся попасть в ряды сержантского состава, чтобы иметь возможность выделиться из общей группы новобранцев, реализоваться как командир, совершенствовать свои управленческие качества. Но имеются и отрицательные мотивы становления на должности младших командиров, проявления которых необходимо контролировать. Отрицательным мотивом может явиться желание самоутвердиться за счет «приближенного» положения к командованию курса и за счет возможности чувствовать себя «выше» своих однокурсников.

Деятельность человека всегда обусловлена реально существующими потребностями: люди стремятся либо чего-то достичь, либо чего-то избежать [4].

В общем виде под мотивацией человека к деятельности понимается совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий. Стимулы могут находиться как внутри человека (внутренняя мотивация), так и воздействовать на него с помощью внешней среды (внешняя мотивация). При этом человек может осознавать или не осознавать истинные мотивы своего поведения, присваивая стремления и желания других людей [2].



Деятельность командира представляет собой сложный управленческий процесс, качество которого зависит от наличия необходимых знаний, опыта и профессионально важных личностных характеристик. Поступив в высшее учебное заведение, младшие командиры в своей управленческой деятельности могут опираться лишь на свои личностные особенности. Если алгоритм профессионального психологического отбора и назначения на офицерские должности отработан успешно и работает уже многие годы, то процедура выбора и назначения на сержантские должности из вновь поступивших курсантов четко не определена. Из-за данной ситуации, на первом году обучения в учебных коллективах МЧС России присутствует постоянная ротация младших командиров. При отсутствии разработанной схемы назначения курсантов на сержантские должности происходит их «пробное» поочередное назначение на «испытательные сроки» без присвоения сержантских званий. То есть, в структуре профессионального отбора в учебных учреждениях ГПС МЧС России на данный момент нет научно обоснованного подхода к назначению курсантов на должности младших командиров, учитывающего их социально-психологические особенности. Постоянная смена командиров учебных групп обучения препятствует реализации полноценного учебно-воспитательного процесса на первом году обучения.

Хороший командир младшего звена должен «начинаться» с качественного социально-психологического отбора, который позволит определить выраженность тех психологических качеств и направленностей, которые лежат в основе управленческого потенциала кандидата [11, 14].

В данном исследовании мы рассматриваем взаимосвязь между мотивационной сферой личности младших командиров и направленностью их межличностных отношений с подчиненными курсантами.

### **Методика**

Материалы эмпирического исследования были получены с использованием следующих психодиагностических методик:

- 1) Мак-шкала В. В. Знакова;
- 2) тест мотивации достижения А. Мехрабиана;
- 3) опросник Т. Лири для исследования межличностных отношений;
- 4) методика изучения направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера).

Материалы исследования обрабатывались с помощью методов математической статистики с использованием компьютерных программ Microsoft Excel, SPSS14.0. В исследовании был использован коэффициент корреляции Пирсона.



Эксперимент проводился среди курсантов и младших командиров первого, третьего и пятого годов обучения Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. Общая численность выборки составила 470 человек: 105 человек – командиры отделений и заместители командиров учебных групп, и 365 человек – рядовые курсанты.

### Результаты и их обсуждение

Сначала проанализируем особенности мотивационной сферы командиров младшего звена. Особое внимание обратим на выраженность мотивации достижения успеха, склонность к манипулированию другими людьми, преобладающую направленность учебно-служебной деятельности.

Таблица 1.

#### Средние значения шкал у командиров младшего звена по методикам мотивационной направленности

| № п/п | Название методики   | Шкалы                            | Уровень выраженности шкалы | Интерпретация                                |
|-------|---|----------------------------------|----------------------------|--|
| 1.    | Мак-шкала В. В. Знакова   | Макиавеллизм                     | 69,1                       | Средний уровень напряженности                |
| 2.    | Тест мотивации достижения А. Мехрабиана                                     | Мотивация достижения             | 139,4                      | Преобладание мотива избегания неудачи        |
| 3.    | Методика изучения направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера) | Направленность на себя           | 30,3                       | Преобладает направленность на взаимодействие |
|       |   | Направленность на взаимодействие | 31,6                       |  |
|       |   | Направленность на задачу         | 28                         |  |

Охарактеризуем макиавеллизм как склонность человека к манипулированию другими людьми в межличностных взаимоотношениях, «едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание» [20, с. 223]. В. В. Знаков отмечает, что во многих психологических исследованиях макиавеллисты характеризуются как умные, решительные, амбициозные, доминирующие, настойчивые, эгоистичные, эмоционально холодные, ригидные в коммуникативных взаимодействиях. Особенность макиавеллиста – рассмотрение другого человека как объекта воздействия, а не субъекта взаимодействия [5, 7]. Данный показатель определяет наличие тенденций к использованию манипулятивных стратегий поведения [3].



Мы выявили средний уровень макиавеллизма, который характерен для младших командиров. Показатель, равный  $M = 69,1$  по шкале макиавеллизма, говорит об умеренной способности влиять на поведение людей и подчинять их поведения своим желаниям. Среднее значение макиавеллизма говорит об адекватной самооценке, тенденции к доминантности, способности отстаивать свое мнение. Однако стоит отметить такую закономерность: чем выше показатель макиавеллизма, тем менее выраженной оказывается мотивация достижения ( $r = -0,332$ , при  $p \leq 0,01$ ). Среднее значение мотивации достижения при размахе Мак-шкалы от 36 до 74 (склонность к манипулированию ниже средних значений)  $M = 148$ , а среднее значение мотивации достижения при размахе Мак-шкалы от 75 до 107 (склонность к манипулированию выше средних значений)  $M = 135$ . Данные показатели говорят о недостаточной сформированности навыков управления у младших командиров [8, 10].

Таким образом, средний показатель по шкале мотивации достижения у командиров младшего звена  $M = 139,4$ , что говорит о преобладании у них мотивации стремления избежать неудачи. Командиры отделений с данным типом мотивации предпочитают не рисковать своей репутацией и выбирать те стратегии поведения, которые уже проверены или не приведут к негативным последствиям. Их самооценка уязвима к мнению референтных лиц, которыми в данный период становления являются курсовые офицеры и профессорско-преподавательский состав.

Обратим внимание на особенность направленности личности младших командиров. Назначение исследования по данному параметру – определение направленности: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие) [1]. В данном случае у сержантского состава (таблица 1) преобладает направленность на взаимодействие  $M = 31,6$  в сочетании с направленностью на себя  $M = 30,3$ . Данные результаты говорят о том, что младшие командиры в учебных коллективах МЧС России руководствуются в своей управленческой деятельности потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами, а также стремлением к личному первенству и мотивами собственного благополучия. То есть, здесь можно сделать вывод о недостаточной выраженности желаемой деловой направленности младших командиров, которая должна выражаться в стремлении управлять группой в процессе учебно-служебной деятельности и добиваться ее продуктивности.

Далее мы рассмотрели доминирующие направленности интерперсональных отношений личности (таблица 2). Сначала мы попросили младших командиров ответить на опросник Т. Лири [16], а затем на те же вопросы отвечали их подчиненные курсанты, оценивая качества младших командиров со своей точки зрения.



Таблица 2.

**Средние значения шкал по опроснику Т. Лири для исследования межличностных отношений у командиров младшего звена в результате самооценки и оценки подчиненными курсантами**

| № п/п | Виды направленностей межличностных отношений | Уровень выраженности шкалы |                      | Интерпретация (уровень выраженности значения) |
|-------|--|----------------------------|----------------------|---|
|       |  | Мл. командиры              | Подчиненные курсанты |   |
| 1.    | Авторитарный                                 | <b>8,4</b>                 | <b>6,4</b>           | Выше среднего/средний                         |
| 2.    | Эгоистичный                                  | 6,0                        | 5,6                  | Средний                                       |
| 3.    | Агрессивный                                  | 5,3                        | 4,4                  | Средний/ниже среднего                         |
| 4.    | Подозрительный                               | 2,8                        | 2,5                  | Низкий  |
| 5.    | Подчиняемый                                  | 3,4                        | 2,7                  | Низкий  |
| 6.    | Зависимый                                    | 4,4                        | 3,7                  | Ниже среднего/низкий                          |
| 7.    | Дружелюбный                                  | <b>6,0</b>                 | <b>4,5</b>           | Средний/ниже среднего                         |
| 8.    | Альтруистический                             | <b>5,5</b>                 | <b>4,0</b>           | Средний/низкий                                |

Результаты исследования показали подавляющее совпадение выраженности шкал по опроснику Т. Лири самооценки командиров и оценки их со стороны подчиненных. Однако наиболее выраженные направленности интерперсональных отношений (авторитарность, дружелюбность и альтруистичность) имеют расхождения в оценках при вышеуказанных условиях. Только эгоистическая направленность младших командиров не вызвала сомнения у подчиненных курсантов.

Можно заметить, что несовпадение имеется по тем направленностям, которые имеют наибольшую выраженность в поведенческом аспекте и обладают большей значимостью для подчиненных курсантов. Данные направленности легче оценить, опираясь на особенности поведенческой сферы командиров младшего звена.

Также из результатов исследования видно, что указанные направленности межличностных отношений были оценены ниже подчиненными курсантами, нежели младшими командирами.

Опираясь на общие представления об образе руководителя, младшие командиры высоко оценивают у себя авторитарную позицию по отношению



к курсантам своего подразделения. Тем самым обнаруживается желание обладать данным качеством, чтобы удовлетворить интересы вышестоящего руководства. Одновременно младшие командиры полагают, что способны проявлять дружелюбность и альтруистичность по отношению к своим подчиненным. Эти данные могут свидетельствовать о неустойчивой позиции младших командиров в социальной структуре подразделения курса. С одной стороны, подстраиваясь под требования командиров курса, они пытаются занимать авторитарную и независимую позицию по отношению к подчиненным курсантам. С другой стороны, являясь частью курсантского коллектива, младшие командиры стараются проявлять к своим подчиненным доброжелательное отношение.

Также по результатам данного мониторинга можно отметить, что у младших командиров на среднем уровне выражены такие направленности в межличностных отношениях, как эгоистичность и агрессивность. Это может говорить о склонности к соперничеству и самоутверждению, наличии требовательности к окружающим людям, что является показателем недостаточной зрелости и чувства беспомощности у младших командиров как руководителей. В данном случае младшие командиры замечают деятельность по управлению коллективом действиями, направленными на самоутверждение и самолюбование.

В связи с этим, возникает потребность ввести систему подготовки младших командиров, которая будет направлена на формирование готовности к управленческим действиям и умения адекватно выбирать направленность интерперсональных отношений в условиях становления курсантского коллектива.

Далее мы решили посмотреть, какими же качествами должен обладать младший командир, по мнению курсантов и самих младших командиров.

Если сравнить показатели таблиц 1 и 2, то можно предположить, что младшие командиры считают свое поведение по отношению к подчиненным близким к идеалу.

Исходя из полученных данных, наиболее подходящими направленностями интерперсональных отношений младших командиров, по мнению их самих и подчиненных курсантов, являются: агрессивность, эгоистичность, дружелюбность и альтруистичность.

Повышенный уровень авторитарности личности оказывает влияние на социальное поведение личности, актуализируя такие мотивы поведения, как соперничество и конфронтация [17]. В норме такие тенденции способствуют установлению лидирующей позиции младшего командира, помогая ему справляться со своими обязанностями как координатора учебно-служебной деятельности своего подразделения. Стоит отметить, что выраженность



авторитарной позиции личности в сочетании с общей незрелостью может быть причиной повышенной конфликтности личности и ухудшения психологического климата в коллективе.

Таблица 3.

**Особенности интерперсональных отношений «идеального командира младшего звена» по мнению подчиненных курсантов и самих командиров**

| № п/п | Виды направленностей межличностных отношений | Уровень выраженности шкалы |                      | Интерпретация (уровень выраженности значения) |
|-------|--|----------------------------|----------------------|---|
|       |  | Мл. командиры              | Подчиненные курсанты |   |
| 1.    | <b>Авторитарный</b>                          | 8,6                        | 7,8                  | Выше среднего/средний                         |
| 2.    | <b>Эгоистичный</b>                           | 5,4                        | 5,1                  | Средний                                       |
| 3.    | Агрессивный                                  | 4,7                        | 4,3                  | Ниже среднего/ниже среднего                   |
| 4.    | Подозрительный                               | 2,1                        | 1,6                  | Низкий  |
| 5.    | Подчиняемый                                  | 3,0                        | 2,7                  | Низкий  |
| 6.    | Зависимый                                    | 3,9                        | 3,6                  | Низкий/низкий                                 |
| 7.    | <b>Дружелюбный</b>                           | 5,7                        | 5,5                  | Средний/средний                               |
| 8.    | <b>Альтруистический</b>                      | 5,7                        | 5,0                  | Средний/средний                               |

С таких же позиций можно рассмотреть эгоистическую направленность межличностных отношений младших командиров. С одной стороны, эгоистическая направленность имеет отрицательную окраску, как направленность на удовлетворение своих потребностей. В то время как потребности и желания других индивидов не имеют определяющего значения. С другой стороны, в умеренной выраженности в структуре мотивационной направленности командиров младшего звена учебных заведений экстремального профиля она может способствовать достижению целей коллектива. Амбивалентная сущность эгоизма, например, продемонстрирована в одной из работ Э. Фромма: «Современная культура вся пронизана табу на эгоизм. Нас научили тому, что быть эгоистичным грешно, а любить других добродетельно.



Несомненно, это учение находится в вопиющем противоречии с практикой современного общества, признающего, что самое сильное и законное стремление человека – это эгоизм...» [19, с. 560]. Если «базовый эгоизм» способствует немедленному удовлетворению собственных потребностей, то «разумный эгоизм» в большей степени может быть основан на стремлении к сотрудничеству и удовлетворению потребностей подчиненного коллектива как показатель успешности деятельности руководителя [12].

Помимо агрессивной и эгоистической направленности межличностных отношений «идеальных» младших командиров, выделяются и такие, казалось бы, положительные направленности, как дружелюбная и альтруистическая. Однако при ближайшем рассмотрении они также имеют свое амбивалентное значение.

Проявление альтруизма может быть связано с наличием мотивов морального долга и морального сочувствия. В этом случае поступки, направленные на объект помощи, могут носить характер нравственного удовлетворения и не являться истинным показателем положительного отношения к другому человеку. Данное проявление альтруизма носит отрицательный характер, близкий по содержанию с эгоистической мотивацией. Во втором случае альтруизм проявляется в связи с идентификацией, отождествлением с другим человеком, сопереживанием, но никогда не заканчивается действием [9].

Альтруистическая направленность младших командиров, как способность проявлять внимание и доброжелательность к подчиненным, положительно сказывается на психологической атмосфере подразделения. Кроме того, наличие альтруистической направленности командиров способствует их сближению с подчиненными, увеличивая число союзников среди курсантов в собственном подразделении. Курсанты с большим желанием будут делиться с таким командиром о происходящих событиях внутри учебной группы [13].

Выраженная дружелюбная направленность младшего командира будет положительно влиять на взаимоотношения с одноклассниками, но отрицательно – на общую результативность подразделения.

Таким образом, опросник Т. Лири может быть использован для диагностики доминирующей направленности межличностных отношений командиров младшего звена с целью определения индивидуального направления работы с ними в период становления. Прикладным результатом нашего исследования является: составление диагностического инструментария, позволяющего определить наиболее подходящих кандидатов на должности младших командиров; составление рекомендаций для командования курса по поддержке начинающих командиров с учетом их индивидуальных особенностей.



Теперь обратимся к результатам корреляционного анализа (таблица 4).

Таблица 4.

**Зависимость направленности межличностных отношений командиров младшего звена от их мотивационной сферы**

|                                  | <i>Направленность межличностных отношений</i> |                    |                    |                       |                    |                  |                    |                         |
|----------------------------------|---|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|------------------|--------------------|-------------------------|
|                                  | <i>Авторитарный</i>                           | <i>Эгоистичный</i> | <i>Агрессивный</i> | <i>Подозрительный</i> | <i>Подчиняемый</i> | <i>Зависимый</i> | <i>Дружелюбный</i> | <i>Альтруистический</i> |
| Мак-шкала                        | -0,026  | 0,136              | 0,155              | <b>0,379**</b>        | 0,049              | 0,041            | 0,048              | -0,107                  |
| Мотивация достижения             | <b>0,301*</b>                                 | 0,010              | <b>-0,075</b>      | <b>-0,374**</b>       | <b>-0,369**</b>    | <b>-0,360**</b>  | -0,112             | 0,045                   |
| Направленность на себя           | -0,132  | 0,006              | <b>0,325*</b>      | <b>0,395*</b>         | 0,047              | -0,027           | 0,023              | -0,183                  |
| Направленность на взаимодействие | 0,138   | -0,038             | -0,086             | <b>-0,453**</b>       | -0,014             | -0,039           | -0,071             | 0,130                   |
| Направленность на задачу         | 0,022   | 0,038              | -0,174             | 0,036                 | -0,079             | 0,033            | 0,016              | 0,055                   |

\*\**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).*

\**. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).*

Результаты корреляционного анализа показали интересную закономерность: мотивационная сфера младших командиров тесно связана с такой направленностью интерперсональных отношений, как подозрительность.

Если рассматривать подозрительность как черту характера, то она соотносится с неуверенностью в себе, низкой самооценкой и повышенной критичностью по отношению к окружающим. Главным образом, она связана с направленностью младшего командира на себя ( $r = 0,395$ , при  $p \leq 0,01$ ). У такой личности преобладает мотив собственного благополучия, стремления к собственному первенству и превосходству в ущерб потребностям окружающих [15]. Такой командир будет выгоден командованию курса,



т. к. будет стараться выполнять все их поручения, чтобы закрепить свою формальную позицию «над» другими курсантами. Однако данное качество будет препятствовать его активному становлению как младшего командира, блокируя его личностный потенциал. Главной мотивацией такого младшего командира будет избегание неудачи ( $r = 0,395$ , при  $p \leq 0,01$ ). Его деятельность будет подчиняться потребности нахождения в «зоне комфорта».

Предсказуемо, что подозрительность в интерперсональных отношениях будет препятствовать продуктивным взаимоотношениям между младшим командиром и подчиненными курсантами ( $r = -0,453$ , при  $p \leq 0,05$ ). Также здесь имеет смысл обратить внимание на то, что в данном случае неумение наладить продуктивные взаимоотношения будут компенсироваться манипулятивными тенденциями в отношениях с людьми ( $r = 0,379$ , при  $p \leq 0,05$ ). Младшему командиру с направленностью на подозрительность в межличностных отношениях легче воспользоваться техникой манипулирования, которая является менее энергозатратной, чем прикладывать усилия для достижения авторитета. Как отмечает С. А. Зелинский, манипулирование связано с общей теорией выживаемости видов и связано с подавлением одними других, установлением показной власти и величия [6].

Рассмотрим, с какими направленностями в межличностных отношениях командиров младшего звена связана мотивация достижения. Наличие данной мотивации в мотивационной структуре командира младшего звена имеет принципиальное значение. Она может свидетельствовать о стремлении к достижению высоких результатов в деятельности, по средствам совершенствования своих профессиональных навыков и умений, а также личностного развития [18]. Обращаясь к вышеизложенным результатам нашего исследования, в среднем у младших командиров отмечается стремление избегать неудачи. То есть, необходимо проводить дополнительную диагностику претендентов на должности младших командиров, которая позволяла бы выявлять возможные «слабые» и «сильные» стороны претендентов. Полученные данные можно будет использовать в качестве основы для разработки индивидуальных рекомендаций по дальнейшему развитию «сильных» сторон командира и по минимизации – «слабых».

Мотивация достижения напрямую связана с наличием авторитарной направленности в межличностных отношениях командиров младшего звена ( $r = 0,301$ , при  $p \leq 0,05$ ). Уровень выраженности авторитарной направленности у младших командиров, как мы уже отмечали, – выше среднего. Авторитарная направленность является желательной в структуре интерперсональных отношений младших командиров.

Отрицательное влияние на стремление младшего командира к высокому результату в деятельности оказывает наличие следующих направленностей



в межличностных отношениях: подозрительность ( $r = -0,374$ , при  $p \leq 0,01$ ), подчиняемость ( $r = -0,369$ , при  $p \leq 0,01$ ), зависимость ( $r = -0,360$ , при  $p \leq 0,01$ ).

### **Заключение**

Подведем итоги проведенного исследования:

1. Мотивационная сфера младших командиров оказывает непосредственное влияние на процесс построения межличностных отношений с подчиненными курсантами в процессе учебно-служебной деятельности.

2. Особенности интерперсональных отношений влияют на продуктивность деятельности подразделения.

3. Необходимо ввести алгоритм социально-психологического отбора младших командиров, который учитывал бы тенденции интерперсональных отношений претендентов на сержантские должности в учебных заведениях МЧС России.

4. Важной является разработка рекомендаций для командиров младшего звена по развитию управленческого потенциала на основе построения межличностных отношений с подчиненными курсантами.

### **Литература**

1. Ахвердова О. А., Волоскова Н. Н., Белых Т. В. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности. Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.
2. Гулиев М. А., Епифанцев С. Н., Самыгин С. И. Социология и психология управления. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 409 с.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. Феномены, механизмы, защита. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 480 с.
4. Журавлев П. В., Карташов С. А., Маусов Н. К., Одегов Ю. Г. Технология управления персоналом. Настольная книга менеджера. – М.: Экзамен, 1999. – 576 с.
5. Зелинский С. А. Манипулирование личностью и массами. Манипулятивные технологии власти при атаке на подсознание индивида и масс. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 240 с.
6. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – № 5.
7. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М., 2005.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
10. Калюжный А. С. Психология межличностного общения: Учеб. пос. – Н. Новгород: Изд-во НГТУ, 2004. – 32 с.
11. Королев С. О., Жулина М. В. Влияние личностных особенностей на эффективность деятельности младших командиров // Сб. научно-методических



- материалов научно-практической конференции «Актуальные проблемы вузовского военного образования, гуманитарных и социально-политических наук». – Вып. 30. – Ч. 4. – Воронеж: Изд-во ВВВАИУ, 2007. – С. 74–77.
12. *Левит Л. З.* Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия // Научно-практический журнал «Психология. Социология. Педагогика». – 2012. – № 7. – С. 10–19.
  13. *Мигунова Ю. С.* Исследование взаимоотношений между курсантами института МЧС и командирами младшего звена // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 4 (32). – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/037–037.pdf>
  14. Организация и проведение профессионального психологического отбора в военно-учебных заведениях МО РФ: метод. рекомендации / Под общ. ред. А. Г. Маклакова и др. – М: Воениздат, 2002. – 287 с.
  15. *Розов А. И.* Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал. – 1993. – № 6. – С. 134.
  16. *Собчик Л. Н.* Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. – М., 1990.
  17. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
  18. *Фомишин А. М.* Стили поведения и показатели агрессивности в межличностных взаимоотношениях курсантов высших военных учебных заведений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 63–2.
  19. *Фромм Э.* Человек для самого себя. – М.: АСТ, 2008. – 700 с.
  20. *Ames M., Kidd A. H.* Machiavellianism and women's grade point averages // Psychological Reports. – 1979. – V. 44. – no. 1. – pp. 223–228.

## References

1. *Akhverdova O. A., Voloskova N. N., Belykh T. V.* *Differentsial'naia psikhologiya: teoreticheskie i prikladnye aspekty issledovaniia integral'noi individual'nosti* [Differential psychology: theoretical and applied aspects of the study of integral individuality]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 168 p.
2. *Guliev M. A., Epifantsev S. N., Samygin S. I.* *Sotsiologiya i psikhologiya upravleniia* [The sociology and psychology of management]. Rostov-on-Don, Feniks, 2006. 409 p.
3. *Dotsenko E. L.* *Psikhologiya manipuliatsii. Fenomeny, mekhanizmy, zashchita* [The psychology of manipulation: the phenomena, mechanisms, and protection]. Moscow, MSU Publ., 1996. 480 p.



4. Zhuravlev P. V., Kartashov S. A., Mausov N. K., Odegov Iu. G. *Tekhnologiya upravleniya personalom* [Techniques of personnel management]. Moscow, Ekzamen Publ., 1999. 576 p.
5. Zelinskii S. A. *Manipulirovanie lichnost'iu i massami. Manipulativnye tekhnologii vlasti pri atake na podsoznanie individa i mass* [Manipulation of individuals and the masses. Manipulative techniques of power in attacking the subconsciousness of individuals and the masses]. St. Petersburg, SKIFIIa Publ., 2008. 240 p.
6. Znakov V. V. *Makiavellizm: psikhologicheskoe svoistvo lichnosti i metodika ego issledovaniia* [Machiavellianism: personal psychological attribute and the technique of its research]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2000, no. 5.
7. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniia: problemy i perspektivy* [The psychology of understanding: problems and prospects]. Moscow, 2005.
8. Il'in E. P. *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 512 p.
9. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 752 p.
10. Kaliuzhnyi A. S. *Psikhologiya mezhlichnostnogo obshcheniia* [The psychology of interpersonal communication]. N. Novgorod, Nizhny Novgorod State Technical University Publ., 2004. 32 p.
11. Korolev S. O., Zhulina M. V. *Vliianie lichnostnykh osobennostei na effektivnost' deiatel'nosti mladshikh komandirov* [The influence of personal traits on the effectiveness of junior commanders]. *Sb. nauchno-metodicheskikh materialov nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy vuzovskogo voennogo obrazovaniia, gumanitarnykh i sotsial'no-politicheskikh nauk»* [Proc. Theoretical and Practical Conference “Urgent problems of higher military education, humanities, and socio-political sciences”]. Voronezh, Voronezh Military Institute of Aviation and Engineering Publ., 2007, V. 30, Part 4, pp. 74–77.
12. Levit L. Z. *Schast'e, egoizm, al'truizm: paradoksy vzaimodeistviia* [Happiness, egoism, and altruism: paradoxes of interaction]. *Nauchno-prakticheskii zhurnal «Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika» – “Psychology. Sociology. Pedagogy” Theoretical and Practical Journal*, 2012, no. 7, pp. 10–19.
13. Migunova Iu. S. *The study of the relationship between cadets of the Institute of Emergency Situations Ministry and junior commanders*. Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/037-037.pdf>
14. Maklakov A. G. *Organizatsiia i provedenie professional'nogo psikhologicheskogo otbora v voenno-uchebnykh zavedeniakh MO RF* [The organization and realization of professional psychological selection in military educational institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation]. Moscow, Voenizdat Publ., 2002. 287 p.



15. Rozov A. I. Stremlenie k prevoskhodstvu kak odno iz osnovnykh vlechennii [Striving for superiority as one of the main drives]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1993, no. 6, P. 134.
16. Sobchik L. N. Metody psikhologicheskoi diagnostiki. Vyp. 3. *Diagnostika mezhlchnostnykh otnoshenii. Modifitsirovannyi variant interpersonal'noi diagnostiki T. Liri* [Methods of psychological diagnostics. V. 3. Diagnostics of interpersonal relations. A modified version of Leary interpersonal diagnosis]. Moscow, 1990.
17. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaiia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002.
18. Fomishin A. M. Stili povedeniia i pokazateli agressivnosti v mezhlchnostnykh vzaimootnosheniiakh kursantov vysshikh voennykh uchebnykh zavedenii [Styles of behavior and indicators of aggressiveness in interpersonal relations in cadets of the higher military educational institutions]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Proceedings of Russian State Pedagogical University named A. I. Herzen*, 2008, no. 63–2.
19. Fromm E. *A Man for Himself* (Russ. ed.: Fromm E. *Chelovek dlia samogo sebia*. Moscow, AST Publ., 2008. 700 p.).
20. Ames M., Kidd A. H. Machiavellianism and women's grade point averages. *Psychological Reports*, 1979, V. 44, no. 1, pp. 223–228.



---

**ДЛЯ ДИСКУССИИ: МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«САБИНА НИКОЛАЕВНА ШПИЛЬРЕЙН:  
ЕЕ ЛИЧНОСТЬ И ВКЛАД В ПСИХОАНАЛИЗ,  
ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ, КЛИНИЧЕСКУЮ  
ПСИХОЛОГИЮ»**

---

УДК 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.3.19

**САБИНА ШПИЛЬРЕЙН КАК СТУДЕНТКА  
ЦЮРИХСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

***Ирина Павловна Шкуратова***

*кандидат психологических наук, доцент*

*Южный федеральный университет*

*г. Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: irshkuratova@yandex.ru*

*Статья посвящена анализу студенческого периода жизни С. Н. Шпильрейн. В первой части статьи рассматривается важность соответствия личностных и социально-демографических характеристик студента требованиям, которые предъявляет вуз к своим учащимся, а также социально-психологической атмосфере, царящей в вузе в данный период. Далее под этим углом зрения анализируются личностные особенности Сабины Шпильрейн, позволившие ей легко поступить в Цюрихский университет в 1905 г. и успешно в нем учиться. В частности, подчеркивается хорошее владение ею несколькими иностранными языками, а также латынью, без знания которой в тот период не принимали на медицинский факультет. Отмечается положительная роль ее родителей, которые стремились дать наилучшее образование своим детям.*

*В статье анализируется роль вузов Швейцарии, и в том числе Цюрихского университета, в получении высшего образования русскими студентами в период с конца XIX в. до начала Первой мировой войны. Приводятся данные, свидетельствующие о том, что с 1890-х гг. в западноевропейских университетах наблюдалось существенное увеличение численности студенток из России, поскольку для женщин высшее образование в этот период было недоступно в своей стране. В начале XX в. создались благоприятные условия для поступления русских студентов в вузы Швейцарии, что облегчило адаптацию Сабины Шпильрейн к обучению в Цюрихском университете.*



*В заключение делается вывод о том, что обучение Сабины Шпильрейн в университете Цюриха выполнило психотерапевтирующую функцию, развило ее логическое мышление, позволило преодолеть некоторые имевшиеся у нее комплексы и расширило коммуникативные навыки. Она овладела престижной для того времени профессией врача, что сослужило ей большую службу, особенно в последние годы жизни в Ростове-на-Дону, когда ей было запрещено заниматься психоанализом.*

**Ключевые слова:** *Сабина Шпильрейн, Карл Юнг, русские студентки, Вера Фигнер, Цюрихский университет, мотивация обучения, медицинский факультет, психоанализ, Екатерининская гимназия, образ Шпильрейн.*

**Для цитирования:** Шкуратова И. П. Сабина Шпильрейн как студентка Цюрихского университета // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 328–342.

## **SABINA SPIELREIN AS A STUDENT OF THE UNIVERSITY OF ZURICH**

***Irina Pavlovna Shkuratova***

*Candidate of Psychology, Associate Professor  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
E-mail: irshkuratova@yandex.ru*

*The paper analyzes the student period of S. N. Spielrein's life. In Section I the author discusses the importance of the correspondence between the student's personal and socio-demographic characteristics and the requirements of the institute of higher education for its students, as well as its socio-psychological atmosphere. Next, from this point of view the author (a) analyzes personal traits of Sabina Spielrein, which enabled her to enter the University of Zurich in 1905, (b) emphasizes her proficiency in foreign languages and Latin, which was an obligatory condition to enter university for that period of time, (c) notes a positive role of her parents, who tried to give the best education to their children.*

*The article examines the role of universities in Switzerland, including the University of Zurich, in higher education of Russian students in the period from the end of the 19th century to the beginning of the First World War. Since, accessing higher education was impossible for women in Russia in that period of time, the number of Russian female students in Western universities increased considerably from the 1890s. The beginning of the 20th century created favorable conditions for Russian students to*



enter the universities of Switzerland, which facilitated Sabina Spielrein's adaptation to studying at the University of Zurich.

The author draws a conclusion that Sabina Spielrein's studying at the University of Zurich fulfilled a psychotherapeutic function, developed her logical thinking, enabled her to overcome some complexes, and improved communication skills. She became a physician, that was prestigious for that time. This profession rendered her a great service in the last years of her life in Rostov-on-don, when she was forbidden to practise psychoanalysis.

**Keywords:** Sabina Spielrein, Carl Jung, Russian female students, Vera Figner, University of Zurich, academic motivation, faculty of medicine, psychoanalysis, Catherine gymnasium, Spielrein's image.

**For citation:** Shkuratova I. P. Sabina Spielrein as a Student of the University of Zurich. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 328–342.

## Введение

От даты рождения Сабины Шпильрейн прошло более 130 лет, но интерес к ее личности все увеличивается: пишутся статьи и проводятся научные конференции, посвященные ее жизни и творчеству, создаются художественные фильмы, отражающие события ее жизни, открываются музеи. Чем же объяснить этот феномен?

На наш взгляд, это связано с тем, что Sabina Шпильрейн была не только выдающимся ученым, но и уникальной личностью. Родившись в конце XIX в., она во многих отношениях была первооткрывательницей и новатором, ее поступки часто шли вразрез с общепринятыми нормами, но она смело вводила новые правила построения женской судьбы. Надо отметить, что разные этапы ее жизни описаны с разной степенью подробности. Наиболее изучен период ее лечения в клинике Бургхельцли, во время которого развернулись ее отношения с Карлом Юнгом. Большая часть исследований посвящена развитию отношений между Сабиной Шпильрейн, Карлом Юнгом и Зигмундом Фрейдом [3, 14, 17, 18, 19, 20]. Это не удивительно, поскольку весьма напряженные межличностные отношения между указанными персонами наложились на историю возникновения и развития важных идей психоанализа. Характерно, что в публикациях последнего времени все больше подчеркивается значение работ Сабины Шпильрейн для развития психоанализа [11, 15, 16].

На этом фоне история обучения С. Шпильрейн в Цюрихском университете отошла на второй план в биографических описаниях, а между тем студенческий период является важным этапом социализации каждого человека, и Sabina не является исключением. Если бы она не прошла курс обучения в Цюрихском университете, вряд ли бы она стала выдающимся ученым. В этой



связи нам представляется важным проанализировать, как происходило ее обучение, и в какой степени сам факт обучения девушки из Ростова-на-Дону в одном из самых престижных вузов Европы был уникальным для начала XX в.

### **Студент и вуз**

В биографии знаменитых ученых часто бросается в глаза тот факт, что достигнуть успеха в науке им помогла научная школа, связанная с тем учебным заведением, в котором они обучались. Встреча человека и вуза происходит по-разному: иногда поступление в данный вуз является многолетней мечтой юноши или девушки, иногда – следствием случайного стечения обстоятельств. Важным условием успешности обучения является соответствие личностных особенностей студента и его социальных возможностей условиям обучения в данном вузе. Для удобства анализа это соответствие можно представить в виде следующей таблицы.

*Таблица 1.*

#### **Соответствие характеристик студента и вуза**

| <i><b>Характеристики студента</b></i>                       | <i><b>Характеристики вуза</b></i>  |
|---|--|
| 1. Интенсивность мотивации овладения выбранной профессией   | 1. Возможности обучения данной профессии на высоком уровне                     |
| 2. Уровень интеллекта и одаренность                         | 2. Уровень требований при поступлении и обучении. Сложность программы обучения |
| 3. Стремление студента к творчеству и самосовершенствованию | 3. Стремление к совместному творчеству профессоров и студентов                 |
| 4. Социальный статус студента и его родителей               | 4. Социальный состав студентов   |
| 5. Материальные возможности студента и его родителей        | 5. Стоимость обучения  |
| 6. Ожидания родителей и их моральная поддержка              | 6. Моральная поддержка студентов со стороны преподавателей                     |

На первое место по значимости следует поставить интенсивность мотивации овладения выбранной профессией у студента, поскольку именно она



определяет величину усилий, прилагаемых студентом в процессе обучения. Высокая мотивация порой может даже компенсировать недостаточные способности студента. Если вуз при этом может предоставить все возможности для эффективного овладения профессией (компетентных преподавателей, хорошую обеспеченность техническими средствами), тогда процесс обучения будет максимально эффективным.

Вторым фактором, определяющим успех обучения, является одаренность студента и, в частности, его уровень интеллекта. Для каждой профессии существует свой набор профессионально значимых качеств, и степень сложности обучения тоже различается, поэтому совпадение интеллектуальных возможностей и уровня развития студента с предъявляемыми в вузе требованиями тоже является необходимым. Обучение невозможно без творческого компонента, поэтому наличие творческой атмосферы в вузе, к которой приобщают студентов, является еще одним из важных факторов профессионализации.

Доступ к обучению в вузе связан с ограничениями, особенно это было заметно в XIX в., когда в вузы России не имели права поступать представители отдельных слоев населения (по сословному, национальному и половому признакам). Поэтому, например, во второй половине XIX в. русские девушки устремились в Западную Европу для получения высшего образования. Одним из механизмов отбора студентов является стоимость обучения в конкретном вузе, которая делает невозможным обучение лиц, не имеющих достаточной материальной базы. Это отражается на составе студентов, обучающихся в данном вузе в конкретный период времени. Таким образом, студент может попадать в среду равных себе по социальным признакам или чувствовать себя чужим.

Наконец, нельзя не отметить необходимости моральной поддержки студента, как со стороны родителей, так и со стороны преподавателей, для того, чтобы он был уверен в правильности своего выбора вуза и профессии. Если родители не одобряют выбора студента, это создает почву для конфликтов с ними и негативно сказывается на его обучении. И наоборот, вера родителей в успех своего ребенка передается и ему, побуждая упорно двигаться к цели.

Таким образом, мы видим, что существует много факторов, влияющих на успешность обучения студента, и довольно редко происходит полное совпадение характеристик студента и требований вуза. Через призму этой схемы постараемся проанализировать личность Сабины Шпильрейн и учебную среду Цюрихского университета, в которую она попала.

### **Личность Сабины Шпильрейн**

Какой была Сабина Шпильрейн на момент поступления в университет весной 1905 г.? Была ли у нее высокая мотивация получения профессии



врача? Из факторов семейного окружения можно отметить наличие высшего медицинского образования у ее матери, Евы Люблинской, что для конца XIX в. было большой редкостью. Более того, она вела прием пациентов на дому как стоматолог, хотя это не было обусловлено финансовой необходимостью, т. к. их семья была хорошо обеспечена [7, 8]. Мать своим примером могла показать дочери возможность и необходимость получения профессии и обретения самостоятельности. Очувшившись в клинике Бургхельцли, где Сабина проходила лечение у К. Юнга, она была приобщена руководителем клиники О. Блейлером (активным сторонником трудотерапии) к выполнению несложных поручений в помощь медсестрам. Кроме того, ей хотелось овладеть той же профессией, которая была у К. Юнга, вызывавшего у нее восхищение своей образованностью и эрудицией. Все это вместе взятое побудило ее уже через два месяца пребывания в клинике принять решение поступать весной 1906 г. в Цюрихский университет на медицинский факультет, о чем О. Блейлер известил ее родителей в своем письме [8].

Успешному поступлению в Цюрихский университет в немалой степени способствовало хорошее знание Сабиной нескольких иностранных языков. В Екатерининской гимназии в Ростове-на-Дону, в которую Сабину зачислили в 11 лет, из 28 учебных часов в неделю 16 были отданы изучению пяти языков: русского, французского, немецкого, греческого и латыни. Девочек обучали помимо этих предметов также математике, физике, истории, литературе и логике. Для того чтобы дети лучше усваивали иностранные языки, отец С. Шпильрейн заставлял их говорить дома в разные дни недели на разных языках. Если кто-то из детей нарушал это правило, его подвергали наказанию [4, 8]. Нет необходимости специально доказывать, что изучение иностранных языков расширяет образ мира человека, развивает его мышление. Кроме того, изучение языков предполагает и знакомство с текстами, написанными на них, поэтому гимназическое образование тех лет с опорой на латынь и греческий давало выпускникам возможность иметь общую культурную базу с европейской молодежью и продолжать свое образование в любой европейской стране. Знание латыни стало для Сабины Шпильрейн пропуском в Цюрихский университет, т. к. без справки о ее знании на факультет медицины не принимали.

Еще одним фактором, настраивавшим Сабину на достижение высот в своем становлении, был родительский перфекционизм ее родителей. Ее отец стремился дать наилучшее образование своим детям, причиной этому являлась, прежде всего, система ограничений и запретов на образование и работу представителей еврейской национальности, которая существовала в то время в Российской империи [12]. Для того, чтобы занять достойное место в жизни, детям евреев надо было быть вне конкуренции по части



развития способностей и уровню образования. На протяжении всей жизни родители поддерживали Сабину и ее братьев в их карьерном росте, помогая финансами и морально. Они с радостью восприняли решение Сабины учиться в Цюрихском университете и, будучи весьма обеспеченными людьми, создали ей все необходимые условия для ее студенческой жизни. Помимо оплаты обучения, отец присылал ей ежемесячно 300 франков (для сравнения эта сумма была почти равна доходу К. Юнга в должности заместителя младшего врача) [8].

Описывая студенческие колонии в Западной Европе, Хайман Вайцман отмечал, что еврейские студенты и студентки принадлежали к одному совершенно определенному типу: они были детьми просвещенных родителей, солидных, уважаемых, интеллигентных людей из среднего и мелкобуржуазного слоя, испытывавших страстное стремление разорвать оковы прошлого [9].

Сабина Шпильрейн, оказавшаяся в Швейцарии в 19-летнем возрасте, легко говорила по-немецки, была хорошо образована, имела достаточно высокую самооценку, благодаря финансовому статусу своей семьи, и много знакомых, которые тоже учились в разных вузах Европы [4]. Ее решение поступить в Цюрихский университет было расценено окружающими как вполне естественный логичный шаг.

Как же получилось так, что поступив в университет Цюриха, Сабина Шпильрейн оказалась среди большого числа своих соотечественниц? Чтобы ответить на этот вопрос, надо обратиться к некоторым историческим фактам.

### **Европейские вузы и студенты из России**

После волны прокатившихся революций в 1848 г., Швейцария стала одной из самых либеральных стран Европы, а Цюрих превратился в центр русского революционного движения за границей в 1870–1873 гг. Наряду с политической свободой, либеральность сыграла свою роль в развитии допуска женщин в университет. Как отмечает Э. Эндерлайн, доброжелательность швейцарских университетов по отношению к женщинам, и в первую очередь в Цюрихе, была в большей части порождена идеализмом и прогрессивными идеями их профессоров, которые часто сами были иностранцами (чаще всего немцами), кроме того, их жалование зависело от количества студентов, записанных на их лекции [13].

Историк А. Е. Иванов отмечает, что с 60-х гг. XIX в. политехникум и университет в Цюрихе стали центрами притяжения российской молодежи, не имеющей возможности получения высшего образования на родине [2]. Вовсе отторгнутыми от государственной высшей школы были российские женщины. Высшие учебные заведения в России в основной массе предназначались только для мужчин.



Первой русской студенткой, получившей диплом врача в Цюрихском университете в 1867 г., стала Надежда Сулова (родная сестра Аполлинарии Суловой, подруги Ф. М. Достоевского) [1, 2]. Она же стала и первой женщиной-врачом в России. В 1871 г. здесь обучались 17 российских женщин, а в 1872 г. уже 104 женщины из 182 русских студентов [2].

Состав русских студенток был разнообразным: большое количество дворянок, много девушек из средних слоев населения [13]. С 1880 г. количество еврейских женщин в числе студенток, прибывших в Швейцарию, заметно увеличилось (они составляли около 60–80% среди российских студенток) [13].

С 1890-х гг. в западноевропейских университетах увеличение численности студенток из России происходило в основном за счет значительного притока представительниц еврейской диаспоры. Если в 1870-е гг. количество евреек в Цюрихском университете составляло около 10 процентов, то в 1900–1908 гг. уже 60 процентов [9]. По мнению Я. Б. Рудневой, «причинами резкого увеличения количества евреек, выезжавших за границу с целью получения высшего образования, являлись, с одной стороны, последствия социально-экономических преобразований 1860–70-х гг., с другой – политика русификации, направленная на аккультурацию еврейского населения» [9, с. 43].

Э. Эндерлайн предлагает различать две волны прилива русских студенток в университет и в высшую техническую школу Цюриха. Первая волна приходится на начало 1870-х гг. Она была очень короткой, т. к. значительная часть студенток принимала активное участие в политических акциях. Для некоторых из них учеба отошла на второй план и была прикрытием для их политической работы. В связи с этим, царское правительство опубликовало указ 27 июня 1873 г., в котором постановило, что русские студентки должны прекратить все занятия в университете и в высшей технической школе Цюриха под угрозой запрета работы по специальности после возвращения в Россию [13]. В результате большинство русских студенток покинуло Цюрих, не завершив свое образование.

В этой волне оказалась известная революционерка Вера Фигнер, которая в 1872 г. поступила на медицинский факультет Цюрихского университета. После выхода царского указа она перешла на учебу в Бернский университет, но и его не окончила, в 1875 г. она вернулась в Россию, где сдала экзамены на звание фельдшерицы [10]. Своим воспоминаниям о студенческой жизни в Цюрихе она посвятила главу в книге «Запечатленный труд», в которой описывает особенности своей студенческой жизни [10]. Там описывается ее участие в работе группы Фричи (названной так по фамилии хозяйки дома, в которой проходили их заседания), состоящей из девушек из знатных еврейских семей. Вера Фигнер пишет: «Мы собрались, чтоб обсудить вопрос об организации женского ферейна, заговорила Идельсон, изящная



молодая женщина, инициатор нашего созыва. Целью ферейна должно быть – научиться говорить логически. Обыкновенно на собраниях женщины не выступают. Они стесняются, и хотя часто имеют знаний не меньше, чем мужчины, но не умеют ими пользоваться и молчат, не решаясь просить слова. Как более привычные ораторы, говорят одни мужчины. Но ведь все дело в практике, и если мы будем собираться одни, то скоро научимся как следует владеть речью. Поэтому я предлагаю основать ферейн, в члены которого принимались бы только женщины. Мы будем на собраниях читать рефераты, лекции и обсуждать различные темы. Когда не будет мужчин, каждая из нас сможет высказаться свободно, как умеет, не конфузясь и не боясь критики или насмешки» [10, с. 116–117].

Первый реферат представила сама Идельсон на тему самоубийства, причем она утверждала, что всякий самоубийца – психопат, и что нормальный человек ни при каких условиях не накладывает на себя рук. Как пишет В. Фигнер, тема возбудила оживленные прения, но к единому мнению девушки так и не пришли [10]. Этот пример говорит о том, что в 1870-е гг. девушки только начинали осваивать вступление в научную среду, им еще трудно было участвовать в общих дискуссиях в студенческой аудитории, поэтому они объединялись в кружки для отработки навыков публичных выступлений.

Вторая волна прилива русских студентов в вузы Швейцарии начинается в 1880 г. и длится до 1913 г. [13]. Число студентов из России значительно возросло, в аудиториях и лабораториях не хватало мест. Чувствуя себя ущемленными, швейцарские студенты потребовали более строгие условия принятия в университет иностранцев. Действительно, условия приема российских студенток в высшие учебные заведения Швейцарии были в тот период наиболее либеральными. От российских абитуриенток требовался только аттестат зрелости и свидетельство о сдаче экзаменов по латинскому языку по программе полного курса мужской классической гимназии. Никаких вступительных экзаменов не проводилось [1].

В 1904 г. состоялось собрание всех университетов Швейцарии, на котором условия принятия в вуз были унифицированы. Увеличение в два раза стоимости университетских взносов в 1908 г. не отразилось на количестве поступающих, их число возрастало.

Абсолютный максимум количества русских студентов в Швейцарии был достигнут в 1906/1907 гг., когда 36 % всех студентов в Швейцарии были русскими (из общего количества 6444 человек – 2322 человек русских, из которых 1507 женщин и 815 мужчин) [13].

А. Е. Иванов приводит в своей статье статистическую таблицу, взятую им из журнала «Вестник воспитания» за декабрь 1907 г. [2].



Таблица 2.

**Распределение российских студентов и студенток по факультетам университетов Берна и Цюриха в 1906/1907 учебном году**

| Факультеты | Медицинский     |                | Физико-математический |                | Юридический     |                | Историко-филологический |                |
|------------|-----------------|----------------|-----------------------|----------------|-----------------|----------------|-------------------------|----------------|
|            | Всего «русских» | В т. ч. женщин | Всего «русских»       | В т. ч. женщин | Всего «русских» | В т. ч. женщин | Всего «русских»         | В т. ч. женщин |
| Бернский   | 376             | 329<br>(87,5%) | 224                   | 71<br>(31,7%)  | 14              | 2<br>(14,2%)   | –                       | –              |
| Цюрихский  | 225             | 137<br>(61%)   | 125                   | 30<br>(24%)    | 49              | 9<br>(18,4%)   | 28                      | 13<br>(46,4%)  |
| Итого      | 601             | 466<br>(77,5%) | 349                   | 101<br>(29%)   | 63              | 11<br>(17,5%)  | 28                      | 13<br>(46,4%)  |

Из таблицы видно, что в год поступления Сабины Шпильрейн на медицинском факультете Цюрихского университета училось 137 девушек из России, и они составляли 61 % от всех русских студентов этого факультета. Она поступила в очень удачный период, поскольку после 1912 г. количество русских студенток падает по причине улучшения возможностей высшего образования для женщин в России, а начавшаяся затем Первая мировая война повлекла за собой существенное сокращение числа иностранных студентов.

**Основные этапы студенческой жизни Сабины Шпильрейн**

В апреле 1905 г. она сдает в канцелярию университета Цюриха необходимые документы: свидетельство об окончании гимназии, свидетельство о сдаче экзамена по латыни, диплом домашнего учителя (окончание 8-го класса, дающего право преподавания). При заполнении анкеты в качестве места жительства Сабина указала клинику Бургхельцли, что соответствовало действительности. Интересно, что эта информация не была воспринята ректором как препятствие для ее зачисления, он только попросил принести заключение директора клиники. Профессор О. Блейлер дал заключение, в котором сообщалось, что Сабина Шпильрейн не является душевнобольной, и он рекомендует ее к зачислению [8]. И она была принята на медицинский факультет Цюрихского университета.

Минимальный срок обучения на медицинском факультете составлял 10 семестров. Студенты были очень загружены различными практическими занятиями, ведь обучение на медицинском факультете считается одним из самых трудных: большая нагрузка на память, работа в морге. Но Сабина



успешно справляется со всем этим и даже записывается еще и на дополнительные курсы (например, «О художниках и искусстве») [8].

3 ноября 1910 г. она обращается в деканат медицинского факультета Цюриха с просьбой о допуске к экзамену на степень доктора. Просьбу удовлетворяют, и она становится кандидаткой на степень доктора. 9 и 15 ноября 1910 г. состоялись два выпускных письменных экзамена. Тема первого экзамена – «Регенерация. Понятие и описание процесса». Тема второго экзамена – «Краткое описание различных форм послеродовой горячки». В январе 1911 г. она успешно сдала устные экзамены [8]. В мае 1911 г. она была удостоена ученой степени доктора медицины на основании диссертации «О психологическом содержании одного случая шизофрении».

Во время обучения в Цюрихском университете Сабина оказалась среди большого числа соотечественниц, что помогло ей адаптироваться к студенческой жизни. Она не разорвала своих контактов с психоаналитиками, читала их труды и старалась писать собственные тексты [5]. Благодаря своим неустанным стараниям, она получила диплом врача, а позднее защитила и диссертацию по психоанализу.

### **Выводы**

Что же дало обучение в университете Цюриха Сабине Шпильрейн? На мой взгляд, оно, прежде всего, выполнило психотерапевтирующую функцию, включив ее в дисциплинирующий процесс обучения. Начало систематической учебы настроило ее на деловой лад, отвлекло от душевной смуты, связанной со сложными отношениями с К. Юнгом, задало долговременную жизненную цель. Последовавшие вскоре успехи повысили ее самооценку, которая особенно возросла после успешной защиты диссертации. Она стала равной по уровню своего образования К. Юнгу и другим психоаналитикам из кружка З. Фрейда, поскольку получила ученую степень доктора медицины.

Учебные занятия развили ее логическое мышление, память и речь. Общение с однокурсниками позволило ей преодолеть некоторые имевшиеся у нее комплексы и развило коммуникативные навыки.

Сабина Шпильрейн овладела престижной для того времени профессией врача, что сослужило ей большую службу, особенно в последние годы жизни в Ростове-на-Дону, когда ей было запрещено заниматься психоанализом.

Завершая рассуждения на тему о совпадении характеристик студента и вуза, можно сказать, что состоялась счастливая встреча одаренного человека и солидного университета с замечательными традициями обучения.

Нам представляется очень важным для воспитания студентов популяризировать знания о личности Сабины Шпильрейн, которая на разных этапах своего сложного жизненного пути проявила замечательные личностные



качества. В этой связи я хочу сослаться на исследование Ю. В. Обуховой и С. Г. Обуховой, которые выявили особенности восприятия образа Сабины Шпильрейн ростовскими студентами [6]. По мнению авторов статьи, студенты в наибольшей степени восторгаются развитием ее волевых качеств, но они также отмечают ее интеллектуальные, личностные и статусные качества. Для них оказалось интересным и важным, что такая известная личность жила в их городе.

### Литература

1. Агамова Н. С., Аллаhverдян А. Г. Российские женщины в науке и высшей школе: историко-научные и науковедческие аспекты (к 150-летию со дня рождения С. В. Ковалевской) // ВИЕТ. – 2000. – № 1. – С. 141–153. – URL: <http://russcience.euro.ru/papers/ag-al01v.htm>
2. Иванов А. Е. Российское студенческое зарубежье: конец XIX – начало XX вв. // URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/IVANOV.HTM#31>
3. Лотан Ц. В защиту Сабины Шпильрейн // Вестник Психоанализа. – 2000. – № 2. – С. 22–44.
4. Мовшович Е. В. Трагическая судьба Сабины Шпильрейн // Сабина Шпильрейн: над временем и судьбой. – Ростов н/Д: Мини Тайп, 2004. – С. 73–82.
5. Мовшович Е. В. Ростовчанка Сабина Шпильрейн – один из пионеров психоанализа // Валеология. – 2003. – № 1. – С. 69–73.
6. Обухова Ю. В., Обухова С. Г. Образ Сабины Шпильрейн в восприятии студентов непсихологических специальностей // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 13/4. – С. 107–110.
7. Овчаренко В. И. Вехи жизни Сабины Шпильрейн // Сабина Шпильрейн: над временем и судьбой. – Ростов н/Д: Мини Тайп, 2004. – С. 30–55.
8. Рихебехер С. Сабина Шпильрейн: «почти жестокая любовь к науке». – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 413 с.
9. Руднева Я. Б. Русские студентки в университетах Западной Европы во второй половине XIX – начале XX Века // Вестник ТГПУ. – 2011 – № 11 (113). – С. 41–47.
10. Фигнер В. Н. Запечатленный труд. Том 1. – М.: Мысль, 1964. – URL: [http://az.lib.ru/f/figner\\_w\\_n/text\\_0080.shtml](http://az.lib.ru/f/figner_w_n/text_0080.shtml)
11. Филатов Ф. Р. Сабина Шпильрейн на перепутье психоанализа: Фрейд и/или Юнг? // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 13/4. – С. 129–131.
12. Филатов Ф. Р. Биография и научное наследие Сабины Николаевны Шпильрейн в контексте ее эпохи // URL: <http://ecpp-journal.ru/200.html>



13. Эндерлайн Э. Русские женщины в Швейцарии в XIX в. // Российские женщины и европейская культура. Материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 71–78. – URL: <http://anthropology.ru/text/enderlayn-e/russkie-zhenshchiny-v-shveytsarii-v-xix-v>
14. Эткинџ А. М. Эрос невозможного. История психоанализа в России. – М.: Гнозис-Прогресс, 1993. – 463 с.
15. Aldridge J. The intellectual property of women as it relates to the role of Sabina Spielrein in the lives and works of 20th century male psychologists // *International Journal of Psychology and Counseling*. – 2014. – V. 6 (5). – pp. 59–65.
16. Aldridge J., Kilgo J. L., Jepkemboi G. Four hidden matriarchs of psychoanalysis: The relationship of Lou von Salome, Karen Horney, Sabina Spielrein and Anna Freud to Sigmund Freud // *International Journal of Psychology and Counseling*. – 2014. – V. 6 (4). – pp. 32–39.
17. Heuer G. M. A Most Dangerous – and Revolutionary – Method: Sabina Spielrein, Carl Gustav Jung, Sigmund Freud, Otto Gross, and the Birth of Intersubjectivity // URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ppi.1281/full>
18. Skea B. R. Sabina Spielrein: out from the shadow of Jung and Freud // URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5922.2006.00496.x/full>
19. Sabina Spielrein: forgotten pioneer of psychoanalysis / Edited by C. Covington and B. Wharton. Second edition. – N. Y.: Brunner-Routledge, 2015. – 312 p.
20. Lothane Zvi. The real story of Sabina Spielrein: or fantasies vs. facts of a life // URL: <http://internationalpsychoanalysis.net/wp-content/uploads/2013/01/LothaneSpielrein.pdf>

## References

1. Agamova N. S., Allakhverdian A. G. Russian women in science and higher education: historical-scientific (to 150th anniversary of the birthday of S. V. Kovalevskaya). *Approaches to History of Science and Technology*, 2000, no. 1, pp. 141–153. Available at: <http://russcience.euro.ru/papers/ag-al01v.htm>
2. Ivanov A. E. Russian students abroad: the late XIX – early XX centuries. Available at: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/IVANOV.HTM#31>
3. Lotan Ts. V zashchitu Sabiny Shpil'rein [In defense of Sabina Spielrein]. *Vestnik Psikhooanaliza – Bulletin of Psychoanalysis*, 2000, no. 2, pp. 22–44.
4. Movshovich E. V. *Tragicheskaja sud'ba Sabiny Shpil'rein* [The tragic destiny of Sabina Spielrein]. *Sabina Shpil'rein: nad vremenem i sud'boi* [Sabina Spielrein: over time and fate]. Rostov-on-Don, Mini Taip Publ., 2004, pp. 73–82.



5. Movshovich E. V. Rostovchanka Sabina Shpil'rein – odin iz pionerov psikhoanaliza [Sabina Spielrein as a pioneer of psychoanalysis]. *Valeologiya – Valeology*, 2003, no. 1, pp. 69–73.
6. Obukhova Iu. V., Obukhova S. G. Obraz Sabiny Shpil'rein v vospriiatii studentov nepsikhologicheskikh spetsial'nostei [The image of Sabina Spielrein in students of non-psychological specialties]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/4, pp. 107–110.
7. Ovcharenko V. I. *Vekhi zhizni Sabina Shpil'rein* [Milestones in the life of Sabina Spielrein]. Sabina Shpil'rein: nad vremenem i sud'boi [Sabina Spielrein: over time and fate]. Rostov-on-Don, Mini Taip Publ., 2004, pp. 30–55.
8. Richebächer S. *Sabina Shpil'rein: «Pochti zhestokaia liubov' k nauke»*. *Biografiia* [Sabina Spielrein: almost violent love for science. Biography]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2007.
9. Rudneva Ia. B. Russkie studentki v universitetakh Zapadnoi Evropy vo vtoroi polovine XIX – nachale XX veka [Russian female students in universities of Western Europe in the second half of the 19th – early 20th century]. *Vestnik TGPU – Herald of Tomsk State Pedagogical University*, 2011, no. 11 (113), pp. 41–47.
10. Figner V. N. Zapechatlennyyi trud. Tom 1 [Imprinted work. Volume 1]. Moscow, Mysl' Publ., 1964. Available at: [http://az.lib.ru/f/figner\\_w\\_n/text\\_0080.shtml](http://az.lib.ru/f/figner_w_n/text_0080.shtml)
11. Filatov F. R. Sabina Shpil'rein na pereput'e psikhoanaliza: Freid i/ili lung? [Sabina Spielrein at the crossroads of psychoanalysis: Freud and/or Jung?]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/4, pp. 129–131.
12. Filatov F. R. Biography and scientific heritage of Sabina Nikolaevna Spielrein in the context of her epoch. Available at: <http://ecpp-journal.ru/200.html>
13. Enderlain E. Russkie zhenshchiny v Shveitsarii v XIX v. [Russian women in Switzerland in the nineteenth century]. *Rossiiskie zhenshchiny i evropeiskaia kul'tura. Materialy V konferentsii, posviashchennoi teorii i istorii zhenskogo dvizheniia* [Proc. the V conference on the theory and history of the women's movement "Russian women and European culture"]. St. Petersburg. Saint-Petersburg Philosophical Society Publ., 2001, pp. 71–78. Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/enderlain-e/russkie-zhenshchiny-v-shveyarii-v-xix-v>
14. Etkind A. M. *Eros nevozmozhnogo. Istoriia psikhoanaliza v Rossii* [The Eros of impossible. The history of psychoanalysis in Russia]. Moscow, Gnozis-Progress Publ., 1993. 463 p.
15. Aldridge J. The intellectual property of women as it relates to the role of Sabina Spielrein in the lives and works of 20th century male psychologists. *International Journal of Psychology and Counseling*, 2014, V. 6 (5), pp. 59–65.



16. Aldridge J., Kilgo J. L., Jepkemboi G. Four hidden matriarchs of psychoanalysis: The relationship of Lou von Salome, Karen Horney, Sabina Spielrein and Anna Freud to Sigmund Freud. *International Journal of Psychology and Counseling*, 2014, V. 6 (4), pp. 32–39.
17. Heuer G. M. A Most Dangerous – and Revolutionary – Method: Sabina Spielrein, Carl Gustav Jung, Sigmund Freud, Otto Gross, and the Birth of Intersubjectivity. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ppi.1281/full>
18. Skea B. R. Sabina Spielrein: out from the shadow of Jung and Freud. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5922.2006.00496.x/full>
19. Sabina Spielrein: forgotten pioneer of psychoanalysis. Edited by C. Covington and B. Wharton. Second edition. N. Y.: Brunner-Routledge, 2015, 312 p.
20. Lothane Zvi. The real story of Sabina Spielrein: or fantasies vs. facts of a life. URL: <http://internationalpsychoanalysis.net/wp-content/uploads/2013/01/LothaneSpielrein.pdf>



## СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. При оформлении сносок и библиографического списка используйте ГОСТы: ГОСТ 7.0.5–2008 и ГОСТ 7.1–2003.

Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т. д.).

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов и 10 ключевых слов (или словосочетаний, состоящих из двух слов). Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, на правильность оформления аннотации, ключевых слов, списка литературы (не менее 20 источников, включая зарубежные) и ссылок в тексте статьи. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиями публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте Российского психологического журнала: [www.rpj.sfedu.ru](http://www.rpj.sfedu.ru)



## INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION

The original theoretical and experimental works on various branches of psychology and reviews of native and foreign research can be published in the journal.

To be accepted for publishing in the journal the material should be electronic kind typed in Word, 14 point type, sesquialteral range, printable field of 2,0 cm, not more than 20 pages in size, including the list of cited literature. The text should be typed in standard font of type: Times or Arial.

If cited in article the literature is pointed out alphabetically at the end of the article. The literature in foreign languages goes after the one in Russian. Reference to sources as a sequence number of the cited book or article (with the number of page in semicolon) is denoted in brackets. When writing notes and references use State Standards: State Standard 7.0.5–2008 and State Standard 7.1–2003.

Materials for “Scientific life” section are accepted in the course of (within) 2 months after ending of the corresponding congress, conference, convention, etc.

The papers should have an abstract of 200–250 words. Following the abstract, a list of 10 keywords (or combinations of two words) should be included. We would like to draw your attention to the fact that the abstract provides general information about the content of the article and the study results. The abstract should reflect scientific novelty, originality of the author’s intention. The copied fragments of the manuscript should be avoided.

We check all the submitted manuscripts using the Antiplagiat system for verifying the formal correctness of the abstract, keywords, references (at least 20 works, including works in foreign languages), and notes. We use double-blind reviewing.

Author information (the author’s full name, scientific degrees and titles, institutional affiliation, position, official address, contact phone numbers) is required for acceptance of the manuscript for publication.

The article sent to the author to complete and being not returned to the appointed date is excluded from the editorship’s stock of orders.

For more information about paper submission requirements and conditions of acceptance for publication, please visit the Russian Psychological Journal website at: [www.rpj.sfedu.ru](http://www.rpj.sfedu.ru)

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**  
2016  
TOM 13 № 3

**RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL**  
2016  
Vol. 13 Issue 3

Сдано в набор 17.09.2016 Подписано в печать 24.09.2016  
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 44,85 . Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 67/16



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
*E-mail:* [dsmgroup@mail.ru](mailto:dsmgroup@mail.ru), [dsmgroup@yandex.ru](mailto:dsmgroup@yandex.ru)