

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 13 № 4



**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 13 # 4

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. Менджеричка 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)

Derkatch A. A. (RANEPa, Moscow)

Karainy A. G. (Military University, Moscow)

Malopheyev 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)

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

Karpov A. V. (YSU, Yaroslavl)

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

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

Ribnikov V. Ju. (RCERM, Petersburg)

Sergiyenko E. A. (IP RAS, Moscow)

Tkhostov A. Sh. (Lomonosov MSU, Moscow)

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

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

Kittler U. (TU, Dortmund, Germany)

Mendzheritskaya Yu. (Goethe-Institut, Germany)

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

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

Belianin 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

ЮБИЛЕИ 8

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

**Белова Е. В., Афанасенко И. В., Зинченко Е. В., Броварь А. В.,
Кобылянская Л. И., Самойлова И. Г.**

Особенности религиозности представителей профессий
экстремального профиля (на примере пожарных) 16

**Гримсолтанова Р. Э., Батыгов З. О., Фоменко В. Т., Щетинин А. А.,
Тельнова О. В., Гримсолтанова Т. Э.**

Психологические особенности переживания мифических страхов
у молодежи традиционной исламской конфессии. 36

Котова И. Б., Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Веселова В. Г., Иохвидов В. В.
Артефакты личной безопасности в субъектном пространстве студентов вуза . 51

Курилова А. В., Енин А. Л.

Ведущие компоненты карьерной перспективы старших школьников. 68

Мануйлова О. В., Бабиянц К. А., Саидов А. А., Москаленко А. Е.

Характеристика особенностей рефлексивности у слушателей
дополнительного образования с различной этноконфессиональной
принадлежностью. 84

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Абакумова И. В., Брижак З. И., Масаева З. В.

Особенности агрессивного поведения школьников разной этнической
принадлежности в условиях постконфликтного региона. 100

Бичерова Е. Н., Фещенко Е. М.

Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся
по разным образовательным программам 117

Даниленко О. И., Сюй Идань

Субъективное благополучие китайских студентов на разных этапах
обучения в вузах России и Китая 137

Демьянчук Р. В.

Психологическое сопровождение профессионально-личностного
развития педагогов: антропологический подход. 157

Ян Ин, Правдина Л. Р., Обухова Ю. В., Овчинникова Л. А.

Психологические особенности трудовой мотивации китайских
учителей школы «Xing Ren». 169

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Бабенко В. В., Ермаков П. Н., Сафина З. М.

Межполушарная асимметрия реакций на пространственные
модуляции локальных зрительных признаков 181

Барабанщиков В. А., Королькова О. А., Лободинская Е. А.

Восприятие эмоциональных экспрессий различной степени четкости
при стробоскопической экспозиции лица и его маскировке 197



Буняева М. В., Ковш Е. М., Скиртач И. А., Ильин А. Б. Отражение сочетания генотипов по полиморфным локусам COMT Val158Met и MAOA -uVNTR в психологических особенностях девушек	218
Ермаков П. Н., Ковш Е. М., Воробьева Е. В. Особенности вызванной активности мозга девушек-носительниц различных генотипов по маркеру MAOA -uVNTR при оценке эмоционально окрашенных сцен.	232
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Шкурко Т. А., Сериков Г. В., Литвина С. А., Брандао К. Особенности взаимоотношений в семье в связи с выраженностью социально-психологических потребностей родителей.	254
Щетинина Д. П., Зинченко С. С. Формирование компетенции «лидерство» в вузах	269
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Vorokhovski E. F., Bernard R. M., Tamim R. M., Schmid R. F. Technology integration in postsecondary education: A summary of findings from a set of related meta-analyses	284
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Кыштымова И. М., Шахова И. С. Психологическое содержание «жертвенности» и ее выраженность у солдат срочной службы.	303
СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ	318



CONTENTS

ANNIVERSARIES 8

GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

**Belova E. V., Afanassenko I. V., Zinchenko E. V., Brovar' A. V.,
Kobylyanskaya L. I., Samoilova I. G.**

Features of religiosity in representatives of extreme professions (on example of firemen) 16

**Grimoltanova R. E., Batygov Z. O., Fomenko V. T., Shchetinin A. A.,
Tel'nova O. V., Grimoltanova T. E.**

Psychological characteristics of mythical fears in young people belonging to the traditional Islamic confession 36

Kotova I. B., Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Veselova V. G., Iokhvidov V. V.

Artifacts of personal safety in the subject space of students of the institute of higher education 51

Kurilova A. V., Enin A. L.

The principal components of the career prospects of senior schoolchildren 68

Manuilova O. V., Babiyants K. A., Saidov A. A., Moskalenko A. E.

Features of reflexivity in students belonging to various ethnic and confessional groups when getting additional education 84

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Abakumova I. V., Brizhak Z. I., Masaeva Z. V.

Features of aggressive behavior in schoolchildren belonging to various ethnic groups in a post-conflict region 100

Bicherova E. N., Feshchenko E. M.

Features of academic motivation in junior schoolchildren trained in different educational programs 117

Danilenko O. I., Syui Idan'

Subjective well-being of Chinese students at different stages of training in institutes of higher education of Russia and China 137

Dem'yanchuk R. V.

The psychological support of the personal and professional development of teachers: the anthropological approach 157

Yan In, Pravdina L. R., Obukhova Yu. V., Ovchinnikova L. A.

Psychological features of labour motivation in Chinese teachers of the "Xing Ren" school 169

PSYCHOPHYSIOLOGY

Babenko V. V., Ermakov P. N., Safina Z. M.

Interhemispheric asymmetry of reactions to spatial modulations of local visual indications 181

Barabanshchikov V. A., Korol'kova O. A., Lobodinskaya E. A.

The perception of emotional expressions of varying degrees of definition during the stroboscopic exposure of the face and its masking 197

**Bunyaeva M. V., Kovsh E. M., Skirtach I. A., Il'in A. B.**

The reflection of the combination of genotypes of polymorphic loci of COMT VAL158MET and MAOA -uVNTR in psychological features of girls 218

Ermakov P. N., Kovsh E. M., Vorobyeva E. V.

Features of the evoked brain activity in female carriers of different MAOA -uVNTR genotypes when assessing emotionally charged scenes 232

SOCIAL PSYCHOLOGY**Shkurko T. A., Serikov G. V., Litvina S. A., Brandão C.**

Features of relations in the family in connection with the prominence of socio-psychological needs of parents 254

Shchetinina D. P., Zinchenko S. S.

Forming "leadership" competency in institutes of higher education 269

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**Borokhovski E. F., Bernard R. M., Tamim R. M., Schmid R. F.**

Technology integration in postsecondary education: A summary of findings from a set of related meta-analyses 284

JURIDICAL PSYCHOLOGY**Kyshtymova I. M., Shakhova I. S.**

The psychological content of "self-sacrificingness" and its level in conscripts 303

INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION 319



ЮБИЛЕИ

ГЛАВНОМУ РЕДАКТОРУ «РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА» ЮРИЮ ПЕТРОВИЧУ ЗИНЧЕНКО – 50 ЛЕТ!



Юрий Петрович Зинченко родился 23 декабря 1966 г. в г. Краснодаре. Окончил факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова в 1993 г., аспирантуру факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова в 1997 г. В Московском университете работает с 1993 г., в 2001–2003 гг. работал проректором МГУ, в должности заведующего кафедрой методологии психологии с 2003 г., 19 января 2007 г. избран и является деканом факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова.

Вице-президент Российской академии образования, академик Зинченко Ю. П. возглавляет (Президент) Российское психологическое общество (РПО), является Почетным Президентом Общества психологов силовых структур, членом Президиума Международного союза психологических наук (IUPsyS) (с 2008 г.), членом исполкома Европейской Федерации психологических ассоциаций (EFPA) (с 2009 г.), членом Российского философского общества (РФО), членом Международного общества прикладной психологии (IAAP).



Ю. П. Зинченко входит в состав научно-методических комиссий и экспертных советов Совета безопасности РФ, Министерства внутренних дел РФ, Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Министерства юстиции РФ, Министерства обороны РФ, Министерства образования и науки РФ, Общественной палаты РФ.

Награжден государственной наградой – медалью «В честь 850-летия Москвы» и нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования (2010 г.).

Ю. П. Зинченко – главный редактор «Российского психологического журнала», председатель редколлегий журналов «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология», «Национальный психологический журнал», «Психология и естествознание», «Психология и социальные науки»; член редколлегий журналов «Методология и история психологии», «Вестник практической психологии образования», «Юридическая психология»; ответственный секретарь проекта «Классический университетский учебник МГУ». Заместитель председателя диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при МГУ имени М. В. Ломоносова.

Ю. П. Зинченко – специалист в области психологии безопасности и противодействия экстремизму, психологии образования, психологии здоровья, автор более 130 опубликованных научных и учебно-методических работ, в том числе монографий по проблемам методологии безопасности.

Результаты научно-исследовательских проектов, проводимых под руководством Ю. П. Зинченко, регулярно представляются на крупных международных и всероссийских научных мероприятиях.

Под руководством Ю. П. Зинченко выполняются многие важные научные проекты, разработана Концепция информационной безопасности детей и подростков; в рамках приоритетного Национального проекта «Образование» был успешно реализован проект «Формирование системы инновационного образования в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова».

Ю. П. Зинченко ведет активную учебно-методическую деятельность. Под его руководством разработан проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения по психологии, проводится работа по организации Всероссийской олимпиады школьников по психологии и олимпиады школьников «Ломоносов»; Ю. П. Зинченко входит в состав экспертного совета Российского совета олимпиад, является заместителем председателя координационного совета ежегодной Всероссийской конференции «Университет – новой школе»



и современному учителю». Большая преподавательская работа проводится им в МГУ имени М. В. Ломоносова: чтение курсов лекций по методологии социальной безопасности, психологии здоровья, выступление с научно-популярными лекциями в Лектории МГУ для учителей средних общеобразовательных учреждений г. Москвы и Московской области.

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Юрия Петровича с юбилеем и желает крепкого здоровья, добра, новых научных успехов и достижений во благо науки, долгих и плодотворных в научном и личностном планах лет жизни!



ИРИНЕ ВЛАДИМИРОВНЕ АБАКУМОВОЙ – 55 ЛЕТ!



01 декабря 2016 г. исполнилось 55 лет доктору психологических наук, профессору, члену-корреспонденту РАО, заведующей кафедрой общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики ЮФУ Ирине Владимировне Абакумовой.

Научно-педагогическая карьера Ирины Владимировны развивалась в стенах Ростовского государственного университета, в настоящее время – в Южном федеральном университете. Общий стаж научно-педагогической деятельности И. В. Абакумовой составляет более 30 лет.

В 1984 г. И. В. Абакумова окончила факультет психологии РГУ. В 1989 г. защитила кандидатскую диссертацию по педагогике, в 2003 г. – докторскую диссертацию по психологии. С 1998 г. – доцент, с 2004 г. – профессор, с 2006 г. – заведующая кафедрой общей психологии факультета психологии РГУ. И. В. Абакумова в 2007–2009 гг. работала деканом факультета психологии ЮФУ, в 2016 г. возглавляла Академию психологии и педагогики ЮФУ.

И. В. Абакумова в 2005–2015 гг. была председателем диссертационного совета по психологии и педагогике; является членом 3-х диссертационных советов и членом экспертного совета по психологии и педагогике ВАК РФ, членом Президиума ФУМО по психологическим наукам, председателем регионального отделения ФУМО по психологии.



Ирина Владимировна является членом редакционных коллегий научных периодических изданий «Российский психологический журнал» и «Северо-Кавказский психологический вестник», входит в состав редакционного совета всероссийского научного журнала «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки», международного журнала «Международно списание за образование, истражуванье и обука» («International journal for education, research and training») (Республика Македония). Ирина Владимировна является членом Президиума Российского психологического общества, состоит в ассоциации практических психологов России.

И. В. Абакумова является организатором волонтерского движения психологов для оказания экстренной помощи людям, попавшим в критические жизненные ситуации в связи с конфликтными ситуациями на Северном Кавказе.

И. В. Абакумова стажировалась в American University (Вашингтон) по проекту «Реабилитация в ситуациях жизненного кризиса», прошла стажировку по проблемам модернизации управления университетами в Мичиганском университете (штат Иллинойс, США).

И. В. Абакумова является основоположником нового направления современной психолого-педагогической науки – смыслодидактики. Имеет более двухсот научных публикаций. Под руководством Ирины Владимировны было успешно защищено 43 кандидатских и 3 докторских диссертации.

Ирина Владимировна в 2012 г. стала Лауреатом премии Правительства РФ в области образования за создание цикла трудов «Формирование установок толерантного поведения и профилактика рисков ксенофобии в системе общего образования».

Редакция «Российского психологического журнала» сердечно поздравляет Ирину Владимировну с юбилеем и желает здоровья, благополучия, новых успехов и достижений!



АЛЕКСЕЮ СЕРГЕЕВИЧУ ЧЕРНЫШЕВУ – 80 ЛЕТ!



16 октября 2016 г. исполнилось 80 лет Алексею Сергеевичу Чернышеву, известному ученому в области социальной психологии, доктору психологических наук, заведующему кафедрой психологии Курского государственного университета, профессору, заслуженному работнику высшей школы Российской Федерации.

После окончания физико-математического факультета Курского госпединститута в 1960 г. А. С. Чернышев работал учителем физики и астрономии в сельских школах, служил в Вооруженных Силах СССР, а в 1964 г. поступил в аспирантуру при кафедре психологии Курского госпединститута. С тех пор в течение 47 лет посвятил себя научной и педагогической деятельности в родном вузе.

А. С. Чернышев был первым аспирантом профессора Л. И. Уманского, который стал для него не только научным руководителем, но и Учителем, другом, единомышленником, коллегой в разработке теоретических и прикладных проблем социальной психологии в рамках созданной ими одной из первых в стране социально-психологической лаборатории. Он успешно продолжил и принципиально развил традиции курской социально-психологической школы, заложенные в 60-х гг. прошлого века его учителем Л. И. Уманским.



На протяжении многих лет научно-педагогической деятельности наряду с преподаванием психологии А. С. Чернышев занимался также и административной работой – был деканом факультета, проректором по научной работе, в течение 35 лет возглавляет кафедру психологии. Им подготовлено 27 кандидатов и 3 доктора наук, которые составляют ядро кафедры психологии Курского госуниверситета, а также работают на кафедрах Курского государственного медицинского, Юго-Западного, Брянского, Воронежского, Орловского госуниверситетов, вузов Москвы и султаната Оман.

Широкое признание со стороны психологической общественности получила разработанная А. С. Чернышевым социально-психологическая концепция учебного (молодежного) коллектива, ядром которой является понятие организованности. Выявленные им социально-психологические механизмы взаимодействия индивидуального и группового сознания при определении стратегий организации совместной деятельности вошли в теоретические основы совместной деятельности, разрабатываемой А. Л. Журавлевым, а одна из подструктур организованности – «единство мнений об организаторе» – учитывалась А. В. Петровским при определении сплоченности группы как ценностно-ориентационного единства.

В 2000–2016 гг. А. С. Чернышев вместе со своими учениками профессорами С. В. Сарычевым, С. Г. Елизаровым, К. М. Гайдар, Т. А. Антопольской значительно модернизировали параметрическую теорию групп и коллективов, разработанную в 1980-е гг. под руководством профессора Л. И. Уманского. Экспериментальная проверка параметрической теории в новой редакции показала ее значительный эвристический потенциал и практические возможности.

Организаторские качества А. С. Чернышева в наибольшей степени проявились в 1991–1993 гг. в период его деятельности в качестве руководителя Государственной программы мониторинга социально-психологических ситуаций в регионах России, Украины, Белоруссии, пострадавших от Чернобыльской катастрофы (правительственный заказ 1991 г.).

С 1989 г. по инициативе А. С. Чернышева и под его непосредственным руководством создается школьная психологическая служба Курской области и региональная система психологической помощи населению. Он инициировал формирование и непосредственно руководил работой городского психолого-медико-педагогического центра «Гармония». Эта деятельность получила высокую оценку Министерства образования РФ.

Юбилеаром опубликовано около 300 научных работ в отечественной и зарубежной печати, из них – 14 монографий, 12 учебных пособий, 9 сборников научных трудов, ответственным редактором которых он является.

А. С. Чернышев занимает видное место в профессиональном психологическом сообществе. В 1983–1988 гг. он был вице-президентом Общества



психологов СССР, в течение 15 лет возглавлял комиссию по психологии при Министерстве образования РСФСР; в настоящее время – член редакционного совета «Психологического журнала», член редколлегии «Вестника практической психологии образования». Научно-педагогическая деятельность А. С. Чернышева отмечена правительственными наградами: медалью «За трудовое отличие», медалью К. Д. Ушинского, сертификатом Минобразования РФ «За вклад в образование России», дипломом «Лучшего менеджера России», а также Российской общественной комиссии по присуждению национальной общественной премии имени Петра Великого (2001 г.).

В 2015 г. биографические данные юбиляра опубликованы в энциклопедии «Marquis Who's Who in the World». Высокую оценку получила деятельность Алексея Сергеевича и на региональном уровне. Деловитость, скромность, высокая порядочность и добросовестность в работе и в отношениях с людьми снискали ему уважение среди ученых и практических работников системы образования.

В облике Алексея Сергеевича удачно сочетаются черты ученого, организатора и популяризатора психологической науки, умеющего сплотить вокруг себя единомышленников и учеников, увлечь их своей творческой энергией, смелыми замыслами и идеями.

Доктор психологических наук, профессор С. В. Сарычев
Доктор психологических наук, профессор С. Г. Елизаров
Доктор психологических наук, профессор К. М. Гайдар
Кандидат психологических наук, доцент Ю. Л. Лобков

Редакция «Российского психологического журнала» присоединяется к поздравлениям и желает Алексею Сергеевичу Чернышеву крепкого здоровья, благополучия, дальнейших успехов в научной и творческой деятельности!



**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF
PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY**

УДК 159.923.32

doi: 10.21702/rpj.2016.4.1

**ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОСТИ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО
ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОЖАРНЫХ)**

**Екатерина В. Белова^{1*}, Инна В. Афанасенко¹, Елена В. Зинченко¹,
Александр В. Броварь², Лариса И. Кобылянская³,
Ирина Г. Самойлова⁴**

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Донбасская юридическая академия, г. Донецк, Украина

³ Славянский университет Республики Молдова, г. Кишинёв, Республика Молдова

⁴ Костромской государственный университет, г. Кострома, Российская Федерация

* E-mail: evprokopeva@sfedu.ru

Статья посвящена изучению особенностей религиозности сотрудников противопожарной службы МЧС. В ходе анализа феномена религиозности личности в психологии констатируются отсутствие его комплексного рассмотрения и неразработанность методического инструментария для его изучения. Обосновывается необходимость изучения духовно-нравственных ориентиров россиян в условиях глобальных цивилизационных вызовов. Разведены атеистическая, христианская (православная) и нехристианская традиции изучения феноменов веры, религиозности и духовности личности; раскрыто психологическое содержание понятий «вера» и «религиозность»; рассмотрены типологии религиозности личности.

В исследовании приняли участие 62 сотрудника федеральной противопожарной службы МЧС России по Ростовской области (мужчины) в возрасте от 21 года до 52 лет со стажем работы от 1 года до 25 лет. В работе использованы методы психологического тестирования (тест-опросник уровня религиозности (ТОР) Ю. В. Щербатых, опросник «Инспирит» («Index of core spiritual experiences») Дж. Касса в адаптации Д. Л. Спивака) и математической



статистики (корреляционный анализ по критерию Спирмена, непараметрический анализ по критерию Фридмана, Т-критерий Вилкоксона).

На основе эмпирического исследования сделан вывод о доминировании в структуре индивидуальной религиозности пожарных трех компонентов, обусловленных особенностями их профессиональной деятельности: 1) отношения к религии как к философской концепции, позволяющей осмыслить происходящее в жизни во всей ее противоречивости, а зачастую и трагичности; 2) склонности рассматривать религию как источник поддержки и утешения в условиях, которые невозможно полностью контролировать даже высокопрофессиональными действиями; 3) стремления соблюдать внешние атрибуты религиозной жизни как проявления внутренней дисциплинированности и навыка следовать четким правилам и распоряжениям. Показано, что в религиозном опыте пожарных доминируют переживания, убедившие их в существовании Бога и усиливающие чувство нахождения Бога внутри человека. Подчеркивается практическая востребованность результатов исследования религиозности как ресурса стрессоустойчивости представителей профессий экстремального профиля.

Ключевые слова: религиозность, структура религиозности, типы религиозности, вера, духовность, религиозные переживания, личностный ресурс, стрессоустойчивость, пожарные, профессии экстремального профиля.

Для цитирования: Белова Е. В., Афанасенко И. В., Зинченко Е. В., Броварь А. В., Кобылянская Л. И., Самойлова И. Г. Особенности религиозности представителей профессий экстремального профиля (на примере пожарных) // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 16–35.

Материалы статьи получены 06.07.2016

UDC 159.923.32

doi: 10.21702/rpj.2016.4.1

FEATURES OF RELIGIOSITY IN REPRESENTATIVES OF EXTREME PROFESSIONS (ON EXAMPLE OF FIREMEN)

Ekaterina V. Belova^{1*}, Inna V. Afanasenko¹, Elena V. Zinchenko¹, Aleksandr V. Brovar², Larisa I. Kobylyanskaya³, Irina G. Samoilova⁴

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Donbass Law Academy, Donetsk, Ukraine

³ Moldova Slavic University, Kishinev, Republic of Moldova

⁴ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: evprokopeva@sfned.ru



The paper examines characteristics of religiosity in employees of Fire Service of EMERCOM. The analysis of the phenomenon of religiosity of personality in psychology demonstrated the lack of its comprehensive treatment and the lack of methodological tools for its studying. The authors (a) underlined the necessity of studying spiritual and moral values of Russians in the conditions of global civilization challenges, (b) distinguished atheistic, Christian (Orthodox) and non-Christian traditions of studying the phenomena of faith, religiosity, and spirituality of an individual, (c) revealed the psychological content of the concepts of “faith” and “religiosity”, and (d) considered the typologies of religiosity of an individual.

The study involved 62 employees of the Federal Fire Service of EMERCOM of Russia in the Rostov region (men) at the age from 21 to 52 with labour experience from a year to 25 years. The methods of the study were (a) psychological testing: the questionnaire of the level of religiosity by Yu. V. Shcherbatykh, the “Inspirit” questionnaire (“Index of core spiritual experiences”) by J. Kass in D. L. Spivak’s adaptation; (b) mathematical statistics: Spearman rank correlation analysis, non-parametric Friedman test, and Wilcoxon criterion.

The results of the empirical research enabled to make a conclusion about the dominance of three components in the structure of firemen’s individual religiosity: (a) the relation to religion as a philosophical concept, which helped to understand life in all its contradictoriness and often tragic nature, (b) the tendency to consider religion as a source of support and comfort in uncontrollable conditions, (c) desire to observe the trappings of religious life as a manifestation of internal discipline and the skill of following clear rules and regulations. The experiences which convinced firemen of the existence of God and enhanced the experience of the presence of God inside a man dominated in their religious experience. Since religiosity is a resource of stress tolerance of representatives of extreme professions, the findings of the study are of direct practical relevance.

Keywords: *religiosity, structure of religiosity, types of religiosity, faith, spirituality, religious experiences, personal resource, stress tolerance, firemen, extreme professions.*

For citation: Belova E. V., Afanasenko I. V., Zinchenko E. V., Brovar’ A. V., Kobylyanskaya L. I., Samoilova I. G. Osobennosti religioznosti predstavitelei professii ekstremal'nogo profilya (na primere pozharnykh) [Features of religiosity in representatives of extreme professions (on example of firemen)]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 16–35.

Original manuscript received 06.07.2016

Актуальность исследования

Исследование религиозности представителей профессий экстремального профиля представляется актуальным по нескольким основаниям. Во-первых,



в условиях современного мирового кризиса и размывания духовно-нравственных принципов, обращение к духовным корням выступает надежным источником сохранения семьи и государственности. Осознание и укрепление религиозных и культурных традиций народов, издавна населяющих нашу страну, в обстановке введения санкций и попыток изолировать Россию от мирового сообщества являются прочной основой для пробуждения национального самосознания и консолидации сил, заинтересованных в сохранении нашего культурного кода, самобытности и независимости. Россия обладает уникальным опытом создания мощного государства, основанного на глубоком взаимном уважении и дружбе различных наций и национальностей, представителей различных конфессий. Необходимость рефлексии этого опыта требует изучения духовно-нравственных ориентиров и религиозности современных россиян.

Во-вторых, комплексное рассмотрение религиозности личности, ее духовного измерения в психологической науке на сегодняшний день отсутствует. На протяжении всего советского периода развития отечественной психологии вопросы веры и религиозности личности ставились чрезвычайно редко и рассматривались преимущественно с атеистических позиций. Хотя в последнее время был осуществлен ряд исследований религиозности на различных выборках – жителях городов, молодежи разных национальностей и вероисповедания [3, 6, 12, 14, 24], стоит признать, что понимание феноменов веры и религиозности личности в отечественной психологии только начинает оформляться в систему научных представлений.

В-третьих, сам феномен религиозности является проблемной областью для научного изучения. Необходимость вторгаться в столь глубинные личностные структуры требует особого такта от исследователя и предъявляет высокие требования к качеству используемого инструментария с точки зрения его валидности и надежности.

И, наконец, вера является одним из мощнейших ресурсов стрессоустойчивости личности. Выстроенные на ее основе убеждения дают возможность преодолеть трудности и достичь поставленной цели, обрести независимость от обстоятельств в самой сложной ситуации, подняться над повседневностью в поисках истинного смысла жизни [4, 7]. Согласно R. E. Emmons, C. Cheung и K. Tehrani, духовность и религия являются факторами, придающими личностную значимость целям субъекта [30]. Результаты зарубежных исследований убедительно свидетельствуют о благотворном воздействии религиозных и духовных отношений в жизни людей не только на их психическое и межличностное, но и на физическое функционирование [29, 31, 32]. M. M. Poloma и B. F. Pendleton, проанализировав ряд работ, посвященных изучению жизненной удовлетворенности, счастья и осмысленности



существования, делают вывод о том, что «понятие религии, несомненно, является сферой, заслуживающей серьезного изучения теми, кто исследует благополучие» [34, с. 270]. Как подчеркивают Г. Б. Мони́на и Н. В. Раннала, создание личностью собственной гармоничной системы понятий «духовность», «религия», «Бог», «церковь» способствует значительному повышению индивидуальной стрессоустойчивости [19].

Л. И. Кобылянская выявила, что 38% респондентов в возрасте 20–45 лет в трудных жизненных ситуациях часто прибегают к молитве как к эмоционально-ориентированному способу совладающего поведения [17]. По мнению автора исследования, духовная энергия обращения к Богу через молитву в трудной жизненной ситуации выступает как личностный ресурс конструктивных преобразований, исключая агрессивное отношение к другим людям и к самому себе. Поэтому исследование религиозности представителей профессий экстремального профиля, сталкивающихся с необходимостью ежедневно противостоять стрессу, представляется чрезвычайно актуальным. Имеющиеся исследования стрессоустойчивости личности указывают на острую необходимость изучения вопросов профилактики возникновения стрессовых расстройств, а также возможностей совладания с фрустрирующими ситуациями [16, 36].

Профессиональная деятельность пожарных характеризуется наличием большого числа стрессогенных факторов: хронической психоэмоциональной напряженностью, постоянным нарушением режима сна и отдыха, повышенной ответственностью за здоровье и жизнь окружающих. Выполнение ими конкретных профессиональных задач, как правило, сопровождается фоновыми неблагоприятными условиями деятельности: наличием повышенных температур, посторонних шумов, вибрации, световых стимулов; необходимостью работать в защитных костюмах в условиях повышенной физической нагрузки, при дефиците времени и необходимых средств, нехватке оборудования [22]. Следует отметить, что часто пожарные первыми из ликвидаторов оказываются в ЧС, оказывают помощь и принимают на себя эмоциональную тяжесть общения с пострадавшими. Согласно эмпирическим данным, пожарные в целом отличаются высокой жизнестойкостью, средней выраженностью склонности к риску и несколько заниженной личностной тревожностью [15], однако после четырех лет профессиональной деятельности у них формируется выраженная симптоматика эмоционального выгорания [10].

Прежде чем перейти к анализу эмпирических результатов исследования особенностей религиозности пожарных, рассмотрим психологическое содержание понятий «вера» и «религиозность» в атеистической и религиозной традициях их изучения. Несмотря на то, что идеалистические воззрения



на природу человека в истории и науке всегда сосуществовали с материалистическими, на протяжении всего советского периода развития отечественной психологической мысли официальной позицией для изучения вопросов веры и религиозности личности выступал атеизм. Вследствие этого феномен религиозности неизбежно оказывался не просто односторонне исследованным, зачастую он рассматривался как некий атавизм первобытного сознания, свидетельство незрелости личности, ее неспособности справляться с трудными жизненными ситуациями. В атеистической традиции предлагается рассматривать экзистентную функцию религии, выражающую способность компенсировать практическое бессилие и одиночество человека [1]. Такое толкование сущности религиозной веры опирается на ее кантовское определение как гносеологической категории, соотносящейся с понятиями «мнение» и «знание» и раскрывающейся в «таком признании истинности суждения, которое имеет достаточное основание с субъективной стороны, но осознается как объективно недостаточное» [11, с. 32]. Так, в теории анимизма Э. Б. Тайлора религиозная вера раскрывается через культовое отношение к фантастическим духовным сущностям, реализуемое в молитве им, жертвоприношении, воздействии на них определенным образом, стремлении включить их в свою жизнь [1]. Объективен лишь субъект веры (сам верующий), объект же веры порождается субъектом: «Бог есть продукт самосознания, результат реализации врожденной потребности человека к самотрансценденции за пределы своей возможности и достоверного знания» [8, с. 365].

В рамках подхода, признающего объективность существования духовной реальности, стоит отделить христианскую традицию психологического исследования феномена религиозности личности от нехристианской. Вернее, следует говорить не о христианской вообще, а именно о православной психологической традиции, поскольку католическая психология как таковая отсутствует в силу юридиклизма католического вероучения, мыслящего взаимоотношения человека и Бога в терминах преступления и наказания, вины и оправдания; протестантское же вероучение, настаивающее на достаточности формального признания человека верующим и спасенным, никак не стимулирует исследования, направленные на понимание психологических закономерностей становления и развития личности верующего.

Некоторые авторы не заявляют прямо о своей религиозной ориентации, однако в своих рассуждениях приходят к прямо атеистическим или же далеким от христианской традиции выводам. Так, А. Маслоу утверждает, что каждый человек, имеющий опыт «пикового переживания», открывает свою собственную религию. Автор отрицает объективное существование Бога или, по крайней мере, не соотносит Его познание с индивидуальным



религиозным опытом [33]. С. Гроф полагает, что религиозные и утопические стремления людей являются выражением их стремления к трансценденции, и только состояния измененного сознания, в том числе и опыт мистических переживаний, открывают человеку имманентно-божественное измерение феноменального мира, помогают увидеть Бога и Божественное внутри себя [9]. Противопоставление двух типов духовного мистицизма – внутреннего, погружающего в глубины себя и открывающего Бесконечность, и внешнего, ведущего к потере индивидуальности – еще раньше находим и у Р. Отто [35].

Следует отметить, что православной традиции глубоко чуждо открытие Бога в самом себе через самоисследование, как и представление о процессах Богопознания и самопознания в состоянии измененного сознания. Однако стремление к трансовым состояниям в духовной жизни, которым, якобы, способствует молитва и весь строй православного богослужения, упорно приписывается православию, невзирая на то, что вся православная аскетика, основываясь на евангельской заповеди «бодрствуйте и молитесь, чтобы не впасть в искушение» (Мф. 26:41), призывает к трезвению как к абсолютной осознанности и нахождению «на страже» своих поступков и душевных движений [5].

Православно-психологическая традиция рассмотрения явлений веры и религиозности личности основана на православной антропологии, согласно которой человек изначально создан по образу Творца и призван всей своей жизнью достичь богоподобия. По своей природе человек «есть существо “субстанциально-религиозное” и потому его нормальная жизнь возможна не иначе, как в общении с Богом, чтобы достигнуть своего истинного назначения и вечного блаженства» [26, с. 161]. К. Ясперс, указывая на трансцендентную природу человека, полагает, что именно и только в Боге он обретает истинную опору, покой, устойчивость, цель жизни, всеобщность и целостность [26].

У. Джеймс предлагает в структуре личности выделять физический, социальный и духовный уровни, доминирование которых может рассматриваться как критерий для создания личностной типологии. Для духовной личности характерно стремление к духовному прогрессу, который реализуется в умственном и нравственном развитии, а также в преодолении греха [13]. Ф. Шлейермахер подчеркивает, что сущностью любой религии выступает личностная религиозность как целостное переживание связи с Богом, живое чувство зависимости индивида от высших сил [1].

Основываясь на рассмотрении феноменов веры и религиозности личности через понятия живой связи и отношений с Богом, А. М. Двойнин ставит вопрос о специфике собственно психологического изучения веры, отмечая, что в качестве предмета психологии должна быть изучена «процессуальная



сторона веры индивида вне зависимости от истинности или достоверности ее содержания» [11, с. 39]. Психологическим «субстратом» веры он считает внутреннее отношение человека. Мы согласны с автором в том, что по своей психологической природе религиозная вера носит характер взаимоотношений человека с Богом (субъект-субъектных) и проявляется в трех основных формах – общении, познании и деятельности. Религиозное «верую» (в отличие от гносеологического «верю») – это мировоззренческий феномен, лежащий в основе ежедневного выстраивания своей жизни, задающий критерии выбора в ситуациях принятия решения, как повседневных, так и судьбоносных.

Такое понимание религиозной веры открывает возможность введения критерия религиозности личности. О религиозности человека можно судить по тому, насколько полно реализуются его взаимоотношения с Богом: 1) в Его познании через откровение и созерцание Божественной истины, 2) в общении с Ним через молитву и 3) в деятельности через служение Богу [11].

S. Arterburn и J. Felton разделяют «здоровую» и «токсичную» религиозные веры. Первой свойственны личный опыт Богообщения, способность противостоять конформизму, ориентация на добровольное служение, осознание собственного несовершенства, уважение к собственной личности и убеждениям других. Вторая используется человеком для достижения выгоды, власти, престижа или удовольствия; характеризуется стремлением к обладанию тайным знанием, авторитарностью, закрытостью коммуникаций и менталитетом по типу «мы против них», доминированием мотивации наказания, введением особых правил одежды или поведения [28].

В контексте этой концепции могут быть проинтерпретированы результаты эмпирического исследования И. Ф. Мягкова, Ю. В. Щербатых и М. С. Кравцовой, свидетельствующие о том, что восприятие различных аспектов религии обусловлено особенностями личности. Так, конформные респонденты видят в ней преимущественно защиту; организованные и хорошо управляющие собой – силу, контролирующую мир; расчетливые – способ урегулирования отношений; склонные к самобичеванию – способ покаяться и т. д. В целом авторы указывают на более низкий уровень фрустрированности лиц с высокой степенью религиозности по сравнению с остальными людьми и делают вывод о седативном характере традиционной христианской религии [20].

В существующих психологических типологиях религиозности личности противопоставляются два ее типа, за которыми можно усмотреть описанный выше феномен. Так, Г. Олпорт предложил различать два основных типа религиозной ориентации личности. Внешняя (неразвитая) религиозная ориентация наблюдается у людей, рассматривающих религию как способ достижения жизненных целей, внешних по отношению к самой



религии. Внутренняя (подлинная) религиозность присуща людям, для которых религия представляет собой самостоятельную и конечную ценность, а вера выступает основным мотивом их деятельности в разных социальных сферах [21]. Показано, что православные христиане с внешним типом религиозности более самоактуализированы, им присущи большее самоуважение и самопринятие; православные христиане с внутренним типом религиозности характеризуются выраженной способностью жить настоящим, видеть свою жизнь целостной, устанавливать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты [2]. Г. Ленски выделяет два основных типа религиозности – социальную и духовную. При первом типе имеет место приверженность к одобряемой социальной установке и, в меньшей степени, связь с осознанными внутренними духовными потребностями. Второй тип характеризуется глубоким внутренним переживанием верующим своего религиозного чувства, ощущением своего единства с Богом, единения с другими верующими, что является высшей ценностью, как и для религиозного человека в типологии личности Э. Шпрангера [27].

Различение «здоровой» и «токсичной» религиозной веры, лежащей в основе религиозности личности, важно в нашей работе и в методическом плане. В жизни верующего человека всегда есть опасность подменить истинную духовную жизнь, требующую постоянного общения с Богом, внешней обрядовостью. Отсюда вытекают невозможность надежно определить уровень религиозности человека через поведение и, соответственно, сложности – как в разработке психологического инструментария, направленного на его измерение, так и в процедурном обеспечении целенаправленного привлечения ресурса веры для повышения личностной стрессоустойчивости в дострессовой ситуации. Применяя методики, основанные на самооценке религиозности, мы сталкиваемся с необходимостью оценки их валидности, учитывая религиозную непросвещенность большей части наших соотечественников, относящих себя к верующим, и профанацию понятия «духовность», под которым в современном обществе, а зачастую и в современной науке, понимаются исключительно душевные феномены – разносторонность развития личности, ее культурно-образовательный уровень, профессиональная самореализация и т. п.

Не ставя своей целью диагностировать уровень духовного развития и глубину веры участников исследования, отметим, что любое верование человека может выступать в качестве мощного личностного ресурса, позволяющего справиться со сложной ситуацией. При изучении совладающего поведения духовность и обращение к религии рассматриваются как самостоятельные копинг-стратегии, которые могут быть количественно измерены с помощью специально разработанных шкал опросников ACS и COPE, адаптированных к российской выборке [18, 23].



Постановка задачи

В силу сказанного выше, исследование религиозности представителей профессий экстремального профиля, ежедневно сталкивающихся с необходимостью противостоять стрессу и эффективно организовывать свою работу в тяжелых условиях, представляется чрезвычайно актуальным. Целью исследования явилось изучение особенностей религиозности пожарных. В качестве эмпирического объекта выступили 62 сотрудника федеральной противопожарной службы (ФПС) МЧС России по Ростовской области (мужчины) в возрасте от 21 года до 52 лет со стажем работы от 1 года до 25 лет.

Методы исследования

В исследовании применялись методы: 1) психологического тестирования (тест-опросник уровня религиозности (ТОР) Ю. В. Щербатых, позволяющий произвести структурный анализ религиозности, определяемой автором через «определенную степень приверженности индивида к религии» [20, с. 120], и опросник «Инспирит» (INSPIRIT или «Index of core spiritual experiences») Дж. Касса в адаптации Д. Л. Спивака, диагностирующий преобладающие базовые духовные переживания личности [25]; 2) математической статистики (корреляционного анализа по критерию Спирмена, непараметрического анализа по критерию Фридмана, Т-критерия Вилкоксона).

Обсуждение результатов исследования

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в структуре индивидуальной религиозности пожарных доминируют следующие три компонента – отношение к религии как к философской концепции, склонность рассматривать ее как источник поддержки и утешения, а также стремление соблюдать внешние атрибуты религиозной жизни (таблица 1).

Потребность обращения к Богу как к всемогущей и разумной силе часто возникает именно тогда, когда человек наталкивается на границы собственного могущества и возможности контролировать свою жизнь и жизнь окружающих. Религиозность пожарных, составивших выборку нашего исследования, проявляется прежде всего в интеллектуальных поисках всеобъемлющего принципа, позволяющего объяснить и осмыслить происходящее в жизни во всей ее противоречивости, непредсказуемости, а зачастую и трагичности. Ежедневно сталкиваясь с опасностью и непредсказуемостью стихии, с горем и гибелью людей, с ситуациями, которые невозможно полностью контролировать даже высокопрофессиональными действиями, сотрудники противопожарной службы обращаются к религии в поисках поддержки и утешения. Особая значимость для пожарных внешних признаков религиозности, которые ряд авторов склонны связывать с конформизмом [20], на наш



взгляд, может свидетельствовать о проявлении свойственной респондентам дисциплинированности в мышлении и поведении, вызванных повседневной необходимостью следовать четким правилам и распоряжениям.

Таблица 1.

Преобладающие компоненты структуры религиозности пожарных

Table 1.

The prevailing components of the structure of religiosity in firemen

<i>Элементы структуры религиозности Elements of the structure of religiosity</i>	<i>Критерий Фридмана Friedman Criterion $p < 0,01$</i>	<i>Критерий Вилкоксона Wilcoxon Criterion $p < 0,01$</i>
Философское восприятие Philosophical perception	120	376
Религия как поддержка и утешение Religion as a support and comfort		
Внешние признаки религиозности Trappings of religiosity		

Результаты исследования преобладающих базовых духовных переживаний в исследуемой группе сотрудников федеральной противопожарной службы свидетельствуют о доминировании в их религиозном опыте переживаний, убедивших их в существовании Бога и усиливающих чувство, что Бог находится внутри человека (таблица 2).

Таблица 2.

Преобладающие базовые религиозные переживания респондентов

Table 2.

The prevailing basic religious experiences in the respondents

<i>Элементы структуры религиозности Elements of the structure of religiosity</i>	<i>Критерий Фридмана Friedman Criterion $p < 0,01$</i>	<i>Критерий Вилкоксона Wilcoxon Criterion $p < 0,01$</i>
Наличие переживания, которое убедило в существовании Бога The experience which convinced of the existence of God	120	376
Переживание того, что «Бог находится внутри человека» The experience that "God is inside a man"		



Вовлеченность в эпицентр экстремальных ситуаций, требующая сосредоточенности физических, моральных и эмоциональных ресурсов, с одной стороны, является богатой почвой для возникновения переживаний, убеждающих в существовании Высшей силы, с другой, – приводит к физической невозможности исполнения внешнего религиозного ритуала обращения к Ней и порождает потребность в непосредственной связи с Богом, в опыте живого общения с Богом внутри себя.

Исследование взаимосвязей между компонентами структуры религиозности и базовыми религиозными переживаниями респондентов показало наличие умеренных и слабых связей (таблица 3).

Следует отметить тот факт, что связи между базовыми религиозными переживаниями и такими компонентами структуры религиозности пожарных, как вера в магию и псевдонауку, в исследуемой группе отсутствуют ($p > 0,1$). Наиболее тесные связи с базовыми религиозными переживаниями обнаружили компоненты «Религия как поддержка и утешение» и «Вера в Творца».

Интересно, что эти данные коррелируют с результатами исследования, осуществленного авторами методики «ТОР» на разнородной выборке респондентов [20], и, видимо, отражают общие закономерности религиозного опыта личности, вне зависимости от профессионального контекста ее жизни. Респонденты, наиболее высоко оценивающие собственную религиозность, характеризуются твердой верой в Творца всего существующего, дающего помощь в любых обстоятельствах жизни человека и утешение в испытаниях. Причем чем сильнее вера в Творца – тем тверже убежденность в присутствии Бога в жизни конкретного человека, вплоть до переживания Его присутствия внутри себя.

Респонденты, воспринимающие религию как источник поддержки и утешения, чаще других ощущают присутствие мощной духовной силы в своей жизни; их вера в Бога в большей степени укрепляется переживаниями, которые они расценивают как религиозные по своей природе. И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых и М. С. Кравцова приходят к выводу о том, что магическое восприятие мира, предполагающее воздействие на природные явления и духовные сущности с целью поставить их себе на службу, глубоко чуждо христианскому религиозному сознанию, основанному на вере в благого и всемогущего Творца. Авторы признают, что включение в методику «ТОР» вопросов, относящихся к данным субшкалам, было обусловлено влиянием бытующего в отечественных, преимущественно атеистических, религиозно-научных источниках мнения о внутренней близости язычества и христианства, якобы «выросшего» на его почве [20]. И в нашем исследовании восприятие религии как псевдонауки, объясняющей явления, не получившие достаточного научного подтверждения своего существования и функционирования,



а также вера в магию, оказались несвязанными с оценкой собственной религиозности респондентами.

Таблица 3.

Взаимосвязь компонентов структуры религиозности и базовых религиозных переживаний респондентов ($p \leq 0,05$)

Table 3.

The correlation between the components of the structure of religiosity and basic religious experiences in the respondents ($p \leq 0.05$)

<p><i>Компоненты религиозности</i> <i>Components of religiosity</i></p> <p><i>Базовые религиозные переживания</i> <i>Basic religious experiences</i></p>	Философское восприятие религии Philosophical perception of religion	Религия как поддержка и утешение Religion as a support and comfort	Внешние признаки религиозности Trappings of religiosity	Вера в Творца Faith in the Creator	Религиозное самосознание Religious self-consciousness	Религия как образец морали Religion as a model of morality
Интегральный индекс Integral index	0,43	0,55	0,32	0,55	0,44	0,32
Самооценка религиозности Self-assessment of religiosity	0,26	0,41	0,26	0,34	0,28	0,31
Интенсивность духовных практик The intensity of spiritual practices	0,26	0,43	0,29	0,31	0,36	0,30
Частота присутствия мощной духовной силы The frequency of the presence of a powerful spiritual force	–	0,54	0,32	0,43	0,42	0,30
Близость к Богу Closeness to God	–	0,27	–	0,26	0,30	–
Переживание, убедившее в существовании Бога The experience which convinced of the existence of God	0,40	0,31	–	0,31	0,28	–
Бог находится внутри человека God is inside a man	–	–	–	0,57	–	–
Степень влияния духовных переживаний на веру в Бога The degree of the influence of spiritual experiences on belief in God	–	0,52	–	–	0,39	0,32



Выводы

Анализ проблемы изучения религиозности свидетельствует о дефиците собственно психологических исследований религиозности личности с учетом специфики ее профессиональной деятельности в условиях современного общества. Приводимые в отдельных исследованиях данные позволяют заключить, что: 1) вера в различных ее проявлениях является фундаментальной основой личности, определяющей ее стрессоустойчивость в трудных жизненных и экстремальных профессиональных ситуациях; 2) вера носит характер субъект-субъектных отношений; 3) о религиозности человека можно судить по тому, насколько полно реализуются его взаимоотношения с Богом в трех аспектах – в Его познании через откровение и созерцание Божественной истины, в общении с Ним через молитву и в деятельности через служение Ему.

Исследование религиозности сотрудников федеральной противопожарной службы МЧС выявило как особенности, которые мы склонны объяснять влиянием специфики профессиональной деятельности (выраженное стремление соблюдать внешние атрибуты религиозной жизни, доминирование в религиозном опыте переживаний, убедивших в существовании Бога и усиливающих чувство, что Бог находится внутри), так и черты, свойственные религиозности современного россиянина вообще (отношение к религии как к философской концепции, позволяющей объяснить и осмыслить происходящее в жизни во всей ее противоречивости, непредсказуемости, а зачастую и трагичности, а также склонность рассматривать религию как источник поддержки и утешения).

Полученные результаты могут быть востребованы в решении задач профессионального отбора кандидатов в профессии экстремального профиля, профилактики эмоционального выгорания, а также психологического сопровождения профессиональной деятельности пожарных. Объединение усилий психологов МЧС и священнослужителей Русской православной церкви поможет в полной мере задействовать религиозность представителей профессий экстремального профиля как мощный внутренний ресурс, повышающий их стрессоустойчивость.

Литература

1. *Аринин Е. И.* Религиоведение: академический курс лекций. В 2 ч. Ч. 1. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2005. – 116 с.
2. *Афанасенко И. В.* Специфика индивидуальной религиозности и выраженности самоактуализации у представителей различных конфессий (на примере православных христиан и иудаистов) // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12/1. – С. 10–13.
3. *Афанасенко И. В., Спивак Д. Л.* Религиозно-психологические установки молодежи: гендерный аспект (на примере мусульман) // Психотехники



- и измененные состояния сознания. Сборник материалов Второй международной научной конференции / Отв. ред. С. В. Пахомов. – СПб.: Изд-во РХГА, 2015. – С. 244–253.
4. Белова Е. В. Особенности представлений психологов о смысле жизни // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни. Материалы Всероссийской психологической конференции с международным участием. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 18–19.
 5. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. – 1376 с.
 6. Богатова О. А. Секулярная религиозность в России: самоидентификация и социальные установки верующих (на примере республики Мордовия) // Вестник Мордовского университета. – 2014. – № 3. – С. 153–158.
 7. Гомонова Е. Н., Денисова Е. Г., Прокопьева Е. В. Теоретический анализ основных подходов к пониманию феномена убеждений личности // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии. Сборник материалов 2-й международной научно-практической конференции. – Махачкала: ООО «Апробация», 2013. – С. 88–94.
 8. Грановская Р. М. Психология веры. – СПб.: Речь, 2004. – 576 с.
 9. Гроф С. Путешествие в поисках себя. Пер. с англ. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 2008. – 156 с.
 10. Дарвиш О. Б. Психологические особенности проявления стрессоустойчивости личности в экстремальных ситуациях // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 1. – URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2651.pdf
 11. Двойнин А. М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности: Монография. – СПб.: Речь, 2011. – 224 с.
 12. Двойнин А. М., Данилова Г. И. Вера как психологическая основа религиозности современной православной молодежи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 10–2. – С. 282–288.
 13. Джемс У. Многообразие религиозного опыта: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. С. В. Лурье. Изд. 3-е. – М.: КомКнига, 2010. – 416 с.
 14. Зименко А. В. Методика расчета религиозности: Значения показателя религиозности взрослых жителей Челябинской области // Сборник научных статей 2-й Международной молодежной научной конференции / Отв. ред. А. А. Горохов. – Курск: Университетская книга, 2014. – С. 42–48.
 15. Зинченко Е. В. Профессиональная деформация сотрудников МЧС в связи с их жизнестойкостью и склонностью к риску // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы IV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Т. Н. Банщиковой, В. И. Моросановой, Е. А. Фоминой. – Ставрополь, 2015. – С. 100–104.



16. *Зинченко Е. В.* Феномен сублимации в свете современных представлений о причинах возникновения стресса // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 13/4. – С. 91–93.
17. *Кобылянская Л. И.* Психологические детерминанты выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях: дисс. ... доктора психологии. – Кишинэу: Изд-во КГПУ им. Иона Крянгэ, 2007. – 237 с.
18. *Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: Авантитул, 2007. – 60 с.
19. *Монина Г. Б., Раннала Н. В.* Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». – СПб.: Питер, 2009. – 250 с.
20. *Мягков И. Ф., Щербатых Ю. В., Кравцова М. С.* Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 119–122.
21. *Олпорт Г. В.* Становление личности: избранные труды. – М: Смысл, 2002. – 464 с.
22. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ. ред. Ю. С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.
23. *Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82–118.
24. *Самойлова И. Г.* Религиозный опыт личности: социально-психологические исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 55–59.
25. *Спивак Д. Л., Захарчук А. Г., Павлов А. Е., Спивак И. М.* Религиозно-психологические аспекты старения: новые данные // Религиоведение. – 2007. – № 4. – С. 104–110.
26. *Шеховцова Л. Ф., Зенько Ю. М.* Элементы православной психологии: Монография. – М.: Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2012. – 252 с.
27. *Шпрангер Э.* Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 55–60.
28. *Arterburn S., Felton J.* Toxic faith: Experiencing healing from painful spiritual abuse. – Colorado Springs: Water Book Press, 2004. – 269 p.
29. *DeNeve K. M. & Cooper H.* The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // Psychological Bulletin. – 1998. – no. 124. – pp. 197–229.



30. *Emmons R. E., Cheung C. & Tehrani K.* Assessing spirituality through personal goals: Implications for research on religion and subjective well-being // *Social Indicators Research.* – 1998. – no. 45. – pp. 391–422.
31. *King L. A. & Napa C. K.* What makes a life good? // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1998. – no. 75. – pp. 156–165.
32. *Koenig H. G., McCullough M. E. & Larson D. B.* Handbook of religion and mental health. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2001. – 712 p.
33. *Maslow A. H.* Religions, Values, and Peak Experiences. – N. Y.: Viking, 1970. – 123 p.
34. *Poloma M. M. & Pendleton B. F.* Religious domains and general well-being // *Social Indicators Research.* – 1990. – no. 22. – pp. 255–276.
35. *Wuiff D. M.* Mystical experiences // *Varieties of anomalous experience examining the scientific evidence* / Ed. E. Cardena, S. J. Linn, S. Krippner. – Washington, 2014. – pp. 370–476.
36. *Zinchenko E., Belova E.* Coping behavior strategies of Russian urban students due to their social and personal frustration state // *Full papers E-Book of 6th World Congress on Psychology and Behavioral Sciences (Management, Psychology, Political and Social Science) (WCPBS2016).* – Barcelona, 2016. – pp. 184–186.

References

1. Arinin E. I. *Religiovedenie* [Religious studies]. Vladimir, Vladimir State University Publ., 2005, Part 1. 116 p.
2. Afanasenko I. V. Spetsifika individual'noi religioznosti i vyrazhennosti samoaktualizatsii u predstavitelei razlichnykh konfessii (na primere pravoslavnykh khristian i iudaistov) [The specificity of individual religiosity and the level of self-actualization in representatives of various confessions (on the example of Orthodox Christians and Judaists)]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2014, no. 12/1, pp. 10–13.
3. Afanasenko I. V., Spivak D. L. Religiozno-psikhologicheskie ustanovki molodezhi: gendernyi aspekt (na primere musul'man) [Religious-psychological attitudes of young people: gender aspect (on the example of Muslims)]. *Sbornik materialov vtoroi mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhotehniki i izmenennye sostoyaniya soznaniya"* [Proc. the Second Scientific Conference "Psycho-techniques and altered states of consciousness"]. St. Petersburg, Russian Christian Academy for Humanities Publ., 2015, pp. 244–253.
4. Belova E. V. Osobennosti predstavlenii psikhologov o smysle zhizni [Features of psychologists' representations of the meaning of life]. *Materialy Vserossiiskoi psikhologicheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Kategoriya smysla v filosofii, psikhologii, psikhoterapii i v obshchestvennoi zhizni"* [Proc.



- the All-Russian Conference with International Participation “The category of sense in philosophy, psychology, psychotherapy, and social life”). Moscow, KREDO Publ., 2014, pp. 18–19.
5. *Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta* [The Bible. The Holy Scriptures of the Old and New Testament]. Moscow, the Moscow Patriarchate Publ., 1988. 1376 p.
 6. Bogatova O. A. Sekulyarnaya religioznost' v Rossii: samoidentifikatsiya i sotsial'nye ustanovki veruyushchikh (na primere respubliki Mordoviya) [Secular religiosity in Russia: self-identification and social attitudes of believers (on the example of the Republic of Mordovia)]. *Vestnik Mordovskogo universiteta – Mordovia University Bulletin*, 2014, no. 3, pp. 153–158.
 7. Gomonova E. N., Denisova E. G., Prokop'eva E. V. Teoreticheskii analiz osnovnykh podkhodov k ponimaniyu fenomena ubezhdenii lichnosti [Theoretical analysis of the main approaches to understanding the phenomenon of beliefs of the person]. *Sbornik materialov 2-i mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psikhologii”* [Proc. the Second International Scientific-Practical Conference “Modern problems and prospects of the development of pedagogy and psychology]. Makhachkala, Aprobatsiya Publ., 2013, pp. 88–94.
 8. Granovskaya R. M. *Psikhologiya very* [The psychology of faith]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 576 p.
 9. Grof S. *The adventure of self-discovery* (Russ. ed.: *Puteshestvie v poiskakh sebya*). Moscow, Transpersonal Institute Publ., 2008. 156 p.).
 10. Darvish O. B. Psychological features of stress tolerance of the person in extreme situations. *Journal of Psychological Science and Education*, 2012, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2651.pdf
 11. Dvoinin A. M. *Psikhologiya veruyushchego: Tsennostno-smyslovye orientatsii i religioznaya vera lichnosti* [The psychology of the believer: Sense-value guidelines and religious faith of the person]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2011. 224 p.
 12. Dvoinin A. M., Danilova G. I. Vera kak psikhologicheskaya osnova religioznosti sovremennoi pravoslavnoi molodezhi [Faith as a psychological basis of religiousness of modern Orthodox young people]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk – Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2013, no. 10–2, pp. 282–288.
 13. James W. *The varieties of religious experience* (Russ. ed.: Dzhems U. *Mnogobrazie religioznogo opyta*). Moscow, KomKniga Publ., 2010. 416 p.).
 14. Zimenko A. V. Metodika rascheta religioznosti: Znacheniya pokazatelya religioznosti vzroslykh zhitel'ei Chelyabinskoi oblasti [The technique of calculation of religiousness: scores of the index of religiosity in adult residents



- of the Chelyabinsk region]. *Sbornik nauchnykh statei 2-i Mezhdunarodnoi molodezhnoi nauchnoi konferentsii* [Proc. the 2nd International Youth Scientific Conference]. Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2014, pp. 42–48.
15. Zinchenko E. V. Professional'naya deformatsiya sotrudnikov MChS v svyazi s ikh zhiznestoikost'yu i sklonnost'yu k risku [Professional deformation in EMERCOM workers in connection with their viability and risk inclination]. *Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii"* [Proceedings of the Forth International Scientific-Practical Conference "Personal resource of the labor subject in changing Russia"]. Stavropol, 2015, pp. 100–104.
 16. Zinchenko E. V. Fenomen sublimatsii v svete sovremennykh predstavlenii o prichinakh vozniknoveniya stressa [The phenomenon of sublimation in the light of modern ideas about the causes of stress]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/4, pp. 91–93.
 17. Kobylanskaya L. I. *Psikhologicheskie determinanty vybora strategii povedeniya v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh. Diss. dokt. psikh. nauk* [Psychological determinants of the choice of behavior strategies in difficult life situations. Dr. psych. sci. diss.]. Kishinev, Kishinev State Pedagogical University Publ., 2007. 237 p.
 18. Kryukova T. L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, Avantitul Publ., 2007. 60 p.
 19. Monina G. B., Rannala N. V. *Trening «Resursy stressoustoichivosti»* [The "resources of resistance to stress" training]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 250 p.
 20. Myagkov I. F., Shcherbatykh Yu. V., Kravtsova M. S. *Psikhologicheskii analiz urovnya individual'noi religioznosti* [The psychological analysis of the level of individual religiousness]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1996, V. 17, no. 6, pp. 119–122.
 21. Allport G. W. *The nature of personality: selected papers* (Russ. ed.: Olport G. V. *Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy*. Moscow, Smysl Publ., 2002. 464 p.).
 22. Shoigu Yu. S. *Psikhologiya ekstremal'nykh situatsii dlya spasatelei i pozharnykh* [The psychology of extreme situations for rescuers and firemen]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 319 p.
 23. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. *Koping-strategii v strukture deyatelnosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE* [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation: psychometric features and possibilities of the use of the COPE technique]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly eko-*



- nomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, V. 10, no. 1, pp. 82–118.
24. Samoilova I. G. Religiozniy opyt lichnosti: sotsial'no-psikhologicheskie issledovaniya [The religious experience of the person: social-psychological research]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika – Nekrasov Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2013, V. 19, no. 3, pp. 55–59.
25. Spivak D. L., Zakharchuk A. G., Pavlov A. E., Spivak I. M. Religiozno-psikhologicheskie aspekty stareniya: novye dannye [Religious and psychological aspects of aging: new data]. *Religiovedenie – Religious Studies*, 2007, no. 4, pp. 104–110.
26. Shekhovtsova L. F., Zen'ko Yu. M. *Elementy pravoslavnoi psikhologii* [Elements of Orthodox psychology]. Moscow, Moscow Town Residence of the Holy Trinity-St. Sergius Lavra, 2012. 252 p.
27. Shpranger E. *Osnovnye ideal'nye tipy individual'nosti: Psikhologiya lichnosti* [Basic ideal types of individuality: Personality psychology]. Moscow, 1982, pp. 55–60.
28. Arterburn S., Felton J. *Toxic faith: Experiencing healing from painful spiritual abuse*. Colorado Springs, Water Book Press, 2004. 269 p.
29. DeNeve K. M. & Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1998, no. 124, pp. 197–229.
30. Emmons R. E., Cheung C. & Tehrani K. Assessing spirituality through personal goals: Implications for research on religion and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 1998, no. 45, pp. 391–422.
31. King L. A. & Napa C. K. What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, no. 75, pp. 156–165.
32. Koenig H. G., McCullough M. E. & Larson D. B. *Handbook of religion and mental health*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2001. 712 p.
33. Maslow A. H. *Religions, Values, and Peak Experiences*. N. Y., Viking, 1970. 123 p.
34. Poloma M. M. & Pendleton B. F. Religious domains and general well-being. *Social Indicators Research*, 1990, no. 22, pp. 255–276.
35. Wuiff D. M. Mystical experiences. *Varieties of anomalous experience examining the scientific evidence*. Ed. E. Cardena, S. J. Linn, S. Krippner. Washington, 2014, pp. 370–476.
36. Zinchenko E., Belova E. Coping behavior strategies of Russian urban students due to their social and personal frustration state. *Full papers E-Book of 6th World Congress on Psychology and Behavioral Sciences (Management, Psychology, Political and Social Science) (WCPBS2016)*. Barcelona, 2016, pp. 184–186.



УДК 159.923:159.961.4

doi: 10.21702/rpj.2016.4.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ МИФИЧЕСКИХ СТРАХОВ У МОЛОДЕЖИ ТРАДИЦИОННОЙ ИСЛАМСКОЙ КОНФЕССИИ

**Разет Э. Гримсолтанова^{1*}, Заяудин О. Батыгов²,
Владимир Т. Фоменко³, Алексей А. Щетинин⁴, Ольга В. Тельнова³,
Таусия Э. Гримсолтанова⁵**

¹ Чеченский базовый медицинский колледж, г. Грозный, Российская Федерация

² Ингушский государственный университет, г. Магас, Российская Федерация

³ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

⁴ Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

⁵ Центр Диагностики и Консультирования, г. Грозный, Российская Федерация

* E-mail: razet_grims@mail.ru

Выполнено при поддержке гранта ЮФУ № 213.01–11/2016–2НМ (задание Минобрнауки № 28.125.2016/НМ)

В данной работе рассматривается переживание юношами и девушками, относящими себя к исламской конфессии, мифологических страхов, связанных с так называемой «демонической одержимостью». Представители юношеского возраста, испытывающие высокий уровень переживания мифологического страха, могут попадать в зону риска приобщения к нетрадиционным направлениям ислама.

В статье нами представлено проведенное эмпирическое исследование связи между существующими у представителей мусульманской конфессии представлениями о возможности демонической одержимости (о «вселении джинна в тело человека»), установленными с помощью специально разработанной анкеты, состоящей из 5 шкал, и их личностными особенностями, диагностируемыми с помощью методики определения темперамента Г. Айзенка, теста локуса контроля Дж. Роттера, опросника по оценке акцентуаций характера Г. Шмишека, опросника тревожности Ж. Тейлора. В нашем исследовании приняли участие студенты трех вузов Чеченской Республики в количестве 200 человек (100 юношей и 100 девушек). Эмпирические данные исследования отражают степень религиозности молодежи, их уровень переживания мифологических страхов и взаимосвязь с индивидуально-психологическими особенностями личности студента.



Выявлено, что религиозность и индивидуально-психологические особенности личности влияют на уровень переживания мифологических страхов в период юности. Также выявлены существование зависимости индивидуально-психологических особенностей личности и степень ее подверженности чрезмерной мифологизации религиозных контентов.

Данные, полученные в ходе исследования молодежной выборки, выявили психологические особенности восприятия явления «одержимости джинном».

Результаты исследования послужили основанием для разработки комплексной программы психолого-педагогического сопровождения учащихся высших, средних технических и средних специальных образовательных учреждений. Программа состоит из 4 модулей, ее целью является: просветительская, коррекционная деятельность с учащимися, испытывающими высокий уровень переживания мифологических страхов, а также профилактическая – с целью противодействия вовлечению молодых людей в экстремистскую и террористическую деятельность.

Ключевые слова: студенты, экстремизм, ислам, миф, мифологический страх, экзистенциальные страхи, религиозность, «одержимость джинном», юношеский возраст, постконфликтный регион, психокоррекция.

Для цитирования: Гримсолтанова Р. Э., Батыгов З. О., Фоменко В. Т., Щетинин А. А., Тельнова О. В., Гримсолтанова Т. Э. Психологические особенности переживания мифических страхов у молодежи традиционной исламской конфессии // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 36–50.

Материалы статьи получены 03.08.2016

UDC 159.923:159.961.4

doi: 10.21702/rpj.2016.4.2

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MYTHICAL FEARS IN YOUNG PEOPLE BELONGING TO THE TRADITIONAL ISLAMIC CONFESSION

Razet E. Grimsoltanova^{1*}, Zayaudin O. Batygov², Vladimir T. Fomenko³, Aleksei A. Shchetinin⁴, Ol'ga V. Tel'nova³, Taisiya E. Grimsoltanova⁵

¹ Chechen Basic Medical College, Grozny, Russian Federation

² Ingush State University, Magas, Russian Federation

³ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

⁴ Rostov State University of Economics (RSUE), Rostov-on-Don, Russian Federation

⁵ Center for Diagnosis and Counseling, Grozny, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: razet_grims@mail.ru



Acknowledgments

Supported by Southern Federal University grant 213.01–11/2016–2 (the assignment of the Ministry of Education and Science no. 28.125.2016/HM)

This paper examines how young men and girls, who belong to the Islamic confession, experience mythological fears associated with the so-called “demonic possession”. The young people having a high level of mythological fears are at risk of the influence of non-traditional branches of Islam.

The paper presents the empirical study of the correlation between the representations of demonic possession (“a jinn’s entering the body of a person”) in representatives of the Muslim confession and their personal traits. For studying the representations of demonic possession the authors developed a special questionnaire consisting of 5 scales. The techniques for studying the respondents’ personal traits included the following: H. Eysenk’s technique for temperament assessing, Rotter’s locus of control scale, G. Shmishek’s questionnaire for assessing character accentuation, and J. Taylor’s anxiety questionnaire. The study involved 200 students of three universities of the Chechen Republic (100 young men and 100 girls). The empirical data of the study demonstrated the degree of the respondents’ religiosity, the level of their mythological fears, and the correlation with individual-psychological traits of the student’s personality. According to the research findings, the individual-psychological traits of personality influenced the level of mythological fears in adolescence. There was a correlation between the individual-psychological traits of personality and the degree of its susceptibility to the excessive mythologization of the religious content.

The findings of the study of the youth sample showed psychological features of the perception of the phenomenon of “possession with a jinn”.

The results of the study enabled to develop a comprehensive program of psychological and pedagogical support of students of higher educational institutions, secondary technical educational institutions, and specialized secondary schools. The program consisted of 4 modules and aimed at the educational and correctional work with students with a high level of mythological fears, as well as prevention of young people’s involvement in extremist and terrorist activities.

Keywords: *students, extremism, Islam, myth, mythological fear, existential fears, religiousness, possession with a jinn, adolescence, post-conflict region, psychocorrection.*

For citation: Grimsoltanova R. E., Batygov Z. O., Fomenko V. T., Shchetinin A. A., Tel'nova O. V., Grimsoltanova T. E. Psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya mificheskikh strakhov u molodezhi traditsionnoi islamskoi konfessii [Psychological characteristics of mythical fears in young people belonging to the traditional Islamic confession]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 36–50.

Original manuscript received 03.08.2016



Введение

В различные исторические эпохи в разных религиозных конфессиях распространенность «бесоодержимости» была различна. Однако во все исторические эпохи, в периоды наибольшего количества эпидемий, общим фактором всегда являлась актуализация церковью контроля над материальными и духовными аспектами существования общества. Судебные документации процессов обвинения в колдовстве, сохранившиеся и до наших дней, свидетельствуют о том, что распространенность одержимости была свойственна женской половине человечества, в частности, эпидемия возникала в женских монастырях [2, 9, 10, 12]. Исторический опыт показывает, что в случаях коллективной одержимости процедуры изгнания дьявола не только были бесполезны, но и усиливали эпидемию. Единственным эффективным методом лечения в те времена была изоляция, разделение больных [2, 9, 10, 12].

Понятие «одержимость» является существенной составляющей в контексте исторического анализа самых различных духовных практик. Основной интерес при исследовании одержимости с точки зрения религиозного учения вызывают самые крупные религиозные направления: ислам, христианство и иудаизм, поскольку людей, исповедующих именно эти религии, в мире гораздо больше [3, 8, 11, 13, 15]. Начиная с XIX в., ученые разных направлений по-разному решали вопрос соотношения религии и мифологии. Мифологическая школа, к примеру, впервые начала систематическое исследование мифологического материала, рассматривая мифологию как древнюю поэзию, а религию (христианство, ислам, иудаизм и др.) в то время считали лишь сложным вероучением [3, 8]. При этом сторонники мифологической школы не разграничивали в этом понимании мифологию и народные религиозные верования.

Говоря о религии и мифе в общем, в первую очередь необходимо отметить то, что религия и миф выполняют разные задачи. Имея сходства в глубоко личной сфере, религия и миф являются практически неразрывно связанными между собой, но, несмотря на такую тесную связь, религия и миф все же имеют различия. Для человека миф – это возможность проявления своей внешней стороны. В мифе человек имеет возможность демонстративных проявлений, субъективных высказываний, создания своей истории. В то время как религия предлагает человеку пространство для возможности выражения внутренней, духовной стороны, предоставляя личности возможность поиска веры, спасения, оправдания, утешения и т. п. [3, 8, 11].

Мир мифа соразмерен, строго регламентирован и не подвергается логике практического опыта. Миф существует как импровизированное



суждение и определенная гипотеза в отношении действительности. Достаточно важным является то, что создавая свою реальность, человек принимает ее как единственно подлинную. Однако необходимо помнить, что избыточная мифологизация человеком окружающей действительности может актуализировать в личности экзистенциальные страхи, связанные с определенными религиозными учениями. Таким образом, чрезмерное переживание определенных мифологических установок, связанных, например, с приметами, суеверием, колдовством, верой в отрицательное влияние нечистой силы, может выполнять функцию разрушительного преобразования и деформации личности, т. к. на стадии чрезмерной мифологизации религиозность личности начинает трансформироваться [2, 9, 10, 12, 14].

Методологическая основа исследования религиозности, мифологических страхов и индивидуально-психологических особенностей

Цель исследования состоит в выявлении влияния религиозности личности и индивидуально-психологических особенностей на уровень переживания мифологических страхов в период юности.

Для нашего исследования особый интерес представляют: во-первых; влияние религиозности личности и переживания мифологических страхов на индивидуально-психологические особенности современного представителя ислама в период юности, особенно в условиях постконфликтных территорий, где проблемы религиозной веры и религиозных мифов могут быть актуализированы, порождая риск приобщения молодежи к экстремистским группировкам, пропагандирующим идеологию религиозной направленности; во-вторых, в современной психологии практически нет глубоких исследований, направленных на выявление мифологических страхов (в частности, как воспринимается явление одержимости джинном) в молодежной среде; в-третьих, нет данных о степени подверженности личности к чрезмерной мифологизации религиозных контентов в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности; в-четвертых, для предотвращения возможности манипулирования молодежью с использованием мифологических контентов возможна организация системы психолого-педагогического сопровождения лиц, попадающих в зону риска.

Эмпирический объект исследования: импульсом для проведения данного исследования стали данные о том, что достаточно большое количество населения молодежного возраста в Чеченской Республике подвержено высокому переживанию мифологических страхов, что может провоцировать риск их ухода в экстремистские группировки (на религиозной почве).



В настоящем исследовании приняли участие студенты трех вузов Чеченской Республики очного отделения (3–4 курсы) факультетов различных научных направлений в количестве 200 человек: 100 юношей и 100 девушек одного возрастного периода.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели исследования мы разработали диагностический комплекс, который включил составленную нами авторскую анкету, состоящую из 5 шкал и посвященную изучению сферы переживания мифологических страхов в период юности [1, 4, 5, 6, 7, 16]. Каждая шкала подразумевает раздел. Первая шкала анкеты состоит из ряда вопросов, выявляющих осознанность религиозной принадлежности и степень религиозности испытуемых, а также их субъективную оценку своей религиозной принадлежности и религиозности своей семьи; вторая шкала анкеты позволяет дать оценку уровня религиозной образованности испытуемых в вопросах, касающихся фундаментальных значений добра и зла в религии ислам; третья шкала анкеты позволяет исследовать область смысловых установок и осознанность испытуемыми возможности воздействия религиозных учений на жизненный самоконтроль личности; с помощью четвертой шкалы возможно исследовать степень реальности личности и степень психологической зависимости от религиозных феноменов; пятая шкала анкеты позволяет диагностировать область понимания испытуемыми возможностей их защиты от возможного воздействия на них религиозных феноменов для преодоления психологической угрозы и того, какие механизмы защиты им предлагает их социальная среда.

Также нами были определены 4 методики с целью диагностики индивидуально-психологических особенностей испытуемых: тест Г. Айзенка по определению типа темперамента, тест выявления локуса контроля по Дж. Роттеру, опросник Г. Шмишека по оценке акцентуаций характера, анализ уровня тревожности по Ж. Тейлору [4, 5, 6, 7].

Результаты исследования

Результаты проведенного исследования с помощью диагностического комплекса и анкетирования по пяти шкалам выявили конкретные данные по обеим гендерным группам респондентов. Контент-анализ проведенного анкетирования выявил данные по всем пяти шкалам анкеты. Результаты исследования ряда вопросов, представленных в первой шкале анкеты, отражают конфессиональную принадлежность испытуемых и членов их семьи, во всей выборке, к религии ислам. Результаты, представленные в данном исследовании, отражают показатели выборки всех испытуемых.



Интерпретация и анализ данных по первой шкале показали нам данные, равные 100 % результата в вопросе верования и религиозности испытуемых. Вторая шкала анкеты, направленная на оценку уровня религиозной образованности испытуемых, выявила незначительную разницу в результатах между гендерными группами. По рассматриваемой шкале в обеих группах испытуемых были получены результаты в виде положительных ответов на вопросы, связанные с верой в ангелов, дьяволов, нечистые силы. С религиозной точки зрения в существование нечисти верят около 90 % испытуемых (юношей и девушек). В существование дьявола, джиннов и ангелов испытуемые обеих групп верят почти в одинаковой степени, демонстрируя высокие показатели в процентном соотношении. На рисунке 1 отображены ответы испытуемых на вопросы по второй шкале анкеты.

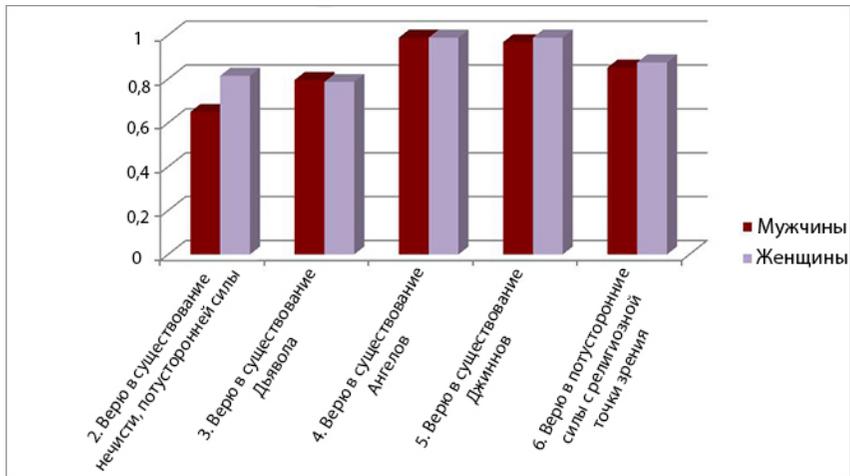


Рисунок 1. Результаты ответов на вопросы анкеты по второй шкале
Figure 1. The results of answering the questionnaire on the second scale

Третья шкала вопросов разработанной нами анкеты выявляла уровень смысловых установок, связанных с катастрофизацией и фатальностью в понимании воздействия религиозных верований на психику человека.

Испытуемые обеих групп дали положительные ответы на вопрос, который был связан с существованием факта подверженности человека вселению джиннов в тело. На подобный вопрос (но уже адресного характера, относящегося непосредственно к личности испытуемых) респонденты дали положительные ответы в гораздо меньшей степени: этот показатель



среди мужчин был равен 51 %, а в женской группе – 42 %. Интересно, что в таком же вопросе, но с уточнением аспекта религии («Вы допускаете возможность Вашей подверженности, воздействию на Вас потусторонних сил с религиозной точки зрения?») мы получили более высокий процент положительных ответов среди испытуемых женской группы. На вопрос, который был связан с собственным испытанием симптомов вселения потусторонней силы, респонденты обеих групп дали низкий процент положительных ответов. Заключительным в данной шкале явился вопрос, касающийся возможности одержимости джинном верующего человека (или религиозного деятеля). На этот вопрос положительно ответили испытуемые обеих групп. На рисунке 2 представлены ответы на некоторые вопросы по третьей шкале анкетирования.

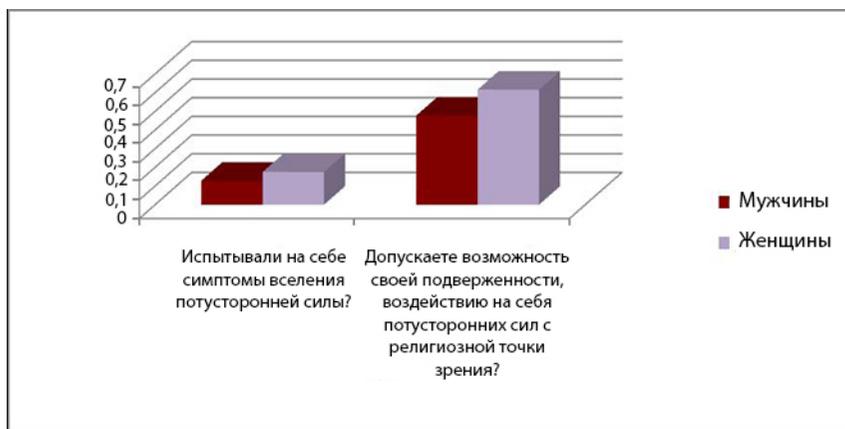


Рисунок 2. Результаты ответов на вопросы анкеты по третьей шкале
Figure 2. The results of answering the questionnaire on the third scale

Четвертая шкала анкеты, предназначенная для выявления степени и реальности психологической угрозы со стороны религиозных феноменов, показала следующие результаты, представленные на рисунке 3.

И наконец, пятая, последняя шкала, представляющая диагностику сферы осознания испытуемыми возможностей их защиты от возможного воздействия на них религиозных феноменов для преодоления психологической угрозы, и того, какие механизмы защиты им предлагает их социальная среда, выявила следующие данные. На вопрос «Стоит ли бояться джиннов?», испытуемые в большей степени дают отрицательный ответ в обеих гендерных группах.

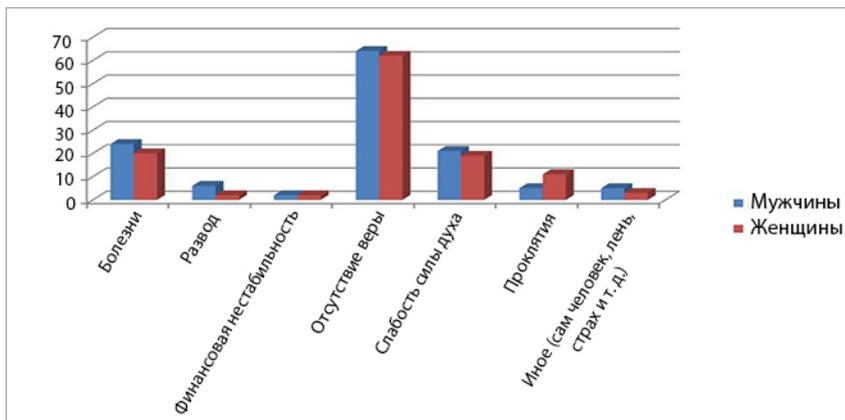


Рисунок 3. Результаты ответов на вопросы анкеты «Кто виноват в причине одержимости человека джинном?» (по четвертой шкале)

Figure 3. The results of answering the questionnaire “Who is to blame when a jinn takes possession of a person?” (the fourth scale)

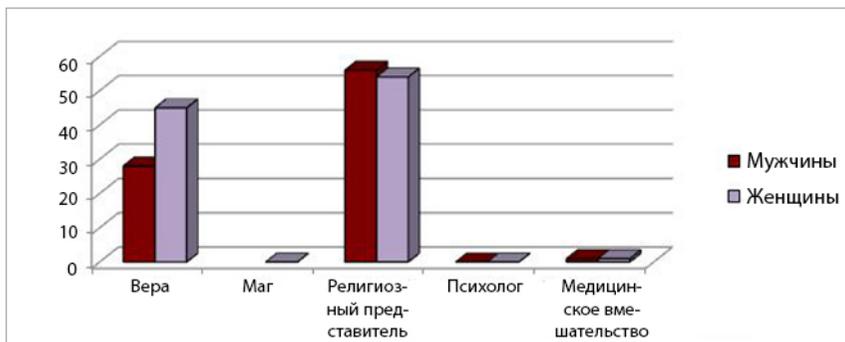


Рисунок 4. Результаты ответов на вопрос анкеты «Кто может освободить человека от вселившегося беса (джинна)?» (по пятой шкале)

Figure 4. The results of answering the questionnaire “Who can drive out a demon (jinn) which entered a person?” (the fifth scale)

В результате проведенного анкетирования в выявлении наличия мифологических страхов и степени их переживания у представителей ислама в период юности на постконфликтной территории Юга России, и анализа



полученных данных, степень переживания мифологических страхов соответствует следующим параметрам: 82 % юношей из 100 % испытывают высокий уровень переживания мифологических страхов; 18 % юношей испытывают средний уровень мифологических страхов; 79 % девушек из 100 % испытывают высокий уровень переживания мифологических страхов; 21 % девушек испытывают средний уровень мифологических страхов.

При обработке результатов опросника Г. Шмишека респонденты с разным уровнем переживания мифологических страхов показали различия акцентуаций в подгруппах, разделенных на испытывающих высокий и средний уровни мифологических страхов (отнесенных условно) в группы М1, М2, Ж1, Ж2 (рисунок 5).

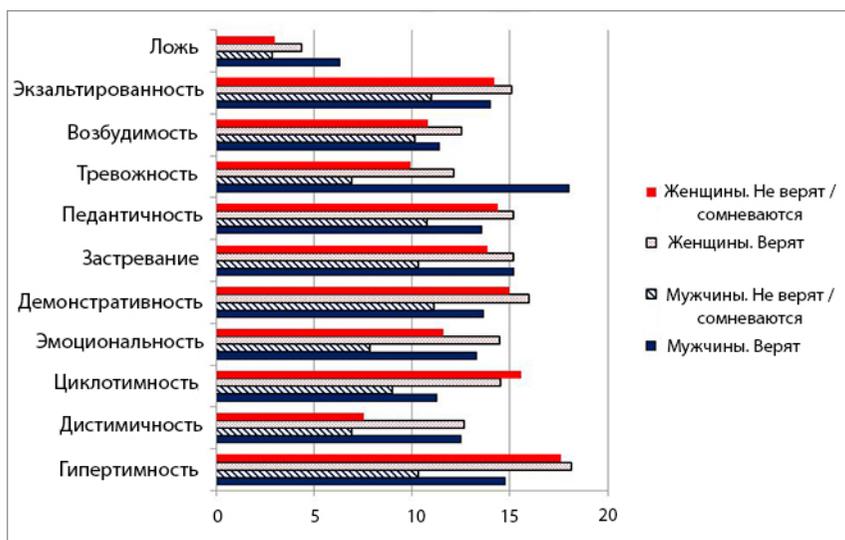


Рисунок 5. Высокий уровень переживания мифологических страхов – «Верят». Средний уровень переживания мифологических страхов – «Не верят / сомневаются»

Figure 5. A high level of mythological fears – “Believe”. An average level of mythological fears – “Do not believe / doubt”

На рисунке 5 изображены результаты тестирования акцентуаций характера (по методике Г. Шмишека) выборки обеих групп. В мужской группе показатель степени акцентуированности юношей группы М1 и юношей группы М2 различный. Так, гипертимность в группе М1 выражена сильнее, чем в группе М2; эмоциональность, демонстративность, застревание,



педантичность и тревожность также имеют более высокий уровень выраженности. В женской выборке степень выраженности акцентуаций группы Ж1 и группы Ж2, за исключением акцентуации экзальтированности, распределилась аналогично мужской выборке групп М1 и М2, с различием преобладания в группе Ж1 гипертимности, эмоциональности, демонстративности, застревания и педантичности.

Обработка данных тестирования по Ж. Тейлору (на выявление уровня личностной тревоги респондентов с разным уровнем переживания мифологических страхов) показала, что в выборке мужской группы тревожность юношей, испытывающих высокий уровень переживания мифологических страхов, выше, чем во второй группе. Также в выборке женской группы показатель уровня тревожности девушек, испытывающих высокую степень переживания мифологических страхов выше, чем у девушек второй группы Ж2.

Данные, полученные в результате анализа теста-опросника по выявлению локуса контроля, выявили результаты, демонстрирующие в выборке группы юношей, испытывающих высокий уровень переживания мифологических страхов, выраженность показателя интернальности, в отличие от юношей второй группы (М2). В выборке группы девушек (Ж1), испытывающих высокий уровень переживания мифологических страхов, показатель интернальности также выражен в большой степени, в отличие от девушек группы Ж2.

Необходимо отметить, что изначально нами планировалось разделить всю выборку на три группы: тех, кто верит, сомневается и не верит в феномен одержимости человека джинном.

Однако данные, полученные с помощью контент-анализа анкеты, позволили нам выделить из двух гендерных групп только те подгруппы респондентов, которые испытывают высокую и среднюю степень переживания мифологических страхов (страха одержимостью джинном).

Для выявления рисков деструктивной трансформации религиозных контентов проведен сравнительный анализ личностных особенностей, который показал независимость от гендерной принадлежности в обнаружении закономерностей корреляционных связей между подгруппами, испытывающими высокий или средний уровень мифологических страхов.

С помощью анализа значимых корреляционных связей в подгруппах юношей и девушек обнаружена прямая связь между уровнем переживания мифологических страхов и наличием индивидуально-психологических зависимостей: циклотимность и тревожность ($p = 0.01$); эмоциональность и тревожность ($p = 0.01$); демонстративность и тревожность ($p = 0.05$), экстернальность и гипертимность ($p = 0.05$).



Выводы

Эмпирическое исследование, данные диагностики, анализ корреляционных связей позволяют сделать следующие выводы:

1. Религиозность личности и индивидуально-психологические особенности влияют на уровень переживания мифологических страхов в период юности, таким образом порождая риск приобщения молодежи к экстремистским группировкам.

2. Данные, полученные в ходе исследования молодежной выборки, выявили психологические особенности восприятия явления одержимости джинном.

3. Существует зависимость индивидуально-психологических особенностей личности со степенью ее подверженности чрезмерной мифологизации религиозных контентов.

4. Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся образовательных учреждений, основанная на повышении критичности мышления, преодоления стереотипов восприятия реальности, повышения уровня уверенности в себе за счет формирования адекватной самооценки, построенная на 4-х основных модулях – диагностики, индивидуального психологического консультирования, тренинговой работы, просветительской деятельности – в значительной мере снизит уровень возможности манипулирования молодежью с использованием мифологических страхов.

5. Внедрение в учебную программу вузов Чеченской Республики дисциплины «Психология религии» также послужит конструктивным методом профилактики и борьбы с экстремизмом, терроризмом и деструктивной трансформацией восприятия традиционных религиозных учений среди молодежи постконфликтной территории Юга России.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Технологии направленного воздействия по профилактике идеологии экстремизма и терроризма // Сборник материалов 6-й международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму (11–13 ноября 2010 года, МГУ, Москва). – М., 2010. – С. 181–194.
2. *Бехтерев В. М.* Гипноз, внушение, телепатия. – М.: Мысль, 1994. – 364 с.
3. *Грановская Р. М.* Психология веры. – М.: Питер, 2010. – 2-е изд. – URL: <http://psyfactor.org/lib/religion3.htm>
4. *Гримсолтанова Р. Э.* Место религии в специфике личностного развития. Психология религии // Ломоносов-2014: тезисы XXI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (7–11 апреля 2014). – М.: МАКС Пресс, 2014.



5. *Гримсолтанова Р. Э.* Психологические особенности мифологических страхов в период юности у представителей ислама: дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2014. – С. 209.
6. *Гримсолтанова Р. Э., Абакумова И. В., Мирошниченко А. В.* Психологические особенности мифологических страхов в период юности у представителей ислама // *Российский психологический журнал*. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 16–26.
7. *Гримсолтанова Р. Э., Батыгов З. О.* Страх одержимости на постконфликтной территории: миф или религия // *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2015. – № 13/1. – С. 16–22.
8. *Зенько Ю. М.* Психология религии. – СПб.: Речь, 2009. – 552 с.
9. *Зенько Ю. М.* Секулярный и христианский подходы к измененным состояниям сознания // *Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций*. – СПб., 2001. – С. 126–128.
10. *Пашковский В. Э.* Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями: краткое руководство для врачей. – СПб.: ИД СПбМАПО, 2007. – 144 с. – URL: <http://narcom.ru/publ/info/849>
11. *Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия* / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. – М.: Изд-во ИП РАН, 2012. – 368 с.
12. *Тарт Ч.* Измененные состояния сознания. – URL: <http://bookap.info/trans/tart/gl3.shtml>
13. *Фрейд З.* Вопросы общества и происхождение религии. – М.: Фирма СТД, 2008. – 608 с.
14. *Allport G. W.* The individual and his religion. – N. Y., 1971.
15. *Baker M., Gorsuch R.* Trait Anxiety and Intrinsic Extrinsic Religiousness // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 1982. – V. 21. – no. 2.
16. *Grimoltanova R. E., Batygov Z. O.* Psychological features of representatives of the Chechen youth professing islam and experiencing mythological fears // (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2015. – V. 3. – no. 1. – pp. 17–20.

References

1. *Abakumova I. V., Ermakov P. N.* Tekhnologii napravlennogo vozdeistviya po profilaktike ideologii ekstremizma i terrorizma [Techniques of directional influence for preventing the ideology of extremism and terrorism]. *Sbornik materialov 6-i mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po problemam bezopasnosti i protivodeistviya terrorizmu* [Proc. the 6th International Scientific Conference on Security Issues and Counter-Terrorism]. Moscow, Moscow State University Publ., 11–13 November, 2010, pp. 181–194.



2. Bekhterev V. M. *Gipnoz, vnushenie, telepatiya* [Hypnosis, suggestion, telepathy]. Moscow, Mysl' Publ., 1994. 364 p.
3. Granovskaya R. M. The psychology of faith. Available at: <http://psyfactor.org/lib/religion3.htm>
4. Grimsoltanova R. E. Mesto religii v spetsifike lichnostnogo razvitiya. Psikhologiya religii [The place of religion in the specificity of personal development. The psychology of religion]. *Lomonosov-2014: tezisy XXI Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh* [Proc. the 21st International Scientific Conference of Students, Postgraduates, and Young Scientists "Lomonosov-2014"]. Moscow, MAKS Press Publ., 7–11 April, 2014.
5. Grimsoltanova R. E. *Psikhologicheskie osobennosti mifologicheskikh strakhov v period yunosti u predstavitelei islama. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological features of mythological fears in representatives of Islam in adolescence. Cand. psych. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2014. 209 p.
6. Grimsoltanova R. E., Abakumova I. V., Miroshnichenko A. V. Psikhologicheskie osobennosti mifologicheskikh strakhov v period yunosti u predstavitelei islama [Psychological features of mythological fears in representatives of Islam in adolescence]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 4, pp. 16–26.
7. Grimsoltanova R. E., Batygov Z. O. Strakh oderzhimosti na postkonfliktnoi territorii: mif ili religiya [The fear of being possessed in post-conflict territories: a myth or a religion]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/1, pp. 16–22.
8. Zen'ko Yu. M. *Psikhologiya religii* [The psychology of religion]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2009. 552 p.
9. Zen'ko Yu. M. *Sekulyarnyi i khristianskii podkhody k izmenennym sostoyaniyam soznaniya: Dialog otechestvennykh svetskoi i tserkovnoi obrazovatel'nykh traditsii* [Secular and Christian approaches to altered states of consciousness: the dialogue of domestic secular and religious educational traditions]. St. Petersburg, 2001, pp. 126–128.
10. Pashkovskii V. E. *Psikhicheskie rasstroistva s religiozno-misticheskimi perzhivaniyami* [Mental disorders with religious and mystical experiences]. St. Petersburg, St. Petersburg Medical Academy of Postgraduate Education Publ., 2007. 144 p.
11. Zhuravleva A. L. *Psikhologicheskoe vozdeistvie: Mekhanizmy, strategii, vozmozhnosti protivodeistviya* [Psychological influence: mechanisms, strategies, and means of counteraction]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2012. 368 p.
12. Tart Ch. Altered States of consciousness. Available at: <http://bookap.info/trans/tart/gl3.shtm>



13. Freud Z. *Voprosy obshchestva i proiskhozhdenie religii* [Issues of society and the origin of religion]. Moscow, Firma STD Publ., 2008. 608 p.
14. Allport G. W. *The individual and his religion*. N. Y., 1971.
15. Baker M., Gorsuch R. Trait Anxiety and Intrinsic Extrinsic Religiousness. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1982, V. 21, no. 2.
16. Grimsoltanova R. E., Batygov Z. O. Psychological features of representatives of the Chechen youth professing islam and experiencing mythological fears. (*IJCRSEE*) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2015, V. 3, no. 1, pp. 17–20.



УДК 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2016.4.3

АРТЕФАКТЫ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СУБЪЕКТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Изабела Б. Котова¹, Татьяна М. Краснянская², Валерий Г. Тылец^{2*},
Валерия Г. Веселова², Владимир В. Иохвидов²**

¹ Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Российская Федерация

² Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, г. Ессентуки, Российская Федерация

* E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Статья посвящена изучению отношения студентов вуза к использованию амулетов, талисманов и оберегов в качестве артефактов безопасности. Под артефактами безопасности понимаются материально оформленные символы, использование которых предполагает повышение эффективности самообеспечения безопасности. Установлено, что рассматриваемые артефакты входят в систему субъектных представлений студентов вуза и характеризуются верой в свою эффективность в качестве средств обеспечения защиты и благополучия человека. Данная вера опирается на укорененном в культурном пространстве понимании предназначения амулетов, талисманов и оберегов. Данная вера носит в большей степени характер социальной традиции, лишь частично предполагая собственный опыт или магическую направленность личности испытуемых.

Наиболее атрибутируемой среди студентов сферой действия рассматриваемых артефактов выступила защита, отмечается также их способность приносить успех и счастье. Наряду с этим, зафиксирована значительная синкретичность представлений студентов о сущности и функциональности артефактов безопасности. Их успешная дифференциация основывается на различении происхождения и частично – характера силы. Вне зависимости от присутствия веры в артефакты безопасности, подавляющая часть студентов обнаружила готовность к их применению в настоящем и, особенно, в будущем времени. Рост декларируемой востребованности артефактов безопасности в будущем времени студенты связывают со своим желанием обеспечить защищенность детей. Выделены и проинтерпретированы две группы противоречий: между декларируемой верой в действенность артефактов безопасности и обнаруживаемой готовностью субъектов к их использованию; между заявленной готовностью к текущему использованию артефактов безопасности и реальным их использованием в настоящем времени.



Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, самообеспечение безопасности, оберег, амулет, талисман, артефакт, символ, ритуал, вера.

Для цитирования: Котова И. Б., Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Веселова В. Г., Иохвидов В. В. Артефакты личной безопасности в субъектном пространстве студентов вуза // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 51–67.

Материалы статьи получены 08.07.2016

UDC 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2016.4.3

ARTIFACTS OF PERSONAL SAFETY IN THE SUBJECT SPACE OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

**Isabela B. Kotova¹, Tat'yana M. Krasnyanskaya², Valerii G. Tylets^{2*},
Valeriya G. Veselova², Vladimir V. Iokhvidov²**

¹ Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation

² Yessentuki Branch, Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

The article deals with the study of the relation of students of institutes of higher education to the use of amulets, talismans, and charm as artifacts of safety. Artifacts of safety are material symbols the use of which involves improving the efficiency of self-safety. The considered artifacts entered into the system of subjective views of students; they believed in their effectiveness as means of defense and well-being of the person. The understanding of the purpose of amulets, talismans, and charms, established in the cultural space, formed the basis of this belief. This belief is rather a kind of social tradition; it presupposes own experience or magical orientation of the personality of the respondents only partially.

Defense was the most attributive sphere of activity of the considered artifacts; they also could bring success and happiness. The study showed significant syncretism of students' representations of the nature and functionality of the artifacts of safety. Their successful differentiation was based on the discrimination of origin and the nature of force. Despite the presence of the belief in the artifacts of safety, the overwhelming majority of the students were ready to use them in the present and especially in the future. The students explained the demand for the artifacts of safety in the future by the desire to ensure the protection of children. The authors distinguished and interpreted two groups of contradictions: (a) between the declared



belief in the efficacy of the artifacts of safety and the subjects' willingness to use them; (b) between the declared willingness to use the artifacts of safety and their actual use at the present time.

Keywords: *safety, psychological safety, self-safety, charm, amulet, talisman, artifact, symbol, ritual, belief.*

For citation: Kotova I. B., Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Veselova V. G., Iokhvidov V. V. Artefakty lichnoi bezopasnosti v sub"ektnom prostranstve studentov vuza [Artifacts of personal safety in the subject space of students of the institute of higher education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 51–67.

Original manuscript received 08.07.2016

Введение

Безопасность как ключевая реальность вызывает по отношению к себе на социальном и научном уровнях устойчивый интерес, приобретший в силу ряда объективных обстоятельств (увеличение средовой и темпоральной неопределенности, расширение спектра угроз, возрастание цены сбоев безопасности и т. д.) характер, особо актуальный на сегодняшний день. Междисциплинарное обращение к ее проблематике позволило раскрыть философские, политические, экономические, социальные, криминологические, педагогические и психологические аспекты нарушения, восстановления и сохранения безопасности объектов и субъектов разной природы в широком контексте бытийного функционирования. Неизменное попадание человека в причинно-следственную феноменологию безопасности в качестве ключевого звена выводит ее психологический аспект в категорию приоритетного рассмотрения. Психологическая безопасность постулируется ведущим фактором безопасности построения, функционирования и совершенствования любого процесса, каждой сложной системы и образования, предусматривающего участие в нем субъекта любого качества и комплекса характеристик [17].

Психологические аспекты безопасности в настоящее время изучаются применительно к образовательным, организационным, политическим, информационным и иным процессам. Рассмотрено влияние на их реализацию субъектов профессиональной, учебной, трудовой, спортивной и бытовой деятельности [1, 3, 7, 15]. Выявлялись ресурсные основания безопасности, принципы, стратегии и сценарии построения связанной с решением ее задач поведенческой активности субъекта [4, 5, 12, 13]. Проведенные исследования позволили конкретизировать содержание, закономерности и механизмы обеспечения безопасности [1, 6, 11, 14]. Полученные результаты создали



теоретико-эмпирическую базу, необходимую для расширения предметных интересов в соответствующей предметной области.

Психологическая безопасность в целом интерпретируется как субъектный феномен, который в качестве особой проекции объективных условий жизнедеятельности на психические структуры человека отражает целостность сохранения им состояния защищенности и неснижающейся во времени способности к развитию в направлении жизненно значимой цели личности (Е. М. Благодырь, А. С. Ковдра, Т. М. Краснянская, Н. П. Татьяначенко, В. Г. Тылец, А. Д. Тырскова и др.) [1, 4, 6, 12, 13]. В качестве основы достижения (обеспечения и самообеспечения) данной проекции безопасности неявно позиционируются используемая субъектом информация и его индивидуально-личностные особенности, определяющие успешность этого процесса [4, 10, 12, 18]. Вне зависимости от расставляемых при обращении к данному феномену акцентов основным механизмом психологической безопасности обозначается подконтрольность субъекту комплекса внешних и внутренних факторов, значимых для сохранения им целостности состояния защищенности и неснижающейся во времени способности к развитию [19]. Данная подконтрольность основывается на обладании некоторыми информационными и личностными ресурсами, которые могут обнаруживать очевидную (реальную) или скрытую (виртуальную) природу. Виртуальные ресурсы, не попадая в арсенал актуально доступных для использования средств самообеспечения безопасности, способны приобрести такую возможность по итогам реализации специальных поведенческих актов, имеющих форму ритуалов, обрядов, традиций [5, 6, 11]. Усиление их действия предполагает привлечение артефактов безопасности.

Под артефактами безопасности нами понимаются некоторые предметно оформленные символы, способные при определенных условиях актуализировать и стимулировать направленное привлечение ресурсов поддержания подконтрольности субъекту факторов, значимых для его психологической безопасности. В качестве таких предметно оформленных символов наибольшее распространение в повседневной практике получили амулеты, талисманы и обереги.

Амулеты, талисманы и обереги относятся к этнокультурному наследию человечества, дошедшему до современности из глубины веков в качестве одной из составляющих быта различных народов. Выполняя объединяющую роль вещей-хранителей, они рассматриваются с позиции возможной магической защиты своего обладателя от действия определенных негативных факторов или увеличения эффективности некоторых благоприятных для него воздействий. Свойственные данным артефактам различия прослеживаются по происхождению и приписываемым им традицией оттенкам



функциональности. Вне зависимости от присущих им различий, своим существованием рассматриваемые артефакты соединяют воедино социальное и индивидуальное, опыт предшественников и надежды современников. Органично вплетаясь в жизнь человека, они способны позитивно или негативно повлиять на организацию ее частного, во многом закрытого от посторонних лиц пласта.

Актуальность исследования

Нуждаясь в безопасности как гаранте воспроизводства достаточных возможностей для выживания, самореализации и развития, человек не всегда способен ее обеспечить имеющимися у него силами. В силу этого он вынужден прибегать к различным средствам повышения вероятности воспроизводства своей безопасности.

Артефакты безопасности образуют значительную группу материально представленных средств решения задач подобного рода. Обладание ими связано с установлением некоторой (условной, вероятностной) связи с неактуализированными в повседневности и скрытыми от когниции ресурсами безопасности. Их привлечение предполагает создание условий получения в значимый для субъектов момент неverified ранее помощи от неявно существующих, нелокализованных и неструктурированных сил. Артефакты такого рода не только придают статус очевидности виртуальным ресурсам, но и усиливают, и концентрируют их на достижение востребованной субъектом текущей или перспективной цели в сфере безопасности.

Вместе с тем, использование артефактов безопасности как элемента ранней культуры человечества с ее развитием привело к определенным энтропийным процессам. Изменение культурного пространства и мироощущения человека сопровождалось потерей значительной части объяснительной и нормативной базы привлечения артефактов безопасности. Утрата ритуальных «корней», смешение дифференцирующих признаков, получение мистической окраски, образуя неполный список последствий информационной «размытости» практики использования артефактов безопасности, обеспечили существенное снижение уровня ее эффективности. Утрата культуры применения артефактов безопасности сузила для человека инструментальную базу самообеспечения безопасности. Основу соответствующей практики составили его актуальные ресурсы, представленные индивидуально-психологическими особенностями и способностями воспринимать опасность и выстраивать на нее ответное поведение с большей или меньшей успешностью.

Данные характеристики человека в современной психологии подверглись достаточно пристальному изучению. Анализ источниковой базы по проблеме



показал, что к настоящему времени установлена связь безопасности с их широким спектром: субъектными представлениями (Н. А. Лызь, Ж. Г. Куповых, S. Brand, R. D. Felner, A. Seitsinger, A. Burns, N. Bolton, M. A. Griffin, A. Neal, E. Siemsen, A. V. Roth, S. Balasubramanian, G. Anand и др.) [8, 14, 18, 20]; познавательными способностями (Н. П. Татьянченко) [12]; сензитивностью [9]; способностью к психической саморегуляции (А. Д. Тырсикова и др.) [13]; временной перспективой личности (А. С. Ковдра) [4]; социально-психологическими характеристиками субъекта (М. А. Кудака, О. М. ИллENZEER, A. Carmeli, D. Brueller, J. E. Dutton, S. E. Goldstein, A. Young, C. Boyd и др.) [7, 15, 17]. В связи с проблемой психологической безопасности изучались особенности ценностной сферы человека (С. И. Галяутдинова, Е. В. Ахмадеева, Р. Б. Гумерова, S. Clarke) [2, 16], уверенность личности в себе (Д. Д. Саввичева) [10], ее адаптивность, стрессоустойчивость (Н. П. Татьянченко) [12], субъектные стратегии (А. Д. Тырсикова) [13] и т. д. Показав связь с психологической безопасностью практически всех структур личности, данные исследования уже своей множественностью продемонстрировали сохранение потребности поиска особых для нее ресурсных оснований. Ситуация массивной угрозы психологической безопасности требует столь же объемного прироста ресурсов ее локализации и нейтрализации. Источники и механизмы достижения такого прироста в настоящее время остаются еще мало изученными. Наиболее близкими к данной проблематике явились исследования, посвященные психологическим аспектам использования ритуалов (Т. М. Краснянская) [5], а также примет и обычаев безопасности (Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец, О. В. Сарма) [5, 6, 11]. Психологические аспекты использования амулетов, талисманов и оберегов в качестве артефактов безопасности до сих пор не попадали в центр научных интересов психологов. Причина этому нам видится в неочевидности связи их использования с фактом и с модальностью наступающих последствий. Позиционирование человеческого фактора аттрактором и амплификатором этой неочевидной связи позволяет включить ее в поле исследовательских и практических интересов психологической науки. Начальный шаг в разработке данной проблематики нами увязан с выявлением роли субъективного фактора в использовании артефактов безопасности.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на выборке студентов бакалавриата филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. Выбор испытуемых обусловлен, с одной стороны, достижением этим возрастом достаточной зрелости мировоззренческой сферы личности, с другой стороны, особой позицией, занимаемой студентами в социальном пространстве, и открывающимися перед ними в этой связи перспективами.



В исследовании на добровольной основе приняли участие 220 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Выборку образовали 182 (82,7%) девушки и 38 (17,3%) юношей. Примерно в равной пропорции в нее вошли городские ($n = 106$, т. е. 48,2%) и сельские ($n = 114$, т. е. 51,8%) жители. По национальному составу испытуемые распределились следующим образом: 126 человек (57,3%) обозначили себя как принадлежащих к славянской национальной группе, 94 человека (42,7%) – к другим национальным группам. Таким образом, выборка, в целом, отражает структуру молодежи, обучающейся в гуманитарном вузе региона. Она рассматривается нами в качестве однородной выборки студентов вуза.

Отсутствие известных методик для изучения обозначенной проблематики обусловило наше обращение к исследовательским возможностям методов описательной психологии. В качестве основного метода получения информации о различных аспектах отношения испытуемых к артефактам безопасности выступило написание эссе. Выбор метода основан на том, что позволяя отойти от жестких рамок трансляции информации, эссе дает субъекту возможность высказать то, что представляется ему наиболее важным по поднятому вопросу, и в том оформлении, которое в наибольшей мере способствует выражению им своего отношения к излагаемому сообщению.

Для сбора исследовательской информации испытуемым было предложено написать эссе на тему «Роль амулетов, талисманов и оберегов в моей жизни». Придавая выполнению задания большую целенаправленность, мы проинструктировали их о необходимости раскрытия в эссе своего понимания особенностей этих артефактов, их назначения и эффективности. Было указано на желательность иллюстрации высказываемой позиции примерами из собственной жизни, жизни близких людей и знакомых.

Метод написания эссе был дополнен беседой, позволяющей уточнить высказанные в нем авторские позиции, и наблюдением, направленным на фиксацию невербальных признаков отношения испытуемых к практике использования амулетов, талисманов и оберегов.

Для анализа информации были привлечены возможности экспертного метода. В качестве экспертов выступили 5 преподавателей вуза, имеющих опыт проведения и оценки эссе. Работа экспертов проводилась на автономной основе. Экспертам было предложено проанализировать материалы, собранные на выборке, по нескольким параметрам и критериям. В их состав вошли: 1) вера испытуемых в действенность рассматриваемых артефактов (абсолютная/избирательная/отрицание; реалистичная/привычная/магическая); 2) опыт подтверждения действенности артефактов (свой/чужой, непрерывный/эпизодический); 3) сфера атрибутируемой действенности (защита/успех/счастье); 4) различие артефактов (адекватно/синкретично/



ошибочно); 5) готовность использовать артефакты (в настоящем/в будущем/ ситуативно); 6) использование артефактов (нет/ситуативное/постоянное). Выбор параметров и критериев оценки осуществлялся по итогам обсуждения на подготовительном этапе с группой студентов ($n = 20$) практики использования артефактов безопасности.

Интерпретация итоговых результатов исследования основывалась на доминирующей позиции экспертов. Для обеспечения содержательности интерпретации привлекались также данные собственного изучения собранного материала.

Результаты исследования

Наблюдение за испытуемыми в ходе подготовки эссе показало, что ни один из них не остался равнодушным к обсуждению вопроса использования амулетов, талисманов и оберегов. Был продемонстрирован очевидный интерес к выполнению задания. Все испытуемые обнаружили понимание проблематики и сформированность в отношении нее собственного мнения. Невербальные признаки поведения позволили сделать вывод об обладании всеми студентами, вошедшими в состав эмпирической выборки, некоторыми представлениями о причинном поле и действенности включения в жизнь амулетов, талисманов и оберегов.

Содержательный анализ выполненного эссе показал неравномерность распределения студентов по вере в действенность рассматриваемых артефактов. Крайних позиций придерживается меньшая часть испытуемых: абсолютная вера в них была зафиксирована всего лишь у 32 (14,5% от всей выборки), полное ее отрицание – у 29 (13,2%) испытуемых. Избирательная вера в возможности амулетов, талисманов и оберегов проявлена 149 (67,7%) испытуемыми. Таким образом, 191 человек (86,8%) из состава выборки студентов в той или иной мере верит в действенность рассматриваемых артефактов как инструментов оказания некоторого содействия в построении жизнедеятельности человека. По итогам применения критерия F^* Фишера установлена статистическая достоверность ($p \leq 0,001$) различий между выборками студентов, обладающих и не обладающих такой верой. Данный результат позволяет признать достаточно значительную укорененность среди студентов представлений о результативности использования в своей жизни амулетов, талисманов и оберегов.

Дальнейшее выявление характера веры в артефакты у ее обладателей привело к установлению того, что для большинства из них ($n = 116$, т. е. 60,7% здесь и далее от выборки объемом 191 человек) она является чем-то привычным, «само собой разумеющимся», т. е. является, по сути, органичной частью культуры повседневности. Испытуемые с таким восприятием



рассматриваемых артефактов, объясняя свою веру в них, преимущественно отмечали, что «всем это известно», «это очевидно» и «так было всегда». Небольшая, по сравнению с первой группой, согласно критерию F^* Фишера $p \leq 0,001$, часть студентов ($n = 58$, т. е. 30,4%), поясняя происхождение своей веры в амулеты, талисманы и обереги, привела факты их результативности, основанные на некоторых событиях из своей жизни, жизни своих родителей и знакомых людей. Остальные студенты подвыборки ($n = 17$, т. е. 8,9%) в своих эссе четко указали, что рассматриваемые артефакты обладают магической, необъяснимой силой, позволяющей человеку решить свои проблемы. Соответственно, только у 30,4% ($n = 58$) испытуемых изучаемая вера основывается на некоторых реально произошедших событиях, которые подтвердили действенность амулетов, талисманов и оберегов. У остальных 69,6% ($n = 133$) она не основывается на чем-либо реалистичном и носит, по сути, иррациональный характер, «подпитывающийся» окружающими их социокультурными представлениями и стереотипами. Основываясь на результатах применения критерия F^* Фишера, можно признать, что выявленное преобладание носит статистически достоверный характер ($p \leq 0,001$) и может обнаруживаться с высоким уровнем вероятности.

Изучение материалов эссе студентов ($n = 58$), обнаруживших веру в амулеты, талисманы и обереги, основанную на фактах подтверждения их эффективности, позволило установить, что собственным опытом такого рода обладает только 22 человека (37,9%), остальные 36 человек (62,1%) уверенность в эффективности рассматриваемых артефактов основывают на событиях из жизни своих родителей и знакомых людей. При этом постоянное подтверждение эффективности артефактов из 58 студентов смогли отметить только 12 человек (20,7%), остальные 46 человек (79,3%) обозначали его как эпизодическое, часто единичное, явление. Согласно полученным результатам, непрерывное воспроизведение результативности использования амулетов, талисманов и оберегов отмечает минимальная часть всей выборки студентов. Таким образом, на уровне статистической тенденции ($F^*_{\text{эмп}} = 1,81$, $p = 0,035$) в группе студентов могут не найтись лица, на собственном опыте получившие подтверждение результативности амулетов, талисманов и оберегов. Несмотря на данное обстоятельство, подавляющее большинство студентов сохраняет веру в действенность данных артефактов.

С учетом того, что взаимодействие со студентами, обозначившими отсутствие веры в амулеты, талисманы и обереги, показало, что они обладают представлениями об их назначении, изучение сферы атрибутируемой данным предметам действенности проводилось на полной исследовательской выборке. Было установлено, что подавляющая часть выборки ($n = 206$, т. е. 93,6%) уязвима к использованию названных артефактов с защитой,



т. е. на статистически достоверном уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 7,67, p \leq 0,001$) преобладает уверенность в их способности предотвратить для своего обладателя наступление нежелательных событий (несчастливого случая, болезни, увечья, «сглаза»). Значительно меньшая часть выборки студентов согласовывает использование амулетов, талисманов и оберегов также с достижением успеха ($n = 55$, т. е. 25,0%) и счастья ($n = 34$, т. е. 15,5%). Беседа с испытуемыми данной группы показала, что действие артефактов безопасности увязывается испытуемыми, с одной стороны, с энергетической подпиткой своего обладателя (что более свойственно, по их мнению, талисманам и оберегам), с другой стороны, с гармонизацией пространства его жизнедеятельности (что больше относится к действию амулетов). В целом, амулеты, талисманы и обереги в представлениях студентов с высокой вероятностью (близкой к 95,0%) наделяются защитной функцией и, соответственно, могут рассматриваться в качестве артефактов безопасности. Более того, приписывание им функции обеспечения благополучия лежит в русле расширенного понимания безопасности, как феномена, отражающего не только защищенность, но и сохранение способности субъекта к развитию в направлении жизненной цели личности.

Анализ содержания эссе позволил прийти к выводу, согласно которому только часть студентов ($n = 64$, т. е. 29,1%) осуществляет адекватную дифференциацию рассматриваемых артефактов. Она была проведена, преимущественно, по происхождению. Испытуемыми, проявившими компетентность в этой сфере, отмечалось то, что талисманы и обереги целенаправленно создаются конкретным лицом, сведущим в соответствующей практике (в первом случае – близким человеком, во втором случае – магом, специализирующимся в данном виде деятельности), для передачи субъекту, нуждающемуся в содействии в построении некоторой сферы своей активности. Статус амулета, как они отмечали, предмет получает по итогам индивидуального опытного подтверждения своей действенности в значимых для субъекта типах ситуаций. Единицы смогли выделить различия между рассматриваемыми артефактами по способу функционирования: талисманы и обереги были наделены донорской функцией, а амулеты – функцией гармонизации определенной сферы жизнедеятельности конкретного субъекта, имеющей проблемы безопасности. Достаточно значительная часть студентов обнаружила синкретичность ($n = 103$, т. е. 46,8%) или ошибочность ($n = 53$, т. е. 24,1%) определения амулетов, талисманов и оберегов. Таким образом, подавляющая часть испытуемых ($n = 156$, т. е. 70,9%) не владеет адекватной информацией о сущности и особенностях функционирования амулетов, талисманов и оберегов. Такие студенты на статистически достоверном уровне ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 5,81, p \leq 0,001$) преобладают над информированными студентами. Вместе с тем, как установлено, большая часть подвыборки таких



студентов ($n = 151$, т. е. 96,8% от $N = 156$) верит в их действенность. Среди студентов, владеющих адекватной информацией об амулетах, талисманах и оберегах, такой верой обладают только 40 человек (62,5% от $N = 64$). Соответственно, информированность не может рассматриваться обязательным основанием веры в действенность артефактов безопасности.

Было также установлено, что подавляющая часть испытуемых ($n = 202$, т. е. 91,8% всей выборки) обладает готовностью к использованию артефактов безопасности. Данную готовность проявили не только все студенты, которые верят в их действенность (191 человек), но и часть студентов (11 человек), которые отрицают обладание такой верой. Обнаружение готовности к использованию рассматриваемых артефактов, вопреки декларации отсутствия веры в их действенность, может указывать на наличие у субъектов скрытой надежды в существование ожидаемых эффектов. Кроме того, данное противоречие может обнаруживать их нежелание демонстрировать веру в феномены, не получившие на сегодняшний день официального признания, и остаться, соответственно, в рамках научной парадигмы. Из всей выборки только 18 человек (8,2%) обозначили отсутствие своей готовности к использованию амулетов, талисманов и оберегов. Отсутствие веры в действенность рассматриваемых артефактов, как аргумент в пользу отказа, эти студенты подкрепляли признанием своей некомпетентности в соответствующей сфере. Несмотря на имеющиеся исключения, следует признать, что большая часть студентов потенциально готова использовать артефакты безопасности в процессе своей жизнедеятельности, даже, порой, вопреки своей уверенности относительно их действенности.

Уточнение условий готовности к использованию артефактов безопасности показало, что она распространяется: на настоящее время у 162 человек (80,2% от $N = 202$), на будущее время – у 188 человек (93,1% от $N = 202$), на наступление необходимой ситуации – у 192 человек (95,0% от $N = 202$). Таким образом, значительная часть студентов готова использовать артефакты безопасности во всех временах своей жизни. Анализ содержания эссе показал, что прирост готовности к использованию артефактов безопасности образуется на основе направленности обеспечивать таким образом защиту своим будущим детям, которые, по мнению многих испытуемых, в ней особенно нуждаются. Кроме того, наступление трудных, напряженных и опасных ситуаций является для студентов решающим фактором для обращения к потенциалу артефактов безопасности.

Изучение практики реального использования различных артефактов безопасности позволило установить, что она охватывает только 124 человека (т. е. 56,4% от всей выборки студентов и 76,5% от численности студентов, обозначивших готовность к применению артефактов в настоящем времени).



Этим обнаруживается статистическая тенденция к совпадению готовности к применению и реального применения рассматриваемых артефактов ($p \leq 0,05$). Студенты, использующие артефакты безопасности, чаще всего к ним относили нателный крестик, который наделялся интегративной функцией защиты и обеспечения своего благополучия. Обнаруженное расхождение между заявленной готовностью к использованию и реальным использованием в настоящем времени амулетов, талисманов и оберегов студенты обосновали отсутствием у них на текущий момент нужных артефактов безопасности.

Таким образом, эмпирическая часть исследования позволила не только обозначить особенности субъектной позиции студентов вуза в отношении использования амулетов, талисманов и оберегов. Она способствовала также выявлению двух противоречий: между верой в действенность артефактов и готовностью к их использованию, между декларируемой готовностью к использованию артефактов и их реальным использованием. Данные противоречия также отражают особенности субъектного отношения к практике привлечения артефактов безопасности.

Выводы

Проведенное исследование позволило охарактеризовать особенности восприятия студентами вуза амулетов, талисманов и оберегов в качестве артефактов безопасности личности. Данные артефакты безопасности, увязываясь на субъективном уровне со способностью человека обеспечивать свою защищенность и определенный уровень благополучия, органично входят в жизненное пространство значительной части студентов вуза. В основе позитивного отношения к данным артефактам лежит сформированность у них достаточно устойчивой веры в действенность амулетов, талисманов и оберегов в практике самообеспечения безопасности. Данная вера носит, преимущественно, избирательный характер, основанный на привычном отношении к предметам с соответствующим статусом. Абсолютная вера в магическую силу амулетов, талисманов и оберегов среди студентов носит единичный характер. Столь же единичной является для них вера в силу этих предметов на основе собственного опыта. Кроме того, зафиксирована утрата значительной частью выборки опыта адекватной дифференциации амулетов, талисманов и оберегов. Несмотря на это, подавляющая часть студентов готова использовать артефакты безопасности не только в настоящем, но и в будущем. Рост данной готовности в отношении будущего связывается с потребностью обеспечить большую защищенность и благополучие своего потомства.

Исследование привело к установлению двух типов противоречий в субъектном отношении студентов к использованию артефактов безопасности.



Одно из них состоит в обнаружении готовности к использованию амулетов, талисманов и оберегов при декларации отсутствия веры в их действенность, другое – в заявлении готовности использовать данные предметы при их фактическом неиспользовании на текущий момент. Их причину мы видим, с одной стороны, в существовании надежды на действенность артефактов безопасности, перешедшей на уровень подсознания, с другой стороны, в желании презентовать себя в качестве сторонника научной картины мира. Можно сделать вывод, что при наступлении определенных обстоятельств (угроза здоровью, жизни, успеху, благополучию и т. п.) студенты, даже не вполне ориентирующиеся в особенностях практики использования артефактов безопасности, готовы обратиться к их возможностям. Таким образом, амулеты, талисманы и обереги могут рассматриваться в качестве средств активизации и концентрации виртуальных ресурсов безопасности человека. Снизить эффективность обращения к их возможностям может утрата значительной частью респондентов культуры применения амулетов, талисманов и оберегов в практике жизнедеятельности.

Изложенные в статье эмпирические данные и сделанные на их основе выводы и обобщения рассматриваются нами в качестве начального вклада в разработку новой психологической проблематики. Она может быть продолжена, в частности, в исследовании, характеризующем особенности представленности артефактов безопасности в субъектном опыте студентов, принадлежащих к различным социальным группам.

Литература

1. *Благодырь Е. М.* Психологические особенности формирования безопасного поведения у воспитанников детских домов: дисс. ... канд. психол. наук. – Пенза: ПГЛУ, 2013. – 223 с.
2. *Галяутдинова С. И., Ахмадеева Е. В., Гумерова Р. Б.* Проблемы понимания ценностей и психологической безопасности семьи. – Уфа, 2014. – 156 с.
3. *Дмитриева Л. А.* Проблематика исследования психологической безопасности субъекта следственной деятельности: методологический аспект // Расследование преступлений: проблемы и пути их решения. – 2015. – № 1 (7). – С. 172–174.
4. *Ковдра А. С.* Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности: дисс. ... канд. психол. наук. – Пенза: Институт образовательных технологий, 2012. – 224 с.
5. *Краснянская Т. М.* Психологическая роль ритуала в самообеспечении безопасности личности: ресурсный подход // Прикладная психология и психоанализ. – 2014. – № 4. – С. 1. – URL: <http://ppip.idnk.ru>
6. *Краснянская Т. М., Тылец В. Г.* Визуализация практики самообеспе-



- чения безопасности в приметах и обычаях студентов вуза // Психология и психотехника. – 2015. – № 11. – С. 1158–1166. DOI:10.7256/2070–8955.2015.11.17018
7. *Кудака М. А., ИллENZEER О. М.* Исследование взаимосвязи уровня развития социального интеллекта с типами отношения к опасностям у людей зрелого возраста // Ученые записки Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 1 (5). – С. 6–8.
 8. *Лызь Н. А., Куповых Ж. Г.* Представления о безопасности как предмет эмпирических исследований // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 8–2 (52). – С. 161–166.
 9. *Маралов В. Г., Смирнова О. В.* Психологические особенности сензитивности к угрозам у студентов вузов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 63. – С. 36–41.
 10. *Саввичева Д. Д.* Уверенность в себе студентов вуза как личностная детерминанта готовности к рискам нарушения безопасности // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 1 (52). – С. 76–83. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/01/6258>
 11. *Сарма О. В.* Субъектные приоритеты безопасности и предпочтения примет среди студентов вуза // Education Sciences and Psychology. – 2015. – № 3 (35). – С. 53–57. – URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf>
 12. *Татьянченко Н. П.* Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих: дисс. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2008. – 239 с.
 13. *Тырсикова А. Д.* Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза: дисс. ... канд. психол. наук. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. – 199 с.
 14. *Brand S., Felner R. D., Seitsinger A., Burns A., Bolton N.* A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement // Journal of School Psychology. – 2008. – V. 46. – no. 5. – pp. 507–535.
 15. *Carmeli A., Brueller D., Dutton J. E.* Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety // Systems Research and Behavioral Science. – 2009. – pp. 81–89.
 16. *Clarke S.* The relationship between safety climate and safety performance: A meta-analytic review // Journal of Occupational Health Psychology. – 2006. – no. 11 (4). – pp. 315–327.
 17. *Goldstein S. E., Young A., Boyd C.* Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate // Journal of Youth and Adolescence. – 2008. – V. 37. – no. 6. – pp. 641–654.



18. Griffin M. A., Neal A. Perceptions of safety at work: A framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2000. – no. 5 (3). – pp. 347–358.
19. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // *European Journal of Psychological Studies*. – 2015. – V. (6). – Is. 2. – pp. 48–57. DOI:10.13187/ejps.2015.6.48
20. Siemsen E., Roth A. V., Balasubramanian S., Anand G. The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing // *Manufacturing & Service Operations Management*. – 2009. – no. 11 (3). – pp. 429–447.

References

1. Blagodyr' E. M. *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya bezopasnogo povedeniya u vospitannikov detskikh domov. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological features of the formation of safe behaviour in inmates of a children's home. Cand. psych. sci. diss.]. Pyatigorsk, Pyatigorsk State Linguistic University Publ., 2013. 223 p.
2. Galyautdinova S. I., Akhmadeeva E. V., Gumerova R. B. *Problemy ponimaniya tsennostei i psikhologicheskoi bezopasnosti sem'i* [Problems of understanding values and psychological safety of the family]. Ufa, 2014. 156 p.
3. Dmitrieva L. A. Problematika issledovaniya psikhologicheskoi bezopasnosti sub"ekta sledstvennoi deyatel'nosti: metodologicheskii aspekt [The problem of studying psychological safety of the subject of investigative activities: a methodological aspect]. *Rassledovanie prestuplenii: problemy i puti ikh resheniya – Investigation of Crimes: Problems and Ways of Their Solution*, 2015, no. 1 (7), pp. 172–174.
4. Kovdra A. S. *Vremennaya perspektiva kak predispozitsiya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti. Diss. kand. psikh. nauk* [Time perspective as the predisposition of psychological safety of the person. Cand. psych. sci. diss.]. Pyatigorsk, Institute of Educational Technology Publ., 2012. 224 p.
5. Krasnyanskaya T. M. The psychological role of the ritual in self-security of the person: the resource approach. *Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis*, 2014, no. 4. Available at: <http://ppip.idnk.ru>
6. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Vizualizatsiya praktiki samoobespecheniya bezopasnosti v primetakh i oby chayakh studentov vuza [Visualization of self-security in omens and customs of students of institutes of higher education]. *Psikhologiya i psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 11, pp. 1158–1166. doi:10.7256/2070–8955.2015.11.17018
7. Kudaka M. A., Illenzeer O. M. Issledovanie vzaimosvyazi urovnya razvitiya sotsial'nogo intellekta s tipami otnosheniya k opasnostyam u lyudei zrelogo



- vozrasta [Studying the relationship between the level of the development of social intelligence and the types of relations to danger in mature persons]. *Uchenye zapiski Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Cherepovets State University*, 2016, no. 1 (5), pp. 6–8.
8. Lyz' N. A., Kupovykh Zh. G. Predstavleniya o bezopasnosti kak predmet empiricheskikh issledovaniy [Perception of security as a subject of empirical studies]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern Scientific Research and Innovations*, 2015, no. 8–2 (52), pp. 161–166.
 9. Maralov V. G., Smirnova O. V. Psikhologicheskie osobennosti senzitivnosti k ugrozam u studentov vuzov [Psychological features of sensitivity to threats in students of institutes of higher education]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera – Conference Proceedings of the Science Publishing Centre "Sociosphere"*, 2014, no. 63, pp. 36–41.
 10. Savvicheva D. D. Uverenost' v sebe studentov vuza kak lichnostnaya determinanta gotovnosti k riskam narusheniya bezopasnosti [Self-confidence in students as the determinant of personal willingness to risks of security breaches]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika – Psychology, Sociology and Pedagogy*, 2016, no. 1 (52), pp. 76–83.
 11. Sarma O. V. Sub"ektnye priority bezopasnosti i predpochteniya primet sredi studentov vuza [Subjective priorities of safety and preferences of omens among students of institutes of higher education]. *Education Sciences and Psychology*, 2015, no. 3 (35), pp. 53–57.
 12. Tat'yanchenko N. P. *Psikhologicheskie usloviya obespecheniya bezopasnosti lichnosti voennosluzhashchikh. Diss. kand. psikh. nauk* [Psychological conditions of ensuring safety of soldiers. Cand. psych. sci. diss]. Sochi, 2008. 239 p.
 13. Tyrsikova A. D. *Formirovanie strategii psikhologicheskoi bezopasnosti studentov vuza. Diss. kand. psikh. nauk* [The formation of strategies of psychological safety of students of the institute of higher education. Cand. psych. sci. diss]. Pyatigorsk, Pyatigorsk State Linguistic University Publ., 2012. 199 p.
 14. Brand S., Felner R. D., Seitsinger A., Burns A., Bolton N. A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 2008, V. 46, no. 5, pp. 507–535.
 15. Carmeli A., Brueller D., Dutton J. E. Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 2009, pp. 81–89.
 16. Clarke S. The relationship between safety climate and safety performance: A meta-analytic review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2006, no. 11 (4), pp. 315–327.



17. Goldstein S. E., Young A., Boyd C. Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008, V. 37, no. 6, pp. 641–654.
18. Griffin M. A., Neal A. Perceptions of safety at work: A framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2000, no. 5 (3), pp. 347–358.
19. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person. *European Journal of Psychological Studies*, 2015, V. (6), Is. 2, pp. 48–57. DOI:10.13187/ejps.2015.6.48
20. Siemsen E., Roth A. V., Balasubramanian S., Anand G. The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 2009, no. 11 (3), pp. 429–447.



УДК 159.922.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.4

ВЕДУЩИЕ КОМПОНЕНТЫ КАРЬЕРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анна В. Курилова^{1*}, Александр Л. Енин²

¹ Центр занятости населения города Таганрога, г. Таганрог, Российская Федерация

² Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

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

В статье отражены результаты научного исследования представлений о карьерной перспективе старших школьников, находящихся на этапе окончания общеобразовательной школы.

Обосновывается актуальность исследования особенностей планирования карьерной перспективы старшими школьниками.

В работе предложено понимание карьерной перспективы с точки зрения системного подхода. Охарактеризована структура и обозначены компоненты карьерной перспективы старших школьников.

С опорой на базовые положения системного подхода и содержание дефиниции «жизненная перспектива» авторами структурно выделены ведущие компоненты карьерной перспективы – когнитивный, аффективный, мотивационный, ценностный, поведенческий.

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

Представлен анализ результатов эмпирического исследования, позволивший качественно и количественно описать особенности компонентов карьерной перспективы старших школьников, находящихся на этапе окончания общеобразовательной школы. Так, было доказано, что продолжительность индивидуального планирования карьерной перспективы школьниками выражается в трех этапах: этапе ближней карьерной перспективы (составляет от 3 месяцев до полугода), этапе средней карьерной перспективы (составляет от 3 до 5 лет) и этапе дальней карьерной перспективы (составляет от 5 до 10 лет).

По результатам исследования в группе старшеклассников были выделены ведущие факторы карьерной перспективы: «конкретные жизненные



ценности», «социальная активность к достижению статуса», «альтруизм», «потребность в коммуникации».

Ключевые слова: будущее, жизненная перспектива, карьерная перспектива, карьера, образ карьеры, планирование карьеры, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, старшие школьники, карьерные цели, карьерные ценности.

Для цитирования: Курилова А. В., Енин А. Л. Ведущие компоненты карьерной перспективы старших школьников // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 68–83.

Материалы статьи получены 06.07.2016

UDC 159.922.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.4

THE PRINCIPAL COMPONENTS OF THE CAREER PROSPECTS OF SENIOR SCHOOLCHILDREN

Anna V. Kurilova^{1*}, Aleksandr L. Enin²

¹ Center of Employment of the Population of the City of Taganrog, Taganrog, Russian Federation

² Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

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

The paper brings forward the results of the scientific study of senior schoolchildren's (at the stage of graduation from secondary school) representations of their career prospects.

The study of features of senior schoolchildren's career planning is the urgent problem of scientific studying.

The authors (a) suggested understanding career prospects from the point of view of the system approach, (b) described the structure and designated the components of career prospects in senior schoolchildren.

Being based on fundamental provisions of the system approach and the content of the "life prospects" definition, the authors distinguished principal structural components of career prospects: cognitive, affective, motivational, value, and behavioral.

The paper presents a model of career prospects; the degree of the formation of components of this model was the main criterion for determining its development/presence. The analysis of the respondents' representations of their career prospects enabled authors to distinguish four basic types of career prospects: fully formed, partially formed, insufficiently formed, and unformed ones.



The analysis of the results of the empirical study made it possible to quantitatively and qualitatively describe the features of the components of career prospects in senior schoolchildren at the stage of graduation from secondary school. The duration of senior schoolchildren's individual planning of career prospects manifested itself in three stages: the stage of nearest career prospects (from three months to six months), stage of medium career prospects (from three to five years), and the stage of distant career prospects (from five to ten years).

The results of the study showed the following principal factors of career prospects in the group of senior schoolchildren: "concrete life values"; "social activity to achieve status"; "altruism"; "need for communication".

Keywords: future, life prospects, career prospects, career, career image, career planning, personal self-determination, professional self-determination, senior schoolchildren, career goals, career value.

For citation: Kurilova A. V., Enin A. L. Vedushchie komponenty kar'ernoj perspektivy starshikh shkol'nikov [The principal components of the career prospects of senior schoolchildren]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 68–83.

Original manuscript received 06.07.2016

Введение

На этапе окончания общеобразовательной школы старшекласники сталкиваются с непростой задачей – дальнейшим профессиональным выбором, построением будущей карьеры. В условиях подготовки современных школьников остается своевременным психологическое направление работы, способствующее формированию личностного самоопределения обучающихся [4].

Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. Как отмечает ряд авторов (М. Р. Гинзбург, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников [5, 16, 17]), профессиональное самоопределение тесно связано с личностным самоопределением и является его неотъемлемой частью. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование карьерных ценностей, построение эталонов в виде идеального образа профессионала, планирование карьеры в целом [16].

В связи с этим перед педагогами-психологами стоят четкие цели, направленные на активизацию рефлексии и формирование навыков при планировании индивидуальной карьеры обучающимися [9].

Поэтапное карьерное планирование дает возможность старшекласнику



более эффективно выстраивать свою карьерную траекторию, планомерно претворяя свои карьерные цели, начиная со школьной скамьи [2, 14].

Актуальность исследования

К исследованиям, результаты которых позволяют предположить влияние тех или иных психологических переменных на планирование профессиональной карьеры, можно отнести исследования формирования жизненной и профессиональной перспективы сквозь призму профессионального самоопределения (И. А. Демина, А. А. Кроник, Д. А. Леонтьев, Н. Н. Толстых [7, 10, 13, 21]). Также описаны результаты исследований различных особенностей жизненной перспективы представителей юношеского возраста (О. В. Белановская, И. С. Бубнова, Ф. Г. Ловпаче, Н. И. Трубникова, Е. Л. Щербакова [2, 3, 14, 22, 23, 24]).

Несмотря на наличие публикаций, рассматривающих вопросы планирования карьеры, жизненных перспектив, проблема исследования психологического понятия «карьерная перспектива» на этапе окончания средней школы остается малоизученной [9].

В рамках настоящего исследования карьерную перспективу можно рассматривать как многомерное образование, отражающее представления карьерного будущего, интеграцию первоочередных и второстепенных планов профессионально-личностного развития и альтернативные пути их достижения в процессе развития карьеры субъекта [9, 11].

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

В работах О. С. Гуровой жизненная перспектива личности представляет собой многоуровневое системное образование, основными составляющими которого выступают эмоциональный (переживание, отношение к собственному будущему), когнитивный (знание, планирование будущих событий своей жизни) и поведенческий (влияние жизненных перспектив на реальное поведение человека в настоящем) компоненты [8].

Е. И. Головаха выделяет следующие основные параметры оценки жизненной перспективы: согласованность, реалистичность, продолжительность, дифференцированность, оптимистичность [6, 7].

Являясь проявлением жизненной перспективы, карьерная перспектива структурно сформирована компонентами.

Рассмотрим ведущие компоненты карьерной перспективы:

- *когнитивный* (характеризуется представлениями о профессионально-релевантных качествах, профессиональной самооэффективности, карьере



- и трудовом процессе, профессиональной востребованности, а также образом себя как профессионала) [29, 30, 31];
- *ценностный* (определяет избирательную направленность на планирование будущих событий в профессиональной деятельности; компонент выражается в направленности личности на нормы и ценности карьеры) [15];
 - *мотивационный* (совокупность потребностей, мотивов, мотивационных образований и направленности личности на решение конкретных профессиональных будущих задач в области карьеры). Данный компонент карьерной перспективы включает доминирующий мотив профессиональной деятельности, смыслы профессионального продвижения и установку работать по специальности, карьерное кредо [28];
 - *аффективный* (система оценок себя как профессионала (профессиональная самооценка)). В этот компонент также включают ощущение профессиональной востребованности и эмоциональное отношение к планированию карьерного будущего; доминирующие настроения профессионала, связанные с профессией и профессиональной деятельностью; эмоциональную окрашенность представлений о карьерном будущем;
 - *поведенческий* компонент карьерной перспективы определяется как совокупность действий и установок личности на деятельность по ее профессиональному становлению; он непосредственно формируется на основе всех вышеперечисленных компонентов карьерной перспективы [25].

На основании данного подхода содержание компонентов карьерной перспективы в данном исследовании определено через: высокий/низкий уровень мотивации к достижению успеха, мотивации избегания неудач, в силу того, что карьера всегда представлена движением вперед, развитием субъекта (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).

Теоретико-методологической основой описания компонентов карьерной перспективы выступают: психологическая теория личности и деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, концепция личности как субъекта жизнедеятельности К. А. Абульхановой-Славской [1], концепция отношений личности (В. Н. Мясищев, Н. И. Сарджвеладзе), иерархическая модель потребностей А. Маслоу, а также теория фундаментальных эмоций К. Э. Изарда.

Можно предположить, что основным критерием наличия представлений о карьерной перспективе выступает степень сформированности ее компонентов. Таким образом, возможным видится выделение типов карьерной перспективы (рисунок 1).



Рисунок 1. Типы карьерной перспективы
Figure 1. The types of the career prospects

Методы и методики исследования

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

Психологическое тестирование (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI) [30, 31], 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).

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

Методы статистической обработки данных (непараметрические методы математической статистики: U-критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена; факторный анализ с помощью метода главных компонент (varimax-вращение) с нормализацией Кайзера).

Респондентами выступили учащиеся 11-х классов МАОУ гимназии «Мариинская» (г. Таганрог, Ростовская область) в количестве



50 человек ($n = 50$), в возрасте от 17 до 18 лет (согласно международной возрастной периодизации данный период является юношеским возрастом), образование – неоконченное среднее.

Таким образом, **целью исследования** является изучение компонентов карьерной перспективы старших школьников. **Объектом исследования** выступает карьерная перспектива, **предметом** – когнитивный, аффективный, мотивационный, ценностный, поведенческий компоненты карьерной перспективы старших школьников. **Гипотеза исследования** – в старшем школьном возрасте карьерная перспектива строится с опорой на единичные, важные для старшеклассников компоненты и не носит комплексный характер.

Результаты

Представления старшеклассников о карьерной перспективе сформировали следующий ассоциативный ряд понятий: «будущее», «важность», «возможность», «выбор», «должность», «жизнь», «ЗУНы», «изменение должности / карьерный рост», «интерес», «исход/результат», «карьера», «материальные ресурсы», «ожидания», «потенциал», «профессия», «рабочее место», «реализация», «рост/развитие/достижение», «социальное признание», «стремление», «успех», «цель».

50% испытуемых задумываются о собственной карьерной перспективе каждый день, 26,9% – каждую неделю и 23,1% – несколько раз в месяц. При построении карьерной перспективы старшеклассники учитывают собственное мнение в 69,4% случаев, мнение других людей учитывается в 8,3% случаев, и некая ситуация влияет на выбор учащихся в 22,3% случаев.

Продолжительность карьерной перспективы старшеклассников отражается в 3 этапах: этап ближней карьерной перспективы составляет от 3 месяцев до полугода, этап средней карьерной перспективы составляет от 3 до 5 лет, и этап дальней карьерной перспективы составляет от 5 до 10 лет.

Наиболее значимыми ценностями, указанными в анкете для старших школьников, стали: 1) «ценности развития» (развитие, познание, жизненная мудрость, продуктивная жизнь), «ценности межличностных отношений» (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других) ($m = 8,96$); 2) «индивидуальные ценности» (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) ($m = 8,9$); 3) «ценности профессиональной деятельности» (интересная работа, продуктивная деятельность, творчество, активная деятельная жизнь, общественное признание) ($m = 8,8$).

Специфические особенности компонентов карьерной перспективы старших школьников представлены в таблице 1.



Таблица 1.

Особенности компонентов карьерной перспективы (КП) старших школьников (* ценностный компонент представлен результатами опросника С. С. Бубнова)

Table 1.

The features of the components of career prospects in senior school-children (* the value component is represented by the results of S. S. Bubnov's questionnaire)

Когнитивный компонент КП	Мотивационный компонент КП	Ценностный компонент КП*	Аффективный компонент КП	Поведенческий компонент КП
1) «карьера», «рост/развитие/достижение»; 2) «возможность», «социальное признание», «реализация»; 3) «изменение должности/карьерный рост»	1) мотивация достижения успеха (m = 16,75) – умеренно высокий уровень ; 2) мотивация избегания неудач (m = 15,1) – средний уровень	1) «признание и уважение людей и влияние на окружающих»; 2) «помощь и милосердие к другим людям»; 3) «приятное времяпрепровождение, отдых»; 4) «любовь»	1) интерес (m = 8,69); 2) радость (m = 8); 3) страх (m = 6,26); 4) удивление (m = 4,61); 5) печаль (m = 3,57)	1) «на себя» – 45 %; 2) «на дело» – 55 %; 3) «на общение» – 0 %

Карьерная перспектива в выборке старшекласников сформирована в 16 % случаев, 20 % – частично сформирована, 50 % – недостаточно сформирована и 14 % – не сформирована.

В ходе корреляционного анализа выявлено, что мотивация достижения успеха коррелирует с ценностью «высокое материальное благосостояние» ($r_s = 0,331$, при $p \leq 0,05$). Мотивация избегания отрицательно соотносится со шкалой «направленность на себя» ($r_s = -0,336$, при $p \leq 0,05$), ценностью «поиск и наслаждение прекрасным» ($r_s = -0,291$, при $p \leq 0,05$), временными шкалами «гедонистическое настоящее» ($r_s = -0,402$, при $p \leq 0,01$) и «фаталистическое настоящее» ($r_s = -0,294$, при $p \leq 0,05$); положительно – с ценностью «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ($r_s = 0,279$, при $p \leq 0,05$) и направленностью на общение ($r_s = 0,365$, при $p \leq 0,01$).

Направленность на себя (Я) связана положительной корреляционной связью с ценностью «высокое материальное благосостояние» ($r_s = 0,442$, при $p \leq 0,01$) и временной шкалой «негативное настоящее» ($r_s = 0,370$, при $p \leq 0,01$); отрицательной корреляционной связью – с ценностями «приятное



времяпрепровождение, отдых» ($r_s = -0,329$, при $p \leq 0,05$) и «общение» ($r_s = -0,331$, при $p \leq 0,05$). Направленность на общение (О) положительно коррелирует с ценностью «помощь и милосердие к другим людям» ($r_s = 0,382$, при $p \leq 0,01$) и отрицательно – с ценностью «поиск и наслаждение прекрасным» ($r_s = -0,312$, при $p \leq 0,05$). Направленность на дело (Д) положительно связана с ценностями «приятное времяпрепровождение, отдых» ($r_s = 0,352$, при $p \leq 0,05$), «любовь» ($r_s = 0,372$, при $p \leq 0,01$) и временными шкалами «гедонистическое настоящее» ($r_s = 0,287$, при $p \leq 0,05$), «фаталистическое настоящее» ($r_s = 0,289$, при $p \leq 0,05$).

Временная шкала «гедонистическое настоящее» положительно коррелирует с ценностями «приятное времяпрепровождение, отдых» ($r_s = 0,408$, при $p \leq 0,01$), «помощь и милосердие к другим людям» ($r_s = 0,304$, при $p \leq 0,05$), «любовь» ($r_s = 0,337$, при $p \leq 0,05$), «познание нового в мире, природе, человеке» ($r_s = 0,329$, при $p \leq 0,05$), «общение» ($r_s = 0,283$, при $p \leq 0,05$), «здоровье» ($r_s = 0,449$, при $p \leq 0,01$). Шкала «фаталистическое настоящее» коррелирует с ценностями «высокое материальное благосостояние» ($r_s = 0,352$, при $p \leq 0,05$), «любовь» ($r_s = 0,352$, при $p \leq 0,05$), «признание и уважение людей и влияние на окружающих» ($r_s = 0,352$, при $p \leq 0,05$), «общение» ($r_s = 0,352$, при $p \leq 0,05$). В ходе проведенного факторного анализа в группе старшеклассников были выделены ведущие факторы карьерной перспективы: «конкретные жизненные ценности», «социальная активность к достижению статуса», «альтруизм», «потребность в коммуникации». Результаты факторного анализа в группе старших школьников представлены в таблице 2.

В выборке старших школьников представления об образе будущей карьеры выступают нечеткими в силу того, что школьники слабо представляют себе особенности данного вида деятельности. Карьерные перспективы на этапе окончания средней школы размыты и имеют свою специфику. Они связаны с профессиональным самоопределением, выбором дальнейшего профиля образования и вуза. Ментальные представления школьников относительно личных карьерных перспектив связаны с категориями роста и развития, достижения и реализации, карьерным ростом и изменением должности. По мнению представителей юношеского возраста, будущая карьера будет строиться наиболее успешно в том случае, когда будут реализованы ценностные ориентации власти и управления, через признание и уважение. Среди ведущих компонентов карьерной перспективы старших школьников преобладают мотивационный и поведенческий компоненты, что отражается в выраженной мотивации к достижению успеха (в силу того, что карьера всегда подразумевает развитие и движение субъекта вперед), а также личностной ориентацией «на дело». Когнитивный компонент выражен в представлениях о продолжительности планирования карьерной



перспективы сроком до 5–10 лет, о том, что карьерная перспектива связана с ростом/развитием/достижением в карьере. Выявленные ценности не связаны с планированием карьеры, в этой связи ценностный компонент карьерной перспективы не выражен. Аффективный компонент представлен выраженной эмоцией «радость».

Таблица 2.

Результаты факторного анализа в группе старших школьников (метод главных компонент (varymax-вращение) с нормализацией Кайзера)

Table 2.

The results of factor analysis in the group of senior schoolchildren (principal component analysis (varymax rotation) with Kaiser normalization)

<i>Наименование фактора</i>	<i>Переменная фактора</i>	<i>Значение переменной</i>	<i>Нагрузка фактора</i>
«Конкретные жизненные ценности»	Ориентация «На дело» (Д)	$r = 0,66$	3,542
	Ценность «Приятное времяпрепровождение, отдых»	$r = 0,50$	
	Временная шкала «Позитивное прошлое»	$r = 0,61$	
	Ценность «Любовь»	$r = 0,51$	
	Ценность «Общение»	$r = 0,47$	
	Ценность «Здоровье»	$r = 0,27$	
«Социальная активность к достижению статуса»	Ценность «Высокий социальный статус и управление людьми»	$r = 0,63$	2,969
	Ценность «Высокое материальное благосостояние»	$r = 0,52$	
	Ценность «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе»	$r = 0,38$	
	Мотивация достижения успеха	$r = 0,46$	
	Ценность «Познание нового в мире, природе, человеке»	$r = 0,59$	
«Альтруизм»	Ценность «Любовь»	$r = 0,33$	2,522
	Ценность «Здоровье»	$r = 0,36$	
	Ценность «Помощь и милосердие к другим людям»	$r = 0,76$	
	Ориентация «На общение» (О)	$r = 0,29$	
«Потребность в коммуникации»	Ценность «Общение»	$r = 0,45$	2,024
	Ориентация «На общение» (О)	$r = 0,66$	



Таким образом, карьерная перспектива старших школьников на этапе окончания общеобразовательной школы не является полностью сформированной, при ее построении старшеклассники опираются на свои сиюминутные интересы и потребности, а, следовательно, наша гипотеза подтверждается. Однако можно предположить, что имеющиеся ценности и личностная ориентация «на дело» выступят своего рода рычагом к действию, развитием в карьере.

Выводы

В группе старших школьников преобладает мотивация достижения успеха, напрямую связанная с достижением материального благополучия, статуса. В представлениях старших школьников профессиональная активность в дальнейшем сулит вознаграждение в виде приятного отдыха. Удовольствие представители данного возраста получают непосредственно от отдыха, помощи другим, любви и всестороннего развития. Они живут сегодняшним днем, не задумываясь о насущных проблемах планирования будущей карьеры. На данном этапе старшие школьники полностью удовлетворены прожитой жизнью, ведь живут для себя, удовлетворяя лишь собственные потребности. Они не верят в собственные силы, могут пользоваться ресурсами других, при этом ничего не производя и не делая «саморучно».

Юноши и девушки на стадии окончания школы с выраженной мотивацией избегания неудач в построении собственной карьерной перспективы будут стараться избегать чрезмерного риска. Таких представителей сложно назвать «проекторами жизни» и, в целом, такие представители уверены в правильности принимаемых решений, т. к., возможно, весьма скрупулезно подходят к ним.

Старшеклассники с выраженной направленностью личности «на себя» (по Б. Бассу) в планировании карьерной перспективы будут учитывать негативные ситуации, которые уже случались в прошлом. При построении карьерной перспективы для старшеклассников с такой направленностью характерны ориентация на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Представители старшего школьного возраста с выраженной ориентацией «на дело» при построении карьерной перспективы будут ориентированы на деловое сотрудничество. Они способны эффективно выстраивать диалог, отстаивать собственную точку зрения и доводить начатое дело до логического конца. Характерна эмоциональная стабильность в принятии решений различного уровня.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов-психологов, профессиональных



консультантов службы занятости РФ, классных руководителей, социальных педагогов и т. д.

Перспектива дальнейшего изучения видится в исследованиях карьерной перспективы других категорий граждан, а также разработке и внедрении психологических программ, ориентированных на целеполагание и планирование карьерной перспективы.

Литература

1. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. *Белановская О. В.* Временная перспектива жизненных планов в юношестве // Проблемы социальной психологии личности // Межвузовский сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – Вып. 1. – С. 78–88.
3. *Бубнова И. С.* К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детских домов // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / Под общ. ред. М. В. Темлянцева. – Новокузнецк, 2014. – С. 29–31.
4. *Васильев В. Я.* Целевая направленность и временная перспектива личности // Психология личности и время жизни человека. – Черновцы, 1991.
5. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
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. *Гурова О. С., Середина Т. С.* Особенности семейных перспектив юношей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6 (108). – С. 147–150.
9. *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.
10. *Демина Л. Д., Ральникова И. А.* Функциональные взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта: контекст самоорганизации жизненных перспектив личности // Сиб. психол. ж. – 2010. – № 38. – С. 60–62.
11. *Джанерьян С. Т.* Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2004. – 480 с.



12. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: Сфера, 2001.
13. Леонтьев Д. А. К типологии жизненных миров // 2-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – С. 114–116.
14. Ловпаче Ф. Г. Жизненные перспективы как основной показатель личностного развития в юношеском возрасте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 40–45.
15. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
17. Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация. – М.: Академия, 2005. – 496 с.
18. Ральникова И. А. Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. унта, 2012.
19. Серенкова В. Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. – М., 1989.
20. Сырцова А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – 3. – С. 101–109.
21. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 79–86.
22. Трубникова Н. И. Временная перспектива как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5.
23. Трубникова Н. И. Смысложизненные ориентации как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2.
24. Щербакова Е. Л. Жизненная перспектива и личностное самоопределение как компоненты профорентирования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 6. – С. 216–224.
25. Cottle T. J., Klineberg S. L. The Present of Things Future: Exploration of Time in Human Experience. – N. Y., 1974.
26. Little B. R. Personal projects: A rationale and method for investigations // Environment and Behavior. – 1983. – no. 15 (3). – pp. 237–309.
27. Markus H., Fryberg S. On Being American Indian: Current and Possible Selves // Self and Identity. – 2003. – no. 2. – pp. 325–344.



28. Nuttin J., Lens W. Future Time Perspective and Motivations: Theory and Research Method. – N. J., 1985.
29. Zaleski Z. Personal Future in Hope and Anxiety Perspective // Psychology of Future Orientation / Z. Zaleski (Ed.). – Lublin, 1994.
30. Zimbardo P. G. & Boniwell I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive Psychology in Practice. – Hoboken, NJ: Wiley, 2004.
31. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-Differences Metric // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – 77. – no. 6. – pp. 1271–1288.

References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [The time of personality and the time of life]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2001.
2. Belanovskaya O. V. *Vremennaya perspektiva zhiznennykh planov v yunoshestve: Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti* [Time perspective of life plans in adolescence: Problems of the social psychology of personality]. Saratov, Saratov University Publ., 2004, V. 1, pp. 78–88.
3. Bubnova I. S. K probleme professional'nogo samoopredeleniya vospitanikov detskikh domov [On the issue of professional self-determination in inmates of a children's home]. *Trudy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh "Nauka i molodezh': problemy, poiski, resheniya"* [Proc. the All-Russian Scientific Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Science and youth: problems, search, and decisions]. Novokuznetsk, 2014, pp. 29–31.
4. Vasil'ev V. Ya. *Tselevaya napravlennost' i vremennaya perspektiva lichnosti: Psikhologiya lichnosti i vremya zhizni cheloveka* [Goal orientation and time perspective of the person: Personality psychology and the life time of the person]. Chernivtsi, 1991.
5. Ginzburg M. R. *Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya* [The psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1994, no. 3, pp. 43–52.
6. Golovakha E. I. *Zhiznennyye perspektivy i tsennostnyye orientatsii lichnosti: Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Life prospects and value guidelines personality: Personality psychology in works of Russian psychologists]. St. Petersburg, 2001.
7. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [The psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008.
8. Gurova O. S., Seredina T. S. *Osobennosti semeinykh perspektiv yunoshei* [Features of family prospects in young men]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo*



- pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, no. 6 (108), pp. 147–150.
9. Demidova I. F., Kurilova A. V. Predstavleniya studentov o kar'ernykh perspektivakh [Students' representations of career prospects]. *Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki. Nauchno-teoreticheskii i informatsionno-metodicheskii zhurnal – Bulletin of Taganrog Institute of Management and Economics. Theoretical and Information-Methodological Journal*, 2014, no. 1 (19), pp. 109–111.
 10. Demina L. D., Ral'nikova I. A. Funktsional'nye vzaimosvyazi sotsial'nogo i emotsional'nogo intellekta: kontekst samoorganizatsii zhiznennykh perspektiv lichnosti [Functional relationship between social and emotional intelligence: the context of self-organization of life prospects of the person]. *Sib. psikholog. zh. – Siberian Psychological Journal*, 2010, no. 38, pp. 60–62.
 11. Dzhaner'yan S. T. *Professional'naya Ya-kontseptsiya: sistemnyi analiz* [Professional self-concept: a system analysis]. Rostov-on-Don, Rostov University Publ., 2004. 480 p.
 12. Kulagina I. Yu., Kolyutskii V. N. *Vozrastnaya psikhologiya: Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka* [Age psychology: the full life cycle of human development]. Moscow, Sfera Publ., 2001.
 13. Leont'ev D. A. K tipologii zhiznennykh mirov [The typology of life worlds]. *2-ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii: Materialy soobshchenii* [Proc. the 2nd All-Russian Scientific-Practical Conference on Existential Psychology: Reports]. Moscow, Smysl Publ., 2004, pp. 114–116.
 14. Lovpache F. G. Zhiznennye perspektivy kak osnovnoi pokazatel' lichnostnogo razvitiya v yunosheskom vozraste [Life prospects as the basic characteristic of personal development adolescence]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2011, no. 3, pp. 40–45.
 15. Mandrikova E. Yu. Sovremennye podkhody k izucheniyu vremennoi perspektivy lichnosti [Modern approaches to the study of the time perspective of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, V. 29, no. 4.
 16. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [The psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996.
 17. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. *Proforientatsiya* [Vocational guidance]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 496 p.
 18. Ral'nikova I. A. *Perestroika sistemy zhiznennykh perspektiv cheloveka na etape perelomnykh sobytii: monografiya* [The reorientation of life prospects of the person at the stage of critical events]. Barnaul, Altai State University Publ., 2012.



19. Serenkova V. F. *Lichnostnaya organizatsiya vremeni kak sredstvo realizatsii zhiznennykh planov: Primenenie kontseptsii S. L. Rubinshteina v razrabotke voprosov obshchei psikhologii* [Personal time management as a means of realizing life plans: Applying the concept of S. L. Rubinstein in the development of general psychology]. Moscow, 1989.
20. Syrtsova A. Adaptatsiya oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo [The adaptation of the Zimbardo Time Perspective Inventory]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, V. 29, 3, pp. 101–109.
21. Tolstykh N. N. Zhiznennye plany podrostkov i yunoshei [Life plans of teenagers and adolescents]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1984, no. 3, pp. 79–86.
22. Trubnikova N. I. Vremennaya perspektiva kak vazhneishii komponent zhiznennogo samoopredeleniya [Time perspective as the important component of self-determination]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, and Education*, 2010, no. 5.
23. Trubnikova N. I. Smyslozhiznennye orientatsii kak vazhneishii komponent zhiznennogo samoopredeleniya [Life-sense orientations as the important component of self-determination]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, and Education*, 2011, no. 2.
24. Shcherbakova E. L. Zhiznennaya perspektiva i lichnostnoe samoopredelenie kak komponenty proforientirovaniya [Life prospects and personal self-determination as component of professional orientation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2010, no. 6, pp. 216–224.
25. Cottle T. J., Klineberg S. L. *The Present of Things Future: Exploration of Time in Human Experience*. N. Y., 1974.
26. Little B. R. Personal projects: A rationale and method for investigations. *Environment and Behavior*, 1983, no. 15 (3), pp. 237–309.
27. Markus H., Fryberg S. On Being American Indian: Current and Possible Selves. *Self and Identity*, 2003, no. 2, pp. 325–344.
28. Nuttin J., Lens W. *Future Time Perspective and Motivations: Theory and Research Method*. N. J., 1985.
29. Zaleski Z. Personal Future in Hope and Anxiety Perspective. *Psychology of Future Orientation*. Z. Zaleski (Ed.). Lublin, 1994.
30. Zimbardo P. G. & Boniwell I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ, Wiley, 2004.
31. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 77, no. 6, pp. 1271–1288.



УДК 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.4.5

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РАЗЛИЧНОЙ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ

**Ольга В. Мануйлова¹, Каринэ А. Бабиянц^{1*}, Асланбек А. Саидов²,
Анна Е. Москаленко³**

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, Российская Федерация

³ Таганрогский филиал Российского нового университета «РосНОУ», г. Таганрог, Российская Федерация

* E-mail: abakart@sfedu.ru

В статье рассматриваются психологические характеристики особенностей рефлексивности слушателей дополнительного профессионального образования с различной этноконфессиональной принадлежностью. В качестве объекта исследования выступают 250 человек – студенты системы дополнительного профессионального образования в возрасте от 28 до 39 лет, 124 человека – слушатели Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), 126 человек – слушатели Южного федерального университета (ЮФУ). Из них 40 % мужчин и 60 % женщин. Профиль образовательной программы в обоих вузах – психологические науки. Представители 60 % респондентов – педагоги средних образовательных и специальных учебных заведений, 40 % – преподаватели вузов.

В исследовании используется следующий методический инструментарий: методика «Определение уровня рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономарева, «Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов» К. А. Бабиянц, методика индивидуально-типологических особенностей Л. Н. Собчик, методика «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова. В статье обосновываются выводы о том, что слушатели дополнительного образования вне зависимости от этноконфессиональной принадлежности предпочитают не возвращаться к анализу уже решенных проблем. Рефлексивная способность к самокритике также не зависит от культурологических различий и может быть выражена в различной степени как у представителей чеченского вуза, так и у русских слушателей. Обосновывается перспектива дальнейших исследований рефлексивности



в сравнительном аспекте респондентов, проживающих в регионах, имеющих различный уровень психологической и физической жизненной безопасности – конфликтных и постконфликтных, пограничных, крупных мегаполисах с большой угрозой террористических актов, а также исследование различных проявлений рефлексивности у респондентов, принадлежащих к различным профессиональным, половым и гендерным группам.

Ключевые слова: рефлексивность, этническая принадлежность, конфессиональная принадлежность, культурные различия, осознанность, эмоциональная фрустрация, экстремизм, слушатели, дополнительное образование, индивидуальные особенности.

Для цитирования: Мануйлова О. В., Бабиянц К. А., Саидов А. А., Москаленко А. Е. Характеристика особенностей рефлексивности у слушателей дополнительного образования с различной этноконфессиональной принадлежностью // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 84–99.

Материалы статьи получены 27.05.2016

UDC 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.4.5

FEATURES OF REFLEXIVITY IN STUDENTS BELONGING TO VARIOUS ETHNIC AND CONFESSIONAL GROUPS WHEN GETTING ADDITIONAL EDUCATION

***Ol'ga V. Manuilova*¹, *Karine A. Babiyants*^{1*}, *Aslanbek A. Saidov*²,
*Anna E. Moskalenko*³**

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation

³ Taganrog Branch, Russian New University, Taganrog, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: abakart@sfedu.ru

The paper examines psychological characteristics of reflexivity in students with various ethnic and confessional belonging when getting additional professional education. The study involved 250 students of the system of additional professional education at the age from 28 to 39; 124 persons were students of the Chechen State Pedagogical University; 126 persons were students of Southern Federal University. 40% of the respondents were male; 60% of the respondents were female. Both universities had a psychological profile of educational programs. 60% of the respondents were teachers of secondary and special schools; 40% of the respondents were university lecturers.



Methodological tools of the study included (a) the technique of “Determining the Level of Reflexivity” by A. V. Karpov and V. V. Ponomareva, (b) the “Technique for Elimination of the Reasons and Facts of Growth of Extremism of Ethno-Confessional Orientation for Certain Subjects” by K. A. Babiyants, (c) the technique of individual-typological features by L. N. Sobchik, and (d) the technique of “Determining the Reflexivity of Thinking” by O. S. Anisimov. The authors draw the conclusion that the students getting additional education regardless their ethnic and confessional belonging preferred not to reanalyze the already solved problems. The reflexive ability for self-criticism did not depend on cultural differences and could be different in representatives of the Chechen University, as well as Russian students. Further study of the issue will involve the comparative study of the reflexivity in respondents living in regions with different levels of psychological and physical life safety: conflict and post-conflict, border, and large megalopolises with a high threat of terrorist attacks. Further study of various manifestations of reflexivity in respondents belonging to various occupational, sexual, and gender groups is also required.

Keywords: *reflexivity, ethnic belonging, confessional belonging, cultural differences, awareness, emotional frustration, extremism, students, additional education, individual characteristics.*

For citation: Manuilova O. V., Babiyants K. A., Saidov A. A., Moskalenko A. E. Kharakteristika osobennosti refleksivnosti u slushatelei dopolnitel'nogo obrazovaniya s razlichnoi etnokonfessional'noi prinadlezhnost'yu [Features of reflexivity in students belonging to various ethnic and confessional groups when getting additional education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 84–99.

Original manuscript received 27.05.2016

Введение

Рефлексия как психологический феномен рассматривается с многоаспектной позиции свойств и характерных черт сознания. В отечественной психологии под рефлексией понимают способность сознания к самопознанию, способность человека мыслить, понимать, наблюдать внутренние психические процессы, осознавать и регулировать их, понимать себя как структурную единицу, отличающуюся от окружающего мира с уникальными индивидуальными особенностями, протяженными во времени [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11]. Есть несколько определений рефлексии. От латинского «*reflexio* – отражение – это размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния» [8, с. 433; 11, 18], «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [8, с. 340].



Поведение и действия человека, которые не выходят за пределы привычных внешних связей (семья, круг друзей) протекают автоматически, при этом индивид не задумывается над выполнением социальных ролей и функционирования. «Сознание человека как бы растворяется в наличном бытии» [10, с 58]. Поведение и действия человека в большей степени зависят от внешних условий, ритуалов, неписаных правил, традиций, религии, коллективных и групповых требований социума. В этом случае мы имеем дело с внешней рефлексией. Появление собственной внутренней рефлексии приостанавливает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы, появляется ценностное осмысление жизни, возникают экзистенциальные интересы о смысле собственного существования и своем месте в мире, о своей конечной цели и миссии рождения [10, 12, 13, 14, 15, 16].

Отечественные авторы выделяют пять уровней рефлексивного сознания [7, 9, 11, 13]. Первый уровень – начало, возникновение рефлексии. Для этого необходима полная остановка естественного хода каких бы то ни было событий. Второй уровень – фиксация произошедшей остановки, которая обычно проявляется в речевом или двигательном акте, в позе «фигура движения», «схема пути» [5, с. 60]. Третий уровень, по Д. Н. Узнадзе, – объективация или осознание («моя норма», «мое правило», «мой способ действия») [6]. Четвертый уровень – это предельное обобщение объективированного содержания в законе, принципе, общем методе. Этот уровень делает возможным осуществление теоретической умственной деятельности и осуществление субъект-объектных взаимодействий. Считается, что для научно-теоретической деятельности этот четвертый (предельный) уровень рефлексии является достаточным для реализации познавательных целей.

Пятый уровень – духовно-практический – осмысление самой ситуации познания, выход за пределы субъект-объектных взаимодействий, трансцендирование этого осмысления в область жизненных смыслов. «Такое уровневое развертывание рефлексивного акта можно рассматривать в качестве этапов процесса рефлексивного мышления как у индивида, так и у коллективного субъекта познания. Представленные уровни (этапы) могут быть взяты за основу создания модели рефлексивного мышления при необходимости его развития в целях творческого преобразования субъектом (субъектами) самих себя и своей деятельности в любой области жизни (эволюции, культуре, образовании)» [5, с. 61].

По данным зарубежных исследований, рефлексивность рассматривается в четырех основных направлениях исследования: самоанализ, метакогнитивизм, рефлексивность как представление о психическом, и осознание как проблема изучения [15, 16, 18, 21]. Склонность к самоанализу как направление исследования рефлексивности описывается в англоязычной



литературе с начала 70-х гг. XX в. Рефлексивность имеет здесь общие корни с психоанализом и подразумевает склонность думать о себе и о других как о субъектах [15, 16]. Метакогнитивный подход возник в этот же период времени как продолжение когнитивного исследования развития ребенка и заключается в изучении себя как познающего субъекта с возможностью регуляции собственного поведения. Представления о психическом – это понимание того, что существуют психические состояния, отличные от внешних действий. На сегодняшний день наиболее популярной в зарубежной психологии является проблема осознания, которая предполагает изучение «когнитивного бессознательного» человека [18, 21].

Наиболее интересным для нашего исследования является подход И. Н. Семенова: глубинные, мировоззренческие и экзистенциальные смыслы рассматриваются им как содержание культуральной и экзистенциальной рефлексии [5, 13].

Используя рефлексивную игру в качестве профилактики экстремизма в молодежной среде, мы обращаемся к содержательным и смысловым структурам творческого мышления, в процессе которого развиваются операциональный, предметный рефлексивный и личностный компоненты [6, 17, 19, 20, 22]. Рефлексивный компонент творческого мышления представляет собой процесс, с помощью которого происходит осмысление и переосмысление движения в содержании задачи. В личностном компоненте выражается отношение субъекта к самому себе. С его помощью осуществляется осмысление и осознание человеком себя в качестве целостной личности, выполняющей роль субъекта мышления при решении задачи [5, 17].

Личностная рефлексия подразумевает возможность субъекта оценивать свои личностные и физические качества, результатом чего становится формирование образа Я: Я-реального и Я-идеального, Я в прошлом, настоящем и будущем, Я как носителя культуры, правил и норм общества, Я как носителя гражданской позиции, и т. д., – всего того, что чрезвычайно важно учитывать и развивать в рефлексивных подходах к формированию антитеррористической и антиэкстремистской молодежной политики [17].

Цели, объект, методический инструментарий

В ходе нашего эмпирического исследования приняли участие 250 человек – студенты системы дополнительного профессионального образования в возрасте от 28 до 39 лет, 124 человека – слушатели Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), 126 человек – слушатели Южного федерального университета (ЮФУ). Из них 40 % мужчин и 60 % женщин. Профиль образовательной программы в обоих вузах – психологические науки. Представители 60 % респондентов – педагоги средних



образовательных и специальных учебных заведений, 40% – преподаватели вузов. Методическим инструментарием исследования рефлексивности послужили методики: «Определение уровня рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономарева, «Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов» К. А. Бабиянц [3], методика индивидуально-типологических особенностей Л. Н. Собчик, методика «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова.

Результаты исследования

Для анализа данных по методике «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова мы расставляли баллы в зависимости от значимости варианта ответов по трем показателям: «Уровень рефлексивности личности», «Уровень самокритичности» и «Уровень коллективности». Собственно рефлексивность мышления оценивалась по вопросам, которые были адаптированы нами для исследования в ситуации обучения: 1. Как часто Вы возвращаетесь к анализу хода решения проблемы, если Вы ее уже решили? 2. Как часто Вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения проблемы, если она очень сложна? 3. Как часто Вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения проблемы? 4. Как Вы предпочитаете поступить, если Вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи? (рисунки 1, 2).

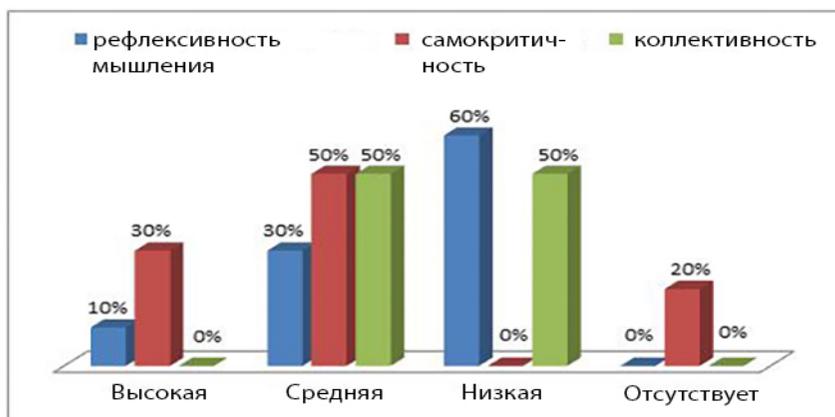


Рисунок 1. Показатели рефлексивности у слушателей ЧГПУ

Figure 1. Indices of reflection in students of the Chechen State Pedagogical University

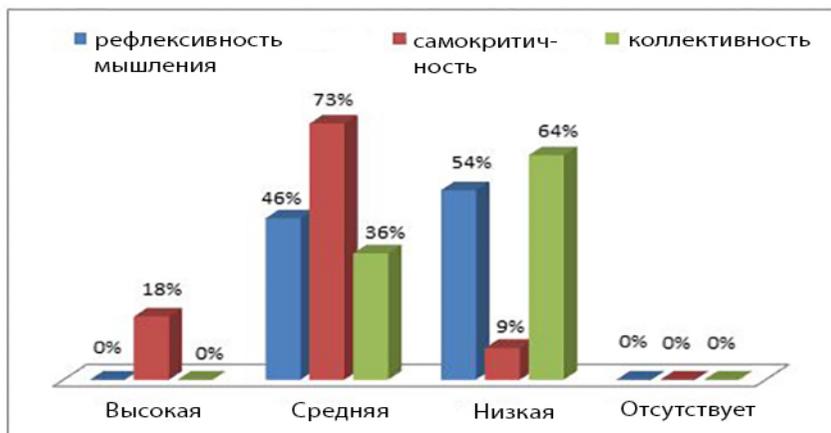


Рисунок 2. Показатели рефлексивности у слушателей ЮФУ

Figure 2. Indices of reflection in students of Southern Federal University

Было выявлено, что у слушателей дополнительного образования в ЧГПУ рефлексивность мышления в 60 % случаев выражена низкими показателями, в 30 % – средними, в 10 % – высокими. В то время как у слушателей ДПО в ЮФУ в 54 % случаев рефлексивность мышления выражена низкими показателями, в 46 % – средними, высокие показатели отсутствуют. Это свидетельствует о том, что в обеих группах слушатели ДПО, в основном, предпочитают не возвращаться к анализу результатов решения проблемы, иногда обращаются к анализу хода решения, если она очень сложная, анализируют причины затруднения в случае необходимости. При этом высокий уровень рефлексивности мышления все-таки присутствует у 10 % слушателей ДПО ЧГПУ, а у слушателей ДПО ЮФУ он не выражен.

Показатель рефлексивности по шкале «самокритичность» высчитывался относительно вопроса «Как часто Вы ищете причину затруднения **в самих себе**, анализируя ход решения проблемы?». В результате исследования выяснилось, что у слушателей ЧГПУ рефлексивная способность к самокритике выражена средними (50 %) и высокими (30 %) баллами, однако есть и такие слушатели (20%), у которых самокритичность отсутствует. У респондентов ЮФУ наиболее выражен средний показатель по самокритичности (73%), а высокий и низкий минимальны (соответственно 18% и 9%).

Рефлексивная способность к коллективному участию в решении трудных задач оценивалась по вопросам: «Как Вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для Вас очень важна



поставленная задача?», «Как часто Вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?», «Как часто Вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности, и Вам кажется, что Ваша активность недооценивается и даже игнорируется?».

Полученные данные указывают на то, что у слушателей ЧГПУ показатели распределяются поровну между средними и низкими (50 % к 50 %). Это означает, что одним свойственна рефлексивность коллективной деятельности постольку, поскольку это бывает социально необходимо, а другим совершенно не свойственна, и они не задумываются над тем, какие возможности дает совместная деятельность в ходе решения сложных мыслительных или жизненных задач. У слушателей ЮФУ низкая коллективная рефлексивность выражена в 64 %, а средняя – в 36 %, что указывает на еще больший индивидуализм в решении задач и еще меньшую способность осознавать свою роль в коллективе или команде.

По методике А. В. Карпова и В. В. Пономарева мы получили выраженный процент среднего уровня рефлексивности в обеих группах испытуемых слушателей ДПО (рисунок 3).



Рисунок 3. Уровень развития рефлексивности в группах студентов ДПО ЧГПУ и ЮФУ

Figure 3. The level of the development of reflexivity in groups of students of additional professional education of the Chechen State Pedagogical University and Southern Federal University



В группе чеченских (67%) и русских слушателей (65%), обучающихся по системе ДПО, в основном, выражены средние показатели рефлексивности, что указывает на умеренную склонность обращения к анализу собственной деятельности и поступков других людей. В случае необходимости эти респонденты могут оценивать причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем, и планировать будущее. Они способны обдумывать свою деятельность, прогнозировать возможные последствия. Относительно высокой и низкой рефлексивности группы слушателей представлены неравнозначно. Так, в группе чеченских респондентов 8% имеют очень высокую выраженность рефлексивной способности, что свидетельствует о присутствии постоянной рефлексии, контроле над своим поведением; респонденты каждую минуту отдают себе отчет в своих поступках и выстраивают причинно-следственные связи. В то время как русским респондентам такая высокая рефлексивность не свойственна (0%). Низкая рефлексивность, которая указывает на некоторую незрелость осознанности, на то, что респонденту сложно представить себя на месте другого человека и регулировать собственное поведение, в большей мере представлена у русских респондентов (34%), но и у чеченских слушателей есть достаточно выраженный процент низкой рефлексивности (25%).

По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test), значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования, были выявлены по показателям «рефлексивность мышления» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 10.307, df = 4, p-value = 0.03557), «самокритичность» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 57.362, df = 4, p-value = 1.039e-11), «коллективная рефлексивность» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 18.751, df = 4, p-value = 0.0008794).

Post-hoc анализ шкал со значимыми различиями показал, что по «рефлексивности мышления» отличаются критерии «высокая рефлексивность» ($t = 0.0054$), по «самокритичности» группы отличаются критерии «высокая самокритичность» ($t = 0.0331$) и «низкая самокритичность» ($t = 0.0095$), по «коллективной рефлексивности» отличается критерий «высокая коллективная рефлексивность» ($t = 0.0373$).

В результате исследования индивидуально-типологических особенностей слушателей ДПО по методике Л. Н. Собчик «ИТО» было обнаружено, что в обеих группах высоко выражены акцентуированные индивидуально-типологические черты, однако содержание акцентуации существенно отличается – у слушателей ЧГПУ высокий уровень акцентуации тревожности, интроверсии и ригидности (70%), сензитивности (64%) и экстраверсии (64%), что свидетельствует о большей инертности, закрытости, интровертированности и склонности к восприимчивости, эмоциональному переживанию (таблица 1).



Таблица 1.

**Показатели индивидуально-типологических особенностей
у слушателей в ЮФУ и ЧГПУ**

Table 1.

**Indices of individual-typological features in students of the Chechen
State Pedagogical University and Southern Federal University**

Студенты ЧГПУ Students of the Chechen State Pedagogical University				
Свойства Features	Гипоэмотивность Hypoemotivity	Норма Norm	Акцентуация Accentuation	Деадаптация Maladjustment
Экстраверсия Extraversion	18%	18%	64%	0%
Спонтанность Spontaneity	18%	29%	53%	0%
Агрессивность Aggressiveness	18%	35%	41%	6%
Ригидность Rigidity	0%	24%	70%	6%
Интроверсия Introversion	0%	18%	70%	12%
Сензитивность Sensitivity	0%	12%	64%	24%
Тревожность Anxiety	0%	18%	70%	12%
Лабильность Lability	12%	24%	46%	18%
Студенты ЮФУ Students of Southern Federal University				
Свойства Features	Гипоэмотивность Hypoemotivity	Норма Norm	Акцентуация Accentuation	Деадаптация Maladjustment
Экстраверсия Extraversion	0%	15%	54%	31%
Спонтанность Spontaneity	0%	15%	62%	23%
Агрессивность Aggressiveness	8%	38%	38%	16%
Ригидность Rigidity	8%	23%	61%	8%
Интроверсия Introversion	0%	46%	31%	23%
Сензитивность Sensitivity	0%	23%	54%	23%
Тревожность Anxiety	0%	8%	84%	8%
Лабильность Lability	0%	23%	62%	15%



У слушателей ЮФУ в акцентуации выражены спонтанность (62%), тревожность (84%), лабильность (62%), а также сензитивность (54%), что свидетельствует о большей импульсивности и эмоциональной подвижности, наряду с высокой эмоциональной восприимчивостью и склонностью к активным коммуникациям. Можно отметить, что в обеих группах слушателей сензитивность как типологическое свойство выражено в дезадаптивном диапазоне достаточно высокими показателями – 24% и 23%, что указывает на склонность респондентов обеих групп к зависимому поведению и эмоциональному вовлечению. По поводу гипоземотивности – низком осознании своих индивидуально-типологических качеств, можно сказать, что у слушателей ЧГПУ она выражена по четырем показателям, в то время как у слушателей ЮФУ она представлена только двумя шкалами и низкими процентами. По методике К. А. Бабиянц мы пытались выяснить, какие наиболее распространенные реакции на проективные картинки давали девушки в обеих группах.

Эти данные подтверждаются статистическими расчетами. По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test) значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования были выявлены по показателям «акцентуация» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 9.205, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.0427$) и «дезадаптация» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 37.351, $df = 5$, $p\text{-value} = 1.018e-13$).

По критерию «акцентуация» достоверно значимо расхождение между индивидуально-типологическими показателями студентов ЧГПУ и ЮФУ, относящимися к особенностям «интроверсия» ($t = 6.3e-13$) и «эмоциональная лабильность» ($t = 1.4e-07$); по критерию «дезадаптация» значимо расхождение таких особенностей, как «экстраверсия» ($t = 1.3e-05$) и «спонтанность» ($t = 3.5e-14$).

По проективным стимулам в ситуации молодежного экстремизма у чеченских слушателей в 80% случаев выражена позиция «Трудность ситуации сводится к ее полному отрицанию»: когда делается вид, что ничего страшного не происходит, ситуация не имеет никакого значения. Смысл высказываний можно передать по таким комментариям в чеченской группе респондентов: «Не очень-то и хотелось, не очень-то и надо, не велика потеря, ну и не надо, я не хотел с вами играть, ну и ладно, ну и я не хочу, пусть. Играйте, ну и не надо. Не очень-то и хотелось».

У русских слушателей в ситуации проявления экстремизма в молодежной среде характер высказывания на 60% состоит из позиции самозащиты с нападением и агрессией в сторону источника фрустрации. Высказывания типа: «Да подавитесь вы, заявили тут, это наш двор – хм, вы пожалеете об этом, тогда вы тоже здесь не будете играть, мы сейчас увидим и т. д.». Либо в 30% случаев – фиксация на удовлетворении потребности, когда выражается надежда, что время или нормальный ход событий разрешат



проблему, что можно немного подождать или договориться, совместными усилиями устранить недоразумение. Высказывания типа: «Давайте договоримся, давайте обсудим, послушайте, мы можем вместе и т. д.».

Что касается проективных методик, отражающих ситуацию угрозы террористического акта, в большинстве случаев респонденты в обеих группах (ЧГПУ – 70 %, ЮФУ – 65 %) давали реакцию фиксации на препятствии с переживанием информации о препятствии («О ужас, аааа..., мама... кошмар, и т. п.»). Статистический анализ подтверждает данное положение.

По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test) значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования, были выявлены по показателю «эмоциональная фрустрация» в ситуации молодежного экстремизма (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 11.805, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.0227$).

Относительно «эмоциональной фрустрации» мы видим значимые различия между показателями в группе студентов ЮФУ и студентов ЧГПУ: «самозащита» ($t = 3.5e-05$). Практически отсутствуют отличия по показателю «фиксация на препятствии» ($t = 0.0014$), показателю «Трудность ситуации сводится к ее полному отрицанию» ($t = 0.0724$).

Выводы

Таким образом, мы можем сделать вывод о выраженности рефлексивности в группах слушателей дополнительного образования с различной этноконфессиональной принадлежностью:

1. Анализ деятельности при решении сложной жизненной или мыслительной задачи у слушателей ДПО выражен низкими и средними показателями и не зависит от этнических и культурологических особенностей. В обеих группах слушатели предпочитают не возвращаться к анализу уже решенных проблем или погружаться в анализ возможных, более эффективных вариантов поиска решения, однако тенденция к появлению рефлексивности мышления выражена у слушателей ЧГПУ в 10% случаев больше, по сравнению со студентами ЮФУ.

2. Рефлексивная способность к самокритике также не зависит от этноконфессиональных и культурологических различий и может быть выражена в различной степени как у представителей чеченского вуза, так и у русских слушателей. Различия замечены лишь в тенденциях – русским слушателям в 73% случаев свойственен средний уровень выраженности самокритичности, а чеченским – высокий, средний, либо отсутствие самокритичности.

3. Относительно коллективной рефлексивности в двух группах нет сильных различий – и чеченские, и русские слушатели предпочитают индивидуальные подходы к решению задач, а в случае необходимых совместных действий редко задумываются об эффективности коллективного поиска решений, при



этом тенденция к низкой рефлексивности коллективных действий больше свойственна русским слушателям ДПО (63%), в то время как у чеченских слушателей она представлена низкими и средними показателями.

4. Слушатели ЧГПУ меньше рефлексиируют свои индивидуально-типологические качества, задумываются о природе своих индивидуально-типологических особенностей, они более сензитивны, склонны к зависимому поведению и эмоциональному вовлечению, интровертированы и достаточно ригидны. Слушатели ЮФУ более импульсивны, ориентированы на экстравертированные межличностные отношения, более эмоционально подвижны и лучше понимают свои индивидуально-типологические особенности.

5. В ситуации эмоциональной фрустрации проявления экстремизма в молодежной среде слушатели ЧГПУ показали большую рефлексивную направленность в фиксации на препятствии с выраженной стратегией отрицания значимости ситуации, в то время как русским слушателям свойственна активная нападающая защитная реакция в поведении. В ситуации эмоциональной фрустрации проявления угрозы террористического акта у слушателей обеих групп доминирует фиксация на переживании информации и препятствии.

Перспективы исследования

Мы полагаем, что актуальным и практически значимым будет являться исследование рефлексивности в сравнительном аспекте респондентов, проживающих в регионах, имеющих различный уровень психологической и физической жизненной безопасности – конфликтных и постконфликтных, пограничных, крупных мегаполисах с большой угрозой террористических актов, а также исследование различных проявлений рефлексивности у респондентов, принадлежащих к различным профессиональным, половым и гендерным группам.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. – 2006. – № 2.
2. Аплетев М. Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности: этико-философский компонент // Педагогика: наука, технология, практика. – 1997. – № 1–2.
3. Бабиянц К. А. Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов // Психология в вузе. – 2012. – № 5.
4. Башев В. В., Фрумин И. Д. Проблемно-рефлексивный подход в общественности. – Красноярск: Изд-во РИО КГУ, 2000. – 282 с.
5. Белоус В. В., Боязитова И. В. Детерминанты развития интегральной индивидуальности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 40–53.



6. *Карнов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 31.
7. *Мануйлова О. В.* Методологические аспекты психологической рефлексии в проблематике антиэкстремистской и антитеррористической направленности // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 13/2. – С. 46–52.
8. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика Пресс, 1997. – С. 440.
9. *Пьянкова Г. С.* Развитие профессиональной рефлексии. Учебное пособие для вузов. – Красноярск, 2009.
10. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание, человек и мир. – СПб.: Питер Принт, 2003. – 508 с.
11. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова. – 14-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – С. 433.
12. *Степанов С. Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
13. *Степанов С. Ю., Семёнов И. Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
14. *Ярошевский М. Г.* История психологии: от Античности до середины XX века. – М.: Академия, 1996. – 412 с.
15. *Allen J. R., Bennett S., Kearns L.* Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think // Transactional Analysis Journal. – 2004. – 34 (1). – pp. 3–9.
16. *Bargh J. A.* Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior / R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). – N. Y.: Oxford University Press, 2005. – pp. 37–60.
17. *Manuilova O. V.* Reflexive game as a means to prevent extremism among youth // 28th International Congress of Applied Psychology. – Paris-France, 2014. – P. 213.
18. Oxford dictionary of psychology / A. M. Colman (ed.). – N. Y.: Oxford University Press, 2003.
19. *Rodrigues T. F.* Meaning in couples relationships // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – no. 7 (3).
20. *Shadrikov V. D.* The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – no. 6 (2).
21. *Wellman H. M., Liu D.* Scaling of theory of mind tasks // Child Development. – 2004. – 75. – 2. – pp. 523–541.
22. *Zinchenko Yu. P.* Extremism from the perspective of a system approach // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – no. 7 (1).



References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Sposobnost' soznaniya lichnosti kak sub"ekta zhizni [The ability of the consciousness of the person as a subject of life]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*, 2006, no. 2.
2. Apletaev M. N. Obrazovatel'naya refleksiya kak forma nravstvennoi deyatel'nosti: etiko-filosofskii komponent [Educational reflection as a form of moral activity: an ethical and philosophical component]. *Pedagogika: nauka, tekhnologiya, praktika – Pedagogy: science, technology, and practice*, 1997, no. 1–2.
3. Babiyants K. A. Metodika po ustraneniyu prichin i faktov rosta ekstremizma etnokonfessional'noi napravlenosti dlya otdel'nykh sub"ektov [The technique for elimination of the reasons and facts of growth of extremism of ethno-confessional orientation for certain subjects]. *Psikhologiya v vuze – Psychology at the Higher School*, 2012, no. 5.
4. Bashev V. V., Frumin I. D. *Problemno-refleksivnyi podkhod v obshchestvoznaniy* [The problem-reflexive approach in social studies]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State University Publ., 2000. 282 p.
5. Belous V. V., Boyazitova I. V. Determinanty razvitiya integral'noi individual'nosti [The determinants of the development of integral individuality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2004, V. 25, no. 6, pp. 40–53.
6. Karpov A. V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [The psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow, Institute of psychology of the RAS Publ., 2004, P. 31.
7. Manuilova O. V. Metodologicheskie aspekty psikhologicheskoi refleksii v problematike antiekstremistskoi i antiterroristicheskoi napravlenosti [Methodological aspects of psychological reflection in the issues of anti-extremist and anti-terrorist orientation]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/2, pp. 46–52.
8. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological dictionary]. Moscow, Pedagogika Press Publ., 1997, P. 440.
9. P'yankova G. S. *Razvitie professional'noi refleksii* [The development of professional reflection]. Krasnoyarsk, 2009.
10. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie, chelovek i mir* [Being and consciousness, a man and the world]. St. Petersburg, Piter Print Publ., 2003. 508 p.
11. Lekhin I. V. *Slovar' inostrannykh slov* [The dictionary of foreign words]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1987, P. 433.
12. Stepanov S. Yu. *Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsii* [Reflective practice of creative development of the person and organizations]. Moscow, Nauka Publ., 2000. 174 p.



13. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [The psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1985, no. 3, pp. 31–40.
14. Yaroshevskii M. G. *Istoriya psikhologii: ot Antichnosti do serediny XX veka* [The history of psychology: from Antiquity to the mid-twentieth century]. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 412 p.
15. Allen J. R., Bennett S., Kearns L. Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think. *Transactional Analysis Journal*, 2004, 34 (1), pp. 3–9.
16. Bargh J. A. *Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior*. R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). N. Y., Oxford University Press, 2005, pp. 37–60.
17. Manuilova O. V. Reflexive game as a means to prevent extremism among youth. *28th International Congress of Applied Psychology*. Paris-France, 2014, P. 213.
18. *Oxford dictionary of psychology*. A. M. Colman (ed.). N. Y., Oxford University Press, 2003.
19. Rodrigues T. F. Meaning in couples relationships. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, no. 7 (3).
20. Shadrikov V. D. The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6 (2).
21. Wellman H. M., Liu D. Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 2004, 75, 2, pp. 523–541.
22. Zinchenko Yu. P. Extremism from the perspective of a system approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, no. 7 (1).



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3

doi: 10.21702/rpj.2016.4.6

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Ирина В. Абакумова¹, Зинаида И. Брижак², Зарема В. Масаева^{3*}

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Институт повышения квалификации Академии Следственного комитета Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³ Чеченский государственный университет, г. Грозный, Российская Федерация

* E-mail: masaeva-2009@mail.ru

Выполнено при поддержке гранта ЮФУ № 213.01–11/2016–2НМ (задание Минобрнауки № 28.125.2016/НМ «Исследование и совершенствование политико-правовых механизмов формирования толерантности в студенческой среде в поликультурном обществе»)

В статье представлено научно-теоретическое изучение этнических особенностей создания психологической безопасности образовательной среды в условиях постконфликтного региона. Рассматриваются последствия двух военных кампаний, приведшие к разрушению системы образования Чеченской Республики, а также показатели восстановления, возрождения и развития в целом системы современного образования в постконфликтном регионе. В данном регионе первоначальную значимость имели восстановление инфраструктуры объектов образования и создание условий для обеспечения общедоступного и бесплатного образования.

Также сложным моментом представляется двуязычие, приводящее к языковому барьеру, препятствующему полноценному обеспечению образовательного процесса на всех уровнях образования. Само двуязычие дает возможность обучающимся развиваться на когнитивном уровне, но в данном случае образовательный процесс возможно построить только на русском языке, т. к. учебные программы, методическая литература разработаны только на нем (кроме двух предметов – чеченского языка и чеченской литературы),



а дети послевоенного периода, из-за высокого оттока русскоязычного населения, на низком уровне владеют русским языком. В данной ситуации важно организовать полноценное освоение двух языков (чеченского и русского) для снятия языковых препятствий в условиях коммуникативного взаимодействия во время образовательного процесса. Помимо этого основным проблемным моментом является проявление агрессивного поведения у школьников, которое отражается на личностном уровне развития школьников.

Все эти сложности привели к снижению уровня безопасности в образовательной системе Чеченской Республики. Кроме этого имеется потребность в повышении профессионального уровня педагогического общества в рамках учета этнических особенностей, требований федеральных государственных стандартов и последствий кризисных и чрезвычайных ситуаций. На основании изученного материала предлагаются приоритетные параметры образовательной системы, которые могут быть использованы для повышения уровня психологической безопасности в образовательной среде.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, этнос, образовательная среда, постконфликтный регион, кризисные ситуации, языковой барьер, военные кампании, межкультурное взаимодействие, приоритеты образования, двуязычие, поликультурное образование, педагогическое общество, агрессивное поведение, школьник.*

Для цитирования: Абакумова И. В., Брижак З. И., Масаева З. В. Особенности агрессивного поведения школьников разной этнической принадлежности в условиях постконфликтного региона // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 100–116.

Материалы статьи получены 02.08.2016

UDC 37.015.3

doi: 10.21702/rpj.2016.4.6

FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN SCHOOLCHILDREN BELONGING TO VARIOUS ETHNIC GROUPS IN A POST-CONFLICT REGION

***Irina V. Abakumova*¹, *Zinaida I. Brizhak*², *Zarema V. Masaeva*^{3*}**

¹ *Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation*

² *Institute for Advanced Studies, Academy of the Investigative Committee, Rostov-on-Don, Russian Federation*

³ *Chechen State University, Grozny, Russian Federation*

* *Correspondence author. E-mail: masaeva-2009@mail.ru*



Acknowledgments

This work was supported by Southern Federal University grant № 213.01–11/2016–2HM (the Ministry of Education project 28.125.2016/HM “The study and improvement of political and legal mechanisms of the formation of tolerance in students in a multicultural society”)

The article presents a theoretical study of ethnic characteristics of the creation of psychological safety of the educational environment in a post-conflict region. The authors (a) examined the effects of two military campaigns that led to the destruction of the education system of the Chechen Republic, and (b) considered the results of the restoration, revival and development of the system of modern education in the post-conflict region. The rehabilitation of the infrastructure of educational establishments and creation of conditions for available and accessible education has the original significance in this region.

Bilingualism which leads to a language barrier and impedes a complex support of the educational process at all levels of education is also a challenge. The very bilingualism enables schoolchildren to develop at a cognitive level, but in this case the Russian language is the only language of the educational process. Training programs and methodical literature are presented in Russian (except two subjects – the Chechen language and Chechen literature), while the children of the postwar period speak Russian at a low level. In this situation, it is important to organize the full acquisition of both languages (Chechen and Russian) to overcome language barriers in communicative interaction of the educational process. Besides, aggressive behavior in schoolchildren, which has an impact on the level of their individual development, is the main problem.

All these difficulties led to the reduction of the level of safety in the educational system of the Chechen Republic. Besides, the authors find it necessary to increase the professional level of the pedagogical society taking into account ethnic features, requirements of state standards and the consequences of crisis and emergency situations. On the basis of the studied material the authors suggest priority parameters of the educational system which can be used to increase the level of psychological safety in the educational environment.

Keywords: *psychological safety, ethnos, educational environment, post-conflict region, crisis situations, language barrier, military campaigns, intercultural interaction, priorities of education, bilingualism, multicultural education, pedagogical society, aggressive behavior, schoolchild.*

For citation: *Abakumova I. V., Brizhak Z. I., Masaeva Z. V. Osobennosti agressivnogo povedeniya shkol'nikov raznoi etnicheskoi prinadlezhnosti v usloviyakh postkonfliktnogo regiona [Features of aggressive behavior in schoolchildren belonging to various ethnic groups in a post-conflict region]. Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal, 2016, V. 13, no. 4, pp. 100–116.*

Original manuscript received 02.08.2016



Введение

Интерес к этнопсихологическим аспектам обусловлен, прежде всего, реалиями современной жизни, в которой этнический фактор продолжает приобретать все большую актуальность и значимость. Также в условиях постконфликтного региона, пережившего военные кампании, система образования во всех проявлениях выдержала значительные изменения, приведшие к низкому уровню безопасности образовательной среды. Намечившиеся за последние десять лет рациональные изменения в Чеченской Республике показывают развитие региона в условиях постконфликтных обстоятельств и с учетом этнических особенностей.

При этом в настоящее время имеется необходимость регулирования образовательной среды постконфликтного региона для обеспечения психологической безопасности с учетом этнической составляющей. В настоящее время изучение влияния этнических особенностей на уровень безопасности в образовательной среде весьма актуально для обеспечения комфортного учебно-воспитательного процесса всех участников образовательной среды [2, 6, 8, 9].

Изучением этнических особенностей в контексте сохранения безопасности в образовательном пространстве Чеченской Республики занимались следующие представители научного мира: В. В. Рубцов (психологическое обеспечение безопасности в образовании), А. А. Газдиева (деформации смысловой сферы подростков в образовательном пространстве постконфликтного региона), А. Д. Манкиев (этнические особенности воспитания в чеченской культуре), Е. Ф. Сердюкова (формирование толерантности в образовательной среде постконфликтного региона), В. Х. Акаев (возрождение культуры в Чеченской Республике), Р. Т. Арсамерзоев (особенности социально-психологической реабилитации детей и подростков – жертв чрезвычайной ситуации), Т. З. Ахмадов (психическое здоровье в послевоенный период населения Чеченской Республики), Р. А. Бартиев (психические последствия вооруженного конфликта), К. А. Идрисов (психическое здоровье детей в Чеченской Республике и организация психологической помощи), И. В. Муханова (использование этнопедагогических знаний чеченцев в гуманистическом воспитании молодежи), И. Н. Ражина (особенности развития образования на Северном Кавказе), М. М. Юсупов (социокультурная идентификация в регионе конфликта) и др. [1, 3, 4, 12, 15, 16].

Немалое общественное значение в социальной среде приобретают взаимоотношения нетерпимости, неприязни ко всему, что выделяется от привычного, устоявшегося. На данном фоне интенсивно проявляются повседневные межнациональные конфликты. Обострение миграционных проявлений, возникновение военных действий на территории Северного



Кавказа на фоне усилившихся общественных вопросов сопровождаются увеличением неуверенности людей в завтрашнем дне, вызывают межэтническую нетерпимость, феномены ксенофобии.

Известно, что в национальных системах воспитания, формирующихся в рамках многообразных этнических культур, традиционно проявляются два приспособления социализации личности. С одной стороны, это развитие положительных предписаний к ценностям личной культуры, возникающих основным соглашением психологической защиты личности, осознающей личную национальную принадлежность как долю имеющейся общности. С другой стороны, это уважение к иным культурам. В условиях постконфликтного региона ярко выражается агрессивное поведение среди школьников в образовательном пространстве.

Безопасность образовательной среды. Анализ образовательного пространства в постконфликтном регионе

Сфера образования – одна из главных отраслей, призванных обеспечивать достойное качество жизни населения. Доступность и качество образования являются центральными факторами, устанавливающими уровень жизни населения, качество межличностных взаимодействий, общественную и рабочую мобильность населения, привлекательность территории при предпочтении пункта проживания, что дает возможность создания безопасного образовательного пространства в постконфликтном регионе.

Под безопасностью образовательной среды понимается условие, способствующее организации эффективного процесса развития, обучения и деятельности человека. Развитие личности ребенка успешно реализуется только в условиях психолого-педагогической безопасности, которая складывается в процессе признания педагогом безусловной ценности каждого ребенка и при глубоком эмпатическом понимании. Они предполагают, что педагог при взаимодействии с детьми опирается на позитивные стороны личности, проявляет такт и осторожность при встрече с неудачами, слабыми сторонами характера, стремится обеспечить ребенку условия для проявления самостоятельности и т. д. Психологическая безопасность образовательной среды включает в себя структурные компоненты (физическую, психическую, социальную безопасность), которые в единстве образуют психологическую безопасность. Однако первоочередными необходимыми составляющими обеспечения психологической безопасности в образовательном пространстве постконфликтного региона являются: создание условий (финансовых, материально-технических, кадровых, психолого-педагогических) для организации полноценного образовательного процесса, формирование эффективного безбарьерного коммуникативного взаимодействия всех участников



образовательного процесса, высокий профессиональный уровень педагогических работников [13, 17, 18].

Во время прошедших двух военных кампаний образовательная система Чеченской Республики подверглась разрушению, а именно существенно пострадала гуманитарная составляющая процессов образования, в связи с чем снизился в целом уровень образованности населения. Так, в 2007 г. общее количество детей школьного возраста (от 6 до 16 лет) в республике составляло 211 315 человек, и функционировало 460 средних школ, что сопоставимо с данными довоенного времени, только в количественном исчислении, но не по техническому обеспечению. Также в это время 13000 учителей исполняли свою педагогическую деятельность в экстремальных ситуациях, а именно: в условиях недостатка площадей; недостаточного количества классных помещений и школьной мебели для одновременного обучения; дефицита преподавательского состава; интенсивного прироста учащихся, обеспеченного как вновь пришедшими в школу, так и второгодниками; доминирования в обучающем процессе детей-переростков (от 20% до 80%), а также детей из семей, перемещенных в самой Чечне (учившихся ранее в другом районе или пришедших после пропуска года и более). Наряду с вопросами создания мест и строительства новых школ стояли вопросы организационного и методического плана [5].

В процессе восстановления и развития сферы образования в республике видовое многообразие школ увеличено (языковые школы с углубленным изучением языка, школы развивающего образования и другие современные модели образовательных учреждений). Среди наиболее злободневных вопросов необходимо назвать проблему обучения детей русскому языку, особенно на первоначальном уровне, начиная с дошкольного образования. По данным на период 2005 г. Министерства образования и науки Чеченской Республики, в среднем по республике в начальных классах свободно владели русским языком лишь 45–50%, причем в отдельных районах этот показатель достигал 15–20%. Годы междоусобицы, существовавшие в республике, вызвали серьезный кризис в духовной жизни общества, лишили чеченский этнос конкретной национальной перспективы, выставили первоочередными вымышленные ориентиры, дезориентировали население, особенно молодежь. Сформировался стереотип поведения, связывающий беспринципные правила игры, развитие практикой внедрения, с разжиганием национальной и межконфессиональной конфронтации [5, 11].

Преодолению критической ситуации препятствовал не только кризис общеобразовательной сферы (одним из проявлений которого является потеря подрастающим поколением знаний русского языка, образующая барьеры для межкультурного общения), но и тот факт, что около полумиллиона детей



не прошли через среднюю образовательную школу, недополучили образование, не знали объективной истории своей родины, многих ее обычаев и ее места в общем культурном наследии России.

Знание русского языка раскрывает путь к полноценному культурному переустройству внутреннего облика молодого поколения. Это особенно значимо в условиях, когда уменьшился общий уровень образованности населения. В послевоенные годы республика испытывала существенный недостаток преподавательских кадров.

Наибольшую обеспокоенность вызывало дошкольное образование, когда после военных компаний лишь 3,5% детей республики были охвачены дошкольным воспитанием, тогда как в сопредельных республиках Северного Кавказа и в среднем по России этот показатель был на уровне более 40%. Особенно трудное положение обнаруживалось в южных районах республики, где проживало около 50% всех детей дошкольного возраста, и где не было детского сада. Потребность развития системы дошкольных образовательных учреждений связана также с решением такой существенной проблемы, как начальное обучение детей русскому языку в системе дошкольного образования. В результате приблизительно 70% чеченских детей дошкольного возраста не владели свободно русским языком, и решение этой проблемы фактически переносилось в 1-е классы школ, существенно уменьшая тем самым действенность учебного процесса в начальном образовании [10].

В период до 2010 г. выйти на средний показатель Российской Федерации по уровню обеспеченности детей дошкольного возраста местами в дошкольных образовательных учреждениях не являлось возможным.

Среднее специальное и высшее профессиональное образование в послевоенный период в Чеченской Республике находилось в одинаковом состоянии с дошкольным и общим образованием. Следует отметить, что в данное время инфраструктура среднего и высшего профессионального образования восстановлена, но имеется потребность повышения качественной составляющей данных уровня образования с учетом современных требований федеральных образовательных стандартов [5].

Однако, несмотря на все трудности военных и послевоенных деструктивных лет, в системе образования постконфликтного региона в настоящее время происходят радикальные изменения в позитивную сторону.

За годы восстановительного периода сфера образования Чеченской Республики доказала, что способна плодотворно принимать участие в решении задач восстановления мирной жизни. Педагогическое общество республики осмысливало значительную ответственность за детей перед обществом и государством. Оставаясь на своем месте в любых ситуациях



и условиях, педагоги Чечни содействовали процессам консолидации нации и хранению мира и жизни на вайнахской земле [4, 5].

В данное время в Чеченской Республике обеспечено устойчивое функционирование сферы образования, и основаны предпосылки для ее будущего развития. Развитие сферы образования Чеченской Республики в последние годы реализовывалось в рамках приоритетного национального проекта «Образование», федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Чеченской Республики на 2008–2012 годы», республиканских целевых программ. Вместе с тем реформы в отрасли проводятся недостаточными темпами, поэтому уровень развития регионального образования по целому ряду параметров не отвечает актуальным и перспективным нуждам общества и запросам социально-экономического развития республики. В этой связи проведен анализ наблюдающихся проблем по каждому направлению сферы образования Чеченской Республики. В сфере общего образования Чеченской Республики действуют образовательные учреждения различного уровня, предоставляющие разнообразие образовательные услуги. По состоянию на конец 2013 г. в 83 общеобразовательных учреждениях обучение велось в одну смену, 320 учреждений осуществляли обучение в две смены, и 52 учреждения – в три смены. Изменения, произошедшие за последнее время в системе общего образования Чеченской Республики, свидетельствуют об интенсивных темпах ее восстановления. В республике в настоящее время обеспечено устойчивое функционирование сферы общего образования, и созданы предпосылки для ее будущего развития, совершенствуются материальные и организационные условия для обучения в общеобразовательных учреждениях, реализуется система мер по сохранению и совершенствованию кадрового потенциала сферы общего образования [2, 4].

Несмотря на то, что за последние годы ситуация в дошкольном образовании Чеченской Республики существенно изменилась, а именно увеличился охват детей дошкольным образованием с 5% в 2007 г. до 11% в 2012 г., и в 2016 г. до 28,7%, дальнейшего улучшения требует качество дошкольного образования. Лишь чуть более половины детских садов размещены в типовых зданиях, почти треть из них размещены в арендуемых помещениях, 15% – в приспособленных помещениях. Требуется решения задачи улучшения качества образования на начальных этапах развития и применения информационно-коммуникационных технологий. Главной проблемой системы образования республики, как и в целом по России, является обеспечение отрасли профессиональными управленческими и педагогическими кадрами, обладающими значительным уровнем профессиональной готовности к деятельности в ситуациях модернизации образования. Медленно происходит



обновление педагогического состава. Повышается число учителей пенсионного возраста, и сокращается доля молодых специалистов. Для решения комплекса проблем в сфере образования требуются масштабные, системные изменения, охватывающие все уровни образования. Иначе проблемы в сфере образования не только сохранятся, но и будут нарастать, что будет отражаться на качестве образовательных услуг и приведет к повышению доли нерезультативных расходов в сфере образования. Разнообразие направлений в сфере образования делает неосуществимым решение встающих перед ней вопросов обособленно, без взаимодействия органов государственной власти всех уровней, органов местного самоуправления, социальных объединений, обуславливает потребность использования программно-целевых методов решения стоящих перед отраслью задач в рамках Государственной программы Чеченской Республики «Развитие образования». В условиях отсутствия программно-целевых действий будет увеличиваться неравенство доступа к качественному образованию на всех его уровнях, что спровоцирует общественное расслоение населения [4].

В послевоенные годы с 2013 г. в Чеченской Республике первоочередными направлениями обеспечения доступного и качественного образования являлись следующие:

- улучшение социально-экономических условий для организации равноправного доступа населения республики к качественным услугам дошкольного, общего, профессионального образования и дополнительного образования детей;
- предоставления общедоступного и бесплатного по всем уровням образования, включая воспитание учащихся;
- обеспечение инновационного развития сферы образования, ориентированной на достижение результатов, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам;
- создание научно-теоретических и методических оснований поликультурного образования;
- повышение профессионального уровня педагогов [8].

Особенности агрессивного поведения школьников постконфликтного региона. Алгоритм создания безопасного образовательного пространства

Учитывая этнокультурные особенности Чеченской Республики и негативные последствия военных компаний, можно определить алгоритм создания безопасного образовательного пространства для обеспечения защищенности от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении,



создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье участников образовательного процесса.

Характеристиками, снижающими способность образовательной среды быть безопасной, являются:

- переполненные классы, где бывает трудно сохранить целеустремленность на обучение, и учитель не успевает уделить внимание наибольшему количеству обучающихся;
- дефицит опеки учителей при присутствии строгой дисциплины; неприятие иных культур;
- отчуждение и предвзятое отношение к обучающемуся со стороны сверстников и/или преподавателей;
- напряженность в межличностных отношениях и несоответствие запросам.

Факторами риска в образовательной среде могут быть:

- недостаточное кадровое (педагогические работники) обеспечение;
- низкое материально-техническое обеспечение;
- малая инициативность обучающихся и педагогов;
- несформированность общественных и практических навыков, умений и опыта;
- уровень воспитания и культуры;
- личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, несформированность личностных представлений и профилактики психического и физического здоровья [1, 14, 19, 20, 21].

Психологическая опасность в образовательной среде заключается в неудовлетворении значимой базовой потребности в личностно-доверительном общении, и, как следствие, – в стремлении к деструктивному поведению, отрицательном отношении к образовательным учреждениям и нарушении психического и физического здоровья [7].

Важно рассматривать образование в постконфликтном регионе как условие консолидации общества, предупреждения и разрешения конфликтов, разработки стратегии формирования культуры мира и ненасилия, реагирования систем образования на конфликтные (кризисные) ситуации, а также мер для предотвращения конфликтных ситуаций. В данном случае важно принять меры по формированию доброжелательной атмосферы в образовательной среде, разработке адекватных способов оценивания обучающихся, организации активного участия родительской общественности в образовательном процессе, а также по развитию социальных навыков взаимодействия, которые будут способствовать повышению уровня психологической безопасности в образовательной среде с учетом этнических черт.

Психологическая безопасность является одной из составляющих безопасности и, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание



определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его психологической устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами.

Проявление агрессивного поведения у школьников в постконфликтном регионе – очень серьезная общественная, педагогическая и психологическая проблема. Агрессивным школьникам, которые подвергались достаточно длительное время психологическим травмам во время военных действий, присущи драчливость, повышенная возбудимость, раздражительность, обидчивость, малообщительность, враждебность к окружающим. Их взаимоотношения с близкими, ровесниками и учителями постоянно напряжены и амбивалентны. Агрессивные проявления снижают физическое и психическое здоровье школьников, повергая их в состояние трудно управляемого возбуждения. Кроме того, агрессивность, став неизменной личностной чертой, отрицательно влияет на процессы личностного развития и социализации в предшествующих возрастных периодах.

Психологическая феноменология агрессивного поведения школьников отталкивается из того, что их деятельность определяется непостоянством и недифференцированностью самооценки, неосуществимостью действительного прогноза личной деятельности, неадекватностью постановки целей, неясностью мнений о будущем и др.

Личностная черта школьников с названными формами поведения может проявляться в виде психологического симптомокомплекса, выражающегося на разнообразных уровнях – когнитивном, аффективном и поведенческом, что способно вызывать угрозы или преграды осуществлению профессиональной деятельности в рамках интерактивного пространства систем субъектов образовательного процесса.

Учитывая, что сфера образования становится одним из ключевых приоритетов человеческого развития в мире, имеется необходимость совместного поиска эффективного решения проблем в отношении равного доступа к образованию для устойчивого развития, преодоления конфликтных ситуаций и искоренения всех форм дискриминации, с признанием наличия различных конфликтов на локальном или региональном уровнях, в результате которых дети, молодежь, женщины, а также другие уязвимые группы становятся жертвами, получают тяжелые физические, психические и моральные травмы [8, 17, 18].

Одним из главных условий постконфликтного восстановления является способность педагогов работать с учетом культурных обычаев и традиций, не противоречащих светским ценностям и нормам, основанным на правах человека. Важно формировать национальную политику в области образования на принципах верховенства гражданских ценностей и культурного



многообразия, демократического управления и участия, приверженности миру, гуманизации, интеграции, инклюзивности и предотвращения дискриминации. В качестве одной из основных целей образовательной политики необходимо назвать содействие формированию консолидированных обществ, что обеспечит способность ввести обязательную общественную экспертизу образовательных стратегий и программ на стадии их разработки, реализации, мониторинга и оценки с точки зрения соответствия обязательствам по продвижению общедоступности и качества образования. Также можно разработать программы оперативной психолого-педагогической социальной поддержки в кризисных ситуациях природного, техногенного и социального характера и обучить работников образовательных организаций проводить регулярный мониторинг содержания образования на предмет выявления ситуаций, способствующих снижению уровня безопасности в образовательной среде. Нужно совершенствовать содержание и формы внеклассной и внешкольной работы, дополнительного образования, направленных на развитие и удовлетворение интересов ребенка и формирование его способности жить в поликультурном, быстро изменяющемся обществе, с учетом этнических особенностей. Внесение изменений в квалификационные требования работников системы образования позволит повысить уровень безопасности, где будут учитываться профессиональные компетенции, направленные на предотвращение и разрешение различных конфликтов во взаимодействии всех участников образовательного процесса [5].

Выводы

В настоящее время важно разработать предметные стандарты и программы, основанные на потребностях поликультурных сообществ, включая программы по двуязычному/многоязычному образованию. Помимо этого нужно включить в программы обучения и повышения квалификации работников системы образования вопросы полиязычного и межкультурного образования, профилактики агрессивного поведения школьников. Все перечисленные условия приведут к повышению уровня безопасности в образовательной среде, если совершенствовать нормативно-правовую базу, обновить материально-техническое и программно-методическое обеспечение, подготовить квалифицированные педагогические кадры для успешного развития образования с учетом этнических черт.

Подводя итоги анализа образовательного пространства постконфликтного региона для обеспечения безопасной образовательной среды с учетом этнокультурных черт, можно сказать, что необходимо оказать содействие созданию платформы конструктивной организации безопасности в образовательной среде постконфликтного региона. В рамках создания данной



платформы необходимо обеспечить преобладание межличностной коммуникации, владение двуязычием (русским и чеченским языками), безнасильное и позитивное отношение, проявление гуманистического подхода к организации взаимодействия всех субъектов образовательной среды – для обеспечения психологической безопасности. Важно организовать психологическую безопасность в постконфликтном регионе с учетом структурных составляющих (физическая, психическая и социальная безопасность) для обеспечения комплексности и высокой эффективности.

Литература

1. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В.* Смислообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения // Коллективная монография «Теория и практика развивающего образования школьников» / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2015.
2. *Аствацатурова М. А.* Северный Кавказ: перспективы и риски (трансформация регионального этнополитического пространства). – М., 2011.
3. *Булуева Ш. И., Масаева З. В., Эхаева Р. М.* Формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С. 242–245.
4. *Липина С. А.* Чеченская республика: экономический потенциал и стратегическое развитие. – М., 2007.
5. *Масаева З. В.* Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – № 8/2. – С. 33–37.
6. *Масаева З. В., Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». – Тамбов, 2014. – С. 93–94.
7. *Масаева З. В., Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования»: в 16 частях. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – С. 65–66.
8. *Масаева З. В., Ажиев М. В.* Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической



- конференции «Наука и образование в жизни современного общества». – Тамбов, 2014. – С. 94–95.
9. *Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц.* Взаимосвязь психологической безопасности и национального образования // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – 2016. – № 2 (8). – С. 32–34.
10. *Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц.* Проблема взаимосвязи языка и межкультурной коммуникации // Сборник статей «Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты». – Пермь, ИП Сигитов Т. М., 2016. – С. 117–118.
11. *Масаева З. В., Эхаева Р. М.* Проблема билингвизма и его влияние на развитие личности в современном мире // Проблемы современной науки. – 2013. – № 9. – С. 91–96.
12. *Мусханова И. В.* К вопросу трансформации этнопсихологии чеченцев в современном мире // Материалы пятой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». – М., 2015.
13. Основы психологии безопасности: учебно-методическое пособие / Сост. Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2012.
14. *Холуева К. А., Мухарлямова А. Ю.* Психологическая безопасность образовательной среды // Концепт. Спецвыпуск. – 2013. – № 01. – С. 3–4.
15. *Юсупов М. М.* Социокультурная идентификация в регионе конфликта. – Грозный, 2010.
16. *Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C.* A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism // Review of Educational Research. – 2010. – V. 80. – 2. – pp. 207–245.
17. *Janoff-Bulman R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct // Social Cognition. – 1989. – V. 7.
18. *Janoff-Bulman R., Berger A.* The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation // Loss and Trauma: General and Close Relationship Perspectives / J. H. Harvey, E. D. Miller (Eds.). – Philadelphia, 2000.
19. *Morrow V., Mayall B.* What is Wrong with Children's Well-being in the UK? Questions of Meaning and Measurement // Journal of Social Welfare & Family Law. – 2009. – no. 31 (3).
20. *Ryff C., Singer B.* Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being // Journal of Happiness Studies. – 2008. – no. 9 (1).
21. *Shek D.* After-school Time and Perceived Parental Control Processes, Parent-adolescent Relational Qualities, and Psychological Well-being in Chinese Adolescents in Hong Kong // Family Therapy. – 2007. – no. 34 (2).



References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Masaeva Z. V. *Smysloobrazovanie kak faktor initsiatsii tsennostno-smyslovykh ustanovok v protsesse obucheniya: Teoriya i praktika razvivayushchego obrazovaniya shkol'nikov* [Sense-creation as a factor of initiation of value-sense attitudes in the learning process: the Theory and practice of developmental education]. Ulyanovsk, 2015.
2. Astvatsaturova M. A. *Severnyi Kavkaz: perspektivy i riski (transformatsiya regional'nogo etnopoliticheskogo prostranstva* [The North Caucasus: prospects and risks (the transformation of the regional ethno-political space)]. Moscow, 2011.
3. Bulueva Sh. I., Masaeva Z. V., Ekhaeva R. M. *Formirovanie etnopedagogicheskoi kul'tury budushchikh pedagogov v protsesse obucheniya* [The formation of ethnopedagogical culture of future teachers in the learning process]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, and Education*, 2016, no. 2 (57), pp. 242–245.
4. Lipina S. A. *Chechenskaya respublika: ekonomicheskii potentsial i strategicheskoe razvitie* [The Chechen Republic: economic potential and strategic development]. Moscow, 2007.
5. Masaeva Z. V. *Razvitie psikhologicheskikh vozmozhnostei v obrazovatel'nom prostranstve postkonfliktnogo regiona* [The development of psychological resources in the educational space of the post-conflict region]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2010, no. 8/2, pp. 33–37.
6. Masaeva Z. V., Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. *Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' roditel'ei kak faktor obespecheniya psikhologicheskoi bezopasnosti* [The psychological-pedagogical competence of parents as a factor of psychological safety]. *“Nauka i obrazovanie v zhizni sovremennogo obshchestva” Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. the International Scientific-Practical Conference “Science and education in modern society”]. Tambov, 2014, pp. 93–94.
7. Masaeva Z. V., Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. *Vzaimodeistvie pedagogov i roditel'ei dlya sozdaniya bezopasnogo prostranstva v obrazovatel'noi srede* [The interaction of teachers and parents for creating the safe space in the educational environment]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Teoreticheskie i prikladnye voprosy nauki i obrazovaniya»* [Proc. the International Scientific-Practical Conference “Theoretical and applied problems of science and education”]. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2015, pp. 65–66.



8. Masaeva Z. V., Azhiev M. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noi sistemy v sovremennykh usloviyakh [Psychological support of the safety of the education system in modern conditions]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Nauka i obrazovanie v zhizni sovremennogo obshchestva"* [Proc. the International Scientific-Practical Conference "Science and education in modern society"]. Tambov, 2014, pp. 94–95.
9. Masaeva Z. V., Kagermazova L. Ts. Vzaimosvyaz' psikhologicheskoi bezopasnosti i natsional'nogo obrazovaniya [The relationship between psychological safety and national education]. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii – Pedagogical Skills and Pedagogical Technology*, Cheboksary, Interaktiv plyus Publ., 2016, no. 2 (8), pp. 32–34.
10. Masaeva Z. V., Kagermazova L. Ts. *Problema vzaimosvyazi yazyka i mezhkul'turnoi kommunikatsii: Sbornik statei "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.
11. Masaeva Z. V., Ekhaeva R. M. Problema bilingvizma i ego vliyanie na razvitie lichnosti v sovremennom mire [The problem of bilingualism and its influence on the development of personality in the modern world]. *Problemy sovremennoi nauki – Problems of Modern Science*, 2013, no. 9, pp. 91–96.
12. Muskhanova I. V. K voprosu transformatsii etnopsikhologii chechentsev v sovremennom mire [On the issue of the transformation of the ethnopsychology of the Chechens in the modern world]. *Materialy pyatoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Prakticheskaya etnopsikhologiya: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya"* [Proc. the 5th All-Russian Scientific-Practical Conference "Practical ethnopsychology: urgent problems and prospects of development"]. Moscow, 2015.
13. Merzlyakova D. R. *Osnovy psikhologii bezopasnosti* [Fundamentals of the psychology of safety]. Izhevsk, Udmurt State University Publ., 2012.
14. Kholueva K. A., Mukharlyamova A. Yu. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy [The psychological safety of the educational environment]. *Kontsept. Spetsvypusk – Concept. Special issue*, 2013, no. 01, pp. 3–4.
15. Yusupov M. M. *Sotsiokul'turnaya identifikatsiya v regione konflikta* [Socio-cultural identification in a conflict region]. Grozny, 2010.
16. Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 2010, V. 80, 2, pp. 207–245.
17. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct. *Social Cognition*, 1989, V. 7.



18. Janoff-Bulman R., Berger A. The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation. *Loss and Trauma: General and Close Relationship Perspectives*. J. H. Harvey, E. D. Miller (Eds.). Philadelphia, 2000.
19. Morrow V., Mayall B. What is Wrong with Children's Well-being in the UK? Questions of Meaning and Measurement. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 2009, no. 31 (3).
20. Ryff C., Singer B. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 2008, no. 9 (1).
21. Shek D. After-school Time and Perceived Parental Control Processes, Parent-adolescent Relational Qualities, and Psychological Well-being in Chinese Adolescents in Hong Kong. *Family Therapy*, 2007, no. 34 (2).



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.7

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Елена Н. Бичерова*, Елена М. Фещенко

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Российская Федерация

** E-mail: bic-elena@yandex.ru*

В статье раскрывается актуальность исследования проблемы учебной мотивации младших школьников в современных образовательных условиях. Особое внимание уделяется рассмотрению особенностей мотивов учения в начальной школе в зависимости от вида образовательной программы: «Школа 2100», «Школа России» и «Гармония». Анализируется структура мотивационной сферы младших школьников в контексте ведущей деятельности.

Теоретической основой рассмотрения аспектов данной проблемы выступили: фундаментальные подходы к исследованию мотивации личности и разработанные на их основе психологические теории мотивации (В. Г. Асеев, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу); ведущие методолого-теоретические подходы к исследованию мотивации учения (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Л. М. Фридман).

Несомненная актуальность изучаемой проблемы позволила сформулировать цель данного исследования, заключающуюся в изучении особенностей иерархии и типов учебных мотивов, обусловленных спецификой реализуемой образовательной программы. Для достижения поставленной цели было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Посредством методов математической статистики были установлены достоверные различия в уровнях и типах учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам: высокий уровень учебной мотивации, преобладание познавательного и учебного мотивов, мотивов сотрудничества и саморазвития, выраженность личностного смысла обучения в структуре учебной мотивации в большей мере представлены у школьников, которые обучаются по программе «Школа России»; у школьников, которые осваивают учебные предметы по программе «Школа 2100», преобладают социальные мотивы в структуре учебной мотивации; у школьников, обучающихся по программе «Гармония», наблюдаются высокая степень развития целеполагания в учебной деятельности и преобладание мотива достижения успеха в учении.



Практическая значимость исследования обуславливается тем, что полученные результаты могут использоваться и находят применение в деятельности учителей начальных классов и психологов образования для улучшения организации учебного процесса в начальной школе, активизации мотивации учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: *мотивация, учебная мотивация, мотивы учения, отношение к учению, познавательная сфера, учебная деятельность, образовательная программа, младший школьник, начальная школа, эмпирическое исследование.*

Для цитирования: Бичерова Е. Н., Фещенко Е. М. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 117–136.

Материалы статьи получены 10.05.2016

UDC 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.7

FEATURES OF ACADEMIC MOTIVATION IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN TRAINED IN DIFFERENT EDUCATIONAL PROGRAMS

Elena N. Bicherova*, Elena M. Feshchenko

I. G. Petrovskii Bryansk State University, Bryansk, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: bic-elena@yandex.ru*

The paper shows the relevance of studying problems of academic motivation in junior schoolchildren in the modern educational environment. The consideration of features of academic motives in elementary school depending on types of educational programs – “School 2100”, “School of Russia”, and “Harmony” – gained special attention. The present study analyzed the structure of the motivational sphere of schoolchildren in the context of leading activities.

Theoretical bases for the consideration of the aspects of this problem were (a) fundamental approaches to the study of motivation and personality and psychological theories of motivation (V. G. Aseev, D. A. Leont'ev, A. Maslow), (b) leading methodological and theoretical approaches to the study of academic motivation (L. I. Bozhovich, A. N. Leont'ev, L. M. Fridman).

The present paper aimed to study features of the hierarchy and types of academic motives, caused by the specificity of the implemented educational program. To achieve this goal the authors organized and carried out an empirical study.



There were statistically significant differences in the levels and types of academic motivation in the junior schoolchildren trained in different educational programs. A high level of academic motivation, prevalence of cognitive and academic motives, motives of cooperation and self-development, and manifestation of the personal sense of learning in the structure of academic motivation were characteristic features of the schoolchildren trained in the "School of Russia" program. Social motives prevailed in the structure of academic motivation in the schoolchildren trained in the "School 2100" program. A high level of the development of goal-setting in learning activities and the predominance of motivation to achieve success in teaching dominated in the schoolchildren trained in the "Harmony" program.

The findings of the study can be readily used in practice in activities of elementary school teachers and educational psychologists to improve the educational process in elementary school and raise academic motivation in schoolchildren.

Keywords: *motivation, academic motivation, academic motives, relation to learning, cognitive sphere, learning activities, educational program, junior schoolchild, elementary school, empirical research.*

For citation: Bicherova E. N., Feshchenko E. M. Osobennosti uchebnoi motivatsii mladshikh shkol'nikov, obuchayushchikhsya po raznym obrazovatel'nym programmam [Features of academic motivation in junior schoolchildren trained in different educational programs]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 117–136.

Original manuscript received 10.05.2016

Введение

Проблема мотивации и движущих сил поведения во всех сферах деятельности становится в последнее время одной из важнейших и значимых. К этой теме обращаются все науки, так или иначе связанные с человеком: от биологии, физиологии, анатомии – до психологии, педагогики, социологии, исторического материализма; к ней обращаются все связанные с человеком области практики.

Повышение роли субъективного фактора в общественном развитии, усложнение условий жизнедеятельности человека, обогащение и развитие самой личности – таковы основные, исходные причины, обуславливающие огромный и всерастущий интерес к проблеме мотивации деятельности. Мотивация – это процесс такой ориентации побудительных стимулов человека, при которой он стремится к достижению целей [20]. Сфера мотивации включает в себя все виды побуждений: потребности, мотивы, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, или диспозиции, идеалы [7]. В терминах основных потребностей человека проводится



интерпретация мотивации и ее структурной организации (Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Д. Макклелланд, Х. Мюррей и др.) [23, 25, 29, 30, 31].

Мотивация учения – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Учебная мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности ученика, побудительных сил его деятельности, поведения [11]. Так, Дж. Келлер сформулировал модель повышения мотивации к обучению, главными компонентами которой являются внимание, значимость, уверенность и удовлетворение [27]. К. Двек полагает, что ключевую роль в мотивации обучения играет «совокупность стихийно сложившихся представлений человека о сущности и природе его интеллекта» [26, 28].

Актуальность исследования

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы формирования мотивации учения, и на которых основываются авторы статьи, обозначил актуальность рассматриваемого вопроса. Об актуальности данного предмета обсуждения свидетельствует то, что научной разработкой проблемы формирования мотивации учения занимались: Л. И. Божович, Г. В. Бурменская, Л. С. Выготский, В. А. Крутецкий, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, Л. С. Славина, Н. Ю. Синягина, Н. Ф. Талызина и др. [2, 3, 5, 8, 10, 18, 19, 21].

Однако на фоне исследований рассматриваемой проблемы выделяются неразрешенные аспекты, связанные с изучением роли в становлении учебной мотивации таких специфических факторов, как: 1) особенности образовательной системы и образовательного учреждения, где осуществляется учебная деятельность; 2) специфика организации образовательного процесса; 3) субъектные особенности обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие со значимыми взрослыми и т. д.) [3].

Изучение формирования мотивации учения не следует рассматривать только как регистрацию того, что лежит на поверхности и бросается в глаза («хочет» или «не хочет» школьник учиться) [11]. Также неверно это понимать как «перекладывание» в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. На самом деле формирование мотивов учения – это создание в школе и семье условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их учеником и дальнейшее развитие им своей мотивационной среды [19].

При изучении мотивации у каждого школьника необходимо выявить состояние его познавательной сферы, мотивационной сферы (стремление



учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживание в процессе учения) [6, 22, 24]. Для каждого ученика необходимо иметь обоснованный план формирования его мотивации [17].

Процесс формирования, развития личности характеризуется взаимным влиянием мотивации на деятельность и деятельности на мотивацию [12]. Как известно, наиболее трудным для взрослых в управлении учащимися является регулирование побудительных стимулов учащихся, при которых возникает желание учиться так, чтобы содействовать достижению целей.

Как и любой другой вид, мотивация учебной деятельности определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой системой, учреждением, где осуществляется деятельность; во-вторых, – организацией учебного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями членов школьного коллектива (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т. д.) и их взаимоотношениями; в-четвертых, субъективными особенностями учителя и системой его отношений к детям, к делу [9].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации учебной деятельности обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. Многие аспекты рассматриваемой проблемы остаются еще не раскрытыми, равно и то, каким образом влияют условия обучения на структуру и сформированность мотивационной сферы младших школьников, а именно – как специфика реализуемой образовательной программы в начальной школе детерминирует иерархию и виды учебных мотивов.

В современных условиях обучения подрастающего поколения с точки зрения формирования учебных универсальных действий [1, 4, 13] наиболее востребованными, исходя из мониторинга, являются образовательные программы «Школа России», «Школа 2100» и «Гармония». Именно данными обстоятельствами объясняется выбор обозначенных программ для сравнительного анализа, предпринятого в настоящем исследовании. Наиболее интересным и актуальным с точки зрения предмета нашего изучения представляется рассмотрение особенностей уровней развития и типов учебной мотивации младших школьников, обусловленных спецификой условий обучения, в частности, особенностями методического содержания данных образовательных программ.

Так, задачами реализации образовательной программы «Школа России» являются: достижение личностных результатов учащихся, готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, осмысление и принятие основных базовых ценностей, достижение метапредметных результатов обучающихся, освоение



универсальных учебных действий, достижение предметных результатов.

Программа «Школа России» построена таким образом, что все ее важнейшие компоненты способствуют организации учебной деятельности учащихся на основе системно-деятельностного подхода [16].

Характерной особенностью программы «Школа 2100» является принцип «минимакса» – учебный материал предлагается ученикам по максимуму, а учащийся должен усвоить материал по минимуму стандарта. Главное преимущество образовательной программы «Школа 2100» заключается в глубокой преемственности и непрерывности образования [15]. Все учебно-методические материалы программы построены с учетом психологической специфики возраста. В рамках данной программы реализуется технология проблемно-диалогического обучения, «которая позволяет заменить урок “объяснения” нового материала уроком “открытия” знаний» [15].

Обучение по программе «Гармония» соотносится с основными идеями развивающего обучения, и, в частности, с системой Л. В. Занкова. Целью программы «Гармония» являются многостороннее развитие ребенка и комфортное обучение. В процессе реализации программы обеспечивается понимание ребенком изучаемых вопросов, создаются условия для гармоничных отношений учителя с учеником и детей друг с другом, создаются для каждого ученика ситуации успеха в познавательной деятельности [14], которая базируется на формировании у школьников позитивной мотивации к учению.

Таким образом, анализ реализуемых в общеобразовательной начальной школе образовательных программ показал, что описанные выше программы ориентированы на единый образовательный стандарт, но способы подачи информации и приоритеты у каждой образовательной программы свои, они отличаются степенью загруженности ребенка, вовлеченности родителя в процесс обучения, а также общей сложностью. Однако их объединяет направленность на личностно-значимую результативность освоения образовательной программы посредством формирования универсальных учебных действий, в структуру которых, в том числе, входит и сформированность мотивации к учению.

И самое главное, приведенные здесь образовательные программы начального обучения способствуют реализации идеологической основы ФГОС – Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Перечисленные выше обстоятельства обуславливают актуальность и выбор темы исследования «Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам».



Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие 60 младших школьников 3-х классов: 3-й «А» класс – 22 человека, 3-й «В» класс – 23 человека, 3-й «Г» класс – 25 человек. Младшие школьники обучаются по следующим программам: 3-й «А» класс – «Школа 2100», 3-й «В» класс – «Школа России», 3-й «Г» класс – «Гармония».

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: методика изучения мотивации обучения у младших школьников М. Р. Гинзбурга; методика изучения мотивации учебной деятельности – уровней и типов, И. С. Домбровской; методика изучения отношения к учебным предметам Г. Н. Казанцевой; проективная методика диагностики мотивации младших школьников.

Сформированный диагностический блок исследования и анализ методологических особенностей образовательных программ «Школа 2100», «Школа России» и «Гармония» позволили выделить критерии для анализа сформированности учебной мотивации младших школьников:

- личностный смысл обучения;
- степень развития целеполагания;
- виды мотивации (внешний мотив, игровой мотив, мотив получения отметки, познавательный мотив, социальный мотив, учебный мотив);
- уровни учебной мотивации (высокий, средний, низкий);
- тенденции к достижению успеха или к избеганию неудач при обучении;
- представленность мотива сотрудничества в структуре мотивации к учению;
- представленность мотива саморазвития в структуре мотивации к учению.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования было выявлено, что мотивации учения в большей степени сформирована у младших школьников 3-го «В» класса, которые обучаются по программе «Школа России» – 83% учащихся имеют высокий уровень мотивации учения.

У младших школьников 3-го «Г» класса, обучающихся по программе «Гармония», высокий уровень учебной мотивации составляет 60%. Также необходимо отметить, что у школьников 3-го «В» и 3-го «Г» классов низкий уровень мотивации не выявлен.

У школьников 3-го «А» класса, которые осваивают программу «Школа 2100», мотивация представлена на разных уровнях – очень высокий и высокий уровни составляют 54%, низкий уровень составляет 18%, сниженный – 23%. Таким образом, можно отметить, что мотивация учения в меньшей степени представлена у школьников 3-го «А» класса.

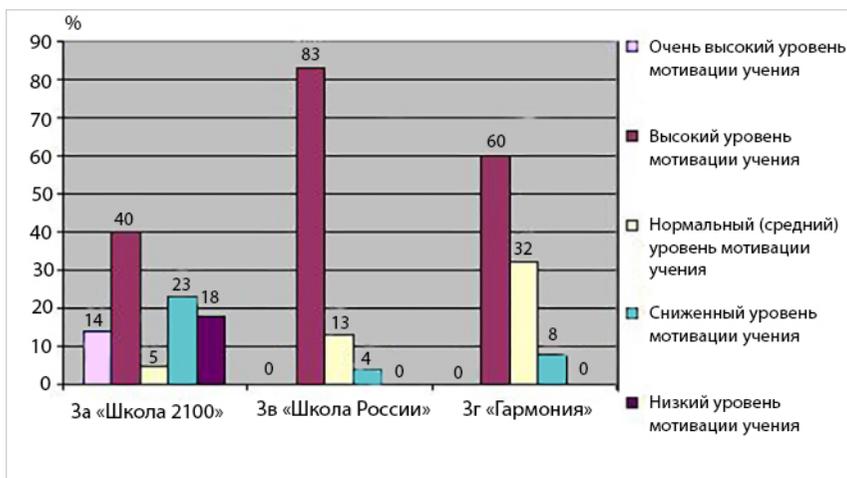


Рисунок 1. Сравнительный анализ данных по уровням мотивации учения младших школьников 3-х классов, обучающихся по разным образовательным программам (методика М. Р. Гинзбурга)

Figure 1. Comparative analysis of the data on the levels of academic motivation in the junior schoolchildren trained in different educational programs (M. R. Ginzburg's technique)

Далее, был проведен сравнительный анализ данных мотивации учения, полученных по методике И. С. Домбровской среди учащихся разных классов. Результаты средних значений по типам мотивации учения представлены на рисунке 2.

Данные рисунка 2 показывают, что широкие познавательные мотивы у учащихся 3-х классов, обучающихся по разным образовательным программам, представлены на высоком уровне и не имеют значительных различий.

Собственно познавательные мотивы менее выражены у школьников 3-го «Г» класса, которые обучаются по программе «Гармония», т. к. среднее значение составляет 2,2, что указывает на средний уровень проявления данного мотива учения. У школьников 3-го «В» класса, которые обучаются по программе «Школа России», среднее значение по узким познавательным мотивам составляет 3,1. Это указывает на то, что уровень выраженности данного мотива высокий. У учащихся 3-го «А» класса «Школа 2100» узкий познавательный мотив представлен на среднем уровне: среднее значение равно 2,8.

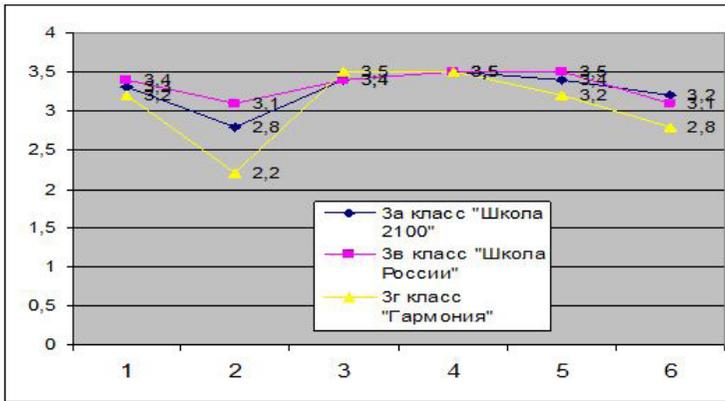


Рисунок 2. Сравнительный анализ данных по типам мотивации учения младших школьников 3-х классов, обучающихся по разным образовательным программам (методика И. С. Домбровской); средние значения

Условные обозначения: 1 – широкие познавательные мотивы; 2 – узкие познавательные мотивы; 3 – мотив саморазвития; 4 – широкие социальные мотивы; 5 – узкие социальные мотивы; 6 – мотив сотрудничества.

Figure 2. Comparative analysis of the data on the levels of academic motivation in the junior schoolchildren trained in different educational programs (I. S. Dombrovskaya's technique); average scores

Legend: 1 – wide cognitive motives; 2 – narrow cognitive motives; 3 – motive of self-development; 4 – wide social motives; 5 – narrow social motives; 6 – motive of cooperation.

Существенных различий не наблюдается по мотиву саморазвития, широким социальным и узким социальным мотивам: средние значения по всем трем классам выше значения 3, что указывает на выраженность мотивов на высоком уровне.

Различия наблюдаются по мотиву сотрудничества – чуть ниже данный мотив выражен у школьников 3-го «Г» класса, где представлена программа «Гармония», – среднее значение составляет 2,8, что указывает на средний уровень мотива коллективной работы. У школьников 3-го «А» и 3-го «В» классов мотив сотрудничества представлен на высоком уровне.

Следующим этапом нашего исследования был анализ данных, полученных по методике изучения отношения к учебным предметам Г. Н. Казанцевой. Методика позволяет вывить любимые и нелюбимые предметы, а также причины, по которым школьники учатся. Эти факторы являются важным условием развития мотивации учения, активно влияют на желание



учиться. Проведем вначале анализ данных, полученных по школьникам 3-го «А» класса.

Учащиеся 3-го «А» класса «Школа 2100» среди любимых предметов называют следующие: математика (25 %), физическая культура (32 %), изобразительное искусство (14 %), английский язык (9 %), литература (7 %), технология (7 %), русский язык (5 %), музыка (2 %).

Среди нелюбимых предметов учащиеся называют русский язык (35 %), технологию (14 %), изобразительное искусство (11 %), математику (14 %), окружающий мир (4 %), физическую культуру (3 %), музыку (3 %).

Мотивами учебной деятельности учащихся 3-го «А» класса «Школа 2100» по данной методике являются: «хочу стать грамотным» – 37%; «это мой долг» – 14%; «хочу быть умным, эрудированным» – 14%; «хочу быть полезным гражданином» – 9%; «хочу научиться самостоятельно работать» – 9%; «чтобы товарищи со мной дружили» – 7%; «не хочу подводить свой класс» – 5%; «нравится получать хорошие отметки» – 5%.

Учащиеся 3-го «В» класса «Школа России» считают своими любимыми предметами математику (32 %), русский язык (19 %), физическую культуру (16 %), окружающий мир (7 %), изобразительное искусство (14 %), иностранный язык (4 %), технологию (4 %), литературу (4 %).

Среди нелюбимых предметов школьники 3-го «В» класса отмечают следующие: технологию (22 %), иностранный язык (16 %), физическую культуру (16 %), русский язык (16 %), изобразительное искусство (10 %), математику (8 %), литературу (6 %), музыку (6 %).

Причинами, которые эффективно влияют на учебную деятельность по тому или иному предмету, являются: «предмет интересен» (21 %), «он нужен для будущей работы» (16 %), «хорошие отношения с учителем» (8 %).

Причины, по которым предмет не нравится, состоят в следующем: «предмет трудно усваивается» (16 %), «данный предмет не интересен» (13 %), «не интересны отдельные моменты на уроке» (13 %).

Мотивами учебной деятельности учащихся 3-го «В» класса «Школа России» являются: «хочу стать грамотным» – 40%; «хочу учиться» – 20%; «это мой долг» – 10%; «хочу добиться глубоких знаний» – 10%; «не хочу подводить свой класс» – 5%; «хочу научиться самостоятельно работать» – 5%; «нравится получать хорошие отметки» – 5%; «чтобы похвалил учитель» – 5%.

Любимыми предметами младших школьников 3-го «Г» класса «Гармония» являются такие предметы, как: математика (21 %), русский язык (15 %), изобразительное искусство (14 %), технология (14 %), физическая культура (12 %), английский язык (12 %), чтение (6 %), музыка (3 %), окружающий мир (3 %).



Среди нелюбимых предметов учащиеся 3-го «Г» класса называют русский язык (29%), чтение (18%), физическую культуру (12%), музыку (12%), технологию (9%), математику (12%), иностранный язык (6%), изобразительное искусство (2%).

Младшим школьникам 3-го «Г» класса нравятся предметы по следующим причинам: «данный предмет мне интересен» (15%), «он мне нужен для будущей работы» (12%), «он легко усваивается» (12%), «он заставляет думать» (10%).

Среди важных причин, по которым предмет не нравится, школьники называют следующие: «он не занимательный» (15%), «предмет не интересен» (13%), «трудно усваивается» (12%), «плохие отношения с учителем» (10%), «учитель не хвалит меня» (10%), «не интересно учиться» (10%).

Мотивами обучения младших школьников 3-го «Г» класса «Гармония» являются: «хочу быть умным» – 25%; «это мой долг» – 21%; «хочу учиться» – 16%; «хочу стать грамотным» – 13%; «нравится получать хорошие отметки» – 13%; «хочу быть полезным гражданином» – 4%; «не хочу подводить свой класс» – 4%; «хочу добиться глубоких знаний» – 4%.

В результатах по данной методике важной для нашего исследования является информация о мотивах учебной деятельности. Поэтому был проведен сравнительный анализ данных по выявленным мотивам у школьников 3-х классов.

В ходе анализа данных было выявлено, что такие мотивы, как: «хочу стать грамотным», «это мой долг», «хочу быть умным», «хочу научиться самостоятельно работать», «не хочу подводить свой класс», «нравится получать хорошие отметки» – отмечаются во всех 3-х классах.

Младшие школьники понимают важность учения, но для них важны мотивы получения хороших отметок, коллективной деятельности, ответственности за учебную работу.

Несмотря на то, что школьники обучаются по разным программам: 3-й «А» класс – «Школа 2100», 3-й «В» класс – «Школа России», 3-й «Г» класс – «Гармония», – мотивы учения по данной методике выявлены приблизительно одинаковые.

В нашем исследовании для определения учебной мотивации была использована проективная методика диагностики мотивации учения младших школьников. Школьникам предлагается нарисовать два рисунка: «Про самое интересное» и «В школе».

Для выявления мотивации учения были важны оба рисунка, но в первую очередь важен анализ рисунков на тему «В школе», позволяющих увидеть отношение ученика к учению.



На рисунке 3 представлены обобщенные результаты по рисункам школьников на тему «В школе». В ходе анализа рисунков было выявлено, что учебная мотивация отражена в рисунках 86% младших школьников 3-го «А» класса, 100% учащихся 3-го «В» класса и 80% школьников 3-го «Г» класса.

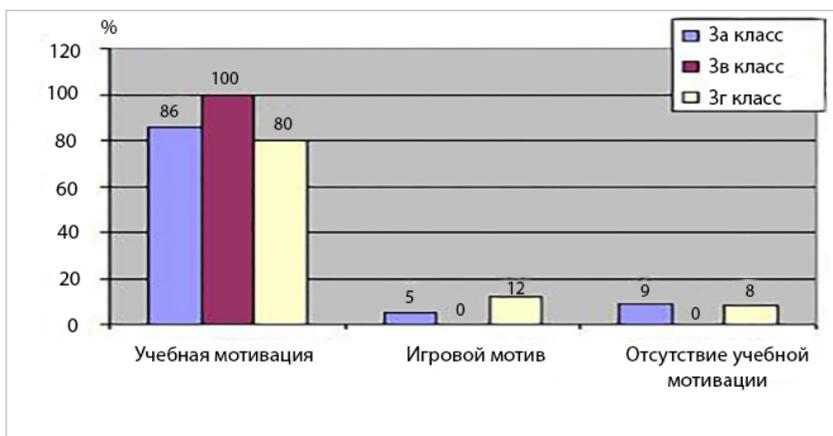


Рисунок 3. Результаты изучения мотивация обучения младших школьников по проективной методике «В школе»

Figure 3. The results of studying academic motivation in junior schoolchildren by using the “At School” projective technique

Игровой мотив в рисунках школьников на тему «В школе» выявлен у 5% учащихся 3-го «А» класса «Школа 2100» и у 12% учащихся 3-го «Г» класса «Гармония». Дети отражают какой-либо момент школьной жизни – перемену, ситуацию, внешне связанную со школой.

Отсутствие учебной мотивации представлено в рисунках учащихся 3-го «А» класса (9%) и учащихся 3-го «Г» класса (8%). Рисунки данных школьников не отражают ситуации, связанные с процессом обучения в школе.

Таким образом, можно отметить, что большинство школьников 3-х классов в своих рисунках отразили основные моменты школьной жизни. Среди характеристик рисунка преобладают содержательные характеристики над формальными, что говорит о выраженности положительного отношения к учению, а также о том, что учение является для ученика лично значимой деятельностью.

Незначительная часть школьников в своих рисунках изображает внешне по отношению к учению ситуации, и, следовательно, для ученика лично значимой является не учебная, а игровая деятельность.



Анализ рисунков школьников на тему «Про самое интересное» позволил увидеть, является ли обучение в школе личностно-значимой деятельностью, включил ли ребенок школьную тему в рисунок.

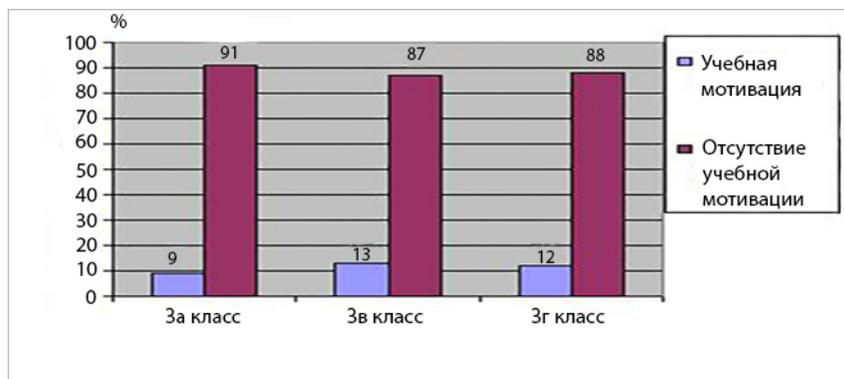


Рисунок 4. Результаты изучения мотивация обучения младших школьников по проективной методике «Про самое интересное»

Figure 4. The results of studying academic motivation in junior schoolchildren by using the “About the Most Interesting” projective technique

Данные рисунка показывают, что учебная мотивация в теме «Про самое интересное» у большинства младших школьников отсутствует. Так, например, 91% учащихся 3-го «А» класса «Школа 2100» в своих рисунках указывают ситуации, которые совершенно не касаются школьной темы. Эти рисунки чаще всего про любимых животных, любимое занятие, природу, игру.

Такая же ситуация наблюдается у школьников 3-го «В» класса «Школа России» (87%) и у школьников 3-го «Г» класса «Школа 2100» (88%). Дети на тему «Про самое интересное» не рисуют школьные ситуации, они больше отражают то, чем они увлекаются, что им интересно.

Для подтверждения представленных выше выводов был проведен статистический анализ данных по уровням и типам мотивации учебной деятельности у учащихся 3-х классов, обучающихся по разным образовательным программам.

Для этой цели был использован F -критерий Фишера, позволяющий выявить статистическую достоверность различий изучаемых признаков на двух группах испытуемых. Результатом являются статистически значимыми, если они равны или превышают $F_{\text{критич.}} = 1,64$ (при уровне значимости 0,05, и 2,23 на уровне значимости 0,01).



Вначале был проведен анализ данных статистически значимых различий по уровням и типам мотивации учащихся 3-го «А» «Школа 2100» и 3-го «В» классов «Школа России». Были выявлены значимые различия по уровням учебной мотивации:

- по высокому уровню учебной мотивации ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,78$), на уровне значимости 0,01. Учащиеся 3-го «В» класса имеют большую заинтересованность в учебной деятельности, чем учащиеся 3-го «А» класса;
- по сниженному ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,01$) и низкому ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,94$) уровням мотивации. Младшие школьники 3-го «А» класса менее мотивированы на учебную деятельность, чем ученики 3-го «В» класса.

Различия выявлены по следующим типам учебной мотивации:

- по узким, познавательным мотивам ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ высокого уровня = 2,27) и ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ среднего уровня = 2,78). Данный тип мотивации более выражен у школьников 3-го «В» класса, которые обучаются по программе «Школа России», в сравнении с учащимися 3-го «А» класса;
- различия имеются по мотиву сотрудничества ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ высокого уровня = 1,67, и $\varphi_{\text{эмпир.}}$ среднего уровня = 1,84). Мотив сотрудничества в большей степени характерен для школьников 3-го «В» класса, чем для учащихся 3-го «А» класса;
- анализ статистических данных, полученных по проективной методике «В школе», показывает, что различия выявлены по учебному мотиву ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,04$), который более представлен у школьников 3-го «В» класса.

Таким образом, проведенный статистический анализ различий учебной мотивации показал, что учебная мотивация более сформирована у младших школьников 3-го «В» класса, которые обучаются по программе «Школа России», чем у школьников 3-го «А» класса, которые учатся по программе «Школа 2100».

Далее был проведен анализ статистических данных по учебной мотивации учащихся 3-го «А» класса «Школа 2100» и 3-го «Г» класса «Гармония». Полученные статистические данные показывают, что имеются значимые различия по следующим уровням учебной мотивации:

- по очень высокому уровню ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,63$), по среднему уровню ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 2,56$) и низкому ($\varphi_{\text{эмпир.}} = 3,00$) уровню учебной мотивации. У школьников 3-го «А», в сравнении со школьниками 3-го «Г» класса, учебная мотивация менее выражена по всем уровням, кроме уровня «очень высокий уровень мотивации учения»;
- различия наблюдаются не только в уровнях мотивации, но и по типам учебных мотивов, а именно: по узким, познавательным мотивам ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ низкого уровня = 2,87), которые более представлены у школьников 3-го «А» класса, чем у школьников 3-го «Г» класса; по узким социальным



мотивам ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ высокого уровня = 1,71). Учащиеся 3-го «А» класса в большей степени понимают социальную значимость учения, осознают причины необходимости учиться, чем школьники 3-го «Г» класса;

- различия имеются по мотиву сотрудничества ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ высокого уровня = 2,59). Для учащихся 3-го «А» класса более важной является работа в команде, в сотрудничестве с другими, чем для школьников 3-го «Г» класса.

Таким образом, можно отметить, что учебная мотивация по уровням и характеристикам более выражена у младших школьников 3-го «А» класса, которые обучаются по программе «Школа 2100», чем у школьников 3-го «Г» класса, которые обучаются по программе «Гармония».

Следующим этапом нашего исследования было проведение статистического анализа данных по учебной мотивации учащихся 3-го «В» «Школа России» и 3-го «Г» класса «Гармония».

Различия наблюдаются по следующим типам учебной мотивации:

- по высокому уровню широких познавательных мотивов ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ = 1,64). Учащиеся 3-го «В» класса «Школа России» больше проявляют повышенную любознательность, потребность в приобретении знаний, чем школьники 3-го «Г» класса;
- по высокому уровню узких познавательных мотивов ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ = 3,63).

Учащиеся 3-го «В» класса в большей степени ориентируются на усвоение способов добывания знаний, на самостоятельное приобретение знаний, чем школьники 3-го «Г» класса «Гармония».

Результаты статистических данных, полученных по проективной методике «В школе», показывают, что различия имеются по учебному мотиву ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ = 3,21) и игровому мотиву ($\varphi_{\text{эмпир.}}$ = 2,45). Учебный мотив более выражен у учащихся 3-го «В» класса «Школа России», чем у школьников 3-го «Г» класса, а игровой мотив в обучении более представлен у школьников 3-го «Г» класса «Гармония».

Выводы

Таким образом, обобщая результаты проведенного эмпирического исследования и статистического анализа данных на предмет достоверности различий в уровнях и типах учебной мотивации учащихся третьих классов, которые обучаются по разным образовательным программам, можно заключить следующее:

- познавательные мотивы более выражены у школьников, обучающихся по программам «Школа России» и «Школа 2100»;
- социальные мотивы в большей степени представлены у учащихся по программе «Школа 2100»;



- мотив сотрудничества и саморазвития в большей степени характерен для школьников, обучающихся по программе «Школа России», чем для учащихся по программам «Школа 2100» и «Гармония»;
- учебный мотив более выражен у учащихся по программе «Школа России», в то время как игровой мотив в обучении еще присутствует у школьников, обучающихся по программам «Школа 2100» и «Гармония»;
- личностный смысл обучения преобладает у школьников, обучающихся по программе «Школа России», в то время как среди школьников, обучающихся по программе «Гармония», наиболее выражены степень развития целеполагания в учебной деятельности и тенденция к достижению успеха, нежели к избеганию неудач при обучении.

Следовательно, полученные данные проведенного количественного, качественного и статистического анализа позволили подвести основной итог изучения особенностей иерархии и типов учебных мотивов, обусловленных спецификой реализуемой образовательной программы: высокий уровень учебной мотивации, свидетельствующий о степени сформированности мотивации к учению (преобладание познавательного и учебного мотивов, мотивов сотрудничества и саморазвития, выраженность личностного смысла обучения в структуре учебной мотивации), в достаточно полной мере представлен у школьников, которые обучаются по программе «Школа России». Однако у школьников, которые осваивают учебные предметы по программе «Школа 2100», отмечается преобладание в структуре учебной мотивации социальных мотивов, а у школьников, обучающихся по программе «Гармония», наблюдаются высокая степень развития целеполагания в учебной деятельности и преобладание мотива достижения успеха в учении.

Литература

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Божович Л. И.* Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
3. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
4. *Воронцов А. Б.* Организация учебного процесса в начальной школе. Формирование универсальных учебных действий: Методические рекомендации // Серия «Новые образовательные стандарты». – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. – № 2. – С. 54–59.



5. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 487 с.
6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
7. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
8. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1976. – 288 с.
9. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
11. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2008. – 203 с.
12. *Матяш Н. В., Павлова Т. А.* Возрастная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 256 с.
13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов. – 4е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).
14. Программа «Гармония» / Под ред. Н. Б. Истоминой, М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко, О. В. Кубасовой. – URL: <http://umk-garmoniya.ru/>
15. Программа «Школа 2100» / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. И. Фельдштейна, С. К. Бондырева, Ш. А. Амонашвили. – URL: <http://school2100.com/>
16. Программа «Школа России» / Под ред. А. А. Плешакова. – URL: <http://school-russia.prosv.ru/>
17. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях внедрения ФГОС. «Наша новая школа» / Под ред. В. В. Рубцова. – М.: Просвещение, 2010. – С. 5–27.
18. *Синягина Н. Ю.* Основы познавательного и личностного развития учащихся в авторской школе. – Ульяновск, 1996. – 135 с.
19. *Славина Л. С.* Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотив деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 52–61.
20. Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
21. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 118 с.
22. *Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.* Мотивация учения // Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 192–194.
23. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.



24. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
25. Atkinson J. W. An introduction to motivation. – Princeton, N. Y.: Van Nostrand, 1964. – 360 p.
26. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. – Philadelphia, PA: The Psychology Press, 1999. – 212 p.
27. Keller J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design // Journal of Instructional Development. – 1987. – 10 (3). – pp. 2–10.
28. Learning theories. – URL: <http://www.learning-theories.com/>
29. Maslow A. H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // Journal of Humanistic Psychology. – 1967. – 7. – pp. 93–127.
30. McClelland D. C. Human Motivation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 676 p.
31. Murray H. A. Explanations in personality. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 1938. – 761 p.

References

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysl'i: posobie dlya uchitelya* [How to plan universal learning activities in elementary school: from actions to thoughts]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2008. 151 p.
2. Bozhovich L. I. *Problemy razvitiya motivatsionnoi sfery rebenka: Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [Problems of the development of the child's motivational sphere: Studying the motivation of behavior in children and adolescents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, pp. 7–44.
3. Burmenskaya G. V., Karabanova O. A., Liders A. G. *Vozrastno-psikhologicheskoe konsul'tirovanie. Problemy psikhicheskogo razvitiya detei* [Age-related psychological counseling. The problems of mental development of children]. Moscow, Moscow State University Publ., 1990. 136 p.
4. Vorontsov A. B. Organizatsiya uchebnogo protsesssa v nachal'noi shkole. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii [The organization of the educational process in elementary school. The formation of universal educational actions]. *Novye obrazovatel'nye standarty – New Educational Standards*, Moscow, VITA-PRESS Publ., 2011, no. 2, pp. 54–59.
5. Vygotskii L. S. *Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste: Izbr. psikhol. issledovaniya* [The problem of learning and mental development in school age: Selected psychological studies]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, V. 1. 487 p.
6. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theory of developing education]. Moscow, Intor Publ., 1996. 544 p.



7. Il'in E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 512 p.
8. Krutetskii V. A. *Psikhologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov* [The psychology of education and upbringing of schoolchildren]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 288 p.
9. Markova A. K. *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste* [The formation of academic motivation in school age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 96 p.
10. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. *Formirovanie motivatsii ucheniya* [The formation of academic motivation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 192 p.
11. Matyukhina M. V. *Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov* [Academic motivation of junior schoolchild]. Moscow, Pedagogika Publ., 2008. 203 p.
12. Matyash N. V., Pavlova T. A. *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2011. 256 p.
13. Savinov E. S. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola* [Approximate main educational program of the educational institution. Elementary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2013. 223 p.
14. Istomina N. B. The "Harmony" program. Available at: <http://umk-garmoniya.ru/>
15. Leont'ev A. A. The "School 2100" program. Available at: <http://school2100.com/>
16. Pleshakov A. A. The "School of Russia" program. Available at: <http://school-russia.prosv.ru/>
17. Rubtsov V. V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchaschikhhsya v usloviyakh vnedreniya FGOS. "Nasha novaya shkola"* [Psychological and pedagogical support of schoolchildren in the context of the implementation of the federal state educational standard. "Our new school"]. Moscow, Prosveshchenie, 2010, pp. 5–27.
18. Sinyagina N. Yu. *Osnovy poznavatel'nogo i lichnostnogo razvitiya uchaschikhhsya v avtorskoi shkole* [Bases of cognitive and personality development in schoolchildren of an author's school]. Ulyanovsk, 1996. 135 p.
19. Slavina L. S. *Rol' postavlennoi pered rebenkom tseli i obrazovannogo im samim namereniya kak motiv deyatel'nosti shkol'nika: Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [The role of setting a goal for the child his/her own intention as the motive the schoolchild's activity: Studying behavior motivation in children and adolescents]. Moscow, 1972, pp. 52–61.
20. Leont'ev D. A. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern psychology of motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 343 p.
21. Talyzina N. F. *Formirovanie poznavatel'noi deyatel'nosti uchaschikhhsya* [The formation of cognitive activity of students]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 118 p.



22. Fridman L. M., Kulagina I. Yu. *Motivatsiya ucheniya: Psikhologicheskii spravochnik uchitelya* [Academic motivation: Psychological manual for teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, pp. 192–194.
23. Heckhausen H. *Motivation and action* (Russ. ed.: Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatel'nost'*). St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 860 p.).
24. El'konin D. B. *Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika* [The psychology of education of junior schoolchildren]. Moscow, Znanie Publ., 1974. 64 p.
25. Atkinson J. W. *An introduction to motivation*. Princeton, N. Y., Van Nostrand, 1964. 360 p.
26. Dweck C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA, The Psychology Press, 1999. 212 p.
27. Keller J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 1987, 10 (3), pp. 2–10.
28. *Learning theories*. Available at: <http://www.learning-theories.com/>
29. Maslow A. H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 1967, 7, pp. 93–127.
30. McClelland D. C. *Human Motivation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988. 676 p.
31. Murray H. A. *Explanations in personality*. N. Y., Oxford Univ. Press, 1938. 761 p.



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.8

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ И КИТАЯ

Ольга И. Даниленко*, Сюй Идань

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация*

** E-mail: danilenko.olga@gmail.com*

*Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16–06–00477а
«Антиципационная состоятельность как предиктор субъективного благополучия и успешности в обучении»*

В статье приводятся результаты сравнительного исследования субъективного благополучия китайских студентов, обучающихся в вузах Китая и России. Труды психологов посвящены главным образом проблеме адаптации иностранных студентов младших курсов. Однако трудности могут возникать и провоцировать стресс также на старших курсах. Важно знать, как китайские студенты справляются со стрессом на разных этапах обучения. Существенным показателем успешности совладания со стрессом является уровень субъективного благополучия человека.

*В представленном эмпирическом исследовании приняли участие 366 китайских студентов от 19 до 25 лет, мужчин и женщин, обучающихся на 1 и 3 курсах бакалавриата и 1 курсе магистратуры вузов КНР и РФ. Для определения уровня субъективного благополучия использовался опросник *Index of Well-Being* (A. Campbell et al.), адаптированный Yao Chunsheng, He Nailing и Shen Qi [19, 21].*

Результаты исследования показали, что студенты, обучающиеся на разных курсах в вузах РФ, ниже оценивают свое субъективное благополучие, чем студенты, обучающиеся в вузах КНР. У обучающихся в КНР студентов 1 курса магистратуры оценка субъективного благополучия выше, чем у студентов 3 курса бакалавриата. У обучающихся в вузах РФ студентов 1 курса магистратуры оценка уровня субъективного благополучия ниже, чем у студентов 3 курса бакалавриата.

Формулируется предположение о том, что относительно более низкое субъективное благополучие китайских студентов, обучающихся в российских вузах, по сравнению со студентами, обучающимися в Китае, связано не только с трудностями адаптации к условиям жизни и учебы за рубежом, но также с напряжением по поводу будущего трудоустройства; в наибольшей степени это напряжение выражено у студентов магистратуры.



Ключевые слова: субъективное благополучие, китайские студенты, студенты бакалавриата, студенты магистратуры, стресс, адаптация, обучение, актуальные трудности, антиципируемые трудности, проблема трудоустройства.

Для цитирования: Даниленко О. И., Сюй Идань Субъективное благополучие китайских студентов на разных этапах обучения в вузах России и Китая // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 137–156.

Материалы статьи получены 19.05.2016

UDC 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.8

SUBJECTIVE WELL-BEING OF CHINESE STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF TRAINING IN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION OF RUSSIA AND CHINA

Ol'ga I. Danilenko**, *Syui Idan'

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: danilenko.olga@gmail.com*

Acknowledgments

This work was supported by a grant 16–06–00477a from Russian Humanitarian Science Foundation (“Anticipatory competence as a predictor of subjective well-being and success in learning”)

The paper brings forward the results of a comparative study of subjective well-being of Chinese students training in institutes of higher education of China and Russia. The works of psychologists focus primarily on the problem of adaptation of foreign students. However, difficulties can arise and provoke stress in senior years of education. It is important to know how Chinese students cope with stress at different stages of training. The level of subjective well-being is a significant indicator of the success of coping with stress.

The empirical study involved 366 Chinese students at the age from 19 to 25 years – men and women – first-year and third-year bachelor students of and first-year MA students of institutes of higher education of China and Russia. The Index of Well-Being Questionnaire (A. Campbell et al.), adapted by Yao Chunsheng, He Nailing and Shen Qi [19, 21] was a method of studying the level of subjective well-being.

The results of the study showed that the students of institutes of higher education of Russia scored lower in the assessment of their subjective well-being than the



students of institutes of higher education of China. The firsts-year MA students trained in China scored higher in the assessment of subjective well-being than the third-year bachelor students. The firsts-year MA students trained in Russian universities scored lower in the assessment of subjective well-being than the third-year bachelor students.

The authors put forward a hypothesis that, if to compare with students studying in China, a relatively lower subjective well-being of Chinese students trained in Russian institutes of higher education concerned not only difficulties in adapting to conditions of living and studying abroad, but also stress about future employment. This stress was higher in MA students.

Keywords: *subjective well-being, Chinese students, bachelor students, MA students, stress, adaptation, training, current difficulties, anticipated difficulties, problem of employment.*

For citation: Danilenko O. I., Syui Idan' Sub"ektivnoe blagopoluchie kitaiskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuzakh Rossii i Kitaya [Subjective well-being of Chinese students at different stages of training in institutes of higher education of Russia and China]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 137–156.

Original manuscript received 19.05.2016

Введение

Сравнительное исследование уровня субъективного благополучия студентов, обучающихся у себя на родине и за рубежом, представляет собой весьма важную и своевременную задачу. В последние десятилетия все больше молодых людей отправляется на учебу за границу. Помимо общих проблем с адаптацией к вузовскому образованию, студенты, обучающиеся за рубежом, должны изучать и совершенствовать язык, на котором ведется обучение, осваивать модели поведения, специфические для другой культуры, выстраивать отношения с людьми, прошедшими социализацию в иных условиях. Эти обстоятельства требуют от иностранных студентов значительного напряжения, провоцируют переживание стресса. Далеко не все успешно преодолевают стресс. У тех, кто плохо справляется с трудностями, наблюдаются неблагоприятные проявления: плохая успеваемость, нарушение поведения, ухудшение здоровья, негативные эмоциональные переживания. К настоящему времени проведено немало исследований, посвященных проблемам иностранных студентов, обучающихся в российских вузах; созданы эффективные программы помощи студентам из разных стран мира [3, 4, 7, 9 и др.].



Курс Китая на построение инновационного государства реализуется, в частности, в высокой академической мобильности китайской молодежи [2]. Немало китайских студентов проходит обучение в вузах России. В центре внимания российских специалистов находятся факторы, оказывающие влияние на процесс адаптации студентов к учебе и жизни в новых условиях. Обнаружены специфические обстоятельства, затрудняющие адаптацию китайских студентов к условиям жизни и учебы в России [5, 11, 12, 17 и др.].

Основное внимание ученые и практики уделяют первокурсникам. Между тем процесс адаптации протекает и в последующие студенческие годы. Если выпускник бакалавриата поступает в магистратуру, он попадает в существенно новую учебную ситуацию, к которой ему также надо приспособиться.

Не менее важно, что за годы обучения в вузе студентам приходится решать не только задачи адаптации к уже существующим изменениям, но и те задачи, решение которых определяет их будущее. Среди них важнейшие относятся к работе по специальности.

Для китайских студентов особенно острой является проблема трудоустройства. Е. Ю. Кошелева обращает внимание на то, что переход к модели однодетной семьи в Китае имеет следствием завышенные ожидания родителей в отношении своих детей, которые ждут от ребенка успеха в условиях высокой конкуренции на рынке труда. Современный молодой человек испытывает сильный прессинг со стороны родителей и общества [11]. Этим, в частности, объясняется тенденция, выявленная в диссертационном исследовании В. П. Филипповой: если для российских студентов наиболее значимыми обстоятельствами, способными привести к суициду, являются межличностные отношения (конфликт с преподавателем, разрыв с подругой или другом), то для китайских студентов наиболее весомым является экономический фактор (сложности с трудоустройством, страх оказаться невостребованными на рынке труда и не оправдать надежды родителей) [17]. Тревога о будущем является для китайских студентов весьма существенным источником стресса.

Среди проявлений стресса специалисты называют психологические реакции, такие как осознание конфликта, негативные эмоциональные состояния напряжения, которые сопровождаются более или менее выраженными физиологическими сдвигами. Достижение адаптации к ситуации сопровождается чувством психологического комфорта и благополучия [14].

Таким образом, позитивное эмоциональное переживание в отношении своей жизненной ситуации может рассматриваться как важный показатель



успешности совладания студента с внешними и внутренними стрессорами и адаптации к текущим и антиципируемым вызовам.

Подчеркнем, это показатель важный, но не единственный. Само по себе позитивное переживание в отношении своей жизненной ситуации в тот или иной период жизни не является гарантом успешности в решении будущих жизненных проблем. Мы согласны с исследователями, которые наряду с эмоциональным состоянием студента перечисляют и другие показатели успешности процесса адаптации – реальные достижения студента в сфере учебы и социальных контактов; удовлетворенность процессом обучения, коллективом и сложившимися в нем отношениями; проявление активности в учебной деятельности; мотивационные характеристики. Не менее важным критерием является состояние здоровья студента [10, 13]. Однако признание значимости других показателей не отменяет прогностической ценности знания о субъективной оценке человеком своей жизни.

Такую оценку позволяет получить исследование субъективного благополучия – Subjective Well-Being – SWB. Этот конструкт получил разработку в трудах E. Diener, где субъективное благополучие трактуется как интегральное психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало [20]. В отечественной науке проблема субъективного благополучия представлена в работах Р. М. Шамионова [18], М. В. Соколовой [15], П. П. Фесенко [16] и др.

Субъективное благополучие иностранных студентов, обучающихся в России, было предметом научного анализа [8]. Однако нам не удалось обнаружить работы, в которых бы проводилось сравнительное исследование этой важной психологической характеристики у иностранных студентов, обучающихся на родине и в России. Анализ таких данных, в том числе сравнение показателей субъективного благополучия студентов разных курсов, позволяет судить об уровне напряжения, которое они переживают на разных этапах обучения в вузе. Более высокий уровень субъективного благополучия свидетельствует о более высоком уровне адаптации к актуальным и/или антиципируемым трудностям. Очевидно, что обучение за рубежом, требующее больших усилий по адаптации к условиям учебы и жизни вне родины, провоцирует переживание более низкого уровня субъективного благополучия, чем обучение на родине. То же можно сказать о проблемах с будущим трудоустройством. Учеба в своей стране упрощает задачу налаживания контактов с потенциальным работодателем, чем учеба за рубежом. Что же касается различий в уровне субъективного благополучия у студентов разных курсов, то на разных этапах обучения



появляются специфические проблемы, и уровень субъективного благополучия свидетельствует о том, насколько сильными источниками стресса эти проблемы становятся для студентов, обучающихся на родине и за рубежом. Заслуживает внимания и сравнительный анализ показателей субъективного благополучия юношей и девушек: кому труднее справляться с проблемами обучения, как в своей стране, так и за ее пределами? Ответ на этот вопрос не является очевидным.

Целью нашего исследования стало изучение субъективного благополучия студентов на разных этапах обучения в вузах КНР и РФ. Эта цель определила следующие **задачи** исследования:

Определить показатели уровня субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся в вузах РФ и КНР.

Провести сравнение показателей уровня субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся как в вузах КНР, так и в вузах РФ.

Сравнить показатели уровня субъективного благополучия у студентов, обучающихся в КНР и РФ на каждом из обследованных курсов.

Сравнить показатели уровня субъективного благополучия юношей и девушек, обучающихся на разных курсах в вузах КНР и РФ.

Были сформулированы следующие **гипотезы** исследования:

1. Существуют различия в уровне субъективного благополучия у учащихся разных курсов бакалавриата и магистратуры, обучающихся как в КНР, так и в РФ.

2. У студентов разных курсов, обучающихся в РФ, уровень субъективного благополучия ниже, чем у тех, кто учится в КНР.

3. Не существует значимых различий в уровне субъективного благополучия у юношей и девушек, обучающихся на разных курсах в вузах РФ и КНР.

Объектом исследования стали показатели, характеризующие уровень субъективного благополучия студентов на разных этапах обучения в вузах РФ и КНР.

Выборка участников исследования: в нашем исследовании принимали участие китайские студенты 1 и 3 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры – 180 студентов вузов КНР в возрасте от 19 до 24 лет, по 60 человек на каждом курсе, из них 30 мужчин и 30 женщин, и 186 студентов вузов РФ в возрасте от 19 до 25 лет, по 62 человека на каждом курсе, из них 31 мужчина и 31 женщина.

Методы и процедура эмпирического исследования

Использовались следующие методы: организационный метод – метод срезов; метод сбора эмпирических данных – опрос; методы математической статистики для обработки полученных данных.



Исследование проводилось в период с сентября 2013 г. по февраль 2014 г. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В соответствии с гипотезами применена методика «Index of Well-Being, Index of General Affect» [19], адаптированная китайскими психологами [21]. Методика включает две шкалы: «Общее эмоциональное переживание жизни» и «Общая удовлетворенность жизнью». Первая шкала включает восемь показателей; респондент оценивает по семибалльной шкале (от 1 – «полностью согласен» до 7 – «полностью не согласен»), как он ощущает свою жизнь по следующим характеристикам: «ценная», «счастливая», «интересная», «надежная», «значительная», «вознаграждающая», «с дружескими отношениями», «дающая возможности». Вторая шкала дает лишь один показатель – степень удовлетворенности жизнью: от 1 – «очень удовлетворен» до 7 – «полностью не удовлетворен». Итоговая оценка получается при суммировании показателей обеих шкал. При этом, чем выше оценка, тем ниже субъективное благополучие респондента.

Методы математической обработки полученных данных: вся первичная статистика, вычисление средних и величин стандартного отклонения, производились с помощью компьютерной интегрированной системы обработки данных статистики (SPSS19) на Windows 2007.

Для выявления различий между показателями, полученными по опросникам, был использован непараметрический критерий U Манна – Уитни.

Результаты эмпирического исследования

В соответствии с *первой задачей* были получены показатели общего эмоционального переживания, удовлетворенности жизнью и уровня субъективного благополучия – средние и стандартные отклонения – у студентов 1 и 3 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры, обучающихся в вузах РФ и КНР.

Решая *вторую задачу*, мы сравнивали показатели уровня субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся как в вузах КНР, так и в вузах РФ. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Описание результатов. *Следует напомнить, что более высокие показатели по шкалам соответствуют более низкой оценке респондентами своего субъективного благополучия.*

Сравнение показателей уровня субъективного благополучия у студентов старших и младших курсов, обучающихся в вузах КНР, показывает, что общая оценка эмоционального переживания, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия у бакалавров 3 курса значительно ниже, чем у бакалавров 1 курса и магистров 1 курса. Магистры 1 курса оценивают свое субъективное благополучие примерно на том же уровне, что и бакалавры 1 курса.



Таблица 1.

Показатели уровня общего эмоционального переживания жизни, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся в вузах КНР

Table 1.

Indices of the level of the general emotional experience of life, life satisfaction, and subjective well-being in students of various years of education in institutes of higher education of China

Показатели <i>Indices</i>	1 к. бак. <i>First-year bachelor students</i>	3 к. бак. <i>Third-year bachelor students</i>	1 к. маг. <i>First- year MA students</i>	Достоверность различий* <i>The significance of differences*</i>		
				1 к. бак. – 3 к. бак. <i>First-year bachelor students – Third- year bachelor students</i>	3 к. бак. – 1 к. маг. <i>Third-year bachelor students – First- year MA students</i>	1 к. бак. – 1 к. маг. <i>First-year bachelor students – First- year MA students</i>
Общее эмоциональное переживание жизни <i>General emotional experience of life</i>	2.18 ± 0.69	2.82 ± 0.92	2.26 ± 0.78	p < 0,001	p < 0,001	нет <i>absent</i>
Удовлетворенность жизнью <i>Life satisfaction</i>	2.30 ± 0.74	2.98 ± 0.93	2.57 ± 1.10	p < 0,001	p < 0,05	нет <i>absent</i>
Субъективное благополучие <i>Subjective well-being</i>	4.49 ± 1.25	5.78 ± 1.67	4.84 ± 1.64	p < 0,001	p < 0,01	нет <i>absent</i>

* Примечание: достоверность различий определялась по критерию U Манна – Уитни.

* Note: the Mann-Whitney U test was used to establish the significance of differences.



Таблица 2.

Показатели уровня общего эмоционального переживания жизни, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся в вузах РФ

Table 2.

Indices of the level of the general emotional experience of life, life satisfaction, and subjective well-being in students of various years of education in institutes of higher education of Russia

Показатели Indices	1 к. бак. First-year bachelor students	3 к. бак. Third-year bachelor students	1 к. маг. First- year MA students	Достоверность различий* The significance of differences*		
				1 к. бак. – 3 к. бак. First-year bachelor students – Third- year bachelor students	3 к. бак. – 1 к. маг. Third-year bachelor students – First- year MA students	1 к. бак. – 1 к. маг. First-year bachelor students – First- year MA students
Общее эмо- циональное пережива- ние жизни General emotional experience of life	35 ± 1.34	6.43 ± 1.82	8.86 ± 2.10	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Удовлетво- ренность жизнью Life satisfaction	2.77 ± 1.03	3.40 ± 1.17	4.76 ± 1.26	p < 0,01	p < 0,001	p < 0,001
Субъектив- ное благо- получие Subjective well-being	8.13 ± 2.33	9.83 ± 2.95	13.61 ± 3.33	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001

* Примечание: достоверность различий определялась по критерию U Манна – Уитни.

* Note: the Mann-Whitney U test was used to establish the significance of differences.



Описание результатов. Иная картина наблюдается у тех китайских студентов, которые учатся в российских вузах. Так же, как и те, кто учится в Китае, бакалавры 3 курса ниже оценивают свое субъективное благополучие, чем первокурсники; однако те, кто поступил в магистратуру, не считают себя более счастливыми по сравнению с третьекурсниками; более того, все показатели субъективного благополучия у них значительно ниже, чем у бакалавров 1 курса.

Таким образом, получила подтверждение *первая гипотеза* о существовании различий в уровне субъективного благополучия у учащихся разных курсов бакалавриата и магистратуры, обучающихся как в КНР, так и в РФ.

Решая *третью задачу*, мы осуществили сравнение показателей всех измерений уровня субъективного благополучия у студентов, обучающихся в КНР и РФ на каждом из обследованных курсов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Показатели общего эмоционального переживания жизни у студентов разных курсов, обучающихся в вузах КНР и РФ

Table 3.

Indices of the level of the general emotional experience of life in students of various years of education in institutes of higher education of China and Russia

Показатели Indices	1 к. бак. First-year bachelor students	3 к. бак. Third-year bachelor students	1 к. маг. First-year MA students
Общее эмоциональное переживание жизни у студентов, обучающихся в вузах КНР	2.18 ± 0.69	2.82 ± 0.92	2.26 ± 0.78
Общее эмоциональное переживание жизни у студентов, обучающихся в вузах РФ	5.35 ± 1.34	6.43 ± 1.82	8.86 ± 2.10
Достоверность различий*	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001



Показатели Indices	1 к. бак. First-year bachelor students	3 к. бак. Third-year bachelor students	1 к. маг. First-year MA students
Удовлетворенность жизнью у студентов, обучающихся в вузах КНР	2.30 ± 0.74	2.98 ± 0.93	2.57 ± 1.10
Удовлетворенность жизнью у студентов, обучающихся в вузах РФ	2.77 ± 1.03	3.40 ± 1.17	4.76 ± 1.26
Достоверность различий*	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Субъективное благополучие у студентов, обучающихся в вузах КНР	4.49 ± 1.25	5.78 ± 1.67	4.84 ± 1.64
Субъективное благополучие у студентов, обучающихся в вузах РФ	8.13 ± 2.33	9.83 ± 2.95	13.61 ± 3.33
Достоверность различий*	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001

* Примечание: достоверность различий определялась по критерию U Манна – Уитни.

* Note: the Mann-Whitney U test was used to establish the significance of differences.

Описание результатов. Сравнение показателей общего эмоционального переживания жизни, удовлетворенности жизнью и уровня субъективного благополучия у студентов, обучающихся в вузах КНР и РФ, показывает, что все эти показатели имеют высоко значимые различия на каждом из обследованных курсов. Студенты, обучающиеся в вузах РФ, значительно ниже оценивают свое субъективное благополучие, чем студенты, обучающиеся в вузах КНР.

Таким образом, *вторая гипотеза* полностью подтвердилась.

Решая *четвертую задачу*, мы сравнивали показатели уровня субъективного благополучия юношей и девушек, обучающихся на разных курсах в вузах КНР и РФ. Они представлены в таблице 4.



Таблица 4.

**Показатели субъективного благополучия у юношей и девушек,
обучающихся на разных курсах в вузах КНР и РФ**

Table 4.

**Indices of subjective well-being in young men and girls of various years
of education in institutes of higher education of China and Russia**

<i>Показатели Indices</i>	<i>1 к. бак. First-year bachelor students</i>	<i>3 к. бак. Third-year bachelor students</i>	<i>1 к. маг. First-year MA students</i>	<i>По всей выборке The whole sample</i>
Юноши, обучающиеся в КНР Young men studying in China	4.19 ± 1.35	5.80 ± 1.91	4.70 ± 1.74	4.90 ± 1.74
Девушки, обучающиеся в КНР Girls studying in China	4.80 ± 1.08	5.75 ± 1.39	4.97 ± 1.55	5.15 ± 1.40
Достоверность различий* The significance of differences*	нет	нет	нет	нет
Юноши, обучающиеся в РФ Young men studying in Russia	8.06 ± 2.52	9.22 ± 2.96	14.10 ± 3.63	10.46 ± 4.02
Девушки, обучающиеся в РФ Girls studying in Russia	8.19 ± 2.16	10.44 ± 2.85	13.13 ± 2.97	10.59 ± 3.34
Достоверность различий* The significance of differences*	нет	нет	p < 0,05	нет

* Примечание: достоверность различий определялась по критерию U Манна – Уитни.

* Note: the Mann-Whitney U test was used to establish the significance of differences.



Полученные нами данные выявляют отсутствие значимых различий уровня субъективного благополучия у юношей и девушек, обучающихся в бакалавриате вузов КНР и РФ. У студентов, обучающихся на 1 курсе магистратуры в вузах КНР, межполовых различий также не обнаружено. У магистров 1 курса, обучающихся в РФ, выявлены различия: у юношей уровень субъективного благополучия несколько ниже, чем у девушек. Таким образом, *третья гипотеза* лишь частично нашла подтверждение.

Обсуждение результатов

Нами обнаружены значимые различия в показателях субъективного благополучия студентов разных курсов, обучающихся в вузах КНР и РФ. Чем объясняются эти различия? Среди факторов, оказывающих влияние на субъективное благополучие студентов, как представляется, важнейшей является необходимость осуществлять адаптацию к условиям учебы и решать проблемы будущего трудоустройства.

При анализе выявленных различий в показателях субъективного благополучия у студентов разных курсов, обучающихся в вузах КНР и РФ, мы будем опираться на данные об уровне адаптированности и трудностях, которые переживают студенты из этих выборок. Эти данные были получены Сюй Идань при выполнении ВКР бакалавра и Ли Цзыхань при выполнении магистерской диссертации (обе работы защищены на факультете психологии СПбГУ в 2013 г.; научный руководитель – профессор О. И. Даниленко). Некоторые результаты этих исследований опубликованы ранее [6].

Выше представлены данные, свидетельствующие о значительно более низком уровне субъективного благополучия китайских студентов, обучающихся в России, по сравнению с теми, кто учится на родине. Этот результат закономерен: обучение за рубежом создает дополнительное напряжение из-за необходимости адаптироваться не только к условиям вузовского обучения, но и к условиям жизни и учебы в инокультурной среде. Как было обнаружено в упомянутом исследовании, уровень адаптированности к учебной деятельности и к учебной группе у студентов, обучающихся в Китае, на всех курсах значительно выше, чем у тех, кто учится в России [6].

Обратимся к анализу результатов студентов разных курсов, обучающихся в России и Китае.

Как мы видели, у студентов, обучающихся в Китае, субъективное благополучие наиболее низкое на третьем курсе бакалавриата. И именно на этом курсе выявлен наиболее низкий уровень адаптированности к учебной деятельности. У тех, кто поступил на первый курс магистратуры, уровень адаптированности и уровень субъективного благополучия выше, чем у третьекурсников-бакалавров. Таким образом, у них различия в уровне



субъективного благополучия соответствуют различиям в адаптированности к учебе.

У студентов, обучающихся в России, адаптированность и к учебной деятельности и к учебной группе выше на третьем курсе, чем на первом, а у тех, кто поступил в магистратуру, она не меняется. Между тем уровень субъективного благополучия на третьем курсе бакалавриата значительно ниже, чем на первом, а на первом курсе магистратуры уровень субъективного благополучия еще более низкий, чем у бакалавров третьего курса. Иными словами, хотя адаптированность старшекурсников выше, чем студентов младших курсов, их субъективное благополучие (в том числе удовлетворенность жизнью и особенно общее эмоциональное переживание) ниже, чем у младшекурсников.

Чем это объясняется? На наш взгляд, это можно понять, вспомнив о проблеме будущего трудоустройства, которая, как было показано выше, чрезвычайно важна для китайских студентов.

Подтверждают наше предположение о том, что именно неопределенность в отношении будущего трудоустройства является фактором низкого уровня субъективного благополучия китайских студентов, обучающихся в российских вузах, данные социологов. В исследовании, осуществленном в 2006/2007–2008/2009 акад. гг. было обнаружено, что китайские студенты невысоко оценивают перспективы своего трудоустройства на родине с российским дипломом. Лишь 34,9% опрошенных студентов считают, что с российским дипломом «легко устроиться на работу»; 51,3% ответили, что «возможны трудности»; 7,3% полагают, что «устроиться на работу будет очень тяжело»; затруднились или высказали иное мнение 6,5% опрошенных [1, с. 65].

В упомянутых выше исследованиях Ли Цзыхань и Сюй Идань был использован авторский опросник О. И. Даниленко, созданный для выявления субъективной оценки трудностей, с которыми студенты встречаются в процессе вузовского обучения. В нем перечислены 13 обстоятельств учебной деятельности и повседневной жизни, которые потенциально могут стать источником стресса (например, «Отсутствие навыков самостоятельной работы», «Трудности в освоении программы», «Недостаток материальных средств» и пр.). Респондентам предлагалось оценить уровень напряжения, которое вызывает у них то или иное обстоятельство. В числе прочих пунктов предлагалось оценить, в какой мере у респондента вызывает напряжение отсутствие представлений о своей будущей профессии и работе. Анализ ответов показал, что у студентов, обучающихся в КНР, это обстоятельство вызывает наиболее сильное переживание напряжения на 1 и 3 курсах бакалавриата, но занимает лишь шестое место на 1 курсе магистратуры.

Иную оценку это обстоятельство получает у тех, кто учится в России. На 1 курсе бакалавриата оно занимает по степени трудности восьмое место,



на 3 курсе – пятое, а на 1 курсе магистратуры оценивается как вызывающее наибольшее напряжение. Вспомним, что уровень адаптированности студентов к учебе в российских вузах возрастает от младших курсов к старшим [6]. Можно предположить, что снижение уровня субъективного благополучия от младших курсов к старшим, и весьма низкий уровень субъективного благополучия у магистров-первокурсников, обучающихся в России, обусловлены в первую очередь именно тревогой о будущем, неопределенностью решения проблемы трудоустройства после завершения учебы. Заметим, что уровень субъективного благополучия у юношей, обучающихся в магистратуре, ниже, чем у девушек. Возможно, это связано с различием в традиционных гендерных ролях, которые предписывают мужчине большую ответственность за материальное благополучие своей семьи.

Полученные нами данные позволяют сказать, что в российских вузах успешно решается проблема адаптации китайских студентов к учебе и жизни в стране. Однако проблема будущего трудоустройства оказывается весьма значимым фактором, создающим психологическое напряжение, которое возрастает от старших курсов к младшим. Низкий уровень субъективного благополучия (как эмоционального переживания своей жизни, так и оценки удовлетворенности жизнью) свидетельствует о том, что студенты недостаточно хорошо справляются с задачей будущего трудоустройства. Могут ли российские вузы помогать им в решении этой задачи? И если да, то как? Эти вопросы требуют обсуждения.

Выводы

1. Существуют статистически значимые различия в показателях субъективного благополучия (оценка общего эмоционального переживания, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия) у студентов разных курсов, обучающихся как в вузах КНР, так и в вузах РФ.

2. У обучающихся как в вузах КНР, так и в вузах РФ, студентов 3 курса бакалавриата оценка уровня субъективного благополучия ниже, чем у студентов 1 курса бакалавриата.

3. У обучающихся в вузах КНР студентов 1 курса магистратуры оценка субъективного благополучия выше, чем у студентов 3 курса бакалавриата. У обучающихся в вузах РФ студентов 1 курса магистратуры оценка уровня субъективного благополучия ниже, чем у студентов 3 курса бакалавриата.

4. Студенты, обучающиеся на всех курсах в вузах РФ, значительно ниже оценивают свое субъективное благополучие, чем студенты, обучающиеся в вузах КНР.

5. Не обнаружено различий в уровне субъективного благополучия у юношей и девушек, обучающихся в вузах КНР и РФ на 1 и 3 курсах бакалавриата,



и в вузах КНР на 1 курсе магистратуры. У студентов, обучающихся на 1 курсе магистратуры в вузах РФ, выявлены различия: уровень субъективного благополучия юношей ниже, чем девушек.

Ограничения. Приведенное здесь исследование оценки уровня субъективного благополучия студентами, обучающимися в КНР и РФ, осуществлено на студентах, обучающихся на 1 и 3 курсах бакалавриата и на 1 курсе магистратуры. Для того чтобы получить более точную картину, следовало бы провести опрос студентов и других курсов. Кроме того, использованный нами метод срезов дает возможность сравнивать показатели студентов разных курсов, однако не позволяет судить о процессе их изменения на протяжении ряда лет; для этого требуется проведение лонгитюдного исследования.

Заключение

Одна из задач российских вузов – сделать высшее образование в России привлекательным для студентов из разных стран мира. В решении этой задачи активное участие принимают российские психологи – исследователи и практики. Основное внимание специалисты уделяют проблеме адаптации студентов к условиям обучения и жизни за рубежом в первые годы учебы. Однако и на старших курсах студентам приходится встречаться с разными трудностями – актуальными или антиципируемыми в связи со сроком завершения учебы. Необходимость преодоления этих трудностей создает психологическое напряжение. Уровень субъективного благополучия мы рассматриваем как показатель успешности совладания с этими трудностями.

Нами было осуществлено эмпирическое исследование, которое позволило сделать выводы о существенных различиях в уровне субъективного благополучия у китайских студентов, обучающихся в вузах Китая и России. Проведен анализ результатов данного исследования с учетом полученных на той же выборке данных об адаптированности студентов к учебе и жизни, а также о трудностях, с которыми им приходится справляться в разные периоды обучения в вузе. Высказано предположение о том, что низкое субъективное благополучие студентов, обучающихся в России, связано не только с трудностями адаптации к условиям учебы и жизни за рубежом, но также с беспокойством по поводу будущего трудоустройства, которое сильнее всего переживается учащимися магистратуры. Проверка этого предположения требует проведения дальнейших исследований.

Литература

1. *Арефьев А. Л.* Китайские студенты в России // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 54–66.



2. *Боревская Н. Е. и др.* Интернационализация российских вузов: китайский вектор / Гл. ред. И. С. Иванов. Российский совет по междунар. делам (РСМД). – М.: Спецкнига, 2013. – 72 с. – URL: http://www.ifes-ras.ru/attaches/books__texts/Report13–2013rus.pdf
3. *Винничук Н. В., Калита В. В., Аристов И. Л., Долгова М. В., Жилина Е. В.* Психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов в полиэтническом образовательном пространстве ДВФУ: групповые формы работы: монография / Под общ. ред. Н. В. Винничук. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2013. – 206 с.
4. *Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 146 с.
5. *Гузарова Н. И., Петровская Т. С.* К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире: материалы международной научно-практической конференции (Омск, 18–19 ноября 2009 г.). – Омск, 2009. – С. 26–29.
6. *Даниленко О. И., Ли Цзыхань, Сюй Идань* Адаптированность китайских студентов на разных этапах обучения в вузах России и Китая // Психологические аспекты межкультурной адаптации: коллективная научная монография / Под общ. ред. В. В. Калиты. – Владивосток: Дальнаука, 2015. – С. 90–110.
7. *Доморовская О. Г.* Социально-педагогические условия адаптации студентов-мигрантов в культурно-образовательном пространстве вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 22 с.
8. *Иванова Л., Геронимус И.* Факторы субъективного благополучия в процессе адаптации студентов к условиям учебы в ГУ-ВШЭ. – URL: <http://studydok.ru/doc/4676917/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-v-processe-adaptacii>
9. *Иванова М. А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дисс. ... д. психол. н. – СПб., 2001. – 40 с.
10. *Калуженина Т. А.* Субъективные критерии адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе // Психология в экономике и управлении. – 2009. – № 2. – С. 95–98.
11. *Кошелева Е. Ю.* Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной



- адаптации: колл. монография / Науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – С. 140–152.
12. Ли Минь Адаптация китайских студентов к обучению в Российском вузе: лингводидактические задачи // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 165–168.
 13. Лившиц О. Д., Меньшикова Л. А. Влияние режима питания на показатели напряженности умственного труда студентов // Гигиена и санитария. – 1992. – № 1. – С. 331–333.
 14. Соколова Е. Д., Березин Ф. Б., Барлас Т. В. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия // *Materia Medica*. – 1996. – № 1 (9). – С. 5–25.
 15. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, 1996. – 13 с. – URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2010/3-1/37.html>
 16. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
 17. Филиппова В. П. Педагогическая поддержка российских и китайских студентов, склонных к суицидальному поведению: автореф. дисс. ... к. пед. н. – Чита, 2007. – 26 с.
 18. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.
 19. Campbell A., Converse P. E., & Rodgers W. L. The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions. – N. Y.: Russell Sage Foundation, 1976. – P. 597.
 20. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. – 1984. – V. 95. – pp. 542–575.
 21. 姚春生, 何耐灵, 沈琪. 老年大学学员主观幸福感及有关因素分析(J). *中国心理卫生杂志*, 1995, 9 (6).

References

1. Aref'ev A. L. Kitaiskie studenty v Rossii [Chinese students in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2010, no. 12, pp. 54–66.
2. Borevskaya N. E. Internationalization of Russian institutes of higher education. Available at: http://www.ifes-ras.ru/attaches/books__texts/Report13-2013lrus.pdf
3. Vinnichuk N. V., Kalita V. V., Aristova I. L., Dolgova M. V., Zhilina E. V. *Psikhologicheskie soprovozhdenie mezhkul'turnoi adaptatsii inostrannykh studentov v polietnicheskom obrazovatel'nom prostranstve DVFU: gruppovye formy raboty* [Psychological support of intercultural adaptation of foreign students in the multi-ethnic educational space of Far Eastern Federal University]. Vladivostok, Far Eastern Federal University Publ., 2013. 206 p.



4. Gladush A. D., Trofimova G. N., Filippov V. M. *Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii* [Socio-cultural adaptation of foreign citizens to the conditions of training and living in Russia]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2008. 146 p.
5. Guzarova N. I., Petrovskaya T. S. K voprosu o povyshenii effektivnosti adaptatsii kitaiskikh studentov k akademicheskoi i sotsial'no-kul'turnoi srede Sibirskogo universiteta (na materiale Tomskogo politekhnicheskogo universiteta) [On the issue of increase of the improvement of effectiveness of adaptation of Chinese students to the academic and socio-cultural environment of Siberian University (on the material of Tomsk Polytechnic University)]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Russko-kitaiskie yazykovye svyazi i problemy mezhtsilivizatsionnoi kommunikatsii v sovremennom mire"* [Proc. the International Scientific-Practical Conference "Russian-Chinese language communication and the problems of communication between civilizations in the modern world"]. Omsk, 18–19 November, 2009, pp. 26–29.
6. Danilenko O. I., Li Tsyzykhan', Syui Idan' *Adaptirovannost' kitaiskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuzakh Rossii i Kitaya: Psikhologicheskie aspekty mezhkul'turnoi adaptatsii* [Adaptation of Chinese students at different stages of education at institutes of higher education in Russia and China: Psychological aspects of intercultural adaptation]. Vladivostok, Dal'nauka Publ., 2015, pp. 90–110.
7. Domorovskaya O. G. *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya adaptatsii studentov-migrantov v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve vuza. Diss. kand. ped. nauk* [Socio-pedagogical conditions of adaptation in students-migrants in the cultural and educational space of the institute of higher education. Cand. ped. sci. diss]. Rostov-on-Don, 2007.
8. Ivanova L., Geronimus I. Factors of subjective well-being in the process of students' adaptation to the educational environment of the Higher School of Economics. Available at: <http://studydoc.ru/doc/4676917/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-v-processe-adaptacii>
9. Ivanova M. A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov k vysshei shkole Rossii. Diss. dokt. psikh. nauk* [Socio-psychological adaptation of foreign students to the higher school of Russia. Dr. psych. sci. diss]. St. Petersburg, 2001.
10. Kaluzhenina T. A. Sub"ektivnye kriterii adaptatsii studentov pervogo kursa k usloviyam obucheniya v vuze [Subjective criteria of adaptation of first-year students to the conditions of education in the institute of higher education]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*, 2009, no. 2, pp. 95–98.



11. Kosheleva E. Yu. *Uchebnye i povedencheskie strategii kitaiskikh studentov: sotsiokul'turnyi analiz. Portret obrazovatel'nogo migranta. Osnovnye aspekty akademicheskoi, yazykovoi i sotsiokul'turnoi adaptatsii* [Educational and behavioral strategies of Chinese students: a sociocultural analysis. A portrait of the educational migrant. The main aspects of academic, linguistic, and socio-cultural adaptation]. Tomsk, RAUSh MBKh Publ., 2011, pp. 140–152.
12. Li Min' Adaptatsiya kitaiskikh studentov k obucheniyu v Rossiiskom vuze: lingvodidakticheskie zadachi [The adaptation of Chinese students to education in Russian universities: linguo-didactic problems]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2011, no. 1, pp. 165–168.
13. Livshits O. D., Men'shikova L. A. Vliyanie rezhima pitaniya na pokazateli napryazhennosti umstvennogo truda studentov [The influence of dietary patterns on the characteristics of the intensity of students' mental labor]. *Gigiena i sanitariya – Hygiene and Sanitation*, 1992, no. 1, pp. 331–333.
14. Sokolova E. D., Berezin F. B., Barlas T. V. Emotsional'nyi stress: psikhologicheskie mekhanizmy, klinicheskie proyavleniya, psikhoterapiya [Emotional stress: psychological mechanisms, clinical manifestations, and psychotherapy]. *Materia Medica*, 1996, no. 1 (9), pp. 5–25.
15. Sokolova M. V. The scale of subjective well-being. Available at: <http://www.gramota.net/materials/1/2010/3-1/37.html>
16. Fesenko P. P. Osmyslennost' zhizni i psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti. *Diss. kand. psikh. nauk* [A meaningful life and psychological well-being of personality. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow, 2005.
17. Filippova V. P. *Pedagogicheskaya podderzhka rossiiskikh i kitaiskikh studentov, sklonykh k suitsidal'nomu povedeniyu. Diss. kand. ped. nauk* [Pedagogical support of the Russian and Chinese students who are prone to suicidal behavior. Cand. ped. sci. diss.]. Chita, 2007.
18. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Subjective well-being of the person: psychological picture and factors]. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2008. 296 p.
19. Campbell A., Converse P. E., & Rodgers W. L. *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. N. Y., Russell Sage Foundation, 1976, P. 597.
20. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984, V. 95, pp. 542–575.
21. 姚春生,何耐灵,沈琪. 老年大学学员主观幸福感及有关因素分析(J).中国心理卫生杂志, 1995, 9 (6).



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Роман В. Демьянчук

*Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация
E-mail: rdconsult@yandex.ru*

Статья посвящена краткому изложению оригинальной модели психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, построенной на теоретико-методологических основаниях антропологического подхода.

Традиционные представления о профессионально-личностном развитии педагогов, основанные на системе предъявляемых к ним требований профессии и линейной его этапности, постепенно замещаются идеями о необходимости смещения акцента в понимании сущности развития как предельно индивидуального процесса самоактуализации и самореализации. Логика приложения антропологического подхода к пониманию этого процесса базируется на представлениях о трансцендировании Я педагога как субъекта развития от Я-актуального (исходно-личностного) к Я-желаемому (профессионально-личностному) посредством сопряжения личностного и профессионального психологических полей.

Процессный характер профессионально-личностного развития предполагает процессный характер психологического сопровождения. В структуре предлагаемой модели выделяются основные процессы – базовая и динамическая диагностика, информирование, консультирование, обучение и развитие, психологическое сопровождение образовательного процесса (составляющие психолого-педагогический блок), и вспомогательные – создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации, благоприятных условий для самореализации и самоактуализации педагогов, мотивирование и стимулирование (составляющие организационно-педагогический блок модели).

Формулируются основные задачи психологического сопровождения профессионально-личностного развития и делается вывод о приоритетности антропологического подхода в организации и содержании сопровождения, а также об актуальности поиска путей совершенствования психологической подготовки будущих педагогов к дальнейшему профессионально-личностному



развитию, во многом задающей его вектор через формирование образа эталона личности профессионала.

Ключевые слова: педагог, личность педагога, самореализация педагога, самоактуализация педагога, трансцендирование Я, субъектность педагога, профессионально-личностное развитие, психологическое сопровождение, психологическая поддержка, психологическая помощь, антропологический подход.

Для цитирования: Демьянчук Р. В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов: антропологический подход // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 157–168.

Материалы статьи получены 22.06.2016

UDC 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.9

THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Roman V. Dem'yanchuk

*Institute of Special Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg, Russian Federation
E-mail: rdconsult@yandex.ru*

The paper overviews the original model of the psychological support of the personal and professional development of teachers, which is based on theoretical and methodological principles of the anthropological approach.

The ideas about the necessity of shifting the focus in the understanding of the essence of development as a very individual process of self-actualization and self-realization gradually replaces the traditional understanding of the personal and professional development of teachers, which is based on the system of demands of the profession and its linear stages. Applying the logic of the anthropological approach to the understanding of this process is based on the idea of transcending the self of the teacher as the subject of development from the actual self (initial-personal) to the desired self (professional and personal) through the conjugation of personal and professional psychological fields.

The process character of professional and personal development involves the process character of psychological support. The structure of the suggested model contains the following main processes: basic and dynamic diagnostics, information, counseling, training and development, psychological support of the educational



process (components of the psychological-pedagogical unit of the model). The auxiliary processes of the model are (a) creating and maintaining of a favorable socio-psychological climate in educational institutions, (b) creating and maintaining of favorable conditions for self-realization and self-actualization of teachers, (c) motivation, and (d) stimulation (the organizational-pedagogical unit of the model).

The present article determines the main goals of the psychological support of professional and personal development and concludes the priority of the anthropological approach in the organization and content of support, as well as the relevance of finding ways of the improvement of psychological preparation of future teachers for further professional and personal development, which defines its vector through the formation of the image of the standard personality of a professional.

Keywords: *teacher, teacher's personality, teacher's self-realization, teacher's self-actualization, transcending the self, teacher's subjectivity, personal and professional development, psychological support, psychological help, anthropological approach.*

For citation: Dem'yanchuk R. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagogov: antropologicheskii podkhod [The psychological support of the personal and professional development of teachers: the anthropological approach]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 157–168.

Original manuscript received 22.06.2016

Введение

Степень интеграции личности педагога и психологического поля его профессиональной деятельности чрезвычайно высока, а эффективность деятельности во многом зависит от характера и динамики этой интеграции. В контексте реформирования образования и изменения его психолого-педагогических оснований особенно остро ощущается отсутствие эффективно работающей модели психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, что связано с истощенностью прежних подходов к пониманию его сущности, преимущественно построенных на системе требований к профессионально важным качествам личности и линейном формализованном рассмотрении траектории становления и развития в профессии. Реализация компетентностного подхода к обучению, межпредметной интеграции, метапредметной ориентации и других трендов образовательной практики требуют не только существенных изменений профессиональной подготовки современного педагога, но и пересмотра методологических ориентиров сопровождения развития субъектности учителя в сложной системе образовательных отношений.



Проблема исследования

Различные аспекты организации и содержания психологического сопровождения длительное время были сосредоточены на приоритетном контексте смысловых значений этого понятия применительно к работе с детьми [3, 6, 14]. Однако эффективность этой работы прежде всего определяется профессиональной позицией педагогов, возможностями реализации содержательного потенциала обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации, опосредованной через личность учителя. Это обуславливает необходимость поиска и актуализации путей приложения методологии сопровождения к проблемному полю профессионально-личностного развития учителя, связанному с его субъектностью как способностью «к самодетерминированному, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способностью встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения» [10, с. 13]. Одним из таких путей является антропологический подход, ориентирующий на «выявление антропного (собственно человеческого) потенциала современной психолого-педагогической науки» [10, с. 14].

Ключевые теоретические основания антропологического подхода к сопровождению педагогов

Уже более 15 лет назад сложились представления о том, что педагоги нуждаются в системной психологической поддержке, что связано с негативным влиянием на их поведение психологических, экологических, учебных факторов [20]. В числе основных ее условий исследователи выделили изменение факторов окружения в классах, повышение предсказуемости в организации профессиональной деятельности, четкое планирование, предоставление учителю большей самостоятельности в принятии связанных с профессиональной деятельностью решений, адаптацию к его возможностям расписания уроков, позитивную оценку его деятельности, совершенствование профессиональных навыков [15, 17]. К настоящему времени во многих странах мира складывается система поддержки педагогов, направленная на решение этих задач и реализуемая в нескольких основных направлениях: наставничества, поддержки профессионального обучения, психологической поддержки [16, 19, 21]. При этом считается важным, чтобы педагоги получали помощь в определении своих проблем – где, когда, как и почему проблема сложилась (вследствие фрустрации, скуки, избыточного контроля и т. д.). На основании этой информации и должна быть предложена стратегия психологической поддержки с изменением факторов среды [15, 17, 18]. Важно также понять цель поведения педагога, что может способствовать формированию новой (более эффективной) модели поведения, которая



обеспечивает достижение той же цели [17, 20]. В организации поддержки важно ориентироваться на индивидуальные потребности учителя, поскольку многие педагоги бывают разочарованы теми действиями, которые предпринимаются без учета их запросов [15]. Отметим, что данные представления контекстуально соответствуют методологии антропологического подхода, ориентирующего на моделирование психологической поддержки исходя из индивидуально-личностного потенциала развивающегося профессионала.

Т. В. Черникова определяет психологическую поддержку как способ профессионального общения в процессе сопровоживания неопределенного, трудного или опасного периода жизни с целью укрепления жизненной позиции и стойкости, восстановления базового доверия как соответствия окружающему миру на основе укрепления эмоционально-волевого равновесия, информированности и адекватного социального поведения [13].

Несмотря на определенную близость значений, более предпочтительным нам представляется термин «сопровождение», т. к. термин «поддержка» семантически ближе к ситуативному контексту. Хотя О. С. Литовченко трактует сопровождение педагогов как особый вид помощи, предназначенный для содействия в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса, в рамках которого осуществляются диагностика, психологическое консультирование и развитие компетентности педагога [8].

На наш взгляд, сопровождение прежде всего подразумевает пролонгированный во времени, системный процесс. Более того, И. П. Соловьёва утверждает, что объектом сопровождения являются не только учащиеся или педагоги, но и педагогические коллективы, социальные среды и др. [11]. Эта позиция сближает организационный и содержательный аспекты сопровождения, которые мы считаем тесно взаимосвязанными и антропологически ориентированными, т. к. его сущностью является создание оптимальных условий для раскрытия потенциала личности.

В последние годы, как полагает С. А. Ускова, сопровождение стало рассматриваться как особый вид педагогического процесса, отличающийся особым смыслом, сущность и своеобразие которого связано с оказанием помощи различным участникам образовательного процесса в саморазвитии и осуществлении самостоятельных действий [12], что содержательно также соответствует логике антропологического подхода.

Утверждая, что феномен профессионально-личностного становления и развития педагогов заключается во взаимообусловленности, взаимопроникновении и взаимовлиянии одновременно протекающих процессов профессионального самоопределения, самореализации и социализации, А. В. Батаршев, И. С. Макарьев формулируют смысл психолого-педагогического



сопровождения: движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное указание профессиональных перспектив, психологическая и педагогическая помощь и поддержка в выборе путей развития, помощь в преодолении трудностей профессиональной деятельности [1, 2].

Прослеживается сходство психологических проблем педагогов в разных странах мира, что задает сходство ключевых ориентиров психологической работы с ними и подходов к их реализации. Очевидна ориентация на обеспечение таких условий, которые способствовали бы актуализации личностного ресурса педагогов в контекстах решения их психологических проблем и обеспечения качества образовательного процесса. Решение этой задачи представляется затруднительным вне учета логики и специфики профессионально-личностного развития.

Модель психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов: антропологический подход

Рассматривая в историческом и содержательном контекстах динамику развития научных представлений о личности и способах содействия ее развитию, Т. В. Черникова указывает, что в сравнении с академическим и технологическим, антропологический подход – качественно иной уровень разработки направлений образовательной практики, главная отличительная особенность и новизна которого заключается в выходе за пределы рассмотрения образования и развития в категориях «познание» и «практическое освоение». «Формируются не знания и не профессиональные умения, а сам человек как субъект своего познания и опыта» [13, с. 57]. Указанная субъектная ориентация антропологического подхода не означает исключительную ориентацию личности на ее самость. Напротив, «специалист антропологической ориентации личностно слит со своей профессией: отношения с другим человеком выступают способом жизни, а не набором профессиональных приемов» [13, с. 58]. Представляется очевидной приоритетность такой позиции применительно к проблеме профессионально-личностного развития педагога, специфика деятельности которого выходит далеко за пределы технологий, техник, методов и приемов, будучи связанной с непосредственным субъект-субъектным влиянием на формирование личности обучающегося. Равным образом, как и применительно к проблеме психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, рассматриваемого нами как процесс трансцендирования Я субъекта (трансформации самости личности) от Я-актуального (исходно-личностного) к Я-желаемому (профессионально-личностному) посредством сопряжения личностного и профессионального психологических полей [7]. Процессный характер развития закономерно требует процессного подхода к его сопровождению. Соответственно, этот



подход является технологической основой предлагаемой нами модели. В его логике, модель представлена основными и вспомогательными процессами.

К основным процессам относятся: базовая и динамическая диагностика, информирование, консультирование, обучение и развитие, психологическое сопровождение образовательного процесса. Каждый из них закономерно имеет целевое назначение и приоритетные методы реализации [4]. Совокупность указанных процессов: ориентирована прежде всего на работу с личностным психологическим полем педагога; объединяется психологическим содержанием актуализации внутреннего потенциала профессионально-личностного развития, профилактики, выявления и коррекции возникающих профессионально-обусловленных психологических проблем, ресурсного обеспечения краткосрочной и долгосрочной адаптации к условиям профессиональной деятельности; представляет собой психолого-педагогический блок модели, отличительной чертой которого является необходимость профессионального психологического обеспечения.

Вспомогательными процессами являются создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации, благоприятных условий для самореализации и самоактуализации педагогов, мотивирование и стимулирование. Данные процессы ориентированы на работу с внешним (по отношению к педагогу как субъекту профессионально-личностного развития) психологическим полем. По сути – с ключевыми характеристиками профессиональной среды, в условиях которой личность развивается. Разумеется, что по отношению к этому внешнему полю экстраположен широкий контекст отношений, регламентирующих организацию и содержание образования (от законодательной базы до объективных условий специфики региональной или муниципальной системы). Вспомогательные процессы объединены в организационно-педагогический блок модели, и в качестве их владельцев выступают руководители образовательной организации различного уровня, а также более опытные коллеги, обладающие экспертным уровнем наставников.

Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития, выступая в качестве интегрирующей психолого-педагогической и организационно-педагогической блоки системы отношений, подразумевает прежде всего оптимизацию условий для максимально полного раскрытия педагогом своих возможностей в профессии, определения личностной субъектности в профессиональном психологическом поле. Антропологическими результатами раскрытия потенциала развития педагога закономерно являются профессиональная идентичность, самоактуализация и самореализация.

Феноменологический анализ нашего многолетнего опыта психологического сопровождения педагогических коллективов позволяет сформулировать



в этой связи ряд основных задач психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов:

- 1) обеспечение гармоничности и психологической комфортности процесса профессионально-личностного развития педагога;
- 2) создание оптимальных условий для сопряжения личностного и профессионального психологического полей;
- 3) мотивирование и стимулирование профессионально-личностного развития;
- 4) превенция формирования профессионально-обусловленных психологических проблем, а также их психологическая коррекция при проявлении признаков деструктивного уровня профессионального стресса и признаков эмоционального выгорания;
- 5) профилактика профессиональной деформации личности педагогов;
- 6) непрерывная актуализация видения педагогом перспектив своего развития.

Содержательные особенности решения задач психологического сопровождения профессионально-личностного развития на различных его этапах представлены нами ранее [5, 9].

Резюме

Основопологающим теоретико-методологическим основанием предлагаемой нами модели психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов является антропологический подход, ориентирующий на создание максимально возможных условий для реализации личностью своего потенциала в условиях сопряжения личностного и профессионального полей, обретения внутренней целостности в качестве субъекта профессиональной деятельности. Образ эталона личности профессионала, во многом определяющий характер и направленность трансцендирования Я педагога в процессе развития, формируется на этапе профессиональной подготовки. Следовательно, проблема личностной готовности к дальнейшей профессиональной деятельности является более чем актуальной. По сути, личностная готовность предопределяет вектор будущего профессионально-личностного развития. От его направленности и качественных особенностей зависит перспектива интеграции личности и профессии, которая может выступить как механизм развития или как механизм профессиональной деформации с негативными психологическими проявлениями. В первом случае личностные качества педагогов, будучи актуализированными на адаптивном и близком к оптимальному уровне, обеспечивают эффективность решения профессиональных задач и устойчивость личности. Во втором – будучи выраженными избыточно (или



недостаточно) – приводят к проблемам психологической дезадаптации в профессии (вплоть до ее смены).

Это требует принятия дополнительных мер по совершенствованию профессиональной подготовки будущего педагога, ориентированной не только на усвоение предметно-понятийного поля профессии, но и на повышение уровня психологической (прежде всего, личностной) готовности к дальнейшему профессионально-личностному развитию.

Литература

1. *Батаршев А. В.* Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 16–21.
2. *Батаршев А. В., Макарьев И. С.* Концепция: психолого-педагогические, аксиологические и акмеологические основания профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 3 (15). – С. 57–64.
3. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
4. *Демьянчук Р. В.* Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 12–28. doi:10.17759/psyclin.2015040402
5. *Демьянчук Р. В., Мухаметзянова Ф. Г.* Направления психологического сопровождения педагогов на этапе профессионального становления // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2015. – № 4 (28). – С. 107–111.
6. *Казакова Е. И.* Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб., 1995. – 186 с.
7. *Костромина С. Н., Демьянчук Р. В.* Профессионально-личностное развитие педагогов: антропологический подход // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – С. 342–252.
8. *Литовченко О. С.* Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога // Молодой учёный. – 2014. – № 4. – С. 695–697.
9. *Реан А. А., Демьянчук Р. В.* Методологические основания психологического сопровождения на разных этапах профессионально-личностного становления педагога // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 85–93.
10. *Слободчиков В. И.* Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 11–22.



11. Соловьева И. П. Научно-методическое сопровождение деятельности педагогического коллектива как условие реализации личностного подхода: на примере системы образования Таймырского округа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 18 с.
12. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 84–88.
13. Черникова Т. В. Психологическая поддержка специалистов «помогающих» профессий: антропологический подход // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 9. – С. 53–61.
14. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С. и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.
15. Bubb S., Earley P. Induction rites and wrongs: the 'educational vandalism' of new teachers' professional development // Journal of In-Service Education. – 2006. – V. 32 (1). – pp. 5–12.
16. Camburn E., Han S. Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study // Journal of Educational Change. – 2015. – V. 16 (4). – pp. 511–533.
17. Carr E. The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, and hopefulness // Journal of the Association for Positive Behavior Support. – 2007. – V. 9 (1). – pp. 3–14.
18. Fernet C., Trepanier S., Austin S., Levesque-Cote J. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? // Teaching and Teacher Education. – 2016. – V. 59. – pp. 481–491.
19. Guay F., Valois P., Falardeau E., Lessard V. Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French // Learning and Individual Differences. – 2016. – V. 45. – pp. 291–298.
20. Ruef M., Higgins C., Glaeser J., Patnode M. Positive behavioral support: Strategies for teachers // Intervention in School and Clinic. – 1998. – V. 34 (17). – pp. 21–32.
21. Thurlings M., Evers A., Vermeulen M. Toward a model of explaining teachers' innovative behaviour: A literature review // Review of Educational Research. – 2015. – V. 85 (3). – pp. 430–471.

References

1. Batarshhev A. V. Sistema psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagoga [The system of psychological and pedagogical support of the teacher's professional and personal development]. *Cheloveki obrazovanie – The Man and Education*, 2015, no. 1 (42), pp. 16–21.



2. Batarshhev A. V., Makar'ev I. S. Kontsepsiya: psikhologo-pedagogicheskie, aksiologicheskie i akmeologicheskie osnovaniya professional'no-lichnostnogo stanovleniya i razvitiya pedagoga professional'noi shkoly [The concept: psycho-pedagogical, axiological, and acmeological bases of professional and personal formation and development of teachers of a professional school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2015, no. 3 (15), pp. 57–64.
3. Bityanova M. R. *Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole* [The organization of psychological work in school]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 298 p.
4. Dem'yanchuk R. V. Psikhologicheskaya pomoshch' pedagogam s priznakami emotsional'nogo vygoraniya: osnovaniya i orientiry [Psychological assistance to teachers with symptoms of emotional burnout: foundations and guidelines]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical and Special Psychology*, 2015, V. 4, no. 4, pp. 12–28. doi:10.17759/psyclin.2015040402
5. Dem'yanchuk R. V., Mukhametzyanova F. G. Napravleniya psikhologicheskogo soprovozhdeniya pedagogov na etape professional'nogo stanovleniya [Directions of psychological support of teachers at the stage of professional]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta – Bulletin of Kazan State Energy University*, 2015, no. 4 (28), pp. 107–111.
6. Kazakova E. I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva* [Pedagogical support. The experience of international cooperation]. St. Petersburg, 1995. 186 p.
7. Kostromina S. N., Dem'yanchuk R. V. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagogov: antropologicheskii podkhod [Personal and professional development of teachers: the anthropological approach]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya – Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology*, 2016, V. 51, Part 7, pp. 342–252.
8. Litovchenko O. S. Soderzhanie psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo zdorov'ya pedagoga [The content of psychological and pedagogical support of the teacher's professional health]. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*, 2014, no. 4, pp. 695–697.
9. Rean A. A., Dem'yanchuk R. V. Metodologicheskie osnovaniya psikhologicheskogo soprovozhdeniya na raznykh etapakh professional'no-lichnostnogo stanovleniya pedagoga [Methodological foundations of psychological support at various stages of the teacher's professional and personal development]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 1, pp. 85–93.
10. Slobodchikov V. I. Kontseptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovaniya [Conceptual foundations of the anthropology of modern education]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*, 2010, no. 1 (69), pp. 11–22.



11. Solov'eva I. P. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie deyatelnosti pedagogicheskogo kollektiva kak uslovie realizatsii lichnostnogo podkhoda: na primere sistemy obrazovaniya Taimyrskogo okruga. Diss. kand. ped. nauk* [Scientific and methodological support of activities of the teaching staff as a condition of the realization of the personal approach: on the example of the education system of the Taimyr district. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2005.
12. Uskova S. A. *Soprovozhdenie kak bazovaya kategoriya sovremennoi pedagogiki: teoreticheskoe obosnovanie* [Support as a basic category of modern pedagogy: theoretical grounds]. *Chelovek i obrazovanie – The Man and Education*, 2013, no. 2 (35), pp. 84–88.
13. Chernikova T. V. *Psikhologicheskaya podderzhka spetsialistov «pomogayushchikh» professii: antropologicheskii podkhod* [Psychological support of specialists of "helping" professions: the anthropological approach]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Orenburg State University*, 2004, no. 9, pp. 53–61.
14. Shipitsyna L. M., Khil'ko A. A., Gallyamova Yu. S. *Kompleksnoe soprovozhdenie detei doshkol'nogo vozrasta* [Comprehensive support for children of preschool age]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. 240 p.
15. Bubb S., Earley P. Induction rites and wrongs: the 'educational vandalism' of new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 2006, V. 32 (1), pp. 5–12.
16. Camburn E., Han S. Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*, 2015, V. 16 (4), pp. 511–533.
17. Carr E. The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, and hopefulness. *Journal of the Association for Positive Behavior Support*, 2007, V. 9 (1), pp. 3–14.
18. Fernet C., Trepanier S., Austin S., Levesque-Cote J. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 2016, V. 59, pp. 481–491.
19. Guay F., Valois P., Falardeau E., Lessard V. Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 2016, V. 45, pp. 291–298.
20. Ruef M., Higgins C., Glaeser J., Patnode M. Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 1998, V. 34 (17), pp. 21–32.
21. Thurlings M., Evers A., Vermeulen M. Toward a model of explaining teachers' innovative behaviour: A literature review. *Review of Educational Research*, 2015, V. 85 (3), pp. 430–471.



УДК 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.10

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ КИТАЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ «XING REN»

Ян Ин¹, Лида Р. Правдина^{2*}, Юлия В. Обухова², Людмила А. Овчинникова³

¹ Школа «Xing Ren», г. Суй Хуа провинции Хэйлуньцзян, Китай

² Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³ Институт сервиса и технологий (филиал) ДГТУ в г. Пятигорске, г. Пятигорск, Российская Федерация

* E-mail: lprlis7@gmail.com

Статья посвящена изучению психологических особенностей трудовой мотивации китайских учителей. Сегодня общепризнано, что мотивация составляет основу трудового потенциала работника, причем в системе образования, в связи с развитым духовным, интеллектуальным и творческим потенциалом педагогических и руководящих работников, ценность человеческого фактора возрастает. В статье приводится обзор истории становления психологии управления в Китае, основное направление которой – исследование трудовой мотивации – было задано работами Wang Chongming. В современном Китае интерес к трудовой мотивации педагогов обусловлен реформированием системы образования, которое рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности государства. В то же время в китайских научно-психологических публикациях практически не представлены результаты изучения структуры и особенностей трудовой мотивации педагогов, что обусловило интерес авторов данной статьи к представившейся возможности проведения исследования в школе «Xing Ren» в городе Суй Хуа провинции Хэйлуньцзян.

Эмпирическим объектом исследования выступили 53 китайских учителя данной школы в возрасте от 23 до 58 лет. В ходе теоретического обзора выделена сущность понятия «трудовая мотивация», показана специфика работы учителя в китайской школе. Обнаружено, что трудовая мотивация китайских учителей в целом характеризуется: выраженностью материальных мотивов и мотивов ответственности, ориентацией на ценности счастливой семейной жизни и безопасностью семьи, средней вовлеченностью, преобладанием мотивации успеха и наличием потребности в служении в качестве источника профессиональной карьеры. Гендерные различия между китайскими педагогами наиболее выражены по следующим параметрам



трудовой мотивации: отношения, ответственность и вовлеченность (выше у женщин). Значимые различия между учителями, преподающими естественные и гуманитарные дисциплины, наблюдаются по следующим параметрам трудовой мотивации: власть (выше у гуманитариев), вовлеченность и мотивация успеха (выше у естественников). В статье приводятся рекомендации по построению мотивационной системы китайской школы.

Ключевые слова: психология управления, психологические особенности, трудовая мотивация, ценности, мотивация успеха, вовлеченность, профессиональная карьера, китайские учителя, учебные дисциплины, гендерная специфика.

Для цитирования: Ян Ин, Правдина Л. Р., Обухова Ю. В., Овчинникова Л. А. Психологические особенности трудовой мотивации китайских учителей школы «Xing Ren» // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 169–180.

Материалы статьи получены 04.07.2016

UDC 159.9.072.43

doi: 10.21702/rpj.2016.4.10

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LABOUR MOTIVATION IN CHINESE TEACHERS OF THE “XING REN” SCHOOL

Yan In¹, Lida R. Pravdina^{2*}, Yuliya V. Obukhova², Lyudmila A. Ovchinnikova³

¹ “Xing Ren” School, Suihua City, Heilongjiang province, China

² Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

³ Pyatigorsk Branch, Institute of Service and Technology, Don State Technical University, Pyatigorsk, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: lprlis7@gmail.com

The article focuses on the study of psychological features of labour motivation of Chinese teachers. The fact that motivation is the basis of the labor potential of the worker is well established today. In the education system the value of the human factor has increased in connection with the development of spiritual, intellectual, and creative potential of teaching and managerial workers. The paper overviews the history of the psychology of management in China. Wang Chongming stood at the origin of its main direction – the study of labour motivation. The reform of the education system in modern China, being a priority direction of the activity of the state, has caused the interest in teachers’ labour motivation. At the same time, in Chinese scientific and psychological publications very little information is available about the structure and features of teachers’ labour motivation. This explained the



authors' interest in the study at the "Xing Ren" school in Suihua City, Heilongjiang province.

The empirical study involved 53 Chinese teachers of the school at the age from 23 to 58. The authors of article defined the essence of the "labour motivation" concept and demonstrated the specificity of a teacher's work at a Chinese school. The labour motivation of Chinese teachers was characterized by prominent material motives and motives of responsibility, orientation on the value of happy family life and family safety, average involvement, predominance of motivation for success, and the need for being a source of professional career. The following characteristics of labour motivation reflected gender differences in Chinese teachers: relations, responsibility, and involvement (higher in women). The following characteristics of labour motivation reflected differences in the teachers of the humanities and natural sciences: power (higher in humanists), involvement, and motivation for success (higher in science teachers). The paper elaborates recommendations about the formation of the motivational system of Chinese schools.

Keywords: management psychology, psychological features, labour motivation, values, motivation for success, involvement, professional career, Chinese teachers, academic subjects, gender specificity.

For citation: Yan In, Pravdina L. R., Obukhova Yu. V., Ovchinnikova L. A. Psikhologicheskie osobennosti trudovoi motivatsii kitaiskikh uchitelei shkoly «Xing Ren» [Psychological features of labour motivation in Chinese teachers of the "Xing Ren" school]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 169–180.

Original manuscript received 04.07.2016

Введение

В условиях модернизации и кадрового кризиса образования особое значение приобретает управление персоналом, ориентированное на эффективное использование трудового потенциала сотрудников, что предполагает освоение новых ресурсов управления, важнейшим из которых является мотивация профессиональной деятельности. Такую мотивацию сегодня рассматривают как своеобразную «идеологию» управления человеческим капиталом, основанную на современных технологиях мотивирования и стимулирования персонала, на удовлетворении потребностей субъектов в самореализации, в творческом труде [2].

Трудовая мотивация – одна из ключевых тем в организационной психологии, поскольку мотивированный работник представляет собой однозначное преимущество в конкурентной экономике. Мотивация составляет основу



трудового потенциала работника, а в системе образования ценность человеческого фактора возрастает в связи с высоким духовным, интеллектуальным и творческим потенциалом педагогических и руководящих работников [2].

Китайская психология управления, как и многие гуманитарные науки Китая, берет свое начало из трудов Лао-цзы, Конфуция и древнего китайского полководца Сунь Уо. Учение Лао-цзы содержит в себе идеи следования пути, слияния с ним ради счастья, а также практику «У-вэй» (недеяние, отрицание деятельности, идущей вразрез с естественным порядком). Отголоски этих идей можно наблюдать в современных корпоративных культурах китайских организаций. Конфуций в своих трактатах создал идеал совершенного человека, благородного мужа Конфуция, которому присуще чувство гармонии, и пять «постоянств»: ритуал, гуманность, долг-справедливость, знание и доверие. Сунь Уо применительно к военному делу сформулировал основные задачи управления, значимые и по сей день: забота о человеке, материальные и нравственные системы поощрения, поддержка коллективистских тенденций и формирование команды, авторитет руководителя [10, 11]. Развитие системы образования Китая издавна привлекает внимание российских государственных деятелей, которые еще в начале XIX в. разрабатывали программы исследования культуры и науки этой страны [9].

Развитие научной психологии в Китае уже на начальных этапах связано с исследованием в области психологии труда: в 1935 г. вышла книга Chen Li «Совокупность концепций психологии промышленности», а в 60-х гг. в Пекине был создан кружок психологии труда. В 80-х гг. Китайское научное общество психологии создало специальный комитет промышленной психологии и зафиксировало, что китайская промышленная психология разделилась на психологию промышленности и психологию промышленного управления. Это подтверждается работами китайских психологов Lu Shengzhong, Yu Wenzhao, Chen Li, Wang Chongming [14, 15]. Основное направление китайской управленческой психологии было задано работами Wang Chongming, исследовавшего трудовую мотивацию руководителей и создавшего известные опросники РМ и СРМ. Сегодня китайская психология управления сосредоточилась на таких темах, как оценка и отбор способных руководителей, согласование триады «работник – должность – организация», достижение гармонии в управлении людскими ресурсами, способности организации в процессе изменения культуры и общества. Специфика управления китайскими кампаниями обуславливается культурно-историческими и этническими факторами, среди которых мы выделили три основных: 1) авторитет топ-менеджеров оказывает большое влияние на всю кампанию, из-за чего возникает неопределенность структуры менеджмента; демократические тенденции в управлении пока слабы; 2) долгосрочные цели



детально прорабатываются и прописываются, до выделения всех малых функций и задач; 3) в процессе создания корпоративной культуры каждая кампания приобретает ярко выраженную специфику, связанную с восточными особенностями организации корпорации.

Проблема трудовой мотивации освещена в трудах китайских ученых: Чжан Айцин, Лю Юнфан, Ду Сюфан, Чжуан Цзиньин, Чжан Цзянь, Го Дэцзюнь, Ян Хунмин, Ляо Цзяньцяо, Сунь Лань, Цинь Цивэнь, Чжан Юнхун и др. Важно отметить, что в Китае исследователи часто путают мотивацию и стимул: исследований стимулов много, но количество исследований по мотивации труда и специфическим особенностям структуры очень ограничено [8, 12]. В исследованиях мотивации на базе образовательных учреждений чаще всего внимание было обращено на мотивацию студентов. Интересны исследования гендерных различий в мотивации достижения, описанные Цзин Хуайбинь. Независимо от возраста мотивация достижения у китайских мужчин очевидно выше, чем у женщин; огромное влияние на ее выраженность оказывает уровень образования [13]. Ван Юнлян в своей работе отмечает, что возраст оказывает влияние на трудовую мотивацию учителей средней школы: молодые учителя наиболее активны и воодушевлены, имеют ярко выраженное стремление к улучшению своей профессиональной компетентности; к 30 годам, из-за давления семейной жизни, их мотивация трансформируется, а после 45 лет учителя уже больше начинают беспокоиться по поводу неудач [16].

В современном Китае интерес к трудовой мотивации педагогов обусловлен серьезным реформированием системы образования [5], которое рассматривается руководством КНР как приоритетное направление деятельности государства, о чем свидетельствует принятая в 1995 г. стратегия «Наука и образование делают страну сильнее». В обновленной в 2006 г. редакции «Закона об обязательном образовании» сделан упор на сбалансированное развитие системы образования, введена концепция «человек – корень всего». Особенности китайской школы, безусловно, влияющими и на мотивацию педагогов, являются: 1) три ступени – начальная (6 лет), средняя (3 года) и старшая (3 года), каждая из которых носит статус самостоятельной школы; 2) образование бесплатное, а образовательные программы контролируются государством; 3) в одном классе количество учеников иногда достигает 80 человек; 4) в школе на всех ступенях культивируется уважение к старшим (не только по возрасту, но и по занимаемому положению); 5) обучение этике – отправная точка для начала самого процесса обучения в Китайской школе; 6) старшая ступень школы отличается большой нагрузкой (занятия, как правило, с 7 утра и до 10 вечера, имеется два часовых перерыва на обед и ужин) [1]. Отметим, что в Китае придают огромное значение государственной поддержке детства, которая отражена в следующих направлениях:



1) благополучие и социальное обеспечение детей; 2) уважение к правам ребенка; 3) укрепление системы гарантий детям; 4) снижение угрозы бедственного положения детей для обеспечения того, чтобы обездоленные дети имели больше шансов для достижения своей мечты, а дети с особыми потребностями были обеспечены специальной поддержкой; 5) интеграция государственных ведомств в целях обеспечения благополучия детей, социальной поддержки ребенка и семьи [6].

В китайской науке нет четкого определения мотивации, т. к. считается, что мотивация является одним из самых сложных понятий в обществе раздумья. Древний китайский мыслитель Хань Юй сказал: «У всех ученых есть свои учителя, кто такой учитель? Это тот, кто учит этике и знаниям» [6, с. 973–974]. Обучение знаниям является средством воспитания людей, в то же время, обучение этике – отправная точка для начала самого процесса обучения. С одной стороны, изучение мотивации учителей в психологии является сегодня ведущей практикой в исследовании управления персоналом, с другой, очень мало изучена мотивационная сфера людей, выбирающих профессию учителя, особенно в Китае, что в свете возросшей актуальности совершенствования труда учителя в этой стране представляет собой проблему, определившую постановку цели нашей работы [4].

Эмпирический объект исследования: 53 китайских учителя (в возрасте от 23 до 58 лет, 26 мужчин и 27 женщин, средний возраст участников исследования 34 года) школы «Xing Ren» в городе Суй Хуа провинции Хэйлуньцзян (север Китая). Данная школа была основана государством, является первым образовательным учреждением в области Xing Ren, контингент учащихся – 1500 учеников. **Цель исследования:** изучить особенности трудовой мотивации учителей китайских школ. **Предмет исследования:** трудовая мотивация учителей китайских школ.

Методы и методики исследования

В исследовании использовались следующие **методы:** теоретические (анализ современной психологической литературы), эмпирические (психологическое тестирование). В работе применялись методы статистической обработки данных: методы непараметрической статистики (определение коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критерия Манна – Уитни). Применялись компьютерные программы Microsoft Office Excel 2007, SPSS17,0. **Методики исследования:** 1) методика изучения мотивации учителей Xin Pengtao; 2) «Ценностные ориентации» М. Рокича (в адаптации китайских психологов); 3) методика изучения мотивации профессиональной карьеры (Э. Шейна); 4) методика изучения мотивации успеха (AMS); 5) методика «Опросник вовлеченности – Q12».



Результаты

Методика Xin Pengtao. Рейтинг мотивационных факторов китайских педагогов: 1) «бытие» – среднее значение 20,04 балла; 2) «ответственность» (19,64); 3) власть (19,56); 4) самореализация (19,45); 5) отношения (19,22); 6) уважение (18,39). Ведущей мотивацией китайских учителей оказалось стремление к бытию (motivation for survive), что в переводе на русский означает базовую, витальную мотивацию. В Китае термин «бытие» означает мощность удовлетворения физиологических и материальных аспектов индивидуальных потребностей, которые побуждают к действиям. Действительно, сегодня в Китае с повышением цен на товары и квартиры материальное стимулирование становится все более важным. На последнем месте в рейтинге мотивов по данной методике находится уважение, но это не означает, что все китайские учителя не ценят уважение. Полученный нами результат отличается от данных Xin Pengtao, в которых мотивация бытия и уважение занимают ведущие позиции в рейтинге мотивов [15]. Причина, на наш взгляд, состоит в том, что местоположение и статус школы – объекта исследования – отличаются: наш опрос проведен на севере Китая в маленькой городской школе, а Xin Pengtao – на юге, в школе большого города, в более промышленно и экономически развитом регионе.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Самой важной терминальной ценностью для китайских учителей является счастливая семейная жизнь и безопасность семьи, к чему китайцы всегда были внимательны. Второе место занимает общественное признание. Третье место – материально-обеспеченная жизнь. Наименее выбираемые ценности – любовь (физическая и психическая близость с любимым человеком) и спасение мира. Самыми важными инструментальными ценностями являются жизнерадостность (чувство юмора), воспитанность (хорошие манеры), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки). Отвергаемые инструментальные ценности – аккуратность (умение содержать в порядке вещи, порядок в делах), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе). Используя классы ценностей, приведенные в методике «Ценностные ориентации», можно говорить о том, что в целом у китайских учителей конкретные ценности и ценности личной жизни преобладают над абстрактными, а для инструментальных ценностей – ценности общения и этические преобладают над ценностями дела и свидетельствуют о том, что житейская система ценностей, сложившийся менталитет оказываются сильнее профессиональной мотивации. В исследовании А. С. Марук и Л. Р. Правдиной выявлено, что для русских педагогов также характерно наличие материальных мотивов, наряду с мотивами самореализации и наличием группы профессионально не мотивированных работников [3].



Гендерные различия в ценностных ориентациях учителей проявляются в том, что мужчины в качестве приоритетных терминальных ценностей выбирают конкретные ценности (общественное признание), а женщины – и конкретные, и абстрактные (уверенность в себе). Различия по инструментальным ценностям проявляются в том, что мужчины предпочитают этические ценности и ценности общения, в то время как женщины выбирают только ценности общения, а этические у них находятся в статусе пренебрегаемых ценностей.

Методика изучения мотивации профессиональной карьеры (Э. Шейна) показывает, что самая высокая оценка – по шкале S/V (таланты в службе). Основными ценностями при данной ориентации являются: «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Человек с такой ориентацией старается продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы, не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям. Статистически значимых различий в выраженности мотивации профессиональной карьеры у женщин и мужчин (учителей) не обнаружено.

Методика изучения мотивации успеха (AMS). Женщины-учителя характеризуются тем, что самореализация у них связана со способностью к руководству; чем более они автономны, тем больше для них характерна мотивация отношений; наиболее профессионально компетентны те из них, которые склонны к предпринимательству. Мужчины-учителя характеризуются тем, что мотивация успеха у них связана с мотивацией отношений; они понимают успех как прежде всего развитие отношений; их самореализация заключается, в первую очередь, в избегании неудач, а профессиональная компетентность сопровождается вовлеченностью.

«*Опросник вовлеченности – Q12*». Вовлеченность выше у женщин, чем у мужчин-учителей ($U = 46,00$, при $p = 0,039$).

Анализ различий трудовой мотивации учителей, преподающих естественнонаучные и гуманитарные дисциплины (таблица 1), показал, что значимые различия между ними наблюдаются по следующим параметрам трудовой мотивации: власть (выше у гуманитариев), вовлеченность и мотивация успеха (выше у естественников).

Специфика преподаваемого предмета, безусловно, сказывается на трудовой мотивации. В настоящее время у всех субъектов китайского образовательного процесса в подсознании существует разделение дисциплин на «основные предметы» (математика, китайский язык и литература, английский) и «мелкие предметы» (химия, физика, политология и физкультура). В Китае Государственная Итоговая Аттестация проводится сразу после 9-го класса, и основные предметы оцениваются большим возможным количеством баллов (120), а «мелкие предметы» – меньшим количеством баллов (100 или 30).



Учителя, которые преподают основные предметы, берут на себя большую ответственность, имеют более развитую мотивацию достижения [17].

Таблица 1.

Трудовая мотивация учителей, преподающих разные предметы

Table 1.

Labour motivation of teachers of various academic subjects

	<i>Среднее (естественники) Average (science teachers)</i>	<i>Стд. отклонение Standard deviation</i>	<i>Среднее (гуманитарии) Average (humanists)</i>	<i>Стд. отклонение Standard deviation</i>
Власть Power	19,15	2,38	20,19	2,13
MS Motivation for success	38,65	9,11	34,19	7,92
Вовлеченность Involvement	7,53	1,56	6,42	1,32

Педагог должен быть инициативным, способным творчески мыслить и находить нестандартные решения, быть профессионалом своего дела. Необходимо помнить, что от личностных и профессиональных качеств педагога во многом зависит интерес к преподаваемой дисциплине, а также академическая мотивация учащихся [7].

Выводы

1. Трудовая мотивация китайских учителей в целом характеризуется: выраженностью материальных мотивов и мотивов ответственности; ориентацией на ценности счастливой семейной жизни и безопасность семьи; средней вовлеченностью; преобладанием мотивации успеха и наличием потребности в служении человечеству в качестве источника профессиональной карьеры.
2. Гендерные различия между китайскими педагогами наиболее выражены по следующим параметрам трудовой мотивации: отношения, ответственность и вовлеченность (выше у женщин).
3. Гендерные различия в ценностных ориентациях учителей проявляются в том, что мужчины в качестве приоритетных терминальных ценностей выбирают конкретные ценности, а женщины – и конкретные, и абстрактные. Различия по инструментальным ценностям проявляются в том, что мужчины предпочитают этические ценности и ценности общения, в то время как женщины выбирают только ценности общения, а этические у них находятся в статусе пренебрегаемых ценностей.



4. Преподаватели гуманитарных наук более чувствительны к мотивам власти, а преподаватели естественных дисциплин ценят вовлеченность и мотивацию успеха.

Рекомендации по построению мотивационной системы китайской школы: 1) дифференцировать материальные стимулы, т. к. педагоги к ним более чувствительны; использовать ориентацию педагогов на ценности общения (развивать корпоративное общение), на ценности семейной жизни и безопасности семьи; 2) повышать вовлеченность педагогов с помощью поддержки профессионально-карьерных ориентаций и развития корпоративной культуры; 3) учитывать гендерные различия: для женщин использовать мотивацию отношений, ответственности и вовлеченности, уверенности в себе. Для мужчин – мотивы власти, уважения и общественного признания, этические ценности и ценности общения; поддерживать ощущение стабильности в работе и личной жизни; 4) учитывать особенности трудовой мотивации учителей, преподающих естественные и гуманитарные дисциплины.

Практическая значимость исследования заключается в том, что знание особенностей мотивации китайских учителей позволяет более «тонко» настраивать мотивационную систему данной китайской школы, добиваясь большей эффективности деятельности педагогов и школы в целом.

Литература

1. Верисова А. Д. Особенности школьного образования в Китае // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 11. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/58864>
2. Кузибецкая Г. В. Мотивация персонала образовательного учреждения: факторы и модели // Известия ВГПУ. – 2008. – № 3. – С. 140–143.
3. Марук А. С., Правдина Л. Р. Особенности мотивации профессиональной деятельности молодых педагогов // Научный альманах. – 2015. – № 10–4 (12). – С. 392–395.
4. Федотова О. Д., Латун В. В. Образование в Китае: психолого-педагогическая проблематика диссертационных исследований // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6 (19). – С. 204.
5. Цзян Цзюнь Тенденции развития общего образования в Китае и в России в условиях современных реформ. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 128 с.
6. Черная А. В., Лю Ц., Гришина Л. Н. Национальные инициативы Российской Федерации и КНР в обеспечении программ психологической поддержки прав ребенка // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 973–974.
7. Azarova E. A., Zhulina G. N., Mozgovaja N. N., Novokhatko E. N., Shevyreva E. G. Submissions of a teacher by modern Russian pupils // Mediterranean



- Journal of Social Sciences. – 2015. – V. 6. – no. 6. – pp. 18–26.
8. Chow Gregory C., and Yan Shen Demand for Education in China // International Economic Journal. – 2006. – V. 20. – no. 2. – pp. 129–147
 9. Olga Fedotova, Vladimir Latun. The First Russian Project of the Asian Academy: New Geopolitical Vector // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – V. 6. – no. 4. – pp. 356–361.
 10. 张爱卿,《动机论:迈向21世纪的动机心理学研究》,华中师范大学出版社,2002.
 11. 刘永芳,杜秀芳,庄锦英. 动机研究的历史演变. 山东师大学报,2000.1.
 12. 张剑,郭德俊,企业员工工作动机的结构研究.《应用心理学》2003年01期.
 13. 景怀斌:中国人成就动机性别差异研究,心理科学,1995(3),pp. 180–182.
 - 14.《管理心理学》俞文钊,甘肃人民出版社,1988.
 15. 陈立的《工业管理心理学》(上海人民出版社,1988年版).
 16. 周兆透,大学教师成就动机与工作绩效关系的实证研究,现代大学教育 Modern University Education, (2008年04期).
 17. 时堪,卢嘉, Chinese Journal of Applied Psychology, (2001年02期).

References

1. Verisova A. D. Features of school education in China. *Modern Scientific Research and Innovations*, 2015, no. 11. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/58864>
2. Kuzibetskaya G. V. Motivatsiya personala obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: faktory i modeli [The motivation of the personnel of the educational institution: factors and models]. *Izvestiya VGPU – Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2008, no. 3, pp. 140–143.
3. Osobennosti motivatsii professional'noi deyatel'nosti molodykh pedagogov [Features of the motivation of professional activity of young teachers]. *Nauchnyi al'manakh – Scientific Almanac*, 2015, no. 10–4 (12), pp. 392–395.
4. Fedotova O. D., Latun V. V. Obrazovanie v Kitae: psikhologo-pedagogicheskaya problematika dissertatsionnykh issledovaniy [Education in China: psychological and pedagogical problematics of dissertation research]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie" – "Science of Science" Internet-Journal*, 2013, no. 6 (19), P. 204.
5. Tszyan Tszyun' *Tendentsii razvitiya obshchego obrazovaniya v Kitae i v Rossii v usloviyakh sovremennykh reform* [Trends in the development of general education in China and Russia in conditions of modern reforms]. Moscow, Kampaniya Sputnik + Publ., Moscow, 2007. 128 p.
6. Chernaya A. V., Lyu Ts., Grishina L. N. Natsional'nye initsiativy Rossiiskoi Federatsii i KNR v obespechenii programm psikhologicheskoi podderzhki prav rebenka [National initiatives of the Russian Federation and China in



- ensuring the programs of psychological support of the rights of the child]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshhego vozrasta – Upbringing and Training of Younger Children*, 2016, no. 5, pp. 973–974.
7. Azarova E. A., Zhulina G. N., Mozgovaja N. N., Novokhatko E. N., Shevyreva E. G. Submissions of a teacher by modern Russian pupils. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, V. 6, no. 6, pp. 18–26.
 8. Chow Gregory C., and Yan Shen Demand for Education in China. *International Economic Journal*, 2006, V. 20, no. 2, pp. 129–147
 9. Olga Fedotova, Vladimir Latun. The First Russian Project of the Asian Academy: New Geopolitical Vector. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, V. 6, no. 4, pp. 356–361.
 10. 张爱卿,《动机论:迈向21世纪的动机心理学研究》,华中师范大学出版社,2002.
 11. 刘永芳,杜秀芳,庄锦英. 动机研究的历史演变. 山东师大学报,2000.1.
 12. 张剑,郭德俊,企业员工工作动机的结构研究.《应用心理学》2003年01期.
 13. 景怀斌:中国人成就动机性别差异研究,心理科学,1995(3),pp. 180 – 182.
 - 14.《管理心理学》俞文钊,甘肃人民出版社,1988.
 15. 陈立的《工业管理心理学》(上海人民出版社,1988年版).
 16. 周兆透,大学教师成就动机与工作绩效关系的实证研究,现代大学教育 Modern University Education, (2008年04期).
 17. 时堪,卢嘉, Chinese Journal of Applied Psychology, (2001年02期).



ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ PSYCHOPHYSIOLOGY

УДК 612.821:159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.11

МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ РЕАКЦИЙ НА ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ МОДУЛЯЦИИ ЛОКАЛЬНЫХ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

Виталий В. Бабенко^{1*}, Павел Н. Ермаков¹, Зульфира М. Сафина²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Медицинское научно-производственное предприятие «Нейрон», г. Уфа, Российская Федерация

* E-mail: babenko@sfedu.ru

Результаты получены в рамках государственного задания Минобрнауки России (проект № 1741)

Зрительное восприятие начинается с параллельной пространственно-частотной фильтрации. На выходах фильтров первого порядка зрительная сцена описывается набором локальных признаков. Следующая важная операция – их пространственное объединение. Именно группирование локальных признаков лежит в основе перехода к пространственному зрению. В последние годы получены факты, свидетельствующие о том, что такое группирование выполняется зрительными фильтрами второго порядка. Считается, что ведущую роль в пространственном зрении человека играет правое полушарие.

В нашем исследовании проверяется гипотеза, согласно которой это доминирование может формироваться уже на стадии перехода от локального к глобальному описанию зрительной сцены. С этой целью исследуется межполушарная асимметрия потенциалов, обусловленных функционированием зрительных фильтров второго порядка. Эти элементы объединяют выходы фильтров первого порядка и реагируют на пространственные модуляции локальных зрительных признаков. Для решения поставленной задачи регистрировались зрительные вызванные потенциалы на немодулированную текстуру и текстуры, синусоидально модулированные по контрасту, ориентации или пространственной частоте. Затем из ответа на модулированную текстуру вычитался ответ на немодулированную текстуру.



В результате в каждом отведении получали 3 разностные волны (d-волны): на модуляцию контраста, ориентации или пространственной частоты. Сравнение d-волн в симметричных отведениях выявило, что ее амплитуда при всех использованных модуляциях выше в правом полушарии. Обнаружено также, что межполушарная асимметрия наиболее выражена при модуляции ориентации и лучше проявляется в затылочных областях. Полученные результаты указывают на ведущую роль правого полушария в реализации процессов, связанных с пространственным объединением локальных зрительных признаков.

Ключевые слова: ВП, разностная волна, текстура, пространственные модуляции, контраст, ориентация, пространственная частота, межполушарная асимметрия, локальные признаки, группирование.

Для цитирования: Бабенко В. В., Ермаков П. Н., Сафина З. М. Межполушарная асимметрия реакций на пространственные модуляции локальных зрительных признаков // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 181–196.

Материалы статьи получены 19.09.2016

UDC 612.821:159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.11

INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY OF REACTIONS TO SPATIAL MODULATIONS OF LOCAL VISUAL INDICATIONS

Vitalii V. Babenko^{1*}, Pavel N. Ermakov¹, Zul'fira M. Safina²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² "Neuron" Medical Scientific and Production Enterprise, Ufa, Russian Federation

* Correspondence author. E- mail: babenko@sfnedu.ru

Acknowledgments

This research was supported by the Ministry of Education of Russia (project 1741)

Visual perception starts with a parallel spatial-frequency filtering. A visual scene is presented by a number of local indications in outputs of first-order filters. Their spatial association is the next important operation. It is the grouping of local indicators that underlies the transition to spatial vision. Recent research indicates that second-order visual filters perform this grouping. It is believed that the right hemisphere plays the leading role in spatial vision.

The present study puts forward a hypothesis that this dominance can be formed even at the stage of the transition from a local to a global description of visual scenes.



For this purpose the authors investigated interhemispheric asymmetry of potentials caused by functioning of second-order visual filters. These elements integrate the outputs of first-order filters and respond to spatial modulations of local visual indications. To solve this problem the authors recorded visual evoked potentials to a non-modulated texture and textures sinusoidally modulated in orientation, spatial frequency, and contrast. Next, they subtracted the response to the non-modulated texture from the response to the modulated texture. In result, each derivation received three different waves (d-waves): to the modulation of contrast, orientation, or spatial frequency. The comparison of d-waves in symmetric derivations revealed that its amplitude for all the used modulations is higher in the right hemisphere. Interhemispheric asymmetry to the modulation of orientation was most pronounced; it manifested itself better in occipital regions. The findings of the study showed the leading role of the right hemisphere in the processes of spatial association of local visual indications.

Keywords: *evoked potential, d-wave, texture, spatial modulations, contrast, orientation, spatial frequency, interhemispheric asymmetry, local indications, grouping.*

For citation: Babenko V. V., Ermakov P. N., Safina Z. M. Mezhpolusharnaya asimmetriya reaktsii na prostranstvennye modulyatsii lokal'nykh zritel'nykh priznakov [Interhemispheric asymmetry of reactions to spatial modulations of local visual indications]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no 4, pp. 181–196.

Original manuscript received 19.09.2016

Введение

На начальных уровнях зрительной системы человека действуют механизмы, настроенные на обнаружение градиентов яркости. В результате изображение любой сложности раскладывается на так называемые *признаки первого порядка*. Эта операция начинается в сетчатке, а завершается в стриарной коре так называемыми *фильтрами первого порядка*.

Далее действуют *фильтры второго порядка*, которые на определенном пространственном интервале группируют выходы фильтров первого порядка [8, 18]. Выпрямляющая нелинейность на выходах фильтров первого порядка преобразует пространственные вариации выделяемых ими локальных признаков в вариации интенсивности передаваемого сигнала. Фильтры второго порядка обнаруживают эти вариации и выделяют так называемые *признаки второго порядка* – пространственные модуляции признаков первого порядка [9, 16].

Фильтры первого порядка хорошо известны и изучены. Это стриарные нейроны, обладающие линейными рецептивными полями [12 и др.]. Что же



касается фильтров второго порядка, то здесь нет определенности. Нейроны, способные выделять признаки второго порядка, найдены и в стриарной и в экстрастриарной коре [9]. Исследования, выполненные с помощью fMRI, также не добавили ясности в этот вопрос, поскольку, как правило, маркируется весь зрительный путь [4]. Однако большинство авторов склоняется к тому, что фильтры второго порядка локализуются все же именно в экстрастриарной коре [13].

Зрительные признаки второго порядка – это нелокальные характеристики изображения: вариации контраста, ориентации или пространственной частоты, т. е. те изменения, которые не могут быть выделены на уровне фильтров первого порядка. А поскольку с пространственным зрением связывают в большей степени правое полушарие [7, 19], то правомерным выглядит предположение о непропорциональном распределении между полушариями механизмов, обрабатывающих пространственные изменения локальных признаков. Таким образом, цель данного исследования – определить возможную межполушарную асимметрию в обнаружении и анализе зрительных признаков второго порядка.

Для достижения поставленной цели был выбран метод зрительных вызванных потенциалов (ЗВП), который зарекомендовал себя как эффективный инструмент анализа мозговых процессов обработки информации [1, 2, 3]. Сначала в различных отведениях регистрировались ЗВП на модулированную и немодулированную текстуры. Затем в каждом отведении определялись так называемые *дифференциальные волны* (d-волны) – разница между ответами на одну из модуляций и на ее отсутствие. Считается, что эта волна отражает процессы, связанные с обнаружением и анализом пространственных модуляций локальных зрительных признаков [5, 17]. После этого вычислялись d'-волны – разница между d-волнами, регистрируемыми в симметричных отведениях. В завершение d'-волны усреднялись по всем испытуемым (отдельно по каждой паре отведений). Это и позволяло выявить межполушарную асимметрию изучаемых процессов.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 24 испытуемых (8 мужчин и 16 женщин) в возрасте от 19 до 28 лет. Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормы зрение. Все были проинформированы о цели и процедуре проводимых испытаний и убеждались в безопасности экспериментов для здоровья. Исследование проводилось с соблюдением этических норм.

Аппаратура. Основу экспериментальной установки составлял i386-совместимый персональный компьютер под управлением ОС Linux Ubuntu



с графической подсистемой на базе Intel 915G и монитором LG Flatron 775FT. Экранное разрешение устанавливалось равным 1024 на 768 пикселей, частота кадровой развертки – 85 Гц. Монитор был откалиброван с помощью люксметра-яркомера производства фирмы «ТКА» (г. Санкт-Петербург, Россия). Применяли режим, позволяющий использовать 256 градаций яркости. Уровни яркости и контраста монитора аппаратно устанавливались таким образом, чтобы максимизировать диапазон изменения яркости при минимизации шага ее изменения.

Для записи ЭЭГ использовался усилитель «НейроВизор-БММ40» фирмы «Нейроботикс», подключаемый к персональному компьютеру под управлением ОС Windows XP с программным обеспечением от производителя усилителя.

Стимулы. В качестве стимулов применялись текстуры, составленные из матрицы Габоровских патчей, расположенных в шахматном порядке. Размер условных клеток шахматного поля, в центре которых располагались патчи, составлял $0,44 \times 0,44$ угл. град. Всего использовалось 4 текстуры: немодулированная (БМ), а также модулированные по контрасту (МК), ориентации (МО), пространственной частоте (МЧ) (рисунок 1). Пространственная частота несущей в немодулированной текстуре составляла 3,5 цикл./град., ориентация патчей была вертикальной, а их контраст равнялся 0,5. Функция модуляции задавалась горизонтально ориентированной синусоидой с частотой 0,3 цикл./град. Использовался случайный сдвиг фазы модуляции. Амплитуда модуляции (максимальная разница параметра в изображении) составляла 3 дБ для контраста, 20 град. для ориентации и 1 октаву для пространственной частоты. Текстуры полностью заполняли экран и имели размер $14 \times 10,5$ угл. град. Средняя яркость всех стимулов была одинаковой и равнялась яркости фона – 30 кд/м^2 . Время экспозиции составляло 500 мс.

Процедура. Испытуемые располагались на расстоянии 130 см от экрана монитора и должны были фиксировать взгляд в его центре. Четыре текстуры, следуя друг за другом в случайной последовательности, предъявлялись по 150 раз. Интервалы между стимулами заполнялись бланком (серый экран с яркостью 30 кд/м^2). Задачей испытуемого было определить тип предъявленной текстуры, сообщая о своем решении нажатием одной из четырех клавиш на клавиатуре компьютера. Для моторного ответа все испытуемые использовали только ведущую руку (все были правшами). Время ожидания ответа не ограничивалось. Интервал между ответом испытуемого и предъявлением следующего стимула случайно варьировал в диапазоне от 1 до 3 с. В случае неправильного ответа звучал короткий звуковой сигнал. Если доля неправильных ответов превышала 30%, эксперимент прекращался, и испытуемый вновь проходил тренинг.

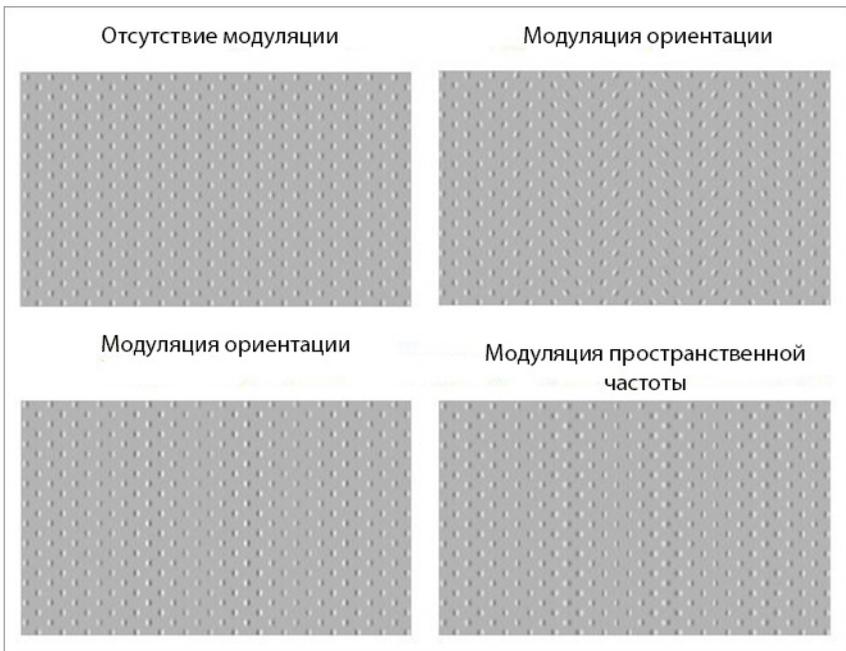


Рисунок 1. Стимулы

Figure 1. Stimuli

ЭЭГ записывалась с помощью Ag/AgCl электродов монополярно по 14 отведениям (F7, F3, F4, F8, C3, C4, T3, T5, T4, T6, P3, P4, O1, O2), выбранным среди стандартных позиций системы 10 x 20. Использовался референтный монтаж «связанные уши». Импеданс электродов поддерживался на уровне ниже 10 кОм. Одновременно велась запись окулограммы. Триггерные метки содержали информацию о типе стимула и моменте его предъявления. Запись ЭЭГ велась в диапазоне частот от 0,5 до 40 Гц. Частота оцифровки ЭЭГ-сигнала составляла 1 кГц.

Анализ данных. Для последующего усреднения использовались эпохи длительностью от 100 мс до +500 мс относительно момента подачи стимула. Записи ЭЭГ с артефактами миганий, движений глаз, мышечной активности или другими шумами внутри указанного временного диапазона удалялись. Оставшиеся эпохи усреднялись отдельно по каждому стимулу (не менее 90 эпох в каждом усреднении). Усредненный сигнал за 100 мс до включения стимула использовался для коррекции изолинии. В результате для каждого испытуемого было получено по 4 ЗВП в каждом отведении.



Затем ЗВП на немодулированную текстуру вычитался из ЗВП на каждую из модулированных текстур. Таким способом в каждом отведении было получено по 3 кривых рассогласования (d-волны для МО-БМ, МЧ-БМ и МК-БМ). Затем из d-волны левого полушария вычиталась d-волна правого полушария (для симметричных отведений). В результате для каждой пары отведений была рассчитана d'-волна.

После этого производилось усреднение d-волн и d'-волн по всем испытуемым. Статистический анализ проводился с помощью сравнения средних значений рассогласования по t-критерию.

Результаты

Изменения, вызванные пространственной модуляцией одного из параметров текстуры, затрагивают три компонента затылочного ЗВП: P2, N2 и P3. На рисунке 2 в качестве примера показаны усредненные по всем испытуемым ЗВП, полученные в отведении O1 на предъявление немодулированной текстуры и текстуры, модулированной по ориентации.

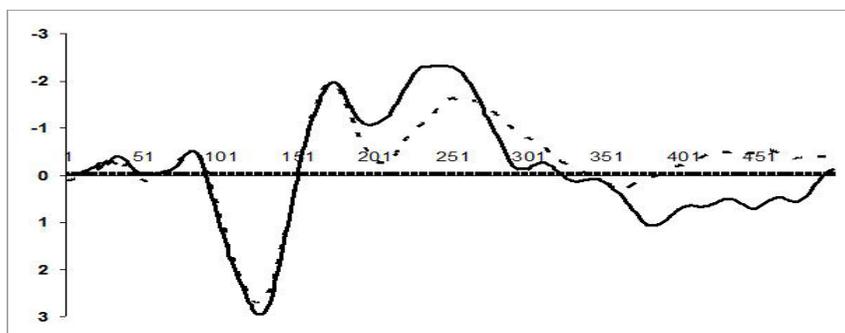


Рисунок 2. Усредненные ЗВП на ориентационно-модулированную (сплошная линия) и немодулированную (пунктир) текстуры. Отведение O1

По оси абсцисс – время после подачи стимула (в миллисекундах), по оси ординат – амплитуда (в микровольтах).

Figure 2. The averaged VEP to the orientation-modulated (solid line) and non-modulated (dotted line) textures. Derivation O1

The x-axis corresponds to the time after the effect of the stimulus (in milliseconds); the y-axis corresponds to amplitude (in micro volts).

Вычитание ответов на модулированную и немодулированную текстуры позволило получить для каждого отведения три d-волны: для модуляции контраста, ориентации и пространственной частоты. Оказалось, что d-волна имеет наибольшую амплитуду в затылочных отведениях. При этом модуляция



ориентации вызывает наиболее выраженную реакцию с более коротким латентным периодом, а модуляция контраста – наименее выраженный ответ с наиболее длительной латентностью (рисунок 3). В затылочной d-волне отчетливо проявляются 3 компонента. Сначала с пиковой латентностью порядка 225–250 мс формируется негативность, затем она сменяется позитивностью, пик которой формируется в районе 300-й мс. Третий компонент также выражается позитивностью, которая достигает максимума еще примерно через 100 мс. В передних отведениях d-волны имеют обратную полярность и меньшую амплитуду. Таким образом, реакция коры на появление в изображении признаков второго порядка начинается после 180 мс и включает 3 фазы, которые, по всей видимости, отражают разные этапы обработки зрительных признаков второго порядка.

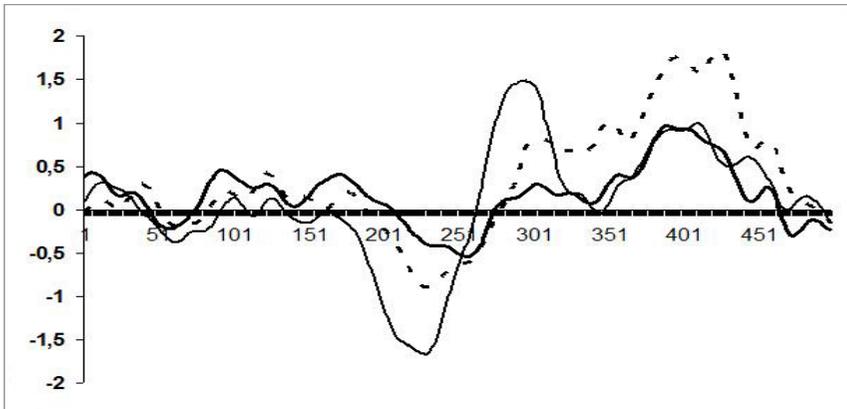


Рисунок 3. Результаты вычитания ЗВП на немодулированную текстуру из ЗВП на текстуру, модулированную по контрасту (тонкая линия), пространственную частоту (пунктир) и ориентации (жирная линия), усредненные по всем испытуемым (d-волны). Отведение O2

Обозначение осей здесь и далее как на рисунке 2.

Figure 3. The result of subtracting the VEP to the non-modulated texture from the VEP to the textures modulated in orientation (heavy line), spatial frequency (dotted line), and contrast (thin line), averaged over all subjects (d-waves). Derivation O2

The designation of axes here and below corresponds to figure 2.

Вычитание d-волн, полученных в симметричных отведениях, позволило вычислить для каждого испытуемого d'-волны, которые отражают разницу реакции полушарий на признаки второго порядка.

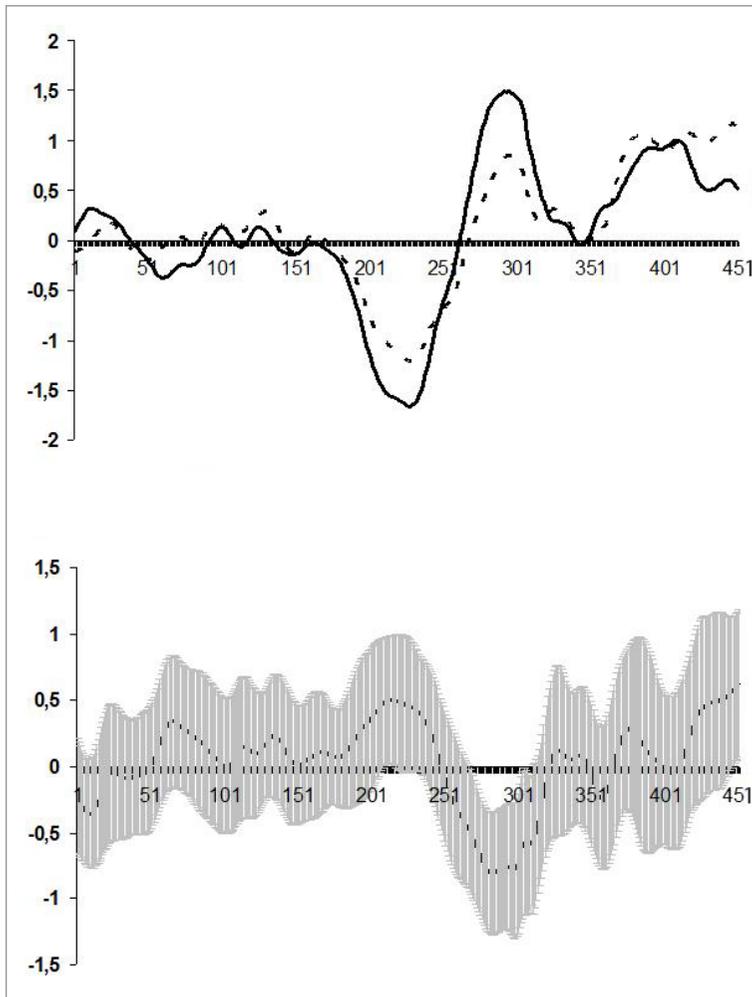


Рисунок 4. D-волны в O1 и O2 на модуляцию ориентации и их межполушарная асимметрия

На верхнем рисунке: сплошная линия – d-волна в O2, пунктир – в O1. На нижнем рисунке: d' – волна с доверительным интервалом ($p < 0,01$). Остальные пояснения – в тексте.

Figure 4. D-waves to the orientation modulation in O1 and O2 and their interhemispheric asymmetry

The top figure: the solid line corresponds to d-wave in O2, dotted line corresponds to d-wave in O1. The bottom figure: d' – wave with a confidence interval ($p < 0.01$). Other explanations are in the text.



Затем полученные d' -волны усреднялись по всем испытуемым, что позволило определить временные отрезки, на которых межполушарные различия симметричных d -волн статистически значимы. Один из результатов такого вычисления показан на рисунке 4. На верхнем рисунке совмещены две усредненные d -волны, полученные в отведениях O1 и O2 в ответ на модуляцию ориентации. На нижнем рисунке показана усредненная d' -волна. Затененная область вокруг кривой отмечает доверительный интервал ($p < 0,01$). Участки d' -волны, где доверительный интервал не пересекает ось абсцисс, отражают статистически значимые межполушарные отличия.

На рисунке 3 видно, что правополушарная d -волна, возникающая при модуляции ориентации, имеет большую амплитуду и на первой и на второй фазах реакции. При этом амплитуда первого компонента волны преобладает в O2, C4 и T4. Межполушарная асимметрия второго компонента по длительности и величине выражена в еще большей степени и, помимо O2, C4 и T4, проявляется также в отведениях P4 и T6.

При модуляции контраста d -волны также более выражены в правом полушарии (рисунок 5). Первый компонент ответа более асимметричен в передних отведениях (F8 и T4). На второй фазе реакции асимметрия не проявляется, но она появляется на третьей фазе, когда ответ преобладает в O2, P4 и T6.

При модуляции пространственной частоты межполушарная асимметрия затрагивает также первую и третью фазы d -волны. И, как и прежде, доминирует исключительно правое полушарие (рисунок 6). Первый компонент наиболее асимметричен в O2, третий – в O2 и T6.

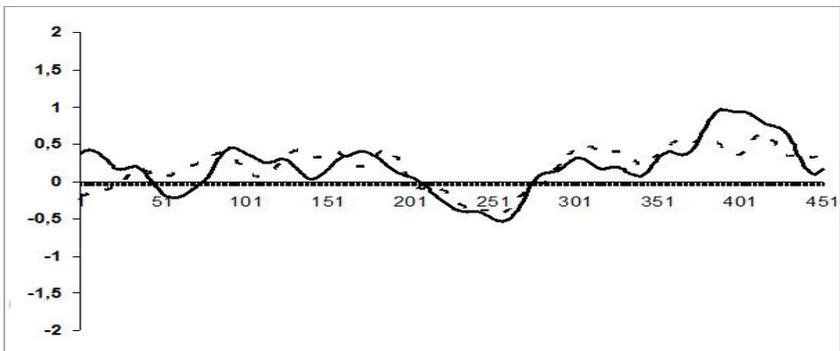


Рисунок 5. D-волны в O1 и O2 на модуляцию контраста

Сплошная линия – d-волна в O2, пунктир – в O1.

Figure 5. D-waves to the contrast modulation in O1 and O2

The solid line corresponds to d-wave in O2; dotted line corresponds to d-wave in O1.

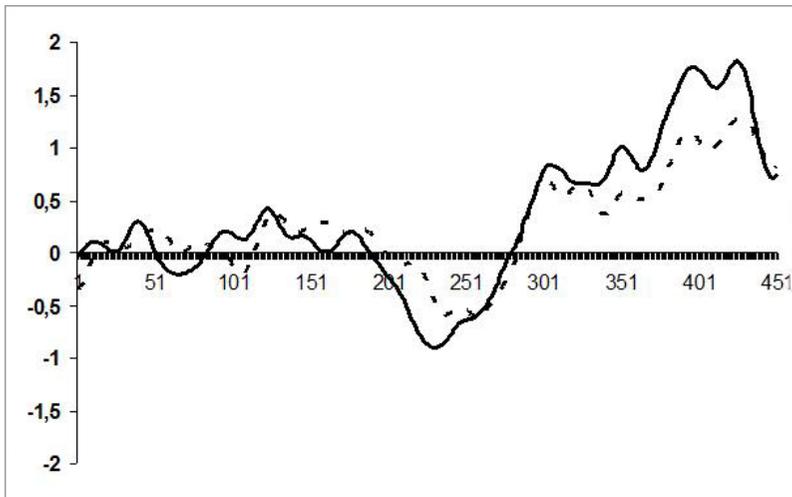


Рисунок 6. D-волны в O1 и O2 на модуляцию пространственной частоты
Сплошная линия – d-волна в O2, пунктир – в O1.

Figure 6. D-waves to the spatial frequency modulation in O1 and O2

The solid line corresponds to d-wave in O2; dotted line corresponds to d-wave in O1.

Обсуждение результатов

Все три использованные нами модуляции вызывают d-волны, которые демонстрируют межполушарную асимметрию. Причем во всех выявленных случаях асимметрии доминирует правое полушарие.

Чтобы интерпретировать полученные результаты, следует понять природу каждого из компонентов d-волны. Первый компонент по логике должен отражать активность самих фильтров второго порядка. Последующие компоненты – процессы, связанные с анализом выделенной ими информации.

Что касается первой фазы ответа, то некоторое удивление вызывает ее латентный период – он слишком велик для реакции, обусловленной восходящими процессами. Действительно, вершина первого компонента d-волны формируется в интервале с 225 по 250 мс, а этот этап генерации ВП принято ассоциировать с процессами внимания [10], но никак не с начальной обработкой. Мы полагаем, что первая фаза d-волны отражает не первичную, а повторную активацию фильтров второго порядка через обратные связи. Свое мнение мы аргументируем следующим образом.

Базовое свойство фильтров второго порядка – не реагировать на однородные (немодулированные) текстуры [20]. Для этого центр их поля формируется



возбудительными, а фланги – тормозными стриарными входами. В результате, если текстура однородна, то сумма возбудительных входов фильтра второго порядка будет равна сумме его тормозных входов. В этом случае реакция отсутствует. Если текстура модулирована, то у одной части фильтров второго порядка входное возбуждение будет превышать торможение, в то время как у другой, наоборот, торможение будет преобладать над возбуждением. А поскольку в ВП отражаются постсинаптические процессы, то сумма возбудительных и тормозных потенциалов во всем наборе нейронов, реагирующих на синусоидально модулированную текстуру, может оказаться близкой к нулю. В результате мы не обнаружим в ЗВП изменений, связанных с первой реакцией фильтров второго порядка. По-видимому, в d-волне мы видим лишь отражение их повторной активации через обратные связи. Такая нисходящая активация реализуется через механизм внимания и продемонстрирована в ряде исследований [6, 15]. Считается, что с помощью обратных, нисходящих влияний «проторяются» пути, по которым могут быть считаны «полезные» результаты преаттентивной обработки. Мы считаем, что именно повторная активация ряда фильтров второго порядка и вызывает формирование первого компонента d-волны.

Что касается природы ее последующих компонентов, то вторая фаза d-волны приходится на передний фронт волны РЗ ЗВП, а третья фаза – на ее задний фронт. Установлено, что латентность волны РЗ зависит от времени категоризации стимула [14], а ее амплитуда может отражать объем используемых мозговых ресурсов [11]. Вполне вероятно, что второй и третий компоненты d-волны – это две фазы одного процесса, связанного с принятием решения о характере стимула. Однако в d-волне, вызванной модуляцией ориентации, более выражен второй компонент, а в реакции на модуляцию контраста и пространственной частоты – третий. Возможно, это отражает то, что решение о модуляции ориентации принимается быстрее, чем решение о модуляции контраста или пространственной частоты.

Если исходить из предложенной нами интерпретации компонентов d-волны, то межполушарная асимметрия проявляется уже на уровне реакции самих фильтров второго порядка. Это наблюдается при всех типах модуляции и выражается в доминировании правого полушария. Асимметрия наиболее выражена при модуляции ориентации и, помимо затылочных отведений, обнаруживается в центральных (С4) и височных (Т4) областях. При модуляции пространственной частоты область асимметрии ограничивается лишь затылочными областями, а при модуляции контраста, напротив, передними (Т4 и F8).

Что касается второй и третьей фазы d-волны, которые, как мы считаем, связаны с классификацией стимулов, то асимметрию демонстрирует более высокоамплитудный из поздних компонентов. То есть, скорее всего тот,



который и отражает процесс принятия решения. При решении в отношении модуляции ориентации доминируют все области правого полушария, кроме фронтальных. При модуляции контраста эта область несколько сужается (P4, T6, O2). Такое сужение становится еще более выраженным при модуляции пространственной частоты (T6 и O2).

Заключение

Обнаружено, что d-волны, отражающие процессы выделения и анализа пространственных вариаций локальных зрительных признаков, демонстрируют межполушарную асимметрию. При этом она наиболее выражена при модуляции ориентации и сильнее проявляется в затылочных областях.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что правое полушарие начинает доминировать в зрительной обработке при переходе от локального к глобальному описанию зрительной сцены. Этот факт согласуется с существующим представлением, что именно правое полушарие играет ведущую роль в пространственном зрении.

Литература

1. *Ермаков П. Н., Бабенко В. В., Явна Д. В.* Исследование анализа независимых компонентов для локализации источников вызванной активности при различении текстурных модуляций // *Российский психологический журнал*. – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 56–64.
2. *Полянский В. Б., Алымкулов Д. Э., Соколов Е. Н., Радзиевская М. Г., Рудерман Г. Л.* Отражение в вызванных потенциалах зрительной коры кролика изменений в ориентации и интенсивности линий // *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. – 2008. – Т. 58. – № 5. – С. 586–597.
3. *Полянский В. Б., Евтихин Д. В., Соколов Е. Н.* Яркостные компоненты зрительных вызванных потенциалов на цветовые стимулы у кролика // *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. – 1999. – Т. 49. – № 6. – С. 1046–1051.
4. *Ashida H., Lingnau A., Wall M. B., Smith A. T.* fMRI adaptation reveals separate mechanisms for first-order and second-order motion // *J. Neurophysiol.* – 2007. – V. 97. – no. 2. – pp. 1319–1325.
5. *Babenko V. V., Ermakov P. N.* Specificity of brain reactions to second-order visual stimuli // *Vis. Neurosci.* – 2015. – V. 32. – e011. <https://doi.org/10.1017/S0952523815000085>
6. *Buffalo E. A., Fries P., Landman R., Liang H., Desimone R.* A backward progression of attentional effects in the ventral stream // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. – 2010. – V. 107. – pp. 361–365.



7. *Gable P. A., Poole B. D., Cook M. S.* Asymmetrical hemisphere activation enhances global-local processing // *Brain & Cogn.* – 2013. – V. 83. – pp. 337–341.
8. *Graham N. V.* Beyond multiple pattern analyzers modeled as linear filters (as classical V1 simple cells): Useful additions of the last 25 years // *Vis. Res.* – 2011. – V. 51. – pp. 1397–1430.
9. *Hallum L. E., Movshon J. A.* Surround suppression supports second-order feature encoding by macaque V1 and V2 neurons // *Vis. Res.* – 2014. – V. 104. – pp. 24–35.
10. *Hillyard S. A., Anillo-Vento L.* Event-related brain potentials in the study of visual selective attention // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* – 1998. – V. 95. – pp. 781–787.
11. *Isreal J. B., Chesney G. L., Wickens C. D., Donchin E.* P300 and tracking difficulty: evidence for multiple resources in dual-task performance // *Psychophysiology.* – 1980. – V. 17. – no. 3. – pp. 259–273.
12. *Landy M. S., Oruc I.* Properties of second-order spatial frequency // *Vis. Res.* – 2002. – V. 42. – pp. 2311–2329.
13. *Larsson J., Landy M. S., Heeger D. J.* Orientation-selective adaptation to first- and second-order patterns in human visual cortex // *J. Neurophysiol.* – 2006. – V. 95. – no 2. – pp. 862–881.
14. *Luck S. J.* Sources of dual-task interference: Evidence from human electrophysiology // *Psychological Science.* – 1998. – V. 9. – pp. 223–227.
15. *Mehta A. D., Ulbert I., Schroeder C. E.* Intermodal selective attention in monkeys. II: Physiological mechanisms of modulation // *Cerebral Cortex.* – 2000. – V. 10. – pp. 359–370.
16. *Schofield A. J., Rock P. B., Sun P., Jiang X., & Georgeson M. A.* What is second-order vision for? Discriminating illumination versus material changes // *J. Vision.* – 2010. – V. 10. – no. 9. – pp. 1–18.
17. *Straube S., Grimsen C., Fahle M.* Electrophysiological correlates of figure-ground segregation directly reflect perceptual saliency // *Vis. Res.* – 2010. – V. 50. – pp. 509–521.
18. *Sutter A., Sperling G., Chubb C.* Measuring the spatial frequency selectivity of second-order texture mechanisms // *Vision Res.* – 1995. – V. 35. – no. 7. – pp. 915–924.
19. *Volberg G.* Right-hemisphere specialization for contour grouping // *Exp. Psychol.* – 2014. – V. 61. – pp. 331–339.
20. *Wilson H. R.* Non-Fourier cortical processes in texture, form, and motion perception // *Cerebral Cortex.* – 1999. – V. 13. – pp. 445–477.

References

1. Ermakov P. N., Babenko V. V., Yavna D. V. Issledovanie analiza nezavisimyykh komponentov dlya lokalizatsii istochnikov vyzvannoi aktivnosti pri razlichenii teksturnyykh modulyatsii [The study of the analysis of independent



- components for localizing the evoked activity sources in distinguishing texture modulations]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2012, V. 9, no. 3, pp. 56–64.
2. Polyanskii V. B., Alymkulov D. E., Sokolov E. N., Radzievskaya M. G., Ruderman G. L. Otrazhenie v vyzvannykh potentsialakh zritel'noi kory krolika izmenenii v orientatsii i intensivnosti linii [The reflection of changes of the orientation and intensity of lines in evoked potentials in the visual cortex of the rabbit]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2008, V. 58, no. 5, pp. 586–597.
 3. Polyanskii V. B., Evtikhin D. V., Sokolov E. N. Yarkostnye komponenty zritel'nykh vyzvannykh potentsialov na tsvetovye stimuly u krolika [Brightness components of visual evoked potentials to color stimuli in the rabbit]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 1999, V. 49, no. 6, pp. 1046–1051.
 4. Ashida H., Lingnau A., Wall M. B., Smith A. T. FMRI adaptation reveals separate mechanisms for first-order and second-order motion. *J. Neurophysiol.*, 2007, V. 97, no. 2, pp. 1319–1325.
 5. Babenko V. V., Ermakov P. N. Specificity of brain reactions to second-order visual stimuli. *Vis. Neurosci.*, 2015, V. 32, e011. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0952523815000085>
 6. Buffalo E. A., Fries P., Landman R., Liang H., Desimone R. A backward progression of attentional effects in the ventral stream. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 2010, V. 107, pp. 361–365.
 7. Gable P. A., Poole B. D., Cook M. S. Asymmetrical hemisphere activation enhances global-local processing. *Brain & Cogn.*, 2013, V. 83, pp. 337–341.
 8. Graham N. V. Beyond multiple pattern analyzers modeled as linear filters (as classical V1 simple cells): Useful additions of the last 25 years. *Vis. Res.*, 2011, V. 51, pp. 1397–1430.
 9. Hallum L. E., Movshon J. A. Surround suppression supports second-order feature encoding by macaque V1 and V2 neurons. *Vis. Res.*, 2014, V. 104, pp. 24–35.
 10. Hillyard S. A., Anllo-Vento L. Event-related brain potentials in the study of visual selective attention. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 1998, V. 95, pp. 781–787.
 11. Isreal J. B., Chesney G. L., Wickens C. D., Donchin E. P300 and tracking difficulty: evidence for multiple resources in dual-task performance. *Psychophysiology*, 1980, V. 17, no. 3, pp. 259–273.
 12. Landy M. S., Oruc I. Properties of second-order spatial frequency. *Vis. Res.*, 2002, V. 42, pp. 2311–2329.
 13. Larsson J., Landy M. S., Heeger D. J. Orientation-selective adaptation to first- and second-order patterns in human visual cortex. *J. Neurophysiol.*, 2006, V. 95, no. 2, pp. 862–881.



14. Luck S. J. Sources of dual-task interference: Evidence from human electrophysiology. *Psychological Science*, 1998, V. 9, pp. 223–227.
15. Mehta A. D., Ulbert I., Schroeder C. E. Intermodal selective attention in monkeys. II: Physiological mechanisms of modulation. *Cerebral Cortex*, 2000, V. 10, pp. 359–370.
16. Schofield A. J., Rock P. B., Sun P., Jiang X., & Georgeson M. A. What is second-order vision for? Discriminating illumination versus material changes. *J. Vision*, 2010, V. 10, no. 9, pp. 1–18.
17. Straube S., Grimsen C., Fahle M. Electrophysiological correlates of figure-ground segregation directly reflect perceptual saliency. *Vis. Res.*, 2010, V. 50, pp. 509–521.
18. Sutter A., Sperling G., Chubb C. Measuring the spatial frequency selectivity of second-order texture mechanisms. *Vision Res.*, 1995, V. 35, no. 7, pp. 915–924.
19. Volberg G. Right-hemisphere specialization for contour grouping. *Exp. Psychol.*, 2014, V. 61, pp. 331–339.
20. Wilson H. R. Non-Fourier cortical processes in texture, form, and motion perception. *Cerebral Cortex*, 1999, V. 13, pp. 445–477.



ВОСПРИЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ЧЕТКОСТИ ПРИ СТРОБОСКОПИЧЕСКОЙ ЭКСПОЗИЦИИ ЛИЦА И ЕГО МАСКИРОВКЕ

**Владимир А. Барабанщиков^{1,2,3*}, Ольга А. Королькова^{1,3},
Елена А. Лободинская^{1,3}**

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

² Институт психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

³ Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14–18–03350 «Когнитивные механизмы невербальной коммуникации»)

Изучалась роль кажущегося движения лица в оценке базовых эмоциональных экспрессий в благоприятных и затрудненных условиях восприятия. Ранее было показано, что при наличии детальной информации о конфигурации лица движение не приводит к повышению точности оценок эмоций. Целью настоящего исследования стал поиск условий, в которых динамика обеспечивает более эффективное определение выражения лица. В психофизическом эксперименте варьировались модальность экспрессии (6 базовых эмоций и нейтральное лицо), контекст, время экспозиции лица (50, 100 либо 200 мс) и степень его расфокусированности (четкие либо размытые изображения). Содержание контекста определялось типом стимульной ситуации: стробоскопической экспозицией экспрессий на фоне нейтрального лица либо их прямой и обратной зрительной маскировкой рандомизированным паттерном. Расфокусированность обеспечивалась применением фильтра Гаусса со значениями 20, 40 либо 60 пикселей. Данные анализировались методом логистической регрессии со смешанными эффектами; частоты верных ответов в экспериментальных условиях сопоставлялись с помощью линейных контрастов.

Обнаружено, что в условиях стробоскопической экспозиции возникновение кажущегося движения обеспечивает сохранение точности распознавания базовых эмоций даже в наименее благоприятных условиях восприятия (при минимальном времени экспозиции и максимальной расфокусированности



изображения). Для четких либо слабо расфокусированных изображений точность оценок при маскировке и стробоскопическом изменении экспрессии совпадает. При ухудшении условий восприятия маскировка приводит к существенному снижению точности оценок эмоций. Воздействие маскировки сильнее проявляется при оценке низкоаттрактивных эмоций (отвращения, страха, печали и гнева), тогда как высокоаттрактивные эмоции (радость, удивление, спокойное состояние) во всех стимульных ситуациях оцениваются наиболее адекватно. Полученный эффект стробоскопической сенсбилизации указывает на сходство влияний реального и кажущегося движения на оценку эмоциональных состояний.

Ключевые слова: базовые эмоции, выражения лица, нечеткие изображения, стробоскопическая экспозиция, зрительная маскировка, восприятие лица, кажущееся движение, пороги четкости, стробоскопическая сенсбилизация, перцептогенез.

Для цитирования: Барабанщиков В. А., Королькова О. А., Лободинская Е. А. Восприятие эмоциональных экспрессий различной степени четкости при стробоскопической экспозиции лица и его маскировке // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 197–217.

Материалы статьи получены 16.09.2016

UDC 159.9.072

doi: 10.21702/rpj.2016.4.12

PERCEPTION OF EMOTIONAL EXPRESSIONS OF VARYING DEGREES OF SHARPNESS DURING STROBOSCOPIC EXPOSURE OF A FACE AND ITS MASKING

**Vladimir A. Barabanshchikov^{1,2,3*}, Ol'ga A. Korol'kova^{1,3},
Elena A. Lobodinskaya^{1,3}**

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Institute of Psychology, RAS, Moscow, Russian Federation

³ Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: vladimir.barabanshchikov@gmail.com

Acknowledgments

Supported by the Russian Science Foundation (grant 14–18–03350 “Cognitive Mechanisms of Nonverbal Communication”)



We explored the role of facial apparent motion in the recognition of basic emotional expressions in optimal and restricted conditions of perception. A previous study has shown that movement does not improve the accuracy of the perception of emotions in the presence of the detailed configural information about the face. The present work aimed at searching conditions in which dynamics provides better recognition of facial expressions. In a psychophysical experiment we varied modality of expression (6 basic emotions and neutral face), perceptual context, time of exposure of the face (50, 100, or 200 ms), and the degree of its defocusing (sharp or blurry images) varied. The perceptual context was determined by stimulation type: stroboscopic presentation of expressions on the background of a neutral face or their forward and backward visual masking by a randomized pattern. Gaussian filter with values of 20, 40, or 60 pixels was used to blur images. The data was analyzed using mixed-effects logistic regression; the frequencies of correct answers in different experimental conditions were compared using linear contrasts.

The study revealed that during stroboscopic exposure the apparent motion preserves of the accuracy of recognition of basic emotions even in the least favorable conditions of perception (at minimum exposure time and maximum image defocusing). For sharp or slightly defocused images the accuracy of emotion recognition is equal during masking and stroboscopic change. Under suboptimal perceptual conditions, masking leads to a significant reduction in the emotion recognition accuracy. The impact of masking was higher when assessing low-attractive emotions (disgust, fear, sadness, and anger); high-attractive emotions (joy, surprise, and neutral state) were perceived most adequately in all stimulus situations. The obtained effect of stroboscopic sensitization indicated the similarity of the impact of a real and apparent motion on the perception of emotional states.

Keywords: *basic emotions, facial expressions, blurred images, stroboscopic exposure, visual masking, face perception, apparent motion, thresholds of sharpness, stroboscopic sensitization, perceptogenesis.*

For citation: Barabanshchikov V. A., Korol'kova O. A., Lobodinskaya E. A. *Vospriyatie emotsional'nykh ekspressii razlichnoi stepeni chetkosti pri stroboskopicheskoi ekspozitsii litsa i ego maskirovke* [Perception of emotional expressions of varying degrees of sharpness during stroboscopic exposure of a face and its masking]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 197–217.

Original manuscript received 16.09.2016



Введение

Настоящая работа посвящена исследованию феномена восприятия стробоскопического движения лица, выражающего базовые эмоции, и выполнена в русле когнитивно-коммуникативного подхода к исследованию процессов межличностного взаимодействия [1, 2, 6]. Под кажущимся (стробоскопическим) движением имеется в виду впечатление непрерывного изменения эмоционального состояния натурщика, возникающее в условиях быстрой смены экспозиций статичных изображений мимических экспрессий [9, 18]. Целесообразность обращения к подобным ситуациям состоит в том, что здесь реализуется простейшая временная структура динамической экспозиции экспрессий, и моделируется преобразование одного эмоционального состояния в другое, подобно линейному пространственному морфингу лица [7, 8, 13]. Поиск закономерностей восприятия эмоциональных экспрессий при экспозиции четко выраженных и расфокусированных изображений является одной из перспективных задач исследования восприятия естественных выражений лица в процессах межличностной коммуникации [3, 10]. Ранее мы показали, что при наличии детализированной информации о конфигурации экспрессии кажущееся изменение лица, как и его реальное движение, не приводит к увеличению точности оценки экспрессий по сравнению со статичной экспозицией эмоциональных состояний [4]. Вместе с тем, хорошо известно, что со снижением экологической валидности изображений лица эффект реального движения на распознавание эмоций возрастает [12, 14, 15, 17]. Перед нами стояла задача определить условия, в которых стробоскопическая экспозиция экспрессии способствует более эффективному распознаванию эмоций по сравнению с изображениями, подверженными маскировке, и как это влияние связано со степенью расфокусированности изображений. Мы предположили, что ухудшение условий восприятия приведет к возрастанию эффекта стробоскопической сенсibilизации экспрессий лица.

Методика

Для решения данной задачи была разработана методика, позволяющая оценить точность распознавания выражений лица в ситуациях стробоскопического движения и маскировки фотоизображений экспрессий на экране монитора. В условиях стробоскопического движения наблюдателю на короткое время экспонировался фотопортрет человека, переживающего одну из базовых эмоций, до и после которого в этой же части экрана предъявлялись изображения спокойного лица. В условиях маскировки спокойное лицо заменялось «маской», созданной путем случайного перемешивания частей нейтрального изображения; возникновения эффекта движения в этом случае не ожидалось.



Эксперимент включал 4 серии, в которых варьировались степень расфокусированности экспрессий и содержание контекста. В серии Ч1 четкие изображения лиц натурщиков демонстрировались в условиях стробоскопического изменения экспрессии; в серии Ч2 эти же изображения демонстрировались в условиях маскировки. В сериях Р1 и Р2 расфокусированные изображения экспрессий демонстрировались в контексте стробоскопического движения и маскировки соответственно (см. рисунок 1). Дополнительно в каждой серии варьировалось время экспозиции экспрессии.

		Содержание контекста Perceptual context					
		Стробоскопическое движение Stroboscopic motion			Маскировка Masking		
Степень расфокусированности The degree of defocusing	Четкие изображения Sharp images						
		Ч1-К	Ч1-Т	Ч1-К	Ч2-К	Ч2-Т	Ч2-К
	Расфокусированные изображения Blurred images						
		Р1-К	Р1-Т	Р1-К	Р2-К	Р2-Т	Р2-К

Рисунок 1. Примеры последовательности контекстных и тестовых изображений в разных сериях эксперимента

Figure 1. Examples of the sequence of context and test images in the different series of the experiment

Для серии с четкими экспрессиями (стробоскопическое предъявление): Ч1-К – контекстное изображение; Ч1-Т – тестовое изображение. Для серии с четкими экспрессиями (маскировка): Ч2-К – контекстное изображение; Ч2-Т – тестовое изображение. Для серии с расфокусированными экспрессиями (стробоскопическое предъявление): Р1-К – контекстное изображение; Р1-Т – тестовое изображение. Для серии с расфокусированными экспрессиями (маскировка): Р2-К – контекстное изображение; Р2-Т – тестовое изображение. Приведены примеры расфокусированных изображений с сильной степенью размытости (60 пикс.).



Стимульный материал. Стимульным материалом служили цветные фотографии лиц натурщиков (трех мужчин и трех женщин) анфас, выражающих шесть базовых эмоциональных экспрессий (радость, удивление, страх, печаль, отвращение, гнев) и спокойное состояние (нейтральное лицо). Изображения отобраны из валидизированной базы RaFD [19]. Их размер и угол поворота были скорректированы так, чтобы глаза натурщиков на всех изображениях располагались на одном уровне, расстояние между зрачками было одинаковым, а лица на каждой фотографии занимали равную площадь. Изображения кадрировались до размера 450×564 пикселей.

При расфокусировании снижение четкости экспонируемых экспрессий обеспечивалось применением фильтра Гаусса с радиусом размытости изображения 20, 40 либо 60 пикселей. При маскировке использовались рандомизированные лица, которые получали из изображений нейтральных лиц, разрезая их на 13 частей по вертикали и 15 частей по горизонтали, после чего полученные прямоугольники (размером 35×38 пикселей) в случайном порядке меняли местами. Рандомизированные лица также подвергались расфокусированию в соответствующих сериях.

Испытуемые. В сериях с четкими изображениями участвовали 63 испытуемых: 34 человека (29 женщин, 5 мужчин; возраст 17–61 год, медиана 29 лет) – в серии Ч1 со стробоскопической экспозицией, и 29 человек (27 женщин, 2 мужчины; возраст 20–34 года, медиана 22 года) – в серии Ч2 с маскировкой рандомизированным паттерном. В сериях с расфокусированными изображениями участвовали 62 испытуемых: 31 человек (20 женщин, 11 мужчин; возраст 19–54 года, медиана 36 лет) – в серии Р1 со стробоскопической экспозицией, и 31 человек (24 женщины, 7 мужчин; возраст 19–51 год, медиана 28 лет) – в серии Р2 с маскировкой рандомизированным паттерном. Зрение участников было нормальным или скорректированным до нормального.

Процедура. Испытуемые сидели на расстоянии 60 см от экрана; угловые размеры изображений экспонируемого лица составляли 16°×20°. В каждой пробе на экране ЭЛТ-монитора (ViewSonic G90f, частота 100 Гц) на сером фоне последовательно демонстрировались: 1) черный фиксационный крест (2000 мс, угловые размеры 1,4×1,4°); 2) «пустой» экран (длительность варьировалась случайно от 300 мс до 1300 мс, среднее время – 800 мс); 3) первое контекстное изображение (300 мс); 4) тестовое изображение лица (50, 100 либо 200 мс); 5) второе контекстное изображение, аналогичное первому (100 мс); 6) пустой экран (500 мс); 7) вопрос «Какие эмоции присутствовали на изображении?» с вариантами ответа: «радость», «гнев», «страх», «удивление», «отвращение», «печаль», «спокойное лицо».



Испытуемому предлагалось внимательно рассмотреть тестовые изображения лица и выбрать из предъявленного списка название той эмоции, которая максимально соответствовала увиденной экспрессии.

Контекстные изображения в сериях Ч1 и Р1 представляли собой спокойное лицо натурщика; в сериях Ч2 и Р2 – рандомизированную маску (см. рисунок 1). В сериях Ч1 и Ч2 четкие изображения каждой из семи экспрессий, выраженных каждым из шести натурщиков, предъявлялись по 4 раза; всего серии Ч1 и Ч2 включали по 3 времени экспозиции × 7 экспрессий × 6 натурщиков × 4 повтора = 504 пробы. В сериях Р1 и Р2 каждая из семи экспрессий, выраженная каждым из шести натурщиков, повторялась по 2 раза с тремя различными степенями размытости (20, 40 и 60 пикс.). Таким образом, серии Р1 и Р2 включали по 3 времени экспозиции × 3 степени размытости × 7 экспрессий × 6 натурщиков × 2 повтора = 756 проб. Каждый из испытуемых участвовал только в одной экспериментальной серии из четырех.

Во всех сериях пробы были разбиты на 2 блока, между которыми испытуемые могли делать паузы. Порядок предъявления стимульного материала в каждом блоке был случайным. Перед началом каждой серии проводилась тренировочная серия, состоявшая из 7 проб, в каждой из которых в качестве тест-объекта на 300 мс экспонировалась одна из 7 экспрессий, выраженная одним из 6 натурщиков.

Обработка данных. Данные анализировались в среде статистического анализа R 3.3.0 [20]. Зависимой переменной служили пропорции верных оценок экспрессий в различных экспериментальных ситуациях. Верным ответом считалось совпадение выбранной эмоциональной категории с тем состоянием, которое демонстрировал натурщик. Предварительная оценка показала, что распределение данных точности решения не соответствует нормальному, а дисперсии в разных условиях существенно различаются, что делает некорректным использование дисперсионного анализа. В связи с этим применялся метод логистической регрессии со смешанными эффектами, реализованный в пакете lme4 1.1–12 [11]. Используемый метод предпочтителен для анализа данных, которые не удовлетворяют требованиям дисперсионного анализа [16]. Он позволяет учесть не только влияние факторов, целенаправленно варьируемых в эксперименте, но и случайно распределенные вариации между отдельными испытуемыми.

Оценивалось влияние внутригрупповых факторов: *Время экспозиции* (3 градации) и *Экспрессия натурщика* (7 градаций), межгрупповых факторов: *Содержание контекста* (2 градации) и *Степень расфокусированности* стимульного изображения (2 градации), а также их взаимодействий.



Анализ проводился отдельно для сравнения четких изображений со слабо расфокусированными (20 пикс.), с расфокусированными в средней степени (40 пикс.) и с расфокусированными в сильной степени (60 пикс.). В качестве случайного эффекта учитывался фактор испытуемого – индивидуальные вариации базового уровня точности ответа, а также случайные вариации для каждого испытуемого в зависимости от содержания контекста и модальности экспрессии. Далее при помощи линейных контрастов для каждой экспрессии, времени предъявления и содержания контекста проводились сравнения частот верных ответов при различной степени расфокусированности стимульного изображения. Аналогично сравнивались частоты верных ответов в сериях с одной и той же временной организацией стимульной ситуации, но с различным содержанием контекста (спокойное лицо либо маскировка рандомизированным паттерном). Вводилась поправка Беньямини – Хохберга на множественные сравнения.

Результаты исследования

Согласно полученным данным, точность распознавания эмоционального состояния по лицу натурщика зависит как от модальности его экспрессии, так и от содержания контекста, в котором она экспонировалась (таблицы 1 и 2, рисунки 2–3).

Среди всех экспрессий с максимальной точностью распознаются: радость (в среднем точность составляет 0,87 по всем сериям), спокойное лицо (0,85) и удивление (0,79). Печаль (0,56), отвращение (0,5), страх (0,41) и гнев (0,38) распознаются наименее эффективно.

Средняя точность оценок четких изображений экспрессий при маскировке совпадает или несколько увеличивается относительно кажущегося движения. Различия достигают статистической значимости для экспрессий радости (при всех временах экспозиции), удивления и отвращения (при экспозиции 200 мс в условиях стробоскопического движения). Схожая тенденция сохраняется для слабо расфокусированных изображений (20 пикселей) и становится статистически значимой при восприятии экспрессии радости, экспонируемой 100 мс.

С увеличением степени расфокусированности (40 и 60 пикселей) и минимальном времени экспозиции (50 мс) при кажущемся движении эффективность распознавания значимо увеличивается относительно маскировки для всех экспрессий, кроме страха (таблица 3, рисунки 4–5). Сходные результаты продемонстрированы для экспрессий печали (при любом времени экспозиции) и отвращения (при экспозиции 100 мс с максимальной степенью расфокусированности). При кажущемся движении спокойное лицо при любой степени четкости воспринимается более точно, чем при маскировке.



Таблица 1.

Средние значения точности распознавания экспрессий в зависимости от условий эксперимента

Table 1.

Mean recognition accuracy of expressions depending on the experimental conditions

<i>Кажущееся движение Apparent motion</i>												
<i>Экспрессия Expression</i>	<i>Четкие изображения Sharp images</i>			<i>Слабая степень расфокусированности Slight degree of defocusing</i>			<i>Средняя степень расфокусированности Medium degree of defocusing</i>			<i>Сильная степень расфокусированности Strong degree of defocusing</i>		
	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>
Среднее Mean	0,59	0,68	0,75	0,6	0,72	0,81	0,56	0,67	0,74	0,52	0,6	0,67
Радость Happiness	0,76	0,86	0,92	0,75	0,9	0,98	0,79	0,93	0,98	0,75	0,87	0,98
Спокойствие Neutral	0,93	0,92	0,94	0,93	0,93	0,96	0,95	0,97	0,96	0,94	0,96	0,95
Удивление Surprise	0,77	0,84	0,86	0,77	0,83	0,9	0,78	0,82	0,85	0,78	0,79	0,84
Отвращение Disgust	0,5	0,52	0,55	0,52	0,56	0,64	0,47	0,53	0,59	0,37	0,47	0,52
Страх Fear	0,35	0,42	0,51	0,38	0,57	0,69	0,21	0,44	0,58	0,19	0,26	0,42
Печаль Sadness	0,53	0,72	0,80	0,48	0,77	0,89	0,43	0,59	0,77	0,31	0,49	0,58
Гнев Anger	0,31	0,5	0,64	0,36	0,5	0,61	0,32	0,4	0,48	0,32	0,33	0,37
<i>Маскировка Masking</i>												
<i>Экспрессия Expression</i>	<i>Четкие изображения Clear images</i>			<i>Слабая степень расфокусированности Slight degree of defocusing</i>			<i>Средняя степень расфокусированности Medium degree of defocusing</i>			<i>Сильная степень расфокусированности Strong degree of defocusing</i>		
	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>	<i>50 мс</i>	<i>100 мс</i>	<i>200 мс</i>
Среднее Mean	0,6	0,75	0,79	0,52	0,76	0,78	0,3	0,6	0,72	0,21	0,43	0,57
Радость Happiness	0,9	0,97	0,99	0,79	0,98	0,99	0,5	0,97	0,99	0,35	0,92	0,98
Спокойствие Neutral	0,74	0,87	0,93	0,73	0,87	0,87	0,49	0,82	0,91	0,44	0,61	0,85
Удивление Surprise	0,78	0,91	0,95	0,69	0,84	0,89	0,57	0,81	0,82	0,41	0,71	0,78



Отвращение Disgust	0,54	0,68	0,73	0,45	0,67	0,67	0,23	0,56	0,65	0,07	0,22	0,39
Страх Fear	0,35	0,52	0,55	0,34	0,63	0,66	0,15	0,39	0,63	0,1	0,18	0,33
Печаль Sadness	0,62	0,84	0,88	0,39	0,82	0,93	0,06	0,26	0,61	0,05	0,17	0,37
Гнев Anger	0,27	0,44	0,5	0,25	0,51	0,47	0,11	0,41	0,44	0,07	0,19	0,28

Таблица 2.

Сравнение значений точности распознавания экспрессий в условиях кажущегося движения и маскировки для четких и слабо расфокусированных изображений

Table 2.

Comparison of recognition accuracy of expressions under conditions of the apparent motion and masking for sharp and slightly defocused images

Экспрессия Expression	Четкие изображения Sharp images						Слабо расфокусированные изображения (20 пикс.) Slightly defocused images (20 pixels)					
	50 мс		100 мс		200 мс		50 мс		100 мс		200 мс	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Радость Happiness	-3,96	< 0,01	-4,93	< 0,01	-4,28	< 0,01	-0,68	1,000	-3,61	0,017	-0,66	1,000
Спокойствие Neutral	6,91	< 0,01	2,88	0,162	1,33	0,997	5,18	< 0,01	2,32	0,511	3,49	0,026
Удивление Surprise	0,18	1,000	-1,98	0,782	-3,46	0,029	1,86	0,860	0,03	1,000	0,45	1,000
Отвращение Disgust	-0,78	1,000	-3,15	0,077	-3,57	0,020	1,39	0,995	-1,66	0,948	-0,15	1,000
Страх Fear	-0,29	1,000	-1,95	0,800	-0,73	1,000	0,88	1,000	-0,88	1,000	0,77	1,000
Печаль Sadness	-1,75	0,917	-2,53	0,354	-2,05	0,730	1,64	0,954	-0,72	1,000	-1,36	0,996
Гнев Anger	0,58	1,000	1,05	1,000	2,81	0,189	2,20	0,608	-0,02	1,000	2,62	0,290

Примечание: приведены значения линейных контрастов $C_1 > C_2$ и $P_1 > P_2$. Положительные значения z-оценок свидетельствуют о большей точности распознавания в условиях кажущегося движения, отрицательные – в условиях маскировки. Уровни значимости (двусторонние) приведены с поправкой Беньямини – Хохберга: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. Жирным выделены значимые различия. C_1 – стробоскопическая экспозиция четких изображений; C_2 – маскировка четких изображений; P_1 – стробоскопическая экспозиция расфокусированных изображений; P_2 – маскировка расфокусированных изображений.



Таблица 3.

Сравнение значений точности распознавания экспрессий в условиях кажущегося движения и маскировки для средне и сильно расфокусированных изображений

Table 3.

Comparison of recognition accuracy of expressions under conditions of the apparent motion and masking for medium and strongly defocused images

Экспрессия Expression	Средне расфокусированные изображения (40 пикс.) Medium defocused images (40 pixels)						Сильно расфокусированные изображения (60 пикс.) Strongly defocused images (60 pixels)					
	50 мс		100 мс		200 мс		50 мс		100 мс		200 мс	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Радость Happiness	5,65	<0,01	-1,77	0,920	-0,10	1,000	7,38	<0,01	-1,57	0,984	-0,21	1,000
Спокойствие Neutral	9,66	<0,01	5,24	<0,01	2,52	0,373	10,25	<0,01	8,25	<0,01	3,78	0,011
Удивление Surprise	4,33	<0,01	0,42	1,000	1,00	1,000	6,88	<0,01	2,05	0,765	1,98	0,822
Отвращение Disgust	4,44	<0,01	-0,54	1,000	-1,02	1,000	6,71	<0,01	4,67	<0,01	2,24	0,619
Страх Fear	1,20	1,000	0,80	1,000	-0,63	1,000	2,25	0,608	1,78	0,928	1,49	0,992
Печаль Sadness	8,00	<0,01	5,85	<0,01	3,38	0,04	6,53	<0,01	6,13	<0,01	3,87	<0,01
Гнев Anger	4,56	<0,01	-0,17	1,000	0,66	1,000	5,91	<0,01	2,87	0,182	1,53	0,989

Примечание: обозначения те же, что в таблице 2.
Note: the designations are the same as in table 2.

Сравнение точности распознавания экспрессий в условиях демонстрации четких и слабо расфокусированных изображений показало, что значимые различия имеются лишь в отдельных случаях: слабо расфокусированный страх при экспозиции 200 мс в условиях кажущегося движения распознается лучше, чем четкое изображение, а слабо расфокусированная печаль при экспозиции 50 мс в условиях маскировки – хуже, чем четкая (таблица 4, рисунки 2 и 3).



Таблица 4.

Сравнение значений точности распознавания четких и слабо расфокусированных экспрессий (20 пикселей) при различных контекстах

Table 4.

Comparison of recognition accuracy of sharp and slightly defocused expressions (20 pixels) in different contexts

Экспрессия Expression	Кажущееся движение Apparent motion						Маскировка Masking					
	50 мс		100 мс		200 мс		50 мс		100 мс		200 мс	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Радость Happiness	0,33	1,000	-1,21	1,000	-2,88	0,161	3,25	0,058	-1,07	1,000	0,24	1,000
Спокойствие Neutral	0,70	1,000	0,07	1,000	-0,64	1,000	0,17	1,000	0,08	1,000	2,21	0,596
Удивление Surprise	0,14	1,000	0,38	1,000	-0,91	1,000	1,96	0,794	2,18	0,623	2,74	0,225
Отвращение Disgust	-0,51	1,000	-0,83	1,000	-1,76	0,908	1,70	0,936	0,34	1,000	1,40	0,994
Страх Fear	-0,76	1,000	-2,81	0,191	-3,37	0,041	0,45	1,000	-1,90	0,836	-1,85	0,867
Печаль Sadness	0,85	1,000	-1,01	1,000	-2,47	0,391	4,18	< 0,01	0,55	1,000	-2,04	0,733
Гнев Anger	-1,22	1,000	-0,06	1,000	0,54	1,000	0,60	1,000	-1,05	1,000	0,71	1,000

Примечание: обозначения те же, что в таблицах 2–3.

Note: the designations are the same as in tables 2–3.

При увеличении степени расфокусированности до средней и сильной отличия от восприятия четких изображений усиливаются. В частности, в условиях маскировки средне расфокусированных изображений (таблица 5, рисунок 4) при экспозиции 50 мс все экспрессии распознаются хуже, чем четкие изображения. Для экспрессии печали этот результат сохраняется при любом времени экспозиции, а для удивления достигает уровня статистической значимости при экспозиции 200 мс. В условиях кажущегося движения средне расфокусированные изображения распознаются так же хорошо, как и четкие. При максимальной степени расфокусированности (60 пикс.) в условиях маскировки при любом времени экспозиции все экспрессии распознаются хуже, чем их четкие аналоги (таблица 5, рисунок 5). Исключения составляют экспрессия радости (экспозиция 100 и 200 мс) и спокойное



лицо (200 мс), оценки которых не отличаются от оценок четких изображений. При кажущемся движении точность оценок страха (при экспозиции 50 мс), гнева (200 мс) и печали (при любом времени экспозиции) значительно снижается по сравнению с четкими изображениями, тогда как другие экспрессии воспринимаются с той же точностью, что и четкие.

Таблица 5.

Сравнение значений точности распознавания четких и средне расфокусированных экспрессий (40 пикселей) при различных контекстах

Table 5.

Comparison of recognition accuracy of sharp and slightly defocused expressions (40 pixels) in different contexts

Экспрессия Expression	Кажущееся движение Apparent motion						Маскировка Masking					
	50 мс		100 мс		200 мс		50 мс		100 мс		200 мс	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Радость Happiness	-0,50	1,000	-2,26	0,582	-3,15	0,081	9,13	< 0,01	0,41	1,000	0,42	1,000
Спокойствие Neutral	-0,34	1,000	-2,16	0,664	-0,71	1,000	4,94	< 0,01	1,59	0,976	1,00	1,000
Удивление Surprise	-0,03	1,000	1,02	1,000	0,72	1,000	4,41	< 0,01	3,30	0,052	4,94	< 0,01
Отвращение Disgust	0,46	1,000	-0,20	1,000	-0,65	1,000	5,82	< 0,01	2,31	0,544	1,77	0,922
Страх Fear	2,98	0,130	-0,44	1,000	-1,33	0,999	4,38	< 0,01	2,30	0,550	-1,25	1,000
Печаль Sadness	1,88	0,868	3,04	0,111	1,09	1,000	10,99	< 0,01	11,18	< 0,01	6,54	< 0,01
Гнев Anger	-0,43	1,000	1,87	0,871	3,24	0,063	3,85	< 0,01	0,65	1,000	1,14	1,000

Примечание: обозначения те же, что в таблицах 2–4.

Note: the designations are the same as in tables 2–4.



Таблица 6.

Сравнение значений точности распознавания четких и сильно расфокусированных экспрессий (60 пикселей) при различных контекстах

Table 6.

Comparison of recognition accuracy of sharp and slightly defocused expressions (60 pixels) in different contexts

Экспрессия Expression	Кажущееся движение Apparent motion						Маскировка Masking					
	50 мс		100 мс		200 мс		50 мс		100 мс		200 мс	
	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p	z	p
Радость Happiness	0,59	1,000	0,25	1,000	-2,56	0,362	11,84	< 0,01	3,28	0,058	1,19	1,000
Спокойствие Neutral	0,27	1,000	-1,18	1,000	0,12	1,000	6,00	< 0,01	6,39	< 0,01	3,27	0,059
Удивление Surprise	0,14	1,000	1,90	0,869	1,18	1,000	7,29	< 0,01	5,87	< 0,01	6,41	< 0,01
Отвращение Disgust	2,46	0,436	0,95	1,000	0,67	1,000	9,55	< 0,01	8,77	< 0,01	6,54	< 0,01
Страх Fear	3,47	0,031	3,15	0,084	1,85	0,896	5,78	< 0,01	6,71	< 0,01	4,08	< 0,01
Печаль Sadness	4,34	< 0,01	5,14	< 0,01	5,39	< 0,01	11,19	< 0,01	13,12	< 0,01	10,90	< 0,01
Гнев Anger	-0,47	1,000	3,32	0,052	5,53	< 0,01	5,24	< 0,01	5,11	< 0,01	4,15	< 0,01

Примечание: обозначения те же, что в таблицах 2–5.

Note: the designations are the same as in tables 2–5.

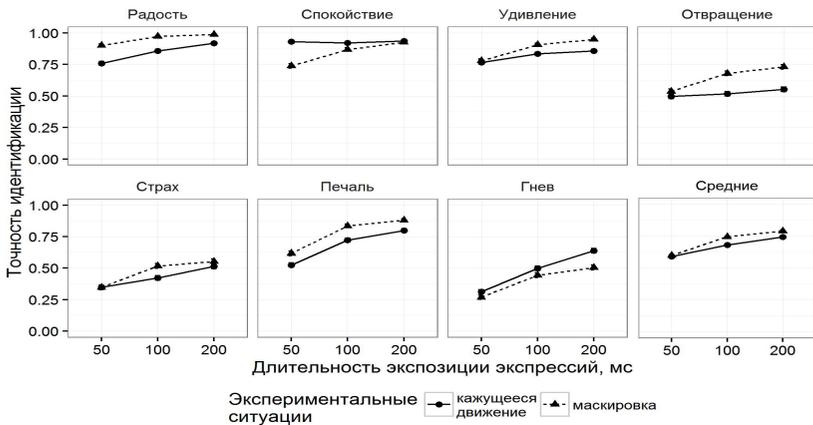


Рисунок 2. Точность распознавания четких изображений экспрессий при различных условиях экспозиции

Figure 2. Recognition accuracy of sharp images of expressions under various conditions of presentation

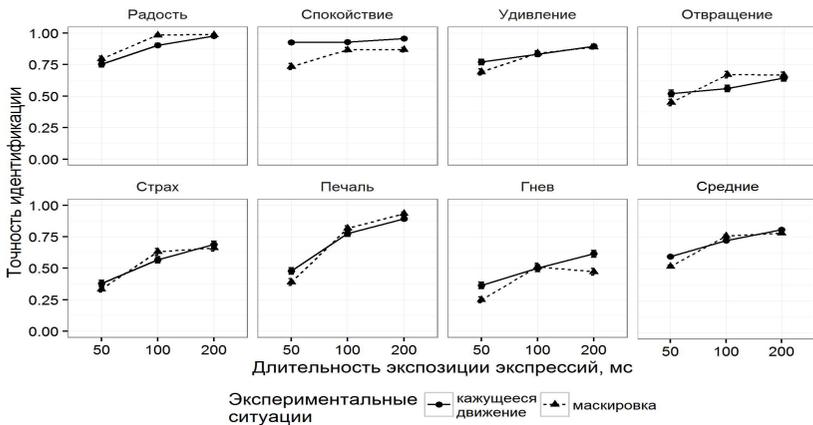


Рисунок 3. Точность распознавания слабо расфокусированных (20 пикс.) изображений экспрессий при различных условиях экспозиции

Figure 3. Recognition accuracy of slightly defocused images of expressions (20 pixels) under various conditions of presentation

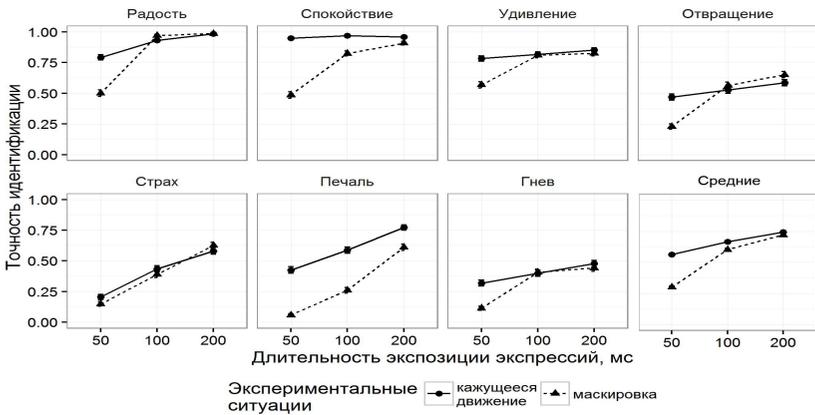


Рисунок 4. Точность распознавания средне расфокусированных (40 пикс.) изображений экспрессий при различных условиях экспозиции

Figure 4. Recognition accuracy of slightly defocused images of expressions (40 pixels) under various conditions of presentation

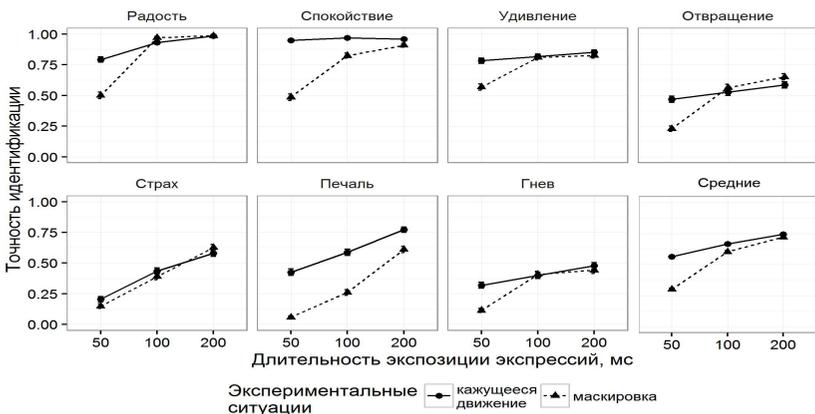


Рисунок 5. Точность распознавания сильно расфокусированных (60 пикс.) изображений экспрессий при различных условиях экспозиции

Figure 5. Recognition accuracy of slightly defocused images of expressions (60 pixels) under various conditions of presentation



Обсуждение результатов

Проведенный эксперимент позволил получить ряд новых данных, раскрывающих природу межличностного восприятия эмоциональных состояний коммуникантов.

Основной результат заключается в том, что при восприятии четких либо слабо расфокусированных изображений экспрессий кажущееся движение, по сравнению с маскировкой, не приводит к увеличению точности распознавания базовых эмоций. Напротив, при возрастании степени расфокусированности стробоскопическое движение существенно повышает точность распознавания по сравнению с маскировкой. Эти различия усиливаются при снижении времени экспозиции базовых экспрессий.

По сравнению с четкими изображениями лица, слабая степень расфокусированности не приводит к существенным изменениям точности его распознавания. Исключения составляют восприятие экспрессии страха, экспонируемой в условиях кажущегося движения на 200 мс, и экспрессии печали при маскировке и экспозиции на 50 мс (см. таблицу 4). При увеличении размытости изображений лица до 40 пикс. точность распознавания значительно снижается, если время экспозиции составляет 50 мс, а при более длительном предъявлении (100 и 200 мс) точность сохраняется для всех экспрессий, кроме печали и удивления. Можно предположить, что печаль, являясь низкоаттрактивной экспрессией, в большей степени подвержена влиянию расфокусировки, что приводит к ее систематическому ошибочному восприятию как спокойного, нейтрального лица [4, 5]. В свою очередь, экспрессия страха может систематически смешиваться с экспрессией удивления, и при ухудшении условий восприятия (увеличении степени расфокусированности изображений либо уменьшении времени их экспозиции) данные тенденции усиливаются.

Средне и сильно расфокусированные изображения в условиях кажущегося движения оцениваются так же эффективно, как и четкие, за исключением экспрессий печали (сильная расфокусированность, любое время экспозиции), страха (сильная расфокусированность, 50 мс) и гнева (сильная расфокусированность, 200 мс). Тем самым вновь подтверждается ключевая роль воспринимаемого изменения экспрессии в ее распознавании. Движение нивелирует негативные влияния снижения пространственных частот изображений, обеспечивая эффективную оценку выражаемых натурщиком эмоций даже при существенном затруднении условий восприятия его лица.

В отличие от кажущегося движения, в условиях маскировки большинство сильно расфокусированных изображений экспрессий распознается хуже, чем четкие изображения (таблица 6). Этот эффект не распространяется лишь на высокоаттрактивные экспрессии радости (экспозиция 100 или 200 мс)



и спокойствия (200 мс): в этих случаях различий в восприятии четких и расфокусированных экспрессий не выявлено. Данные результаты показывают качественное отличие двух стимульных ситуаций: кажущегося движения и маскировки рандомизированным паттерном. При их сходной временной организации, в случае маскировки, расфокусированность и снижение времени экспозиции приводят к разрушению образа воспринимаемой экспрессии, существенно снижая точность ее восприятия. В случае низкоаттрактивных экспрессий (отвращение, страх, печаль, гнев) и наименее благоприятных условий восприятия (расфокусированность 40 либо 60 пикс., экспозиция 50 мс) точность оценок уменьшается до нуля (см. таблицу 1).

Итак, при возрастании степени расфокусированности лица в условиях кажущегося движения эмоциональные экспрессии могут распознаваться более эффективно, чем в условиях маскировки. Сравнительный анализ распознавания четких и слабо расфокусированных экспрессий показывает, что для одного и того же набора условий полученные данные практически совпадают. Значимые различия появляются с возрастанием нечеткости изображений лица. Эффект стробоскопической сенсibilизации имеет место в пороговой зоне четкости изображений. Полученный результат подтверждает гипотезу, допускающую возможность конструктивного влияния кажущегося (стробоскопического) движения на распознавание базовых экспрессий [4, 5].

Литература

1. *Барабанщиков В. А.* Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009.
2. *Барабанщиков В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. – М.: Изд-во ИП РАН, 2012.
3. *Барабанщиков В. А., Жегалло А. В., Королькова О. А.* Перцептивная категоризация выражений лица. – М.: Когито-Центр, 2016.
4. *Барабанщиков В. А., Королькова О. А., Лободинская Е. А.* Восприятие эмоциональных экспрессий лица при его маскировке и кажущемся движении // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 7–27.
5. *Барабанщиков В. А., Королькова О. А., Лободинская Е. А.* Распознавание эмоциональных экспрессий лица в условиях стробоскопической экспозиции // Естественно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014. – С. 371–378.
6. *Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н.* Системность. Восприятие. Общение. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004.



7. *Королькова О. А.* Категоризация статических и динамических переходных экспрессий лица // Естественнно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014а. – С. 409–416.
8. *Королькова О. А.* Перцептивное пространство и предикторы различения эмоциональных экспрессий лица // Российский журнал когнитивной науки. – 2014б. – Т. 1. – № 4. – С. 82–97.
9. *Ульман Ш.* Принципы восприятия подвижных объектов: Университетский курс. – М.: Радио и связь, 1983.
10. *Ambadar Z., Schooler J., Cohn J.* Deciphering the enigmatic face: The importance of facial dynamics in interpreting subtle facial expressions // *Psychological Science*. – 2005. – V. 16. – pp. 403–410. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01548.x
11. *Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S.* Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4 // *Journal of Statistical Software*. – 2015. – V. 67. – no. 1. – P. 48. doi:10.18637/jss.v067.i01
12. *Bould E., Morris N.* Role of motion signals in recognizing subtle facial expressions of emotion // *British Journal of Psychology*. – 2008. – V. 99. – pp. 167–189. doi:10.1348/000712607X206702
13. *Calder A. J., Young A. W., Perrett D. I., Etcoff N. L., Rowland D.* Categorical perception of morphed facial expressions // *Visual Cognition*. – 1996. – V. 3. – no. 2. – pp. 81–117.
14. *Delis I., Chen C., Jack R. E., Garrod O. G. B., Panzeri S., Schyns P. G.* Space-by-time manifold representation of dynamic facial expressions for emotion categorization // *Journal of Vision*. – 2016. – V. 16. – no. 8. – P. 14. doi:10.1167/16.8.14
15. *Fiorentini C., Viviani P.* Is there a dynamic advantage for facial expressions? // *Journal of Vision*. – 2011. – V. 11. – no. 3. – pp. 1–15. doi:10.1167/11.3.17
16. *Jaeger T. F.* Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models // *Journal of Memory and Language*. – 2008. – V. 59. – no. 4. – pp. 434–446. doi:10.1016/j.jml.2007.11.007
17. *Katsyri J., Sams M.* The effect of dynamics on identifying basic emotions from synthetic and natural faces // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2008. – V. 66. – pp. 233–242. doi:10.1016/j.ijhcs.2007.10.001
18. *Kolers P. A.* Aspects of motion perception. – Oxford: Pergamon Press, 1972. doi:10.1016/B978-08-016843-2.50018-5
19. *Langner O., Dotsch R., Bijlstra G., Wigboldus D. H. J., Hawk S. T., van Knippenberg A.* Presentation and validation of the Radboud Faces Database // *Cognition & Emotion*. – 2010. – V. 24. – no. 8. – pp. 1377–1388. doi:10.1080/02699930903485076



20. R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing // Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2016. – URL: <https://www.R-project.org>

References

1. Barabanshchikov V. A. *Vospriyatie vyrazhenii litsa* [Perception of facial expressions]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2009.
2. Barabanshchikov V. A. *Ekspressii litsa i ikh vospriyatie* [Facial expressions and their perception]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2012.
3. Barabanshchikov V. A., Zhegallo A. V., Korolkova O. A. *Pertseptivnaya kategorizatsiya vyrazhenii litsa* [Perceptual categorization of facial expressions]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2016.
4. Barabanshchikov V. A., Korolkova O. A., Lobodinskaya E. A. *Vospriyatie emotsional'nykh ekspressii litsa pri ego maskirovke i kazhushchemsya dvizhenii* [Perception of facial expressions during masking and apparent motion]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology (Russia)*, 2015, V. 8, no. 1, pp. 7–27.
5. Barabanshchikov V. A., Korolkova O. A., Lobodinskaya E. A. *Raspoznavanie emotsional'nykh ekspressii litsa v usloviyakh stroboskopicheskoi ekspozitsii: Estestvenno-nauchnyi podkhod v sovremennoi psikhologii* [Recognition of facial expressions during stroboscopic exposure: Natural-scientific approach in modern psychology]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2014, pp. 371–378.
6. Barabanshchikov V. A., Nosulenko V. N. *Sistemnost'. Vospriyatie. Obshchenie* [Systemacy. Perception. Communication]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2004.
7. Korol'kova O. A. *Kategorizatsiya staticheskikh i dinamicheskikh perekhodnykh ekspressii litsa: Estestvenno-nauchnyi podkhod v sovremennoi psikhologii* [Categorization of static and dynamic transitional facial expressions: Natural-scientific approach in modern psychology]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2014 a, pp. 409–416.
8. Korol'kova O. A. *Pertseptivnoe prostranstvo i prediktory razlicheniya emotsional'nykh ekspressii litsa* [Perceptual Space and Predictors of Emotional Facial Expression Discrimination]. *Rossiiskii zhurnal kognitivnoi nauki – The Russian Journal of Cognitive Science*, 2014b, V. 1, no. 4, pp. 82–97.
9. Ullmann S. *Principles of the perception of moving objects* (Russ. ed.: Ul'man Sh. *Printsipy vospriyatiya podvizhnykh ob'ektov*. Moscow, Radio i svyaz' Publ., 1983.).
10. Ambadar Z., Schooler J., Cohn J. *Deciphering the enigmatic face: The importance of facial dynamics in interpreting subtle facial expres-*



- sions. *Psychological Science*, 2005, V. 16, pp. 403–410. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01548.x
11. Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 2015, V. 67, no. 1, P. 48. doi:10.18637/jss.v067.i01
 12. Bould E., Morris N. Role of motion signals in recognizing subtle facial expressions of emotion. *British Journal of Psychology*, 2008, V. 99, pp. 167–189. doi:10.1348/000712607X206702
 13. Calder A. J., Young A. W., Perrett D. I., Etcoff N. L., Rowland D. Categorical perception of morphed facial expressions. *Visual Cognition*, 1996, V. 3, no. 2, pp. 81–117.
 14. Delis I., Chen C., Jack R. E., Garrod O. G. B., Panzeri S., Schyns P. G. Space-by-time manifold representation of dynamic facial expressions for emotion categorization. *Journal of Vision*, 2016, V. 16, no. 8, P. 14. doi:10.1167/16.8.14
 15. Fiorentini C., Viviani P. Is there a dynamic advantage for facial expressions? *Journal of Vision*, 2011, V. 11, no. 3, pp. 1–15. doi:10.1167/11.3.17
 16. Jaeger T. F. Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models. *Journal of Memory and Language*, 2008, V. 59, no. 4, pp. 434–446. doi:10.1016/j.jml.2007.11.007
 17. Katsyri J., Sams M. The effect of dynamics on identifying basic emotions from synthetic and natural faces. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2008, V. 66, pp. 233–242. doi:10.1016/j.ijhcs.2007.10.001
 18. Kolers P. A. *Aspects of motion perception*. Oxford: Pergamon Press, 1972. doi:10.1016/B978-08-016843-2.50018-5
 19. Langner O., Dotsch R., Bijlstra G., Wigboldus D. H. J., Hawk S. T., van Knippenberg A. Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition & Emotion*, 2010, V. 24, no. 8, pp. 1377–1388. doi:10.1080/02699930903485076
 20. R Core Team. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2016. Available at: <https://www.R-project.org>



УДК 159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.13

ОТРАЖЕНИЕ СОЧЕТАНИЯ ГЕНОТИПОВ ПО ПОЛИМОРФНЫМ ЛОКУСАМ COMT VAL158MET И MAOA -uVNTR В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ДЕВУШЕК

**Мария В. Буняева¹, Екатерина М. Ковш^{1*}, Ирина А. Скиртач¹,
Александр Б. Ильин²**

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: emkovsh@sfnedu.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 16–18–10222 «Агрессивные и враждебные поведенческие стратегии у лиц с разными ДНК-маркерами»)

Изучению психологических особенностей обладателей различных генов посвящены многие современные исследования. Следующим шагом на пути познания специфики оказываемого генами воздействия на личностные черты является изучение роли сочетаний различных генов в формировании последних. Гены моноаминергической системы MAOA и COMT являются предметом исследования психологов по причине оказываемого влияния на длительность пребывания нейромедиаторов-моноаминов в синаптическом пространстве, а значит – потенциального воздействия на продолжительность, интенсивность эмоциональных реакций. Принимая во внимание постоянство этого влияния, мы предполагаем, что данные гены могут быть ассоциированы и с устойчивыми личностными характеристиками, что находит подтверждение в немногочисленных современных научных изысканиях.

В статье представлены результаты исследования, в котором приняли участие 115 девушек в возрасте 18–30 лет. Первым этапом эксперимента явилась процедура генотипирования с выделением полиморфных локусов генов MAOA -uVNTR и COMT Val158Met. Психодиагностический этап включал в себя изучение личностных особенностей участниц: уровня агрессивности, видов легитимизированной агрессии, типов поведения в конфликте, формально-динамических свойств индивидуальности, склонности к различным формам девиантного поведения.

По результатам исследования составлены психологические портреты носителей различных сочетаний генов. Показано, что обладательницы



комбинации высокоактивных форм изучаемых генов имеют сангвинический тип темперамента, высокую агрессивность, интеллектуальную скорость и пластичность. Носители сочетания гетерозиготного генотипа MAOA M с низкоактивным генотипом AA COMT являются обладателями меланхолического темперамента, имеют низкий уровень агрессивности, интеллектуальной скорости и пластичности. В работе высказано предположение об ассоциации аллеля A гена COMT со склонностью к подавлению агрессии, в то время как аллель G COMT, вероятно, связан у девушек с предпочтением открытых форм агрессивного поведения и высоким уровнем общей активности. Гетерозиготный генотип COMT ассоциирован с низким уровнем агрессивности, а генотип MAOA L – с высоким.

Ключевые слова: генетический маркер, полиморфный локус, COMT Val158Met, MAOA -uVNTR, моноамины, агрессивность, темперамент, поведение в конфликте, девиантное поведение, легитимизированная агрессия.

Для цитирования: Буняева М. В., Ковш Е. М., Скиртач И. А., Ильин А. Б. Отражение сочетания генотипов по полиморфным локусам COMT Val158Met и MAOA -uVNTR в психологических особенностях девушек // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 218–231.

Материалы статьи получены 02.11.2016

UDC 159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.13

THE REFLECTION OF THE COMBINATION OF GENOTYPES OF POLYMORPHIC LOCI OF COMT VAL158MET AND MAOA -uVNTR IN PSYCHOLOGICAL FEATURES OF GIRLS

Mariya V. Bunyaeva¹, Ekaterina M. Kovsh^{1*}, Irina A. Skirtach¹, Aleksandr B. Il'in²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: emkovsh@sfedu.ru

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Science Foundation (grant 16–18–10222 “Aggressive and Hostile Behavioral Strategies in Individuals with Different DNA Markers”)



In recent years, much research on psychological features of carriers of different genes has been done. Studying the role of combinations of various genes in the formation of personal traits is the next step in the understanding of the specificity of the influence of genes on personality traits. The MAOA and COMT genes of the monoaminergic system are the subject of research of psychologists because of their impact on the duration of stay of neurotransmitters-monoamines in the synaptic space, and hence their potential impact on the duration and intensity of emotional reactions. Taking into account the constancy of this influence the authors assumed that these genes could be associated with stable personality characteristics, which was confirmed by not numerous scientific studies.

The paper presents the results of the study, which involved 115 girls at the age from 18 to 30. The procedure of genotyping with the discrimination of polymorphic loci of MAOA -uVNTR and COMT Val158Met was the first stage of the experiment. The psychodiagnostic stage included the study of personality traits of the participants: the level of aggression, types of legitimized aggression, types of behavior in the conflict, formal and dynamic properties of individuality, and tendency to various forms of deviant behavior.

The results of the study enabled to make psychological portraits of carriers of various combinations of genes. The carriers of the combination of the high-activity forms of the studied genes had the sanguine temperament, high aggression, intellectual speed, and flexibility. The carriers of the combination of the MAOA M heterozygous genotype and the low-activity genotype of AA COMT had the melancholic temperament, low level of aggression, intellectual speed, and flexibility. In the present study the authors made the assumption that the COMT A allele was associated with the tendency to suppression of aggression; the COMT G allele was probably associated with the preference for open forms of aggressive behavior and a high level of general activity. The COMT heterozygous genotype was associated with a low level of aggression; the MAOA L genotype was associated with a high level of aggression.

Keywords: *genetic marker, polymorphic locus, COMT Val158Met, MAOA -uVNTR, monoamines, aggression, temperament, behavior in conflict situations, deviant behavior, legitimized aggression.*

For citation: Bunyaeva M. V., Kovsh E. M., Skirtach I. A., Il'in A. B. Otrazhenie sochetaniya genotipov po polimorfnyim lokusam COMT Val158Met i MAOA -uVNTR v psikhologicheskikh osobennostyakh devushek [The reflection of the combination of genotypes of polymorphic loci of COMT VAL158MET and MAOA -uVNTR in psychological features of girls]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 218–231.

Original manuscript received 02.11.2016



Введение

В последнее время гены MAOA и COMT привлекают все большее внимание биологов, врачей и психологов за счет своей тесной связи с моноаминергической системой [1, 2, 5, 6, 12, 15]. Оказывая влияние на активность ферментов, расщепляющих серотонин, дофамин и норадреналин, а именно – моноаминоксидазу А и катехол-О-метилтрансферазу соответственно [7, 9], маркеры генов MAOA -uVNTR и COMT Val158Met, в зависимости от особенностей аллельного состава, имеют по три генотипа каждый. Высокоактивные генотипы представленных генов моноаминергической системы (гомозигота GG гена COMT; аллели с 3.5, 4, 3.5/4 повторами отрезка ДНК, ген MAOA) способствуют низкой активности нейромедиаторов за счет их интенсивного расщепления; низкоактивные генотипы (гомозигота AA гена COMT; аллель 3 гена MAOA) связаны с высокой активностью нейромедиаторов за счет их медленного расщепления и длительного пребывания в синаптическом пространстве [3, 11]. Гетерозиготные генотипы представлены аллелями GA гена COMT и аллелями 3/4, 3/3.5 гена MAOA, ассоциированы, вероятно, со средней активностью нейромедиаторов (в отношении гена MAOA актуально представление о подавлении одного из аллелей, однако существует мнение о том, что внешние и внутриорганизменные условия в различные периоды времени могут активировать разные аллели). По данным современных исследований, длительность пребывания нейромедиаторов в синаптическом пространстве влияет на продолжительность и интенсивность эмоциональных реакций, а также – на эффективность когнитивных процессов [8, 10]. Вопрос о связи данных процессов с формированием устойчивых личностных особенностей остается открытым.

Несмотря на имеющиеся психогенетические исследования [13, 16, 17, 19], на данном этапе мы не можем дать точный ответ на вопрос о том, влияют ли гены и их сочетания на социальное поведение человека, ранее закрепленное учеными за средовыми воздействиями. Также открытым остается вопрос о влиянии сочетания генов на те или иные личностные и поведенческие особенности.

В связи с изложенным выше, **целью** нашего исследования явилось изучение психологических особенностей девушек, являющихся носителями различных сочетаний генотипов по полиморфным локусам MAOA -uVNTR и COMT Val158Met.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что различные сочетания генотипов исследуемых генов по-разному проявляются в психологических особенностях девушек.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 115 девушек в возрасте 18–30 лет. На базе Центра коллективного пользования Южного федерального



университета «Высокие технологии» было проведено генотипирование по полиморфным локусам MAOA -uVNTR и COMT Val158Met (ДНК-Технология, Россия), в результате участницы были распределены по группам носителей сочетаний генов (диплотипов): носители сочетания высокоактивных генотипов (MAOA H с 3.5, 4, 3.5/4 аллелями; GG COMT), гетерозиготных генотипов (MAOA M с 3/4, 3/3.5 аллелями; GA COMT), носители сочетания высокоактивного MAOA (L) с низкоактивным COMT (AA), высокоактивного MAOA (H) с гетерозиготным COMT (GA), высокоактивного COMT (GG) с низкоактивным MAOA (L), высокоактивного COMT (GG) с гетерозиготным MAOA (M).

Психологическая диагностика включала в себя применение таких методик, как: опросник Басса – Дарки (в адаптации А. К. Осницкого), тест К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной), опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова, тест «ЛА-44» (С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского), методика диагностики склонности личности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла.

В качестве статистических критериев, использованных в целях обработки полученных результатов, выступили многофакторный дисперсионный анализ ANOVA, post-hoc анализ Фишера (Fisher LSD test), а также дискриминантный и канонический анализы. Распределение признаков не отличалось от нормального (по критерию Колмогорова – Смирнова).

Результаты

Уровень агрессивности и склонность к реализации агрессивных импульсов в непосредственном поведении у девушек, носителей различных сочетаний генотипов MAOA и COMT. На рисунке 1 представлены данные, полученные в ходе дисперсионного анализа результатов, полученных в группах девушек, носителей различных сочетаний генотипов MAOA и COMT. Высокий уровень агрессивности присущ обладательницам сочетаний генотипов MAOA L и GA COMT, а также MAOA H и GG COMT, что проявляется в высоких показателях по шкалам «физическая агрессия» (ср. зн. 70,4 б. и 69,3 б. соответственно), «индекс агрессии» (ср. зн. 7 б. и 6,8 б.), «уровень агрессивной мотивации» (ср. зн. 22,6 б. и 20,6 б.), «негативизм» (ср. зн. 80 б. и 71 б.), «вербальная агрессия» (у обладательниц генотипа MAOA H + GG COMT ср. зн. 69,6 б.), при этом уровень обиды у представительниц данных групп низкий (ср. зн. 44,2 б. и 35,8 б.); $p \leq 0,01$.

Для обладательниц гетерозиготных генотипов обнаружена противоположная тенденция: им присущ низкий уровень агрессивности, что проявляется в низких показателях по перечисленным выше шкалам.

Выраженность отдельных видов агрессивного поведения обнаружена у обладательниц сочетаний других генотипов. Так, высокий уровень обиды



присущ носителям сочетаний MAOA L с GG COMT (ср. зн. 72,8 б.), а также MAOA M и AA COMT (ср. зн. 65 б.); носителям сочетания MAOA H и COMT AA присущи низкий уровень негативизма (ср. зн. 48,4 б.) и вербальной агрессии (ср. зн. 52,9 б.); $p \leq 0,01$.

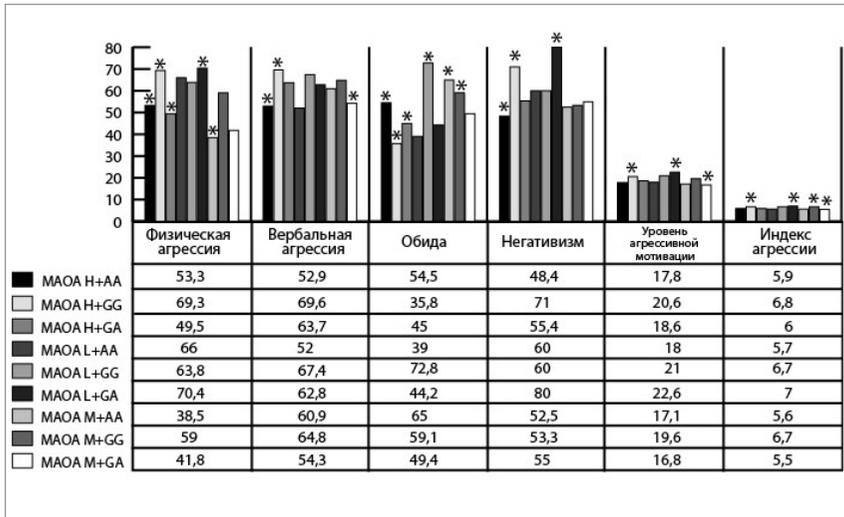


Рисунок 1. Выраженность типов агрессивных реакций у девушек, обладательниц различных сочетаний генотипов по полиморфным локусам MAOA -uVNTR и COMT Val158Met (post-hoc анализ Фишера, LSD тест)
 Условные обозначения: * – $p \leq 0,01$.

Figure 1. The types of aggressive reactions in female carriers of various combinations of genotypes of the polymorphic loci of MAOA -uVNTR and COMT Val158Met (post-hoc analysis, Fisher's LSD test)
 Legend: * – $p \leq 0.01$.

Особенности поведения в конфликте обладательниц различных сочетаний генотипов MAOA и COMT можно описать следующим образом:

- девушки, имеющие сочетание генотипов MAOA H с AA COMT (ср. зн. 7 б.), избирают стратегию «Сотрудничество» чаще, по сравнению с носителями высокоактивных форм генов MAOA H с GG COMT (ср. зн. 5,5 б.);
- носители генотипа MAOA M в сочетании с различными генотипами COMT не склонны к использованию стратегии соперничества для урегулирования конфликта (ср. зн. 3,3 б.), в то время как носители сочетания генотипов COMT



GA с MAOA L (ср. зн. 6,2 б.), а также комбинации MAOA H с GG COMT (ср. зн. 5,8 б.) имеют средний уровень выраженности данной стратегии; $p \leq 0,03$.

Изучение уровня и видов *легитимизированной агрессии* у девушек отразилось в следующих результатах:

- низкий уровень одобрения проявления агрессии в спорте присущ обладательницам сочетания генотипов MAOA M и GA COMT (ср. зн. 12,5 б.);
- отсутствие склонности к использованию принимаемых обществом форм проявления агрессии и насилия в воспитании отмечено у девушек, имеющих комбинацию генотипов MAOA H и GA COMT; обладательницы других сочетаний генотипов склонны к проявлению агрессии и насилия в воспитательных целях;
- комбинация генотипов MAOA M и GG COMT выявлена у людей со средним уровнем выраженности легитимизации агрессии в личном опыте, в то время как остальные участницы исследования имеют высокие показатели по данной шкале; $p \leq 0,02$.

Склонность к *преодолению норм и правил*, принятых в социуме, ярко выражена у девушек, имеющих комбинацию генотипов MAOA M и AA COMT (ср. зн. 8,8 б.), в то время как обладательницы высокоактивного генотипа MAOA (H) в различных сочетаниях с COMT демонстрируют достоверно более низкие показатели выраженности данной стратегии (ср. зн. 6,8 б.); $p \leq 0,02$.

По шкале склонности к *проявлению в поведении агрессии и насилия* высокие показатели имеют носители высокоактивного генотипа MAOA (H) в сочетании с высоко- (ср. зн. 10,3 б.) и низкоактивными (ср. зн. 10,7 б.) генотипами COMT (GG, AA). Обладательницы гетерозиготных генотипов MAOA (M) в сочетании с одним (ср. зн. 7,5 б.) или двумя (ср. зн. 7,8 б.) аллелями A гена COMT демонстрируют меньшую выраженность данного признака; $p \leq 0,03$.

Особенности формально-динамических свойств индивидуальности обладательниц различных сочетаний генотипов MAOA и COMT.

Девушки, носители сочетания GA COMT с MAOA L, имеют более высокий, по сравнению с обладательницами комбинации генотипов MAOA M и AA COMT, уровень *коммуникативной пластичности* (ср. зн. 34,6 б. и 26,9 б. соответственно); $p \leq 0,03$.

Носители высокоактивных форм генов моноаминергической системы имеют высокий уровень *интеллектуальной скорости* (ср. зн. 33,4 б.), по сравнению с обладательницами гетерозиготного генотипа MAOA в сочетании с низкоактивным и гетерозиготным генотипами гена COMT (ср. зн. 26,4 б. и 29,8 б. соответственно); $p \leq 0,02$.



Более высокие показатели *интеллектуальной эргичности* имеют девушки с генотипом MAOA H + GA COMT (ср. зн. 31,8 б.), в то время как обладательницы генотипов MAOA L + GG COMT (ср. зн. 26,4 б.) и MAOA M + AA COMT (ср. зн. 27,4 б.) имеют средний уровень выраженности данного признака; $p \leq 0,04$.

Сочетание высокоактивного генотипа MAOA (H) с гетерозиготным генотипом COMT (GA), по сравнению с сочетанием двух высокоактивных форм генов, ассоциировано с достоверно более высоким уровнем *коммуникативной эмоциональности*. В то же время, *интегральный показатель эмоциональности* у обладательниц высокоактивных генотипов по полиморфным локусам MAOA -uVNTR и COMT Val158Met имеет низкие значения (ср. зн. 81 б.), а у носителей сочетания генотипов MAOA M и AA COMT – высокие (ср. зн. 100,3 б.); $p \leq 0,01$. В отношении *индексов интеллектуальной активности и общей адаптивности* наблюдается обратная закономерность: девушки, имеющие высокоактивные генотипы исследуемых генов, имеют высокие среднегрупповые показатели по данным шкалам (ср. зн. 93 б. и 204,7 б. соответственно), в то время как обладательницы сочетания гетерозиготного генотипа MAOA с низкоактивным COMT демонстрируют меньшую выраженность данных признаков (ср. зн. 80,9 б. и 165,1 б. соответственно); $p \leq 0,01$.

Таким образом, по результатам дисперсионного анализа были обнаружены достоверные различия в психологических особенностях девушек, являющихся носителями сочетаний разных генотипов MAOA и COMT. Для подтверждения полученных результатов мы провели дискриминантный анализ, имеющий целью построение классификационных моделей изучаемых психологических признаков для разных групп участниц. Одним из этапов данной статистической процедуры явилось применение канонического анализа, по результатам которого были выделены канонические корни, а также функции, обладающие высокой дискриминирующей мощностью и отделяющие обладательниц одних комбинаций генотипов от носителей других сочетаний. Согласно полученным данным, вероятность того, что девушка имеет сочетание высокоактивных генотипов (MAOA H и GG COMT), тем выше, чем ниже уровень ее коммуникативной эргичности, склонности к обиде и выше уровень вербальной агрессии.

Суммируя данные, полученные в ходе статистической обработки результатов, мы можем описать *психологические портреты* девушек, имеющих различные сочетания исследуемых генотипов.

Выявлено, что обладательницы *сочетания высокоактивных форм генов (MAOA H + GG COMT)* имеют сангвинический тип темперамента, высокий уровень агрессивности, интеллектуальной активности и скорости; низкий уровень коммуникативной эмоциональности; склонны к конформизму и не склонны к обиде. Носители *сочетания гетерозиготного генотипа*



MAOA M с *низкоактивным* генотипом *AA COMT* имеют меланхолический тип темперамента, низкий уровень агрессивности, интеллектуальной скорости и активности, высокий уровень коммуникативной эмоциональности наряду с низкой коммуникативной пластичностью, а также склонны к обиде и *нонконформизму*.

Интересен тот факт, что описанные выше психологические портреты полярны, т. е. включают антагонистичные психологические характеристики. На этом основании мы можем предположить, что данные сочетания генотипов *MAOA* и *COMT* оказывают противоположное друг другу воздействие, что может быть объяснено спецификой нейромедиаторного обмена, заключающегося в длительности пребывания моноаминов в синаптическом пространстве.

Перечислим психологические особенности обладательниц других сочетаний генотипов:

- для девушек, имеющих *гетерозиготные генотипы* исследуемых генов, свойственны низкий уровень агрессивности и средняя интеллектуальная скорость;
- обладательницы сочетания генотипов *MAOA L* и *GA COMT* имеют высокий уровень агрессивности, негативизма и коммуникативной пластичности, а также склонны к соперничеству в конфликте;
- носители *высокоактивного генотипа MAOA (H)* в сочетании с *низкоактивным генотипом COMT (AA)* склонны к подавлению агрессии, о чем свидетельствуют высокие показатели по шкалам «обида», «легитимизированная агрессия в личном опыте» и низкие – по шкале «физическая агрессия»; эти девушки конформны, склонны к сотрудничеству в конфликте, что, в целом, может свидетельствовать о тщательно скрываемой и подавляемой агрессивной направленности;
- комбинация генов *MAOA H* и *GA COMT* проявляется в психологических особенностях девушек следующим образом: низкий уровень агрессивности, высокая интеллектуальная эргичность, склонность к конформизму;
- сочетание *гетерозиготного генотипа MAOA (M)* с *высокоактивным генотипом COMT (GG)* ассоциировано со средним уровнем агрессивности и одобрения принятых в обществе форм разрушительного поведения;
- носители *низкоактивного генотипа MAOA (L)* в сочетании с *высокоактивным генотипом COMT (GG)* имеют высокий уровень обиды, низкий уровень интеллектуальной эргичности и среднюю выраженность легитимных форм проявления агрессии в личном опыте и спорте.

Выводы

На основании полученных данных мы можем заключить, что выдвигнутая нами гипотеза об ассоциации сочетаний различных генотипов



по полиморфным локусам генов моноаминергической системы MAOA -uVNTR и COMT Val158Met с разными психологическими особенностями девушек нашла свое подтверждение.

Более того, проанализировав результаты, мы можем прийти к выводу о потенциальном влиянии отдельных аллелей на психологические характеристики. Так аллель G гена COMT ассоциирован с высоким уровнем активности и агрессивности его обладательниц, а также – со склонностью к проявлению агрессивных импульсов в непосредственном поведении. Аллель A, вероятно, оказывает воздействие на избегание девушками открытых форм проявления агрессии и на формирование склонности к ее подавлению наряду с высоким уровнем агрессивности. Наличие гетерозиготного генотипа COMT (GA) ассоциировано с низким уровнем агрессивности и отсутствием склонности к подавлению разрушительных импульсов. С высоким уровнем агрессивности у девушек ассоциирован также генотип MAOA L в различных сочетаниях с COMT (прежде всего – с AA COMT), в то время как наличие гетерозиготных генотипов MAOA ассоциировано с низким уровнем агрессивности.

Таким образом, сочетание различных генотипов по исследованным нами полиморфным локусам генов MAOA и COMT по-разному проявляется в психологических характеристиках их носителей. Однако для того, чтобы закрепить за различными сочетаниями генов те или иные психологические особенности, необходимо учитывать специфику средовых воздействий, оказываемых родителями, обществом, условиями жизни и пр. Перспективой исследования выступает также изучение ассоциации представленных генотипов с психологическими особенностями мужчин и пожилых женщин с целью выявления внутриорганизменных (уровень гормонов и др.) факторов, оказывающих воздействие на специфику проявления сочетания различных генотипов в психологических особенностях их носителей [4, 14, 18, 20].

Литература

1. Алфимова М. В., Голимбет В. Е., Гриценко И. К., Лежейко Т., Абрамова Л., Стрельцова М., Эбштейн Р. Взаимодействие генов дофаминовой системы и когнитивные функции у больных шизофренией, их родственников и здоровых лиц из общей популяции // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2006. – Т. 106. – № 7. – С. 57–63.
2. Алфимова М. В., Голимбет В. Е., Егорова М. С. Личностные черты, управляющие функции и генетические особенности метаболизма моноаминов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 4. – С. 24–41.
3. Белова Е. И. Основы нейрофармакологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 176 с.



4. Воробьева Е. В., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Ковш Е. М., Крючкова А. С. Психогенетика агрессивного и враждебного поведения: учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. – 102 с.
5. Голимбет В. Е., Алфимова М. В., Гриценко И. К., Эбштейн Р. П. Связь генов дофаминергической системы с экстраверсией и поиском новизны // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2006. – Т. 56. – № 4. – С. 457–463.
6. Ковш Е. М., Воробьева Е. В., Ермаков П. Н. Обзор современных исследований психогенетических факторов агрессивного поведения // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 91–103.
7. Левин Я. И. Нейрохимическая медицина. Часть 1. Церебральные дофаминергические системы // Лечение заболеваний нервной системы. – 2013. – С. 3–10.
8. Barnett J. H., Xu K., Heron J., Goldman D., Jones P. B. Cognitive effects of genetic variation in monoamine neurotransmitter systems: a population-based study of COMT, MAOA and 5HTTLPR // American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics. – 2011. – V. 156. – pp. 158–167. Doi:10.1002/ajmg.b.31150
9. Basic Neurochemistry: Principles of Molecular, Cellular and Medical Neurobiology / Ed. by Brady S. T. et al. – Academic press / Elsevier, 2012. – 1096 p. Doi:10.1212/wnl.39.3.460-b
10. Carr F. Neurogenetics: Restoring levels // Nature Reviews Neuroscience. – 2016. – V. 17. – no. 2. – pp. 74–75.
11. Chen J., Lipska B. K., Halim N., Ma Q. D., Matsumoto M., Melhem S. Functional analysis of genetic variation in catechol-O-methyltransferase (COMT): Effects on mRNA, protein, and enzyme activity in postmortem human brain // The American Journal of Human Genetics. – 2004. – V. 75 (5). – pp. 807–821. doi:10.1086/425589
12. Cusin C., Serretti A., Lattuada E., Lilli R., Lorenzi C., Smeraldi E. Association study of MAO-A, COMT, 5-HT2A, DRD2, and DRD4 polymorphisms with illness time course in mood disorders // American Journal of Medical Genetics. – 2002. – V. 114. – no. 4. – pp. 380–390.
13. Godar S. C., Fite P. J., McFarlin K. M., Bortolato M. The role of monoamine oxidase a in aggression: current translational developments and future challenges // Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry. – 2016. – V. 69. – pp. 90–100.
14. Grgurevic N., Majdic G. Sex differences in the brain an interplay of sex steroid hormones and sex chromosomes // Clinical Science. – 2016. – V. 130. – no. 17. – pp. 1481–1497.
15. Harro J., Orelund L. The role of MAO in personality and drug use // Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry. – 2016. – V. 69. – pp. 101–111.



16. Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekeley A., Goate A. M., Balota D. A. A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – V. 82. – pp. 61–66.
17. Lehto K., Akkermann K., Parik J. et al. Effect of COMT Val158Met polymorphism on personality traits and educational attainment in a longitudinal population representative study // *Eur. Psychiatry*. – 2013. – V. 28 (8). – pp. 492–498.
18. Prainsack B., Schicktanz S. *Genetics as Social Practice: Transdisciplinary Views on Science and Culture*. – London: Routledge, 2014. – 240 p.
19. Soyka M., Zill P., Koller G., Samochowiec A., Grzywacz A., Preuss U. W. Val158Met COMT polymorphism and risk of aggression in alcohol dependence // *Addiction Biology*. – 2015. – V. 20. – no. 1. – pp. 197–204.
20. Veroude K., Zhang-James Y., Fernández-Castillo N., Bakker M. J., Cormand B., Faraone S. V. Genetics of aggressive behavior: An overview // *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*. – 2016. – V. 171. – no. 1. – pp. 3–43.
21. Watts S. J., McNulty T. L. Genes, parenting, self-control, and criminal behavior // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. – 2016. – V. 60. – no. 4. – pp. 469–491.

References

1. Alfimova M. V., Golimbet V. E., Gritsenko I. K., Lezheiko T., Abramova L., Strel'tsova M., Ebshtein R. Vzaimodeistvie genov dofaminovoi sistemy i kognitivnye funktsii u bol'nykh shizofreniei, ikh rodstvennikov i zdorovykh lits iz obshchei populyatsii [The interaction between dopamine system genes and cognitive functions in patients with schizophrenia, their relatives and healthy individuals from the general population]. *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii im. S. S. Korsakova – S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2006, V. 106, no. 7, pp. 57–63.
2. Alfimova M. V., Golimbet V. E., Egorova M. S. Lichnostnye cherty, upravlyayushchie funktsii i geneticheskie osobennosti metabolizma monoaminov [Personality traits, control functions, and genetic characteristics of monoamine metabolism]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2009, V. 6, no. 4, pp. 24–41.
3. Belova E. I. *Osnovy neirofarmakologii* [The fundamentals of neuropharmacology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2010. 176 p.
4. Vorobyeva E. V., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Kovsh E. M., Kryuchkova A. S. *Psikhogenetika agressivnogo i vrazhdebnogo povedeniya* [Psychogenetics of aggressive and hostile behavior]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016. 102 p.



5. Golimbet V. E., Alfimova M. V., Gritsenko I. K., Ebshtein R. P. Svyaz' genov dofaminergicheskoi sistemy s ekstraversiei i poiskom novizny [The correlation between the dopaminergic system genes and extraversion and novelty seeking]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2006, V. 56, no. 4, pp. 457–463.
6. Kovsh E. M., Vorob'eva E. V., Ermakov P. N. Obzor sovremennykh issledovaniy psikhogeneticheskikh faktorov agressivnogo povedeniya [An overview of current research of the psychogenetic factors of aggressive behavior]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 4, pp. 91–103.
7. Levin Ya. I. *Lechenie zabolovaniy nervnoi sistemy: Neurokhimicheskaya meditsina. Chast' 1. Tserbral'nye dofaminergicheskie sistemy* [Treatment of diseases of the nervous system: Neurochemical medicine. Part 1. Cerebral dopaminergic systems, Treatment of diseases of the nervous system]. 2013, pp. 3–10.
8. Barnett J. H., Xu K., Heron J., Goldman D., Jones P. B. Cognitive effects of genetic variation in monoamine neurotransmitter systems: a population-based study of COMT, MAOA and 5HTTLPR. *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2011, V. 156, pp. 158–167. Doi:10.1002/ajmg.b.31150
9. *Basic Neurochemistry: Principles of Molecular, Cellular and Medical Neurobiology*. Ed. by Brady S. T. et al. Academic press / Elsevier, 2012. 1096 p. Doi:10.1212/wnl.39.3.460-b
10. Carr F. Neurogenetics: Restoring levels. *Nature Reviews Neuroscience*, 2016, V. 17, no. 2, pp. 74–75.
11. Chen J., Lipska B. K., Halim N., Ma Q. D., Matsumoto M., Melhem S. Functional analysis of genetic variation in catechol-O-methyltransferase (COMT): Effects on mRNA, protein, and enzyme activity in postmortem human brain. *The American Journal of Human Genetics*, 2004, V. 75 (5), pp. 807–821. doi:10.1086/425589
12. Cusin C., Serretti A., Lattuada E., Lilli R., Lorenzi C., Smeraldi E. Association study of MAO-A, COMT, 5-HT2A, DRD2, and DRD4 polymorphisms with illness time course in mood disorders. *American Journal of Medical Genetics*, 2002, V. 114, no. 4, pp. 380–390.
13. Godar S. C., Fite P. J., McFarlin K. M., Bortolato M. The role of monoamine oxidase a in aggression: current translational developments and future challenges. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 2016, V. 69, pp. 90–100.
14. Grgurevic N., Majdic G. Sex differences in the brain an interplay of sex steroid hormones and sex chromosomes. *Clinical Science*, 2016, V. 130, no. 17, pp. 1481–1497.



15. Harro J., Orelund L. The role of MAO in personality and drug use. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 2016, V. 69, pp. 101–111.
16. Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekeley A., Goate A. M., Balota D. A. A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly. *Personality and Individual Differences*, 2015, V. 82, pp. 61–66.
17. Lehto K., Akkermann K., Parik J. et al. Effect of COMT Val158Met polymorphism on personality traits and educational attainment in a longitudinal population representative study. *Eur. Psychiatry*, 2013, V. 28 (8), pp. 492–498.
18. Prainsack B., Schickel S. *Genetics as Social Practice: Transdisciplinary Views on Science and Culture*. London, Routledge, 2014. 240 p.
19. Soyka M., Zill P., Koller G., Samochowiec A., Grzywacz A., Preuss U. W. Val158Met COMT polymorphism and risk of aggression in alcohol dependence. *Addiction Biology*, 2015, V. 20, no. 1, pp. 197–204.
20. Veroude K., Zhang-James Y., Fernández-Castillo N., Bakker M. J., Cormand B., Faraone S. V. Genetics of aggressive behavior: An overview. *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2016, V. 171, no. 1, pp. 3–43.
21. Watts S. J., McNulty T. L. Genes, parenting, self-control, and criminal behavior. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2016, V. 60, no. 4, pp. 469–491.



УДК 159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.14

ОСОБЕННОСТИ ВЫЗВАННОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА ДЕВУШЕК-НОСИТЕЛЬНИЦ РАЗЛИЧНЫХ ГЕНОТИПОВ ПО МАРКЕРУ МАОА -*cVNTR* ПРИ ОЦЕНКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННЫХ СЦЕН

Павел Н. Ермаков, Екатерина М. Ковш*, Елена В. Воробьева

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

** E-mail: emkovsh@sfnedu.ru*

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 16–18–10222 «Агрессивные и враждебные поведенческие стратегии у лиц с разными ДНК-маркерами»)

*Изучение связей между особенностями строения генов и параметрами вызванной активности мозга – актуальная тема современных исследований. Известно, что ген МАОА, оказывающий влияние на концентрацию таких нейромедиаторов-моноаминов, как дофамин, серотонин и норадреналин, ассоциирован с различными психологическими характеристиками. Однако исследовательских работ, посвященных изучению ассоциации данного гена с психофизиологическими показателями, на сегодняшний день недостаточно. Целью данного исследования явилось изучение особенностей амплитудных и пространственно-временных характеристик вызванной активности мозга девушек 18–24 лет, являющихся обладательницами различных генотипов МАОА. По результатам генотипирования участницы (61 человек) были разделены на две группы: с высокоактивными и гетерозиготными генотипами по маркеру МАОА -*cVNTR*. В ходе исследования была проведена регистрация зрительных вызванных потенциалов в 64 отведениях. В качестве стимулов выступили эмоционально окрашенные и нейтральные изображения.*

В работе описаны современные представления о связи генотипов МАОА с особенностями кортико-лимбического взаимодействия. По результатам собственного исследования получено, что гетерозиготные генотипы, вероятно, связаны с меньшей эффективностью регуляторных функций. Для активации нейронных систем лобных отделов девушкам-носителницам гетерозиготных генотипов МАОА необходимо воздействие раздражителей, обладающих высоким arousal-эффектом, что может быть связано с менее эффективным процессом отбора релевантных стимулов. В то же время, высокоактивные генотипы МАОА у женщин, вероятно, ассоциированы



с высокой эффективностью управляющих функций (внимание, планирование, контроль), выполняемых префронтальными отделами коры мозга при оценке эмоционально окрашенных изображений, что сопровождается достаточной интенсивностью активации данных мозговых структур.

Ключевые слова: *вызванные потенциалы, психогенетика, ген MAOA, моноаминоксидаза А, генетический маркер, зрительные стимулы, эмоции, управляющие функции, префронтальные отделы, нейромедиаторы.*

Для цитирования: Ермаков П. Н., Ковш Е. М., Воробьева Е. В. Особенности вызванной активности мозга девушек-носительниц различных генотипов по маркеру MAOA -uVNTR при оценке эмоционально окрашенных сцен // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 232–253.

Материалы статьи получены 27.10.2016

UDC 159.91

doi: 10.21702/rpj.2016.4.14

FEATURES OF THE EVOKED BRAIN ACTIVITY IN FEMALE CARRIERS OF DIFFERENT MAOA -uVNTR GENOTYPES WHEN ASSESSING EMOTIONALLY CHARGED SCENES

Pavel N. Ermakov, Ekaterina M. Kovsh*, Elena V. Vorobyeva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: emkovsh@sfsedu.ru*

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Science Foundation (grant 16–18–10222 “Aggressive and Hostile Behavioral Strategies in Individuals with Different DNA Markers”)

Studying the correlation between the characteristics of the structure of genes and the parameters of the evoked brain activity is a relevant problem of modern research. It is known that the MAOA gene, which influences the concentration of such neurotransmitters-monoamines as dopamine, serotonin, and norepinephrine, is associated with different psychological characteristics. However, very little is known about the association of this gene with psycho-physiological indices. The purpose of the present study was to investigate the characteristics of amplitude and spatial-temporal characteristics of the evoked brain activity in girls (at the age from 18 to 24) who were carriers of different MAOA genotypes. According to the results of genotyping, the participants (61 persons) were divided into two groups: with the



high-activity and heterozygous MAOA -uVNTR genotypes. In the study the authors recorded visual evoked potentials in 64 derivations. Emotionally charged and neutral images were stimuli in the study.

The paper describes modern views on the correlation between MAOA genotypes and the features of cortico-limbic interaction. The results of the study showed that the heterozygous genotypes were apparently associated with lesser efficiency of regulating functions. To activate neural systems of the frontal divisions the female carriers of the heterozygous genotypes of MAOA needed the stimuli with a high arousal effect; this can be connected with a less efficient process of selecting relevant stimuli. At the same time, the high-activity MAOA genotypes in women are probably associated with high efficiency of controlling functions (attention, planning, control) of the prefrontal cortex when assessing emotionally charged images, which is accompanied by the intensity of activation of these brain structures.

Keywords: *evoked potentials, psychogenetics, MAOA gene, monoamine oxidase A, genetic marker, visual stimuli, emotions, controlling functions, prefrontal divisions, neurotransmitters.*

For citation: Ermakov P. N., Kovsh E. M., Vorobyeva E. V. Osobennosti vyzvannoi aktivnosti mozga devushek-nositel'nits razlichnykh genotipov po markeru MAOA -uVNTR pri otsenke emotsional'no okrashennykh stsen [Features of the evoked brain activity in female carriers of different MAOA -uVNTR genotypes when assessing emotionally charged scenes]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 232–253.

Original manuscript received 27.10.2016

Введение

Генетические влияния на особенности функционирования структур нервной системы на сегодняшний день активно изучаются [10, 18, 24]. Развиваются такие направления знаний, как генетика мозга и нейропсихофармакология, призванные ответить на вопрос о роли наследственного материала в формировании особенностей процессов, протекающих в нервной системе. Принимая во внимание постулат о полигенном наследовании сложных функций [9], ученые ведут поиск генов-кандидатов, оказывающих влияние на строение, объем мозговых структур (к примеру – на толщину коры (Chen et al.)), а также – на особенности метаболизма в различных областях мозга и на специфику их функционирования [7, 19]. В последнее время появляются также работы, посвященные изучению влияния специфики генотипа и личностных особенностей на компоненты вызванных потенциалов (ВП) [1, 3, 30]. Однако недостаточно изученным остается механизм, объясняющий связь



различных генотипов генов нейромедиаторных систем с особенностями вызванной активности мозга в ответ на эмоционально окрашенные стимулы.

Известным является факт воздействия нейротрансмиттеров на интенсивность, продолжительность и полярность эмоциональных реакций [4, 6, 10]. В связи с этим актуальным выступает изучение особенностей мозговой активности у носителей различных генотипов, оказывающих влияние на концентрацию нейромедиаторов в различных областях мозга. К числу генов, ассоциированных с эмоциональными и поведенческими реакциями, а также – с познавательными и личностными особенностями [5, 9, 15], относится ген моноаминоксидазы А (МАОА), вызывающий интерес у многих ученых за счет влияния на концентрацию дофамина, серотонина, норадреналина и длительность их пребывания в синаптическом пространстве [10, 31, 34].

Ген МАОА имеет структурную вариабельность, проявляющуюся в количестве повторов промотора: носители аллелей с 2, 3, 5 повторами имеют низкоактивную форму гена и фермента, катаболизирующего нейромедиаторы, что приводит к более длительному пребыванию дофамина, норадреналина и серотонина в синаптическом пространстве; обладатели аллелей с 3.5, 4, 3.5/4 повторами имеют высокоактивную моноаминоксидазу А, что приводит к непродолжительному пребыванию моноаминов в синаптическом пространстве. За счет особенностей расположения аллелей гена на X-хромосоме, женщины являются сложным объектом для изучения связи полиморфизмов МАОА с психологическими и психофизиологическими показателями [34], у них возможны гетерозиготные генотипы: 3.5/3, 3/4, 4/5 [5, 31]. Считается, что гетерозиготность делает картину проявления признаков неясной. В последнее время появляются исследования, изучающие эпигенетические воздействия факторов среды на экспрессию генов [11]. Показано, что в зависимости от средовых условий конкурирующие аллели, расположенные на разных X-хромосомах женщины, могут не только уравновешивать влияние друг друга, как считалось ранее, но и вступать в конкуренцию [34]. Травматический опыт, приобретенный девушками в процессе развития, может существенно влиять на экспрессию генов (в том числе, МАОА), способствуя манифестации непроявленных до определенного времени особенностей поведения (например, импульсивности, антисоциальности) [12]. Таким образом, некоторые исследователи говорят о среднем уровне активности данных генотипов, по сравнению с другими, иные ученые говорят о подавлении одного из аллелей, третьи – о возможности их попеременной активации сообразно условиям окружающей среды.

МАОА оказывает воздействие на деятельность мезолимбической субсистемы дофаминовой системы, которая тесно связана с поясной извилиной, миндалиной, прилежащим ядром, гиппокампом, другими компонентами



лимбической системы и префронтальной корой [7, 8, 9]. Согласно современным научным представлениям, низко- и высокоактивные генотипы по маркеру MAOA -uVNTR накладывают весомый отпечаток на специфику функционирования перечисленных структур и опосредованно – на эмоциональную сферу человека, на восприятие и оценку им стимулов различной валентности, на механизмы социального поведения, в том числе, – на проявление агрессии [22, 35, 36]. Префронтальные области в данном случае служат в качестве регуляторов импульсов, поступающих от структур лимбической системы, они призваны осуществлять фильтрацию и рациональную оценку различных стимулов. Современные исследования показывают, что связь между миндалиной и префронтальной корой опосредована участием поясной извилины [14, 15, 28]. Таким образом, ген MAOA может принимать участие в формировании особенностей взаимодействия перечисленных структур за счет экспрессии в них.

Целью данного исследования явилось изучение амплитудных и пространственно-временных параметров вызванной активности мозга девушек-носительниц различных генотипов по маркеру MAOA -uVNTR в процессе оценки эмоционально окрашенных стимулов.

Гипотеза исследования: носители высокоактивных и гетерозиготных генотипов гена MAOA, вероятно, имеют различия в особенностях амплитудных и пространственно-временных параметров вызванной активности мозга в процессе оценки эмоционально окрашенных стимулов.

Программа исследования

В состав выборки была включена 61 праворукая девушка в возрасте 18–24 лет. После выделения ДНК из буккального соскоба производилось генотипирование по маркеру MAOA -uVNTR. Таким образом, среди участниц исследования были выделены 2 группы: с высокоактивными (3.5, 4, 3.5/4) генотипами в количестве 38 человек и гетерозиготными (3.5/3, 3/4, 4/5) генотипами в количестве 23 человек.

Вторым этапом исследования выступила запись ЭЭГ с регистрацией зрительных вызванных потенциалов (ВП). Методом экспертных оценок были выделены группы эмоционально окрашенных стимулов, предъявлявшихся участницам исследования с экрана монитора: «нейтральные», «позитивные», «толерантность», «агрессия», «экстремизм, терроризм». Стимульные изображения были уравнены по физическим параметрам: размеру, цвету, яркости, контрасту. Для записи ЭЭГ использовался электроэнцефалограф NVX-136 («МКС», Россия) с 64 отведениями. Испытуемым была дана инструкция оценивать каждое изображение по его эмоциональной валентности (негативное, нейтральное, позитивное).



В целях обработки и анализа записей был использован пакет EEGLab для программы MatLab. Для статистической обработки данных был применен t-критерий Стьюдента с поправкой Холма на множественные сравнения; уровень значимости различий $p \leq 0,001$. Эпоха анализа составила [-100; 600 мс]. В качестве контрольной группы стимулов нами были выбраны «нейтральные» картинки; с параметрами ВП в ответ на изображения данного кластера мы сравнивали характеристики вызванной активности мозга носительниц высокоактивных и гетерозиготных генотипов гена MAOA при оценке эмоционально окрашенных стимулов.

Результаты, полученные в группе носительниц высокоактивных генотипов гена MAOA, и их интерпретация

Сравнительный анализ параметров ВП в ответ на нейтральные стимулы и изображения группы «агрессия». Анализ вызванной активности мозга обладательниц аллелей гена MAOA, несущих 3.5, 4, 3.5/4 повторов исследуемого отрезка ДНК, позволяет сделать вывод о наличии различий в амплитудных характеристиках компонентов ВП в ответ на стимулы группы «агрессия», по сравнению с ВП на нейтральные изображения ($p \leq 0,001$). При этом вызванные потенциалы сформированы симметрично в структурах правого и левого полушарий (рисунок 1). В районе 150-й мс преобладают процессы возбуждения в нейронных сетях, расположенных в окципитальных отделах, что может быть связано с модальностью предъявляемых стимулов; к 280-й мс фокус активности перемещается в передние и центральные области коры, симметрично распределяясь между правым и левым полушариями, что свидетельствует о равном вкладе обеих гемисфер в процесс когнитивной обработки стимулов. К 380-й мс активно вовлеченными в процесс анализа стимула остаются фронтальные области правой и левой гемисфер. Отсутствие выраженной асимметрии вызванной активности нейронных сетей может быть связано в данном случае с неоднозначной оценкой валентности предъявляемых стимулов, а также – с последовательно-параллельным способом обработки зрительной эмоционально окрашенной информации. Таким образом, у данной группы участниц получены достоверно значимые различия в амплитудных характеристиках средних и поздних компонентов вызванных потенциалов при оценке «нейтральных» и «агрессивных» стимулов.

Сравнительный анализ параметров ВП в ответ на нейтральные стимулы и изображения группы «экстремизм, терроризм». При оценке изображений группы «экстремизм, терроризм», по сравнению с «нейтральными» (рисунок 2), у носительниц высокоактивных генотипов гена MAOA на ранних и средних этапах вызванной активности выражено преобладание окципитальной асимметрии, связанной, вероятно, с концентрацией внимания



на сложных зрительных образах, а также – с процессом их распознавания. В районе 250–350-й мс выявлены достоверно значимые различия ($p \leq 0,001$) в амплитудных характеристиках ВП с преобладанием активности в височной области правого полушария, что может быть связано с переживанием участницами негативных эмоций, возникающих в ответ на предъявление стимулов данной группы [16, 25].

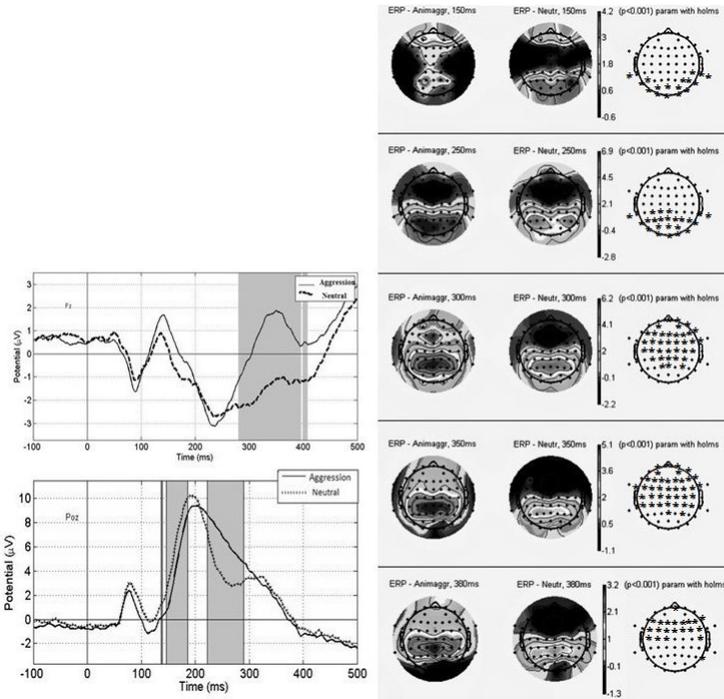


Рисунок 1. ВП в ответ на изображения категорий «агрессия» и «нейтральные» у испытуемых с высокоактивными генотипами гена MAOA

Условные обозначения: серыми полосами (на графиках) и знаком (*) на схеме расположения электродов отмечены достоверно значимые различия в амплитуде/латентности компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 1. EP in response to the images of “aggression” and “neutral” categories in the subjects with the high-activity MAOA genotypes

Legend: grey bars (in diagrams) and (*) signs in the diagram of the electrodes correspond to reliably significant differences in the amplitude/latency of the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0.001$.

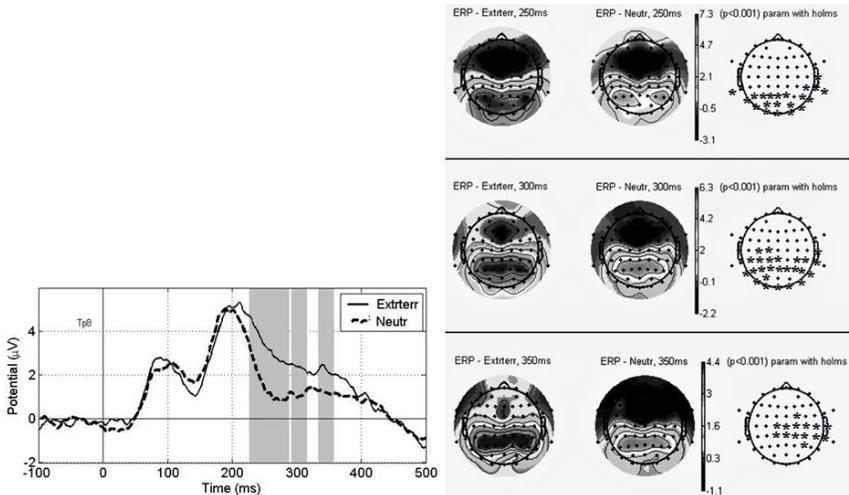


Рисунок 2. ВП в ответ на изображения категорий «экстремизм, терроризм» и «нейтральные» у испытуемых с высокоактивными генотипами гена MAOA

Условные обозначения: серыми полосами (на графиках) и знаком (*) на схеме расположения электродов отмечены достоверно значимые различия в амплитуде/латентности компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 2. EP in response to the images of "extremism and terrorism" and "neutral" categories in the subjects with the high-activity MAOA genotypes

Legend: grey bars (in diagrams) and (*) signs in the diagram of the electrodes correspond to reliably significant differences in the amplitude/latency of the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0.001$.

Сравнительный анализ параметров ВП в ответ на нейтральные стимулы и изображения групп «позитивные», «толерантность». Картина вызванной активности мозга обладательниц высокоактивных генотипов MAOA при оценке изображений групп «позитивные» и «толерантность», в сравнении с «нейтральными», имеет общие черты (рисунок 3). Уже на 120-й мс отмечаются достоверно значимые различия ($p \leq 0,001$) в амплитуде компонентов ВП: во фронтальных областях со сдвигом влево отмечается рост позитивности, а в темпорально-окципитальных областях со сдвигом вправо отмечается рост негативности при просмотре эмоционально окрашенных изображений, по сравнению с нейтральными.

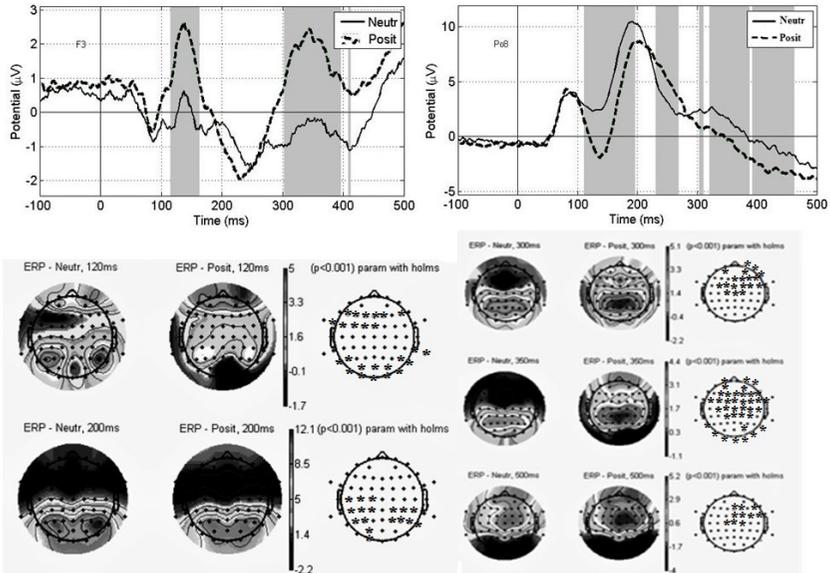


Рисунок 3. ВП в ответ на изображения категорий «положительные» и «нейтральные» у испытуемых с высокоактивными генотипами гена MAOA

Условные обозначения: серыми полосами (на графиках) и знаком (*) на схеме расположения электродов отмечены достоверно значимые различия в амплитуде/латентности компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 3. EP in response to the images of "positive" and "neutral" categories in the subjects with the high-activity MAOA genotypes

Legend: grey bars (in diagrams) and (*) signs in the diagram of the electrodes correspond to reliably significant differences in the amplitude/latency of the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0.001$.

Различия в параметрах средних компонентов ВП могут быть связаны с большей активизацией процессов внимания в ответ на предъявление эмоционально окрашенных стимулов (рисунки 3, 4). По мнению D. Talsma с соавт., увеличение амплитуды ранних и средних компонентов ВП отражает интенсификацию процесса восприятия [32]. Активизация фронтальных отделов левой гемисферы на данном этапе обработки стимулов может быть связана с легким распознаванием и ярким переживанием положительных эмоций в ответ на предъявляемые стимулы. Увеличение амплитуды компонентов



вызванной активности во фронтальных отделах на поздних этапах обработки стимулов может быть связано также с наличием особой, субъективной значимости оцениваемых изображений для испытуемых [33].

Активизация теменно-затылочных областей правого полушария может быть связана с оценкой физических параметров зрительных стимулов (контур, форма, контрастность, сложность и др.), с восприятием и неосознанной оценкой эмоционального контекста изображений, а также с соотносением их с эпизодами из личного опыта, хранящимися в памяти [26].

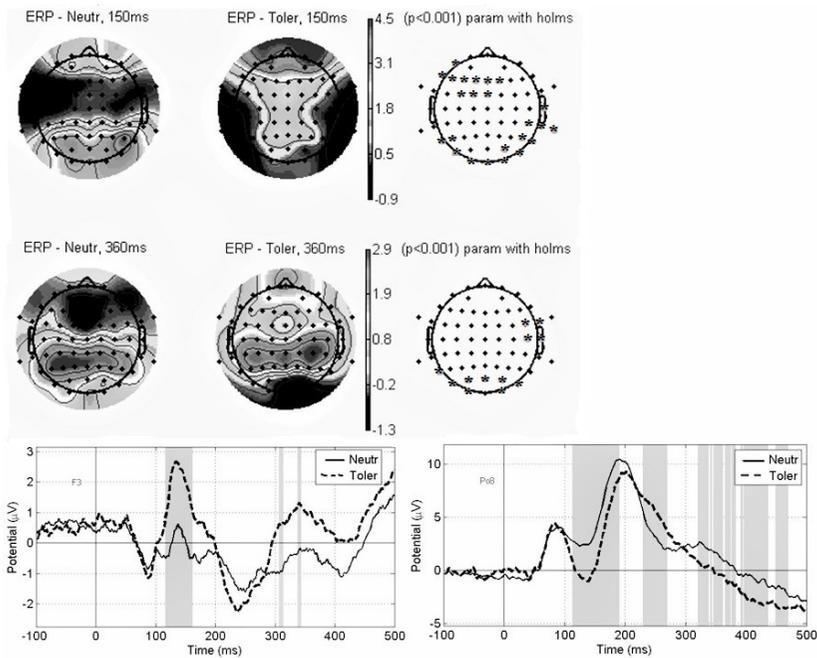


Рисунок 4. ВП в ответ на изображения категорий «толерантность» и «нейтральные» у испытуемых с высокоактивными генотипами гена MAOA

Условные обозначения: серыми полосами (на графиках) и знаком (*) на схеме расположения электродов отмечены достоверно значимые различия в амплитуде/латентности компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 4. EP in response to the images of "tolerance" and "neutral" categories in the subjects with the high-activity MAOA genotypes

Legend: grey bars (in diagrams) and (*) signs in the diagram of the electrodes correspond to reliably significant differences in the amplitude/latency of the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0.001$.



Результаты, полученные в группе носительниц гетерозиготных генотипов гена MAOA

Сравнительный анализ параметров ВП в ответ на нейтральные стимулы и изображения групп «агрессия», «экстремизм, терроризм».

Из представленных ниже карт вызванной активности мозга испытуемых с гетерозиготными генотипами гена MAOA видно, что различия в оценке эмоционально окрашенных и нейтральных изображений у них выражены не так интенсивно, как у носительниц высокоактивных форм гена. В ответ на изображения групп «агрессия» и «экстремизм, терроризм», по сравнению с нейтральными, отличия в среднелатентных компонентах вызванной активности локализируются в окципитальных областях, в длиннolatентных компонентах – во фронто-центральных и центрально-париетальных областях ($p \leq 0,001$) с преимущественной активизацией левого полушария (рисунок 5), что может быть связано с попыткой дать рациональное объяснение возникшим при оценке стимулов эмоциональным реакциям, а также с преобладанием процесса последовательной обработки эмоционально окрашенной информации.

Сравнительный анализ параметров ВП в ответ на нейтральные стимулы и изображения групп «позитивные», «толерантность».

При оценке «позитивных» изображений, по сравнению с «нейтральными», отмечаются достоверно значимые различия ($p \leq 0,001$) в средних и поздних компонентах ВП во всех областях мозга, за исключением центрально-париетальных отделов. Отмечается тенденция к левосторонней латерализации активности, что может свидетельствовать о положительном знаке эмоций, возникающих при оценке данной группы стимулов, а также – о последовательном способе обработки информации.

Уменьшение амплитуды компонента P200 зарегистрировано в задних областях мозга носительниц гетерозиготных генотипов гена MAOA при оценке изображений группы «толерантность» (рисунок 6). Данная особенность может свидетельствовать об усилении концентрации внимания по отношению к стимулам данной группы, к специфике элементов изображений [6, 27]. При этом в лобных и центральных отделах различия, по сравнению с реакцией на нейтральные изображения, найдены не были.

Обсуждение результатов

Изучая особенности вызванной активности мозга носителей MAOA, мы нашли косвенное подтверждение существующему предположению о наличии связи между спецификой строения гена и управляющими функциями мозга [17, 23, 29]. У девушек с высокоактивными генотипами (непродолжительное пребывание моноаминов в синаптическом пространстве) они более эффективны, по сравнению с носителями гетерозиготных генотипов, что может отражаться на особенностях протекания когнитивных процессов [2].

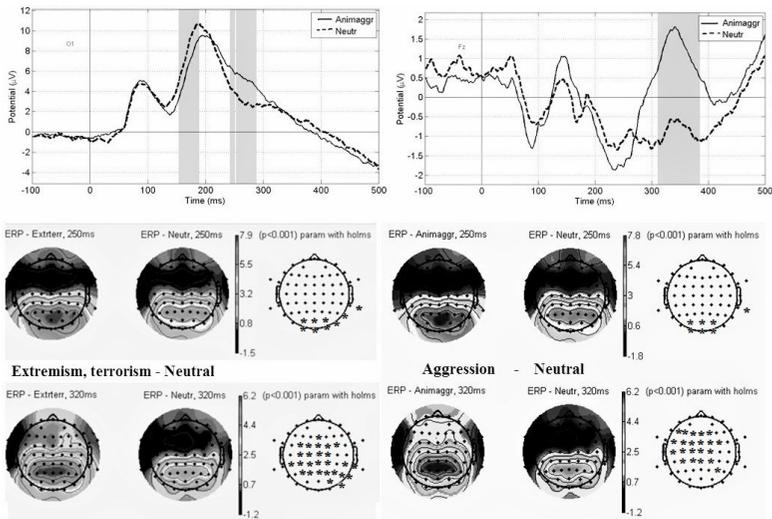


Рисунок 5. ВП в ответ на изображения категорий «агрессия», «экстремизм, терроризм» и «нейтральные» у испытуемых с гетерозиготными генотипами гена MAOA

Условные обозначения: серыми полосами (на графиках) и знаком (*) на схеме расположения электродов отмечены достоверно значимые различия в амплитуде/латентности компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 5. EP in response to the images of “aggression”, “extremism, terrorism” and “neutral” categories in the subjects with the heterozygous MAOA genotypes

Legend: grey bars (in diagrams) and (*) signs in the diagram of the electrodes correspond to reliably significant differences in the amplitude/latency of the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0,001$.

Представления о влиянии генотипов MAOA на кортико-лимбическое взаимодействие в иерархическом ряду «миндалины – поясная извилина – префронтальная кора» могут быть объяснены следующим образом: повышение содержания моноаминов (в т. ч. дофамина) в префронтальных отделах способствует чрезмерной их активации, развитию тревоги и снижению управляющих функций (что свойственно лицам с низкоактивными генотипами, не вошедшим в состав нашей выборки) [8, 13, 21, 32]. Лица с высокоактивными генотипами, наоборот, имеют низкое содержание моноаминов в префронтальной коре, что способствует лучшему выполнению задач с вовлечением функций внимания, т. к. возбуждение происходит в моменты,



когда необходимо принять решение, сделать выбор [20]. Таким образом, поступающие стимулы и задачи подвергаются более тщательной фильтрации.

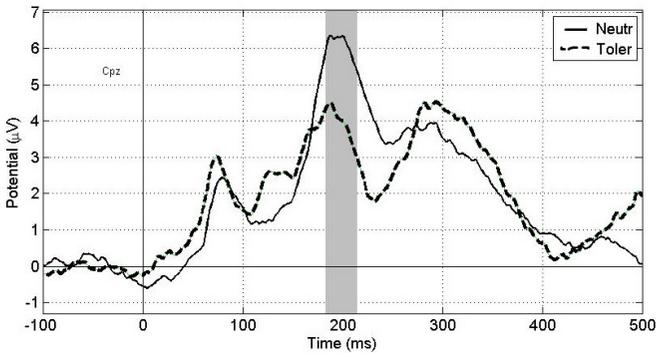


Рисунок 6. ВП в ответ на изображения категорий «толерантность» и «нейтральные» у испытуемых с гетерозиготными генотипами MAOA

Условные обозначения: серыми полосами отмечены достоверно значимые различия в амплитуде компонентов ВП в ответ на стимулы разных категорий, $p \leq 0,001$.

Figure 6. EP in response to the images of “tolerance”, “neutral” categories in the subjects with the heterozygous MAOA genotypes

Legend: grey bars correspond to reliably significant differences in the amplitude the EP components in response to stimuli of different categories, $p \leq 0.001$.

Интересным является анализ особенностей вызванной активности мозга у носителей гетерозиготных генотипов MAOA. Принимая во внимание полученные результаты, мы можем заключить, что активность префронтальных отделов мозга данной группы участниц имеет особенности, заключающиеся в выборочной активации перечисленных мозговых структур (она происходит в случае, если внешний стимул производит сильный возбуждающий эффект). В обработке других стимулов в большей степени участвуют задние отделы мозга. При этом активация центрально-париетальных отделов, отвечающих за межмодальный синтез, согласно полученным нами результатам, у данной группы протекает избирательно, в отличие от носителей высокоактивных генотипов.

Выводы

На основании вышеизложенного мы можем заключить, что:

1. Строение гена MAOA, за счет влияния на длительность пребывания нейромедиаторов-моноаминов в синаптическом пространстве и активность процессов, протекающих в нейромедиаторных системах (в т. ч.



в мезолимбической подсистеме дофаминовой системы), с высокой вероятностью ассоциировано с особенностями вызванной активности мозга при оценке эмоционально окрашенных сцен.

2. Параметры вызванной активности мозга при просмотре нейтральных и эмоционально окрашенных изображений у девушек с высокоактивными генотипами МАОА имеют больше отличий, по сравнению с носителями гетерозиготных вариантов.

3. Активизация процессов когнитивной обработки эмоционально значимых стимулов у обладательниц **высокоактивных генотипов МАОА** протекает более интенсивно, что проявляется в различиях параметров поздних компонентов вызванной активности коры обеих гемисфер при оценке всех групп эмоционально окрашенных стимулов, по сравнению с нейтральными.

Увеличение амплитуды компонентов N1 во фронтально-центральных областях левого полушария и P1 – в париетально-окципитальных областях правого полушария при просмотре изображений групп «позитивные» и «толерантность» может свидетельствовать об усилении функционирования таких параметров внимания, как селективность и концентрация [32, 33].

4. Межмодальный синтез у обладательниц гетерозиготных генотипов МАОА, по-видимому, протекает менее эффективно, нежели у обладательниц высокоактивных форм гена. Это проявляется в том, что, по сравнению с носительницами высокоактивных генотипов МАОА, у обладательниц гетерозиготных генотипов при просмотре нейтральных и эмоционально окрашенных стимулов не имеется достоверно значимых различий в параметрах активации нейронных систем центрально-париетальных областей, ответственных за синтез информации разных модальностей [6, 27].

5. Для активации нейронных систем лобных отделов девушкам, имеющим гетерозиготные генотипы МАОА, необходимо воздействие раздражителей, обладающих высоким arousal-эффектом. Вероятно, отбор релевантных стимулов у представительниц данной группы происходит менее эффективно [20, 32].

Данный вывод подтверждается отсутствием значимых различий в параметрах вызванной активности фронтальных и центральных отделов мозга при оценке изображений, имеющих более сложный смысловой контекст («экстремизм, терроризм» и «толерантность»): достоверно значимые различия в амплитудно-временных параметрах вызванной активности мозга, по сравнению с параметрами ВП в ответ на нейтральные изображения, у представительниц описываемой группы проявляются только в задних отделах мозга (что может быть объяснено активацией процессов зрительной обработки), в то время как при оценке стимулов, имеющих более понятный контекст и обладающих большим возбуждающим эффектом, различия наблюдаются во фронтально-центральных и париетально-окципитальных областях обоих полушарий.



Таким образом, мы можем заключить, что девушки, в синаптическом пространстве которых нейромедиаторы-моноамины пребывают непродолжительный промежуток времени, демонстрируют большую эмоциональную реактивность, более эффективные показатели избирательности и концентрации внимания [6, 27]. Успешное функционирование внимания, в свою очередь, способствует более точному отбору релевантной информации [23], а также – ее адекватной оценке и построению программ поведения (что находит отражение в сложном рисунке вызванных потенциалов в ответ на эмоционально окрашенные стимулы, в противовес нейтральным, во всех областях коры мозга).

В заключение необходимо отметить, что генетические влияния имеют сложный и до конца не изученный механизм воздействия на различные системы организма [11]. Данное исследование позволило впервые описать психофизиологические фенотипы обладательниц высокоактивных и гетерозиготных генотипов MAOA. Тем не менее, делать точные выводы о наличии взаимосвязей между генотипами и психофизиологическими признаками можно лишь при учете широкого числа факторов: пола, гормонального фона человека, влияний других генов, особенностей индивидуальной и общей среды, наличия травматического опыта и др. [34]. Перспективой данного исследования выступает комплексное изучение указанных факторов в их взаимосвязи.

Литература

1. Алфимова М. В., Голимбет В. Е. Гены и нейрофизиологические показатели когнитивных процессов: обзор исследований // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2011. – Т. 61. – № 4. – С. 389–401.
2. Алфимова М. В., Голимбет В. Е., Егорова М. С. Личностные черты, управляющие функции и генетические особенности метаболизма моноаминов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 4.
3. Алфимова М. В., Голимбет В. Е., Лебедева И. С., Коровайцева Г. И., Лежейко Т. В. Влияние тревожности и гена COMT на вызванные потенциалы мозга и продуктивность избирательного внимания // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2014. – Т. 64. – № 3. – С. 270. Doi:10.7868/s0044467714030034
4. Богданова И. В. Роль дофамина в механизмах формирования некоторых расстройств ЦНС и состояний зависимости (обзор литературы) // Український вісник психоневрології. – 2011. – № 19. – вип. 2. – С. 5–8.
5. Егорова М. С., Черткова Ю. Д. Полиморфизм гена моноаминоксидазы (MAOA) и вариативность психологических черт // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 (20). – С. 14. – URL: <http://psystudy.ru>



6. Коваленко А. А., Павленко В. Б. Эмоциональная значимость стимула и черты личности: отражение в паттерне вызванных ЭЭГ-потенциалов // *Нейрофизиология*. – 2009. – С. 336–356.
7. Шабанов П. Д., Лебедев А. А. Нейрохимические механизмы прилежащего ядра, реализующие подкрепляющие эффекты самостимуляции латерального гипоталамуса // *Медицинский академический журнал*. – 2012. – Т. 12. – № 2. – С. 68–76.
8. Barnes J. M., Dean A. J., Nandam L. S., O'Connell R. G., Bellgrove M. A. The Molecular Genetics of Executive Function: Role of Monoamine System Genes // *Biological Psychiatry*. – 2011. – V. 69. – I. 12. – pp. 127–143. Doi:10.1016/j.biopsych.2010.12.040
9. Barnett J. H., Xu K., Heron J., Goldman D., Jones P. B. Cognitive effects of genetic variation in monoamine neurotransmitter systems: a population-based study of COMT, MAOA and 5HTTLPR // *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*. – 2011. – V. 156. – pp. 158–167. Doi:10.1002/ajmg.b.31150
10. *Basic Neurochemistry: Principles of Molecular, Cellular and Medical Neurobiology* / Ed. by Brady S. T. et al. – Academic press / Elsevier, 2012. – 1096 p. Doi:10.1212/wnl.39.3.460-b
11. Battaglia M. Challenges in the appraisal and application of gene-environment interdependence // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2012. – V. 9. – no. 4. – pp. 419–425. Doi:10.1080/17405629.2012.689819
12. Beach S. R., Brod G. H., Gunter T. D., Packer H., Wernett P., Philibert R. A. Child maltreatment moderates the association of MAOA with symptoms of depression and antisocial personality disorder // *Journal of Family Psychology*. – 2010. – V. 24 (1). – pp. 12–20. doi:10.1037/a0018074
13. Bishop S. J. Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention // *Nature neuroscience*. – 2009. – V. 12. – no. 1. – pp. 92–98. Doi:10.1038/nn.2242
14. Buckholtz J., Callicott J., Kolachana B., Hariri A., Goldberg T., Genderson M. Genetic variation in MAOA modulates ventromedial prefrontal circuitry mediating individual differences in human personality // *Molecular Psychiatry*. – 2008. – V. 13. – pp. 313–324. Doi:10.1038/sj.mp.4002020
15. Buckholtz J. W., Meyer-Lindenberg A. MAOA and the neurogenetic architecture of human aggression // *Trends in neurosciences*. – 2008. – V. 31.3. – pp. 120–129. Doi:10.1016/j.tins.2007.12.006
16. Cacioppo J. T., Crites S. L., Gardner W. L. Attitudes to the right: Evaluative processing is associated with lateralized late positive event-related brain potentials // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1996. – V. 22. – no. 12. – pp. 1205–1219. Doi:10.1177/01461672962212002



17. *Cerasa A., Gioia M. C., Fera F., Passamonti L., Liguori M., Lanza P., Muglia M., Maagariello A., Quattrone A.* Ventrolateral prefrontal activity during working memory is modulated by MAO A genetic variation // *Brain Res.* – 2008. – V. 1201. – pp. 114–121. Doi:10.1016/j.brainres.2008.01.048
18. *Chen C. H., Fiecas M., Gutierrez E. D., Panizzon M. S., Eyer L. T., Vuoksimaa E., Neale M. C.* Genetic topography of brain morphology // *Proceedings of the National Academy of Sciences.* – 2013. – V. 110. – no. 42. – pp. 17089–17094. Doi:10.1073/pnas.1308091110
19. *Chen J., Lipska B. K., Halim N., Ma Q. D., Matsumoto M., Melhem S.* Functional analysis of genetic variation in catechol-O-methyltransferase (COMT): Effects on mRNA, protein, and enzyme activity in postmortem human brain // *The American Journal of Human Genetics.* – 2004. – V. 75 (5). – pp. 807–821. doi:10.1086/425589
20. *Delplanque S., Lavoie M. E., Hot P., Silvert L., Sequeira H.* Modulation of cognitive processing by emotional valence studied through event-related potentials in humans // *Neuroscience letters.* – 2004. – V. 356. – no. 1. – pp. 1–4. Doi:10.1016/j.neulet.2003.10.014
21. *Domschke K., Dannlowski U.* Imaging genetics of anxiety disorders // *Neuroimage.* – 2010. – V. 53. – no. 3. – pp. 822–831. Doi:10.1093/med/9780199920211.003.0014
22. *Ficks C. A., Waldman I. D.* Candidate genes for aggression and antisocial behavior: a meta-analysis of association studies of the 5HTTLPR and MAOA-uVNTR // *Behav Genet.* – 2014. – V. 44 (5). – pp. 427–444. Doi:10.1007/s10519-014-9661-y
23. *Fossella J., Sommer T., Fan J., Wu Y., Swanson J. M., Pfaff D. W., Posner M. I.* Assessing the molecular genetics of attention networks // *BMC Neuroscience.* – 2002. – V. 3. – pp. 14–19. Doi:10.1002/9780470015902.a0006012.pub2
24. *Goldman D., Oroszi G., Ducci F.* The genetics of addictions: Uncovering the genes // *Nature Reviews Genetics.* – 2005. – V. 6 (7). – pp. 521–532. doi:10.1038/nrg1635
25. *Kayser J., Bruder G. E., Tenke C. E., Stewart J. E., Quitkin F. M.* Event-related potentials (ERPs) to hemifield presentations of emotional stimuli: differences between depressed patients and healthy adults in P3 amplitude and asymmetry // *International Journal of Psychophysiology.* – 2000. – V. 36. – no. 3. – pp. 211–236. Doi:10.1016/0304-3940(93)90241-c
26. *Morgan M. A., Romanski L. M., LeDoux J. E.* Extinction of emotional learning: contribution of medial prefrontal cortex // *Neuroscience letters.* – 1993. – V. 163. – no. 1. – pp. 109–113. Doi:10.1016/0304-3940(93)90241-c
27. *Olofsson J. K., Nordin S., Sequeira H., Polich J.* Affective picture processing: an integrative review of ERP findings // *Biological psychology.* – 2008. – V. 77. – no. 3. – pp. 247–265. Doi:10.1016/j.biopsycho.2007.11.006



28. *Pardini M., Krueger F., Hodgkinson C., Raymont V., Ferrier C., Goldman D., Grafman J.* Prefrontal cortex lesions and MAO-A modulate aggression in penetrating traumatic brain injury // *Neurology*. – 2011. – V. 76 (12). – pp. 1038–1045. <http://doi.org/10.1212/WNL.0b013e318211c33e>
29. *Passamonti L., Fera F., Magariello A., Ceerasa A., Gioia M. C., Muglia M., Nicoletti G., Gallo O., Provinciali L., Quattrone A.* Monoamine oxidase-A genetic variations influence brain activity associated with inhibitory control: new insight into the neural correlates of impulsivity // *Biol. Psychiatry*. – 2006. – V. 59. – pp. 334–340. Doi:10.1016/j.biopsych.2005.07.027
30. *Smolka M. N., Schumann G., Wrase J., Grüsser S. M., Flor H., Mann K., Heinz A.* Catechol-O-methyltransferase val158met genotype affects processing of emotional stimuli in the amygdala and prefrontal cortex // *The Journal of Neuroscience*. – 2005. – V. 25. – no. 4. – pp. 836–842. Doi:10.1523/jneurosci.1792–04.2005
31. *Takahashi A., Quadros I. M., de Almeida R. M., Miczek K. A.* Behavioral and pharmacogenetics of aggressive behavior // *Behavioral Neurogenetics. Current Topics in Behavioral Neurosciences*. – 2012. – V. 12. – pp. 73–138. Doi:10.1007/7854_2011_191
32. *Talsma D., Mulckhuysen M., Slagter H. A., Theeuwes J.* Faster, more intense! The relation between electrophysiological reflections of attentional orienting, sensory gain control, and speed of responding // *Brain Research*. – 2007. – V. 1178. – pp. 92–105. Doi:10.1016/j.brainres.2007.07.099
33. *Taylor M. J.* Non-spatial attentional effects on P1 // *Clin. Neurophysiol.* – 2002. – V. 113. – no. 12. – pp. 1903–1908. Doi:10.1016/s1388–2457(02)00309–7
34. *Weeland J., Overbeek G., de Castro B. O., & Matthys W.* Underlying Mechanisms of Gene-Environment Interactions in Externalizing Behavior: A Systematic Review and Search for Theoretical Mechanisms // *Clinical child and family psychology review*. – 2015. – V. 18. – no. 4. – pp. 413–442. <http://doi.org/10.1007/s10567-015-0196-4>
35. *Williams L. M., Gatt J. M., Kuan S. A., Dobson-Stone C., Palmer D. M., Paul R. H., Le Song, Costa P. T., Schofield P. R., Gordon E.* A Polymorphism of the MAOA Gene is Associated with Emotional Brain Markers and Personality Traits on an Antisocial Index // *Neuropsychopharmacology*. – 2009. – no. 34. – pp. 1797–1809. Doi:10.1038/npp.2009.1
36. *Ziermans T., Dumontheil I., Roggeman C., Peyrard-Janvid M., Matsson H., Kere J., Klingberg T.* Working memory brain activity and capacity link MAOA polymorphism to aggressive behavior during development // *Citation: Transl. Psychiatry*. – 2012. – V. 2. – P. 1038. Doi:10.1038/tp.2012.7



References

1. Alfimova M. V., Golimbet V. E. Geny i neurofiziologicheskie pokazateli kognitivnykh protsessov: obzor issledovaniy [Genes and neurophysiological characteristics of cognitive processes: a review of research]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2011, V. 61, no. 4, pp. 389–401.
2. Alfimova M. V., Golimbet V. E., Egorova M. S. Lichnostnye cherty, upravlyayushchie funktsii i geneticheskie osobennosti metabolizma monoaminov [Personality traits, control functions, and genetic characteristics of monoamine metabolism]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2009, V. 6, no. 4.
3. Alfimova M. V., Golimbet V. E., Lebedeva I. S., Korovaitseva G. I., Lezheiko T. V. Vliyanie trevozhnosti i gena COMT na vyzvannyye potentsialy mozga i produktivnost' izbiratel'nogo vnimaniya [The influence of anxiety and the COMT gene on evoked potentials and the productivity of selective attention]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2014, V. 64, no. 3, P. 270. Doi:10.7868/s0044467714030034
4. Bogdanova I. V. Rol' dofamina v mekhanizmax formirovaniya nekotorykh rasstroystv TsNS i sostoyanii zavisimosti (obzor literatury) [The role of dopamine in the mechanisms of formation of certain disorders of the central nervous system and states of addiction (a literature survey)]. *Ukrains'kii visnik psikhonevrologii – Ukrainian Bulletin of Psychoneurology*, 2011, no. 19, V. 2, pp. 5–8.
5. Egorova M. S., Chertkova Yu. D. The monoamine oxidase (MAOA) gene polymorphism and the variability of psychological traits. *Psychological research*, 2011, no. 6 (20), P. 14. Available at: <http://psystudy.ru>
6. Kovalenko A. A., Pavlenko V. B. Emotsional'naya znachimost' stimula i cherty lichnosti: otrazhenie v patterne vyzvannykh EEG-potentsialov [Emotional significance of the stimulus and personality traits: the reflections in the pattern of evoked EEG potentials]. *Neurofiziologiya – Neurophysiology*, 2009, pp. 336–356.
7. Shabanov P. D., Lebedev A. A. Neurokhimicheskie mekhanizmy prilozhashchego yadra, realizuyushchie podkreplyayushchie efekty samostimulyatsii lateral'nogo gipotalamusa [The neurochemical mechanisms of the nucleus accumbens carrying out reinforcing effects of lateral hypothalamic self-stimulation]. *Meditsinskii akademicheskii zhurnal – Medical Academic Journal*, 2012, V. 12, no. 2, pp. 68–76.
8. Barnes J. M., Dean A. J., Nandam L. S., O'Connell R. G., Bellgrove M. A. The Molecular Genetics of Executive Function: Role of Monoamine System Genes. *Biological Psychiatry*, 2011, V. 69, I. 12, pp. 127–143. Doi:10.1016/j.biopsych.2010.12.040



9. Barnett J. H., Xu K., Heron J., Goldman D., Jones P. B. Cognitive effects of genetic variation in monoamine neurotransmitter systems: a population-based study of COMT, MAOA and 5HTTLPR. *American Journal of Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2011, V. 156, pp. 158–167. Doi:10.1002/ajmg.b.31150
10. *Basic Neurochemistry: Principles of Molecular, Cellular and Medical Neurobiology*. Ed. by Brady S. T. et al. Academic press / Elsevier, 2012. 1096 p. Doi:10.1212/wnl.39.3.460-b
11. Battaglia M. Challenges in the appraisal and application of gene-environment interdependence. *European Journal of Developmental Psychology*, 2012, V. 9, no. 4, pp. 419–425. Doi:10.1080/17405629.2012.689819
12. Beach S. R., Brod G. H., Gunter T. D., Packer H., Wernett P., Philibert R. A. Child maltreatment moderates the association of MAOA with symptoms of depression and antisocial personality disorder. *Journal of Family Psychology*, 2010, V. 24 (1), pp. 12–20. doi:10.1037/a0018074
13. Bishop S. J. Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature neuroscience*, 2009, V. 12, no. 1, pp. 92–98. Doi:10.1038/nn.2242
14. Buckholtz J., Callicott J., Kolachana B., Hariri A., Goldberg T., Genderson M. Genetic variation in MAOA modulates ventromedial prefrontal circuitry mediating individual differences in human personality. *Molecular Psychiatry*, 2008, V. 13, pp. 313–324. Doi:10.1038/sj.mp.4002020
15. Buckholtz J. W., Meyer-Lindenberg A. MAOA and the neurogenetic architecture of human aggression. *Trends in neurosciences*, 2008, V. 31.3, pp. 120–129. Doi:10.1016/j.tins.2007.12.006
16. Cacioppo J. T., Crites S. L., Gardner W. L. Attitudes to the right: Evaluative processing is associated with lateralized late positive event-related brain potentials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1996, V. 22, no. 12, pp. 1205–1219. Doi:10.1177/01461672962212002
17. Cerasa A., Gioia M. C., Fera F., Passamonti L., Liguori M., Lanza P., Muglia M., Maagariello A., Quattrone A. Ventrolateral prefrontal activity during working memory is modulated by MAO A genetic variation. *Brain Res.*, 2008, V. 1201, pp. 114–121. Doi:10.1016/j.brainres.2008.01.048
18. Chen C. H., Fiecas M., Gutierrez E. D., Panizzon M. S., Eyer L. T., Vuoksimaa E., Neale M. C. Genetic topography of brain morphology. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2013, V. 110, no. 42, pp. 17089–17094. Doi:10.1073/pnas.1308091110
19. Chen J., Lipska B. K., Halim N., Ma Q. D., Matsumoto M., Melhem S. Functional analysis of genetic variation in catechol-O-methyltransferase (COMT): Effects on mRNA, protein, and enzyme activity in postmortem human brain. *The American Journal of Human Genetics*, 2004, V. 75 (5), pp. 807–821. doi:10.1086/425589



20. Delplanque S., Lavoie M. E., Hot P., Silvert L., Sequeira H. Modulation of cognitive processing by emotional valence studied through event-related potentials in humans. *Neuroscience letters*, 2004, V. 356, no. 1, pp. 1–4. Doi:10.1016/j.neulet.2003.10.014
21. Domschke K., Dannlowski U. Imaging genetics of anxiety disorders. *Neuroimage*, 2010, V. 53, no. 3, pp. 822–831. Doi:10.1093/med/9780199920211.003.0014
22. Ficks C. A., Waldman I. D. Candidate genes for aggression and antisocial behavior: a meta-analysis of association studies of the 5HTTLPR and MAOA-uVNTR. *Behav Genet.*, 2014, V. 44 (5), pp. 427–444. Doi:10.1007/s10519-014-9661-y
23. Fossella J., Sommer T., Fan J., Wu Y., Swanson J. M., Pfaff D. W., Posner M. I. Assessing the molecular genetics of attention networks. *BMC Neuroscience*, 2002, V. 3, pp. 14–19. Doi:10.1002/9780470015902.a0006012.pub2
24. Goldman D., Oroszi G., Ducci F. The genetics of addictions: Uncovering the genes. *Nature Reviews Genetics*, 2005, V. 6 (7), pp. 521–532. doi:10.1038/nrg1635
25. Kayser J., Bruder G. E., Tenke C. E., Stewart J. E., Quitkin F. M. Event-related potentials (ERPs) to hemifield presentations of emotional stimuli: differences between depressed patients and healthy adults in P3 amplitude and asymmetry. *International Journal of Psychophysiology*, 2000, V. 36, no. 3, pp. 211–236. Doi:10.1016/0304-3940(93)90241-c
26. Morgan M. A., Romanski L. M., LeDoux J. E. Extinction of emotional learning: contribution of medial prefrontal cortex. *Neuroscience letters*, 1993, V. 163, no. 1, pp. 109–113. Doi:10.1016/0304-3940(93)90241-c
27. Olofsson J. K., Nordin S., Sequeira H., Polich J. Affective picture processing: an integrative review of ERP findings. *Biological psychology*, 2008, V. 77, no. 3, pp. 247–265. Doi:10.1016/j.biopsycho.2007.11.006
28. Pardini M., Krueger F., Hodgkinson C., Raymond V., Ferrier C., Goldman D., Grafman J. Prefrontal cortex lesions and MAO-A modulate aggression in penetrating traumatic brain injury. *Neurology*, 2011, V. 76 (12), pp. 1038–1045. <http://doi.org/10.1212/WNL.0b013e318211c33e>
29. Passamonti L., Fera F., Magariello A., Ceerasa A., Gioia M. C., Muglia M., Nicoletti G., Gallo O., Provinciali L., Quattrone A. Monoamine oxidase-A genetic variations influence brain activity associated with inhibitory control: new insight into the neural correlates of impulsivity. *Biol. Psychiatry*, 2006, V. 59, pp. 334–340. Doi:10.1016/j.biopsych.2005.07.027
30. Smolka M. N., Schumann G., Wrase J., Grüsser S. M., Flor H., Mann K., Heinz A. Catechol-O-methyltransferase val158met genotype affects processing of emotional stimuli in the amygdala and prefrontal cortex. *The Journal of Neuroscience*, 2005, V. 25, no. 4, pp. 836–842. Doi:10.1523/jneurosci.1792-04.2005
31. Takahashi A., Quadros I. M., de Almeida R. M., Miczek K. A. Behavioral and pharmacogenetics of aggressive behavior. *Behavioral Neuroge-*



- netics. Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 2012, V. 12, pp. 73–138. Doi:10.1007/7854_2011_191
32. Talsma D., Mulckhuyse M., Slagter H. A., Theeuwes J. Faster, more intense! The relation between electrophysiological reflections of attentional orienting, sensory gain control, and speed of responding. *Brain Research*, 2007, V. 1178, pp. 92–105. Doi:10.1016/j.brainres.2007.07.099
33. Taylor M. J. Non-spatial attentional effects on P1. *Clin. Neurophysiol.*, 2002, V. 113, no. 12, pp. 1903–1908. Doi:10.1016/s1388–2457(02)00309–7
34. Weeland J., Overbeek G., de Castro B. O., & Matthys W. Underlying Mechanisms of Gene-Environment Interactions in Externalizing Behavior: A Systematic Review and Search for Theoretical Mechanisms. *Clinical child and family psychology review*, 2015, V. 18, no. 4, pp. 413–442. <http://doi.org/10.1007/s10567-015-0196-4>
35. Williams L. M., Gatt J. M., Kuan S. A., Dobson-Stone C., Palmer D. M., Paul R. H., Le Song, Costa P. T., Schofield P. R., Gordon E. A Polymorphism of the MAOA Gene is Associated with Emotional Brain Markers and Personality Traits on an Antisocial Index. *Neuropsychopharmacology*, 2009, no. 34, pp. 1797–1809. Doi:10.1038/npp.2009.1
36. Ziermans T., Dumontheil I., Roggeman C., Peyrard-Janvid M., Matsson H., Kere J., Klingberg T. Working memory brain activity and capacity link MAOA polymorphism to aggressive behavior during development. *Citation: Transl. Psychiatry*, 2012, V. 2, P. 1038. Doi:10.1038/tp.2012.7



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

УДК 159.923:316.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.15

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ В СВЯЗИ С ВЫРАЖЕННОСТЬЮ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ

**Татьяна А. Шкурко^{1*}, Геннадий В. Сериков¹, Светлана А. Литвина²,
Катарина Брандао³**

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация

³ Университет Порту, м. Порту, Португалия

* E-mail: shkurko@sfedu.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)

В статье анализируются факторы, обуславливающие формирование различных моделей отношений в первичной родительской семье, которые в дальнейшем могут выступать предпосылками для проявлений агрессивного и враждебного поведения ребенка по отношению к другим людям. В качестве фактора взаимоотношений в семье рассматриваются базовые социально-психологические потребности (СПП) родителей, к которым относятся потребности во включении, в контроле, в любви.

В статье представлены результаты исследования супружеских пар и их детей-дошкольников, которые показали, что СПП матери и отца обуславливают параметры взаимодействия в парах «мать – ребенок» / «отец – ребенок», отношения матери/отца к семье, мужу/жене, отношения ребенка к матери/отцу. В работе показано, что выраженность потребности во включении задает высокую интенсивность положительного отношения к своей семье и у мужчин, и у женщин; что потребности в контроле/зависимости родителей играют особую роль в формировании отношений ребенка к матери и отцу; что потребность матери в любви со стороны других людей задает параметры ее взаимодействия со своим ребенком; что СПП отцов обуславливают особенности их взаимодействия со своим ребенком в меньшей степени, чем матерей.



В работе проведен сравнительный анализ выраженности СПП матерей и отцов и параметров эмоционального взаимодействия их со своим ребенком, который показал, что у матерей детей-дошкольников значительно в большей степени, чем у отцов, выражены и потребность во включении в различные социальные группы, и параметры эмоционального взаимодействия с ребенком. Полученные результаты свидетельствуют об актуализации потребности матерей во включении в различные социальные группы на данном этапе жизненного пути, о значительно большем эмоциональном включении матерей в общение со своим ребенком: они в большей степени стремятся к пониманию эмоционального состояния ребенка, проявляют эмпатию и сопереживание, испытывают большее разнообразие чувств при общении с ребенком, а также более позитивно относятся к себе как к родителю.

Ключевые слова: отношение, факторы отношений, взаимоотношения в семье, материнство, отцовство, социально-психологические потребности, потребность во включении, потребность в контроле, потребность в любви, контролирующая личность.

Для цитирования: Шкурко Т. А., Сериков Г. В., Литвина С. А., Брандао К. Особенности взаимоотношений в семье в связи с выраженностью социально-психологических потребностей родителей // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 254–268.

Материалы статьи получены 13.07.2016

UDC 159.923:316.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.15

FEATURES OF RELATIONS IN THE FAMILY IN CONNECTION WITH THE PROMINENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL NEEDS OF PARENTS

**Tat'yana A. Shkurko^{1*}, Gennadii V. Serikov¹, Svetlana A. Litvina²,
Catarina Brandão³**

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

³ University of Porto, m. Porto, Portugal

* Correspondence author. E-mail: shkurko@sfnu.ru

Acknowledgments

The study was supported by Southern Federal University grant 213.01–07–2014/15 (“Threats to national security in geopolitical competition and models of aggressive and hostile behavior in young people”)



The article analyzes the factors contributing to the formation of different models of relations in primary parental families, which further can be preconditions for the child's aggressive and hostile behavior towards other people. Parents' basic socio-psychological needs (SPN), including the need for inclusion, control, and love, were considered as a factor of relationships in the family.

The paper presents the results of the study of married couples and their preschool children, which showed that socio-psychological needs of mothers and fathers determined the parameters of interaction in the "mother – child / father – child" pairs, as well as relation of the mother/father to the family, the husband/wife, and the child's relation to the mother/father. The study showed the following: (a) the prominent need for inclusion conditioned a higher intensity of a positive relation to their own families in men and women; (b) parents' needs for control/dependency played a special role in the formation of the child's relation to his/her mother and father; (c) the mother's need for other people's love conditioned the parameters of her interaction with her child; (d) compared with mothers, fathers' socio-psychological needs conditioned the interaction with their children to a lesser degree.

The comparative analysis between the level of socio-psychological needs in mothers and fathers and the parameters of their emotional interaction with their own children showed that mothers scored higher on the scale of the need for inclusion in various social groups, as well as in the parameters of emotional interaction with the child. The obtained results enabled authors to draw the conclusions about (a) the actualization of the mother's need for inclusion in various social groups at this stage of life, (b) emotional involvement of mothers in the communication with their children. Mothers were more inclined to understand the emotional state of their children, showed empathy, experienced a greater variety of feelings in the communication with their children, as well as related to themselves as to a parent more positively.

Keywords: *relation, factors of relations, family relationships, motherhood, fatherhood, socio-psychological needs, need for inclusion, need for control, need for love, controlling personality.*

For citation: Shkurko T. A., Serikov G. V., Litvina S. A., Brandão C. Osobennosti vzaimootnoshenii v sem'e v svyazi s vyrazhennost'yu sotsial'no-psikhologicheskikh potrebnostei roditel'ei [Features of relations in the family in connection with the prominence of socio-psychological needs of parents]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 254–268.

Original manuscript received 13.07.2016



Введение в проблему

Проблема отношений и взаимоотношений личности является центральной в социальной психологии. Отечественные ученые, обращаясь к анализу факторов, влияющих на становление и развитие системы отношений личности, большое внимание уделяют взаимодействию матери и ребенка в раннем онтогенезе [1, 2, 8, 9, 13]. В современных исследованиях [1, 2, 6, 8, 10, 13] обнаружено, что отношения между матерью и ребенком, складывающиеся в ранний период жизни ребенка, влияют на особенности его отношения к себе, к другим людям, на формирование отношений к миру (доверие/недоверие), на особенности его социализации и становление личности. Также большое количество исследований посвящено изучению феномена отцовства, влиянию отца на становление и развитие личности ребенка [1, 5, 6].

Одним из важнейших факторов, влияющих на особенности семейных отношений в ранний период жизни ребенка, которые, в дальнейшем, играют значительную роль в социализации ребенка, является так называемый «личностный фактор». К нему ученые относят различные психологические и социально-психологические особенности родителей. К примеру, в работах, посвященных анализу влияния личностных параметров матери на формирование отношений матери и ребенка, рассматривались: особенности самоактуализации личности матери [15], ситуативное поведение матери и разноуровневые характеристики ее индивидуальности [10], психологическая готовность матери к взаимоотношению с будущим ребенком [3], возраст матери («позднее материнство») [8] и др.

В современных зарубежных исследованиях показана роль чрезмерного родительского контроля на формирование локуса контроля, возникновение дезадаптивных форм поведения и тревожности у детей [18, 19, 24]. Множество работ зарубежных исследователей было посвящено влиянию отношений родителей между собой на формирование патологических форм поведения у детей, что послужило, в конце концов, введению в DSM 5 диагноза: «ребенок, находящийся под влиянием дистресса в родительских отношениях». Иными словами, констатируется, что у детей могут развиваться поведенческие когнитивные, аффективные симптомы тогда, когда они переживают различной степени расстройства родительских отношений [17]. Так, в одном из современных исследований [23] утверждается, что в силу очень ранней идентификации детей с родителями наличие враждебных взаимоотношений между ними отрицательно сказывается на ребенке, приводя к формированию агрессивного поведения. При этом, авторы попытались исключить наследственный фактор, изучая семьи с приемными детьми. Помимо других многочисленных социальных и биологических факторов, приводящих к враждебному отношению между родителями, вполне логично,



на наш взгляд, предположить, что оно может быть также обусловлено недостаточной степенью удовлетворенности их социально-психологических потребностей. В связи с этим, нам представляется актуальным изучение в качестве фактора формирования отношений матери/отца и ребенка особенностей потребностно-мотивационной сферы родителей.

Целью нашего исследования, частично представленного в одной из предыдущих работ [21], выступило изучение взаимосвязи между выраженностью социально-психологических потребностей (далее по тексту: СПП) родителей и особенностями взаимоотношений в семье. В качестве СПП в нашей работе рассматриваются потребности, которые формируются, проявляются и могут быть удовлетворены в процессе общения с другим человеком. Мы основывались на классификации потребностей В. Шутца [22], которая четко показывает связь удовлетворения/неудовлетворения базовых СПП и формируемых на этой основе взаимоотношений человека с другими людьми в сферах: социальных контактов (включения), власти и ответственности (контроля), близких эмоциональных отношений (любви). В качестве «взаимоотношений в семье» в данной работе рассматривались: 1) отношение матери/отца к ребенку, мужу/жене, семье; 2) отношение ребенка к маме, папе, семье; 3) особенности межличностного взаимодействия в парах «мать – ребенок» и «отец – ребенок». Были сформулированы следующие **гипотезы**: 1) выраженность СПП родителей может обуславливать особенности взаимоотношений в семье; 2) выраженность СПП и параметров взаимодействия со своим ребенком у отцов и матерей могут различаться.

В исследовании были поставлены следующие **эмпирические задачи**: 1) анализ взаимосвязей выраженности СПП матери/отца и взаимоотношений в семье: отношений матери/отца к ребенку, мужу/жене, семье; отношение ребенка к матери, отцу, семье; 2) анализ взаимосвязей выраженности СПП матери/отца и параметров взаимодействия в парах «мать – ребенок», «отец – ребенок»; 3) сравнительный анализ выраженности СПП и параметров взаимодействия со своим ребенком у отцов и матерей.

Выборку исследования составили 29 полных семей, имеющих детей в возрасте от 3 до 7 лет. Всего – 87 человек: 29 женщин, 29 мужчин, 29 детей.

Методики исследования

В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник межличностных отношений Вильяма Шутца (FIRO) в адаптации А. А. Рукавишниковой [12] для диагностики выраженности трех базовых СПП личности: потребности включения в социальные группы, контроля и аффекта (любви). Каждая потребность имеет 2 аспекта, связанных с уровнем ее функционирования (уровень выраженного и требуемого от других



поведения). Потребность включения I – потребность включаться самому (Ie) и стремление к тому, чтобы другие люди включали субъекта в свои группы, отношения, деятельность (Iw); потребность контроля C – потребность контролировать других (Ce) и потребность в контроле со стороны других людей, в зависимости от других (Cw); потребность аффекта A – стремление к установлению близких эмоциональных отношений с другими, потребность любить самому (Ae) и потребность в установлении близких отношений со стороны других, потребность быть любимым (Aw).

2. Цветовой тест отношений А. М. Эткинда [4] для диагностики интенсивности неосознаваемых взаимоотношений в семье: отношений ребенка к матери, отцу, семье в целом; отношений матерей к ребенку, мужу, семье; отношений отца к ребенку, жене, семье. Высокие баллы, полученные по этому тесту, интерпретировались как позитивное отношение, эмоциональное принятие, низкие – как негативное отношение, эмоциональное отвержение.

3. Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е. И. Захаровой [8] для диагностики выраженности следующих параметров взаимодействия родителей со своими детьми, сгруппированных в блоки «чувствительность» (способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин его состояния, способность к сопереживанию); «эмоциональное принятие» (чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком, безусловное принятие, отношение к себе как к родителю, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия); «поведенческие проявления эмоционального взаимодействия» (стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия, умение воздействовать на состояние ребенка).

Результаты исследования

В качестве основного метода статистической обработки данных применялся корреляционный анализ по критерию Спирмена. Первоначально корреляционный анализ был применен к данным, полученным на выборке матерей: показателям выраженности СПП; интенсивности неосознаваемых отношений матери к семье, мужу, ребенку, а также отношений ее ребенка к ней, отцу, семье; выраженности параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка. Рассмотрим результаты анализа.

Во-первых, было обнаружено, что существует взаимосвязь между выраженностью СПП матери (потребности в зависимости от других людей) и интенсивностью ее неосознаваемого отношения к своему ребенку ($r = -0,436$). Матери с выраженным стремлением к зависимости от других людей менее позитивно относятся к своему ребенку. Иными словами, «зависимая» от других мать эмоционально отвергает своего ребенка.



Во-вторых, обнаружены взаимосвязи между выраженностью СПП матери и ее эмоциональными, частично неосознаваемыми отношениями к семье и мужу, а также отношением ее ребенка к отцу. Интенсивность неосознаваемого отношения матери к семье имеет прямые пропорциональные взаимосвязи с выраженностью сразу трех СПП – во включении ($r = 0,569$), в зависимости ($r = 0,624$) и в аффекте (любви) ($r = 0,430$). Также интенсивность потребности матери в любви со стороны других (A_w) напрямую взаимосвязана с интенсивностью ее неосознаваемого отношения к своему мужу (больше всех любят своего мужа те женщины, у которых потребность быть любимой максимальна). Кроме этого, выявлена парадоксальная закономерность: потребность матери контролировать других (C_e) обратно пропорционально взаимосвязана с эмоциональным, частично неосознаваемым отношением ее ребенка к своему отцу ($r = -0,469$). Дети «контролирующих» матерей (стремящихся к власти, авторитету, контролю над другими людьми) эмоционально «отвергают» своего отца.

В-третьих, с параметрами эмоционального взаимодействия матери со своим ребенком взаимосвязаны три из шести изученных СПП (I_w , C_w , A_w). Потребность во включении со стороны других людей имеет прямую пропорциональную взаимосвязь с параметрами «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» ($r = 0,427$) и «оказание эмоциональной поддержки» ($r = 0,382$). Потребность в зависимости имеет обратную пропорциональную взаимосвязь с «отношением к себе как к родителю» ($r = -0,491$). Чем более актуализирована потребность в контроле со стороны других у матери, тем менее позитивно она относится к себе, как к родителю, к себе, как к матери. Потребность быть любимой связана с шестью параметрами эмоционального взаимодействия матери со своим ребенком: 1) «понимание причин состояния» ($r = 0,496$); 2) «способность воспринимать состояние ребенка» ($r = 0,474$); 3) «умение воздействовать на состояние ребенка» ($r = 0,492$); 4) «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» ($r = 0,572$); 5) «оказание эмоциональной поддержки» ($r = 0,393$); 6) «стремление к телесному контакту» ($r = 0,393$). Параметры 1–2 относятся к блоку «чувствительность», 3–6 – к «поведенческим проявлениям эмоционального взаимодействия». Таким образом, социально-психологические особенности взаимодействия матери со своим ребенком задает, в первую очередь, ее потребность в установлении близких эмоциональных отношений со стороны других людей, потребность быть любимой. «Ищущая любви» мать более чувствительна к своему ребенку и компетентна во взаимодействии в нем: она «считывает» эмоциональные проявления ребенка, стремится понять причины его эмоциональных переживаний, ориентируется на них при организации взаимодействия с ребенком,



умеет воздействовать на эмоциональное состояние своего ребенка (успокоить, направить, настроить на деятельность), оказать ему эмоциональную поддержку, стремится к телесному контакту со своим ребенком (обнимает, целует, гладит по голове, берет на руки и т. д.).

Обобщение полученных на выборке матерей результатов позволяет сделать ряд **выводов**: 1) уровень выраженности СПП матери обуславливает ее эмоциональные отношения к мужу, своему ребенку и семье, отношения ребенка к отцу, а также характеристики ее взаимодействия с ребенком; 2) матери с высоким уровнем потребности в любви со стороны других людей более позитивно относятся к своему мужу, чувствительны к своему ребенку, ориентируются и умеют влиять на его эмоциональное состояние при взаимодействии с ним, стремятся к телесному контакту с ребенком, оказывают ему всестороннюю эмоциональную поддержку; 3) стремящиеся к контролю со стороны других, избегающие ответственности матери не принимают свою родительскую позицию, низко оценивают себя как родителя, менее позитивно, «принимаяще» относятся к своему ребенку; 4) отношение женщины к семье обуславливает целый комплекс ее СПП: потребность включения, контроля и любви (все – на уровне требуемого от других поведения).

К данным, полученным на выборке отцов, также был применен корреляционный анализ по критерию Спирмена. В целом, обнаружено гораздо меньшее количество взаимосвязей между выраженностью СПП мужчин и изученными параметрами отношений и взаимоотношений. Их было всего четыре: 1) отношение мужчины к семье оказалось прямо пропорционально связано с выраженностью у него потребности во включении ($r = 0,440$); 2) потребность мужчины в контроле со стороны других людей (потребность в зависимости) обратно пропорционально связана с интенсивностью отношения его ребенка к матери ($r = -0,509$); 3) потребность во включении в социальные группы со стороны других людей имеет прямую пропорциональную связь с таким параметром взаимодействия с ребенком, как «способность к сопереживанию» ($r = 0,569$); 4) потребность в контроле со стороны других людей имеет обратную пропорциональную взаимосвязь с параметром «стремление к телесному контакту» ($r = -0,439$).

Таким образом, высокую интенсивность положительного отношения к своей семье и у мужчин, и у женщин задает выраженность базовой потребности во включении. Можно предположить, что она не связана с установлением партнерами формального союза (заключением официального брака), а степень ее выраженности обусловлена укреплением или ослаблением эмоциональных связей между партнерами. Также на данной выборке обнаружена следующая закономерность: дети мужчин с выраженной



потребностью в контроле со стороны других людей (склонных к зависимости от других) не принимают, эмоционально отвергают свою мать. И, наоборот, дети «независимых» отцов (у которых потребность в зависимости от других выражена в минимальной степени) с максимальной степенью позитивности относятся к своей матери.

В целом, СПП отцов в меньшей степени, чем матерей, обуславливают параметры их взаимодействия со своим ребенком. Телесный контакт со своими детьми поддерживают более «независимые» мужчины (с низкой степенью выраженности потребности в контроле со стороны других людей). Большую чувствительность (способность к эмпатии) во взаимодействии со своим ребенком проявляют отцы с выраженной потребностью во включении (на уровне требуемого от других поведения).

Для доказательства второй гипотезы был проведен сравнительный анализ выраженности СПП матерей и отцов и параметров их взаимодействия со своим ребенком по критерию Манна – Уитни (таблица 1). Обнаруженные значимые различия позволяют заключить следующее: 1) у матерей детей-дошкольников значительно в большей степени, чем у отцов, выражена потребность во включении в различные социальные группы; 2) у матерей значительно в большей степени, чем у отцов, выражены параметры эмоционального взаимодействия со своим ребенком, относящиеся к блокам «чувствительность» (параметры «способность воспринимать состояние ребенка», «способность к сопереживанию») и «эмоциональное принятие» (параметры «чувства, возникающие при взаимодействии с ребенком» и «отношение к себе, как к родителю»). В поведенческих проявлениях эмоционального взаимодействия отцов и матерей со своим ребенком различий не обнаружено.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют об актуализации потребности во включении матерей на данном этапе их жизни – на этапе, когда первый/второй ребенок достигает возраста от 3 до 7 лет. Это период активного социального поиска женщин-матерей – выхода на работу, расширения круга общения и т. п. Также результаты говорят о значительно большем эмоциональном включении матерей в общение со своим ребенком.

Проведенное исследование расширяет существующие в социальной психологии представления о «личностном» факторе отношений и взаимоотношений человека, о роли СПП в становлении его отношений с другими людьми [11]. Показано, что комплекс СПП матери и отца обуславливает особенности взаимодействия со своим ребенком, их отношения к своей семье, а также отношения ребенка к матери и отцу.



Таблица 1.

Результаты сравнительного анализа выраженности социально-психологических потребностей и параметров взаимодействия со своим ребенком отцов и матерей по критерию Манна – Уитни

Table 1.

The results of the comparative analysis between the level of socio-psychological needs and parameters of the interaction of fathers and mothers with their children according to the Mann – Whitney test

<i>Параметр Parameter</i>	<i>le NI</i>	<i>СВСП APCS</i>	<i>СП CE</i>	<i>ЧВР FAIC</i>	<i>ОР RP</i>
Ср. ранг 1 группы (отцы) Average rank of the 1st group (fathers)	24,88	24,66	23,52	24,38	24,43
Ср. ранг 2 группы (матери) Average rank of the 2nd group (mothers)	34,12	33,19	33,48	34,62	33,41
Z	-2,110	-1,963	-2,313	-2,330	-2,070
Уровень значимости The level of significance	0,035	0,050	0,021	0,020	0,038

Пояснения к таблице 1: le – потребность во включении в социальные группы; СВСП – способность воспринимать состояние ребенка; СП – способность к сопереживанию; ЧВР – чувства, возникающие при взаимодействии с ребенком; ОР – отношение к себе как к родителю.

The legend of table 1: NI – need for inclusion in social groups; APCS – ability to perceive the child's state; CE – capacity for empathy; FAIC – feelings arising from the interaction with the child; RP – relation to self as to a parent.

Исследование продемонстрировало сложную взаимосвязь СПП матери, отца и отношений их ребенка к ним: эмоциональное, частично неосознаваемое отношение ребенка к матери (эмоциональное принятие/отвержение) связано с потребностно-мотивационной сферой отца (низким/высоким уровнем выраженности потребности в зависимости), и, наоборот, эмоциональное принятие/отвержение ребенком отца взаимосвязано с низким/высоким уровнем выраженности у матери потребности в контроле других людей. Обнаруженный факт – еще одно эмпирическое подтверждение базового представления о функционировании отношений личности как сложной системы, представления, сформулированного как на уровне фундаментальной социальной психологии [11], так и в рамках различных подходов к коррекции отношений и взаимоотношений человека [7, 16]. Об этом пишет известный семейный психотерапевт К. Витакер, обосновывая свой подход к семейной психотерапии: «Я не верю в людей – только в семьи!» [7, с. 103]. Кроме этого, полученные данные говорят об особой роли потребностей в контроле/зависимости родителей в формировании отношений ребенка к матери и отцу, что расширяет представления о контролирующей личности, анализу которой была



посвящена одна из наших работ [20]. Если попытаться проинтерпретировать полученные связи, то можно предположить, что: 1) контролирующая мать может, не осознавая того, обесценивать своего мужа – отца ребенка, ищет подтверждения своей позиции и такого своего отношения у ребенка, и тем самым формирует у него эмоциональное отвержение отца; 2) зависимая мать, нуждающаяся в контроле, менее позитивно относится к ребенку, поскольку чувствует свою беспомощность во взаимодействии с ним, трудности с его контролем, и, в результате, обесценивает себя как мать; 3) наличие в семье отца с выраженной потребностью в контроле со стороны других, т. е. зависимого, вызывает у ребенка негативное отношение и к отцу, порожденное отношением к нему матери, и, одновременно, менее позитивное отношение к матери, что можно объяснить следующим: контролирующая мать постоянно ставит его в жесткие рамки, не давая свободы; 4) при наличии в семье независимого отца, не нуждающегося в контроле, ребенок более позитивно относится к матери, поскольку его собственные манипулятивные тенденции контроля родителей более эффективны в отношении матери, а не отца.

Полученные результаты также показывают, что особенности межличностного взаимодействия в паре «мать – ребенок» в большей степени «заданы» личностным фактором (в качестве которого в нашем исследовании выступали 6 базовых СПП), чем параметры межличностного взаимодействия в паре «отец – ребенок», что подтверждает обнаруженные в многочисленных исследованиях различия в феноменах материнства и отцовства [1, 2, 3, 5, 14].

Заключение

В исследовании было показано, что социально-психологические потребности матери и отца обуславливают параметры взаимодействия в парах «мать – ребенок» и «отец – ребенок», а также отношения матери/отца к семье, мужу/жене и отношения ребенка к матери/отцу.

1. Выраженность потребности матери в любви со стороны других людей задает параметры ее взаимодействия со своим ребенком. Матери, имеющие высокий уровень выраженности этой потребности, позитивно относятся к своему мужу, демонстрируют высокий уровень чувствительности к своему ребенку, стремление к телесному контакту, ориентируются и умеют воздействовать на эмоциональное состояние ребенка при построении взаимодействия. СПП отцов в меньшей степени, чем матерей, обуславливают параметры их взаимодействия со своим ребенком: телесный контакт со своими детьми поддерживают более «независимые» мужчины (с низкой степенью выраженности потребности в контроле со стороны других людей), способность к эмпатии во взаимодействии со своим ребенком проявляют отцы с выраженной потребностью во включении (на уровне требуемого от других поведения).



2. Выраженность базовой СПП во включении задает высокую интенсивность положительного отношения к своей семье и у мужчин, и у женщин, при этом отношение женщин к своей семье обусловлено целым комплексом СПП: наряду с выраженностью потребности во включении в него входят потребность в любви и потребность в контроле со стороны других людей (в зависимости).

3. Потребности в контроле/зависимости родителей играют особую роль в формировании отношений ребенка к матери и отцу. Дети «контролирующих» матерей менее позитивно относятся к своему отцу, эмоционально «отвергают» его; дети «независимых» отцов с максимальной степенью интенсивности позитивно относятся к своей матери.

Также обнаружены значимые различия в выраженности СПП и параметров эмоционального взаимодействия со своим ребенком у отцов и матерей.

Литература

1. *Авдеева Н. Н.* Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 117–122.
2. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и Ваш младенец. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 224 с.
3. *Антонович О. С.* Формирование психологической готовности родителей к взаимоотношению с будущим ребенком: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2009.
4. *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. – М.: Речь, 2004. – 440 с.
5. *Борисенко Ю. В., Белогай К. Н.* Специфика формирования отцовства как психологического феномена // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 102–107.
6. *Боулби Д.* Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
7. *Витакер К.* Полночные размышления семейного терапевта. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 208 с.
8. *Захарова Е. И.* Особенности взаимодействия матерей с детьми в условиях «позднего» материнства // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 97–101.
9. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 288 с.
10. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Психологическое взаимодействие матери и ребенка: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – СПб., 1999.
11. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 400 с.
12. *Рукавишников А. А.* Опросник межличностных отношений. – М.: Когито-Центр, 2006.



13. *Тацёва А. И., Бедрединова С. В., Малышко Л. Н.* Эмпирическое исследование личностных особенностей младших школьников из неполных семей в связи с их полом // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 7–10. – С. 153–155.
14. *Филиппова Г. Г.* Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.
15. *Хозяинова Т. К.* Особенности самоактуализации личности матери как фактор ее отношения к детям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2004.
16. *Шкурко Т. А., Зинченко Е. В., Сериков Г. В.* Актуальные вопросы теории и практики психологической помощи личности в трудной жизненной ситуации // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 4. – С. 25–28.
17. *Bernet W., Wamboldt M. Z., Narrow W. E.* Child Affected by Parental Relationship Distress // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2016. – V. 55. – I. 7. – pp. 571–579.
18. *Bruggen van der C. O., Bögels S. M., Zeilst van N.* What influences parental controlling behaviour? The role of parent and child trait anxiety // Cognition and Emotion. – 2010. – V. 24 (1). – pp. 141–149.
19. *Morton T. L., Mann B. J.* The Relationship between Parental Controlling Behavior and Perceptions of Control of Preadolescent Children and Adolescents // Journal of Genetic Psychology. – 1998. – V. 159 (4). – pp. 477–491.
20. *Schkurko T. A.* Socio-psychological analysis of controlling personality // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – V. 86. – pp. 256–261.
21. *Shkurko T. A.* Socio-psychological needs of parents and characteristics of relationships in family // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – V. 146. – pp. 477–482.
22. *Schutz W.* FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. – New York, NY: Rinehart, 1958.
23. *Stover C. S., Zhou Y., Kiselica A, et al.* Marital Hostility, Hostile Parenting, and Child Aggression: Associations From Toddlerhood to School Age // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2016. – V. 55. – I. 3. – pp. 235–242.
24. *Thirlwall K., Creswell C.* The impact of maternal control on children's anxious cognitions, behaviours and affect: An experimental study // Behaviour Research and Therapy. – 2010. – V. 48 (10). – pp. 1041–1046.

References

1. *Avdeeva N. N.* Rol' materi i ottsa v razviii rebenka v rannem vozraste [The role of the mother and the father in child development in early childhood]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool Upbringing*, 2005, no. 7, pp. 117–122.



2. Avdeeva N. N., Meshcheryakova S. Yu. *Vy i Vash mladenets* [You and your baby]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2006. 224 p.
3. Antonovich O. S. *Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti roditel'ei k vzaimootnosheniyu s budushchim rebenkom. Diss. kand. psikh. nauk* [The formation of parents' psychological readiness to interaction with the future child. Cand. psych. sci. diss.]. Samara, 2009.
4. Bodalev A. A., Stolin V. V. *Obshchaya psikhodiagnostika* [General psychodiagnosics]. Moscow, 2004. 440 p.
5. Borisenko Yu. V., Belogai K. N. Spetsifika formirovaniya ottsovstva kak psikhologicheskogo fenomena [The specificity of the formation of parenthood as a psychological phenomenon]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2007, no. 26, pp. 102–107.
6. Bowlby J. *Attachment* (Russ. ed.: Boulbi D. *Privyazannost'*. Moscow, Gardariki Publ., 2003. 477 p.).
7. Whitaker C. *Midnight Musings of a Family Therapist* (Russ. ed.: Vitaker K. *Polnochnye razmyshleniya semeinogo terapevta*. Moscow, Klass Publ., 2004. 208 p.).
8. Zakharova E. I. Osobennosti vzaimodeistviya materei s det'mi v usloviyakh «pozdnego» materinstva [Features of the mother's interaction with children in the context of "late" maternity]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2014, no. 2 (14), pp. 97–101.
9. Mukhamedrakhimov R. Zh. *Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie* [The mother and the baby: psychological interaction]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2003. 288 p.
10. Mukhamedrakhimov R. Zh. *Psikhologicheskoe vzaimodeistvie materi i rebenka. Diss. dokt. psikh. nauk* [Psychological interaction between the mother and the child. Doct. psych. sci. diss.]. St. Petersburg, 1999.
11. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnoshenii* [The psychology of relations]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2004. 400 p.
12. Rukavishnikov A. A. *Oprosnik mezhlichnostnykh otnoshenii* [Interpersonal relations questionnaire]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2006.
13. Tashcheva A. I., Bedredinova S. V., Malyshko L. N. Empiricheskoe issledovanie lichnostnykh osobennostei mladshikh shkol'nikov iz nepolnykh semei v svyazi s ikh polom [The empirical study of personal characteristics of junior schoolchildren from single-parent families in connection with their sex]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoi nauki – Theoretical and Applied Aspects of Modern Science*, 2015, no. 7–10, pp. 153–155.
14. Filippova G. G. *Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovaniya v psikhologii* [Motherhood and the main aspects of its research in psychology]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2001, no. 2, pp. 22–36.



15. Khozyainova T. K. *Osobennosti samoaktualizatsii lichnosti materi kak faktor ee otnosheniya k detyam. Diss. kand. psikh. nauk* [Features of self-actualization of the mother's personality as the factor of her relation to children. Cand. psych. sci. diss.]. Krasnodar, 2004.
16. Shkurko T. A., Zinchenko E. V., Serikov G. V. Aktual'nye voprosy teorii i praktiki psikhologicheskoi pomoshchi lichnosti v trudnoi zhiznennoi situatsii [Urgent issues of the theory and practice of psychological assistance to the person in difficult life situations]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2009, V. 6, no. 4, pp. 25–28.
17. Bernet W., Wamboldt M. Z., Narrow W. E. Child Affected by Parental Relationship Distress. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2016, V. 55, I. 7, pp. 571–579.
18. Bruggen van der C. O., Bögels S. M., Zeilst van N. What influences parental controlling behaviour? The role of parent and child trait anxiety. *Cognition and Emotion*, 2010, V. 24 (1), pp. 141–149.
19. Morton T. L., Mann B. J. The Relationship between Parental Controlling Behavior and Perceptions of Control of Preadolescent Children and Adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 1998, V. 159 (4), pp. 477–491.
20. Schkurko T. A. Socio-psychological analysis of controlling personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, V. 86, pp. 256–261.
21. Shkurko T. A. Socio-psychological needs of parents and characteristics of relationships in family. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, V. 146, pp. 477–482.
22. Schutz W. *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York, NY, Rinehart, 1958.
23. Stover C. S., Zhou Y., Kiselica A, et al. Marital Hostility, Hostile Parenting, and Child Aggression: Associations From Toddlerhood to School Age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2016, V. 55, I. 3, pp. 235–242.
24. Thirlwall K., Creswell C. The impact of maternal control on children's anxious cognitions, behaviours and affect: An experimental study. *Behaviour Research and Therapy*, 2010, V. 48 (10), pp. 1041–1046.



УДК 316.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.16

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ЛИДЕРСТВО» В ВУЗАХ

Дарья П. Щетинина*, Светлана С. Зинченко

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

** E-mail: dpshetina@sfedu.ru*

Статья посвящена проблемам формирования лидерских компетенций в высших учебных заведениях (вузах). Актуальность данной темы подтверждается требованиями потребителей образовательных услуг: государством, вузами, студентами и работодателями. На основе анализа ФГОС экономических направлений (экономика, менеджмент, управление персоналом и др.) для работодателей, преподавателей и студентов была составлена анкета, в которой были выделены основные обще-, общекультурные и профессиональные компетенции и выявлены наиболее востребованные знания, умения и навыки молодых специалистов.

В работе приводится обзор отечественных и зарубежных источников, посвященных исследованию лидерства в студенческой среде, а также результаты проведенного авторами исследования.

Анализ существующих теоретических подходов к лидерству позволил обобщить и конкретизировать понятие «компетенция лидерства» и определить ее как метакомпетенцию лидерства, не только позволяющую культивировать лидерские качества, приспосабливаться к новым условиям, но и служащую для облегчения приобретения остальных компетенций.

В ходе исследования, в котором приняли участие студенты, преподаватели и работодатели Южного федерального округа, были сформулированы основные составляющие компетенции «лидерство», выделены основные лидерские качества студентов, проведена оценка лидерских качеств старост студенческих групп.

Методы исследования включали ряд авторских опросников. Так, для оценки лидерских качеств старост студенческих групп была разработана анкета из 45 вопросов, в рамках методики «360 градусов». Главной задачей данной оценки выступает комплексный подход тестирования, который подразумевает освещение проблемы с разных точек зрения и уровней иерархии (студентов, преподавателей, кураторов, самих старост).

Выполненное исследование позволило конкретизировать определение компетенции «лидерство», выделить основные характеристики лидерских качеств в студенческой среде и предложить направления формирования лидерских компетенций в вузах.



Ключевые слова: лидерство, компетенции, управление персоналом, молодые специалисты, качество образования, лидерские навыки, практико-ориентированный подход, организационно-педагогические условия, проектно-командные работы, студенческое самоуправление.

Для цитирования: Щетинина Д. П., Зинченко С. С. Формирование компетенции «лидерство» в вузах // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 269–283.

Материалы статьи получены 12.10.2016

UDC 316.6

doi: 10.21702/rpj.2016.4.16

FORMING “LEADERSHIP” COMPETENCY IN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

Dar'ya P. Shchetinina*, **Svetlana S. Zinchenko**

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: dpshetinina@sfedu.ru*

The article deals with the problems of forming leadership competencies in institutes of higher education. Requirements of consumers of educational services – the state, universities, students, and employers – have confirmed the relevance of this issue. Being based on the analysis of the Federal State Educational Standard of areas of economics (economics, management, personnel management, and etc.) the paper presents an original questionnaire for employers, teachers, and students. The questionnaire highlighted the main common cultural and professional competencies and revealed the most needed knowledge, skills, and abilities of young professionals.

The paper provides an overview of domestic and foreign research of leadership in the student's environment, as well as the results of the carried out study.

The analysis of theoretical approaches to leadership enabled to generalize and concretize the concept of “leadership competence”. Thus, the article defined leadership competence as a leadership metacompetence which made it possible to cultivate leadership qualities, adapt to new conditions, and also facilitated the acquisition of other competencies.

The study, which involved students, teachers, and employers of the Southern Federal District, distinguished the main components of “leadership” competence, highlighted the main leadership qualities in students, and assessed the leadership qualities in heads of student groups.



Research methods included a number of author's questionnaires. Thus, the questionnaire consisting of 45 items (in the framework of the technique of "360 degrees") was used for assessing the leadership qualities in the heads of student groups. A comprehensive approach of testing, enabling to cover the problem from different points of view and levels of hierarchy (students, teachers, curators, and heads) was the main purpose of this assessing. The results of the carried out study made it possible to specify the definition of "leadership" competence, highlight the main characteristics of leadership qualities in the student's environment, and suggest directions of forming leadership skills in institutes of higher education.

Keywords: *leadership, competencies, personnel management, young professionals, quality of education, leadership skills, practice-oriented approach, organizational-pedagogical conditions, teamwork projects, student government.*

For citation: Shchetinina D. P., Zinchenko S. S. Formirovanie kompetentsii «liderstvo» v vuzakh [Forming "leadership" competency in institutes of higher education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 269–283.

Original manuscript received 12.10.2016

Введение

Переход к двухуровневой системе образования связан с модернизацией российского образования и внедрением модели инновационного проектно-ориентированного вуза. Особую значимость проблемам переориентации системы подготовки кадров в сторону усиления практических знаний, умений и навыков, основанных на компетентностном подходе, придают современные тенденции трансформации методов ведения бизнеса от административно-командных к модели рационального управления человеческими ресурсами, опирающейся на партнерскую, командную работу, лидерство.

Цель исследования: опираясь на теоретические разработки по лидерству в студенческой среде, изучить особенности формирования компетенции «лидерство» в вузе и предложить основные направления формирования лидерских навыков у студентов.

Задачи исследования:

- изучить потребности в лидерских навыках у молодых специалистов на рынке труда;
- проанализировать основные теоретические подходы к лидерству в студенческой среде;
- дать определение компетенции «лидерство»;
- изучить особенности формирования лидерских качеств у студентов;
- предложить направления формирования компетенции «лидерство» в вузах.



Гипотеза исследования: лидерские компетенции являются одними из самых востребованных компетенций у молодых специалистов, наиболее эффективно формируются в процессе обучения при наличии четкого определения совокупности лидерских качеств и системы требований к уровню их сформированности у выпускника вуза, а также при наличии комплекса организационно-педагогических условий, способствующих формированию лидерских компетенций у студентов вуза.

Лидерство – феномен, неразрывно связанный с управленческой деятельностью, поэтому неудивительно, что работодатели называют его одной из наиболее важных и востребованных общих компетенций для выпускников. При этом считается, что профессиональные компетенции (знания и навыки) менее значимы, поскольку им легко можно научиться и развить, чем общие, глубинные компетенции (мотивы и свойства), которые являются «устойчивой частью человеческой личности», формируются в течение всей жизни и, соответственно, на их коррекцию могут потребоваться годы [9, 10].

Это подтверждает проведенное нами исследование, в ходе которого было опрошено 146 человек, из них 39 – работодатели, 31 – преподаватели вузов, 71 – студенты. В ФГОС в области экономики и управления (экономика, управление персоналом, менеджмент, бизнес-информатика) были выделены основные общекультурные и личностные компетенции, формируемые в образовательном процессе, такие как: способность использовать знания в области экономики, права, истории, философии; сформированность мировоззренческой позиции, наличие четких целевых установок; владение иностранными языками; коммуникативные; способность работать в коллективе; принятие решений и инициативность; творчество и инновационность; исполнительность; адаптация и реакция на изменения; стрессоустойчивость; лидерство (способность к руководству); толерантность; способность к самоорганизации и самообучению, а также общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Респондентам предлагалось оценить, какими компетенциями должен обладать специалист в сфере экономики и управления по пятибалльной шкале (1 – наименее актуально, 5 – наиболее актуально): так, способности работать в коллективе, принятие решений, инициативность и лидерство работодатели оценивали в среднем на 4,3 балла, студенты – на 4,1 балла, а преподаватели – на 3,9 баллов, что говорит о высокой потребности в данных навыках.

Таким образом, в современных условиях существует четкий социальный заказ, как со стороны государства, вузов, так и со стороны работодателей и самих студентов, на подготовку в системе высшего профессионального образования специалистов, обладающих сформированными лидерскими качествами и навыками работы в команде.



Теоретические подходы к лидерству в студенческой среде

Лидерство – это способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение поставленных целей [4].

Изучением феномена лидерства и его различных аспектов у студентов занимались многие авторы, одни из которых сосредоточили свое внимание на проблемах развития лидерских качеств и формирования студенческих коллективов, определяли лидерство с точки зрения философско-антропологического подхода к ценностным ориентациям студенческой молодежи, подходили с точки зрения концепций лидерства, компетентностного и ситуационного подходов, рассматривали процессы формирования лидерской позиции личности, вопросы соотношения руководства и лидерства, занимались поиском формул личностного роста, индивидуального лидерства в условиях конкуренции и т. д. [1, 2, 13, 15, 16, 17, 18].

То есть, феномену лидерства в сфере образования уделяется большое внимание, однако остается много вопросов, касающихся педагогического воздействия и технологий, способствующих развитию лидерских навыков у студентов.

Развитие лидерских компетенций в вузе предполагает целенаправленный комплексный подход в образовательном процессе посредством взаимодействия студентов друг с другом, с кураторами, преподавателями, социальными партнерами, работодателями, позволяющий приобретать опыт лидерского поведения и развивать лидерские качества личности [8, 12, 14].

Модель компетенций – это набор определенных требований к знаниям и навыкам индивида в определенной должности, определяемый его личностными особенностями и стратегическими целями организации и способствующий их успешному достижению. Соответственно, лидерские компетенции в студенческом коллективе формируются на основе превосходства личностных качеств отдельных субъектов деятельности и взаимодействия в студенческой группе при психологической готовности личности обеспечить организацию совместной коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели, стоящей перед данной группой [3, 4, 5, 6, 7].

Можно выделить следующие уровни развития лидерских компетенций у студентов: пороговый – лидерская позиция отсутствует или почти не выражена; ситуативный – лидерские качества проявляются под воздействием внешних обстоятельств; продвинутый – сильная потребность занимать лидерскую позицию.

Формирование лидерских компетенций у студентов предполагает развитие следующих навыков [1]:

- интеллектуальных (связанных с готовностью к выполнению профессиональных задач, генерированием идей, предложением нестандартных идей и т. д.);



- организаторских (способности принимать решения и брать ответственность на себя, вести окружающих за собой, решать групповые задачи и т. д.);
- исполнительских (способность к длительной напряженной работе с высокой эффективностью, способность адекватно оценивать достигнутые результаты и нести за них ответственность и т. д.);
- социально-коммуникативных (способность находить общий язык, вести за собой, гасить конфликты при решении групповых задач и т. д.).

Таким образом, компетенцию лидерства в студенческой среде можно определить как взаимодействие лидера с членами группы, позволяющее культивировать у них самих лидерские качества и совместно развивать свою внутригрупповую субъектность к полисубъектности, без чего не появятся лидеры трансформационного уровня. Ведь формирование у студентов компетенции лидерства, высшего уровня развития (в трансформационной форме), обусловлено наличием у них модели метакомпетенции лидерства, включающей в себя такие универсальные компетенции, как: командная работа, ориентация на достижения, взаимопомощь, взаимовлияние, обслуживание других, личная и профессиональная эффективность и т. д., и служащей для облегчения приобретения остальных компетенций [19, 20].

Исследование лидерских качеств у студентов вузов

Итак, как же образовательное пространство оказывает влияние на формирование компетенции лидерства?

Первая возможность проявления лидерских качеств у студентов наступает на этапе знакомства и назначения старост учебных групп.

Прежде всего, обозначим способ, с помощью которого чаще всего выбирается староста. На первом общем собрании куратор группы назначает самого успешного студента по итогам набранных баллов при поступлении, либо же избрание кандидата происходит по личному желанию. Зачастую, оба этих способа не всегда оправдывают себя. Ведь староста – это человек, который призван быть в группе как частично формальным, так и неформальным лидером. А каким образом будет происходить сплочение группы, формирование ее собственных интересов и ценностей, и какую роль при этом будет играть выбранный староста – данная информация будет известна позже.

Однако, руководствуясь собственным выбором, кандидат соизмеряет свои амбиции с возможностями, возлагая на себя обязательства по сплочению группы и формированию ценностей в соответствии со своими взглядами. Это и выделяет его из общей группы и дает основания определять его к категории лидеров.



Для выявления личностных особенностей старост и изучения формирования лидерских компетенций было проведено исследование среди студентов 2–4 курсов Южного федерального университета, в котором приняли участие 145 человек, в том числе студенты из 8 студенческих групп и преподаватели.

В основу оценки лидерских качеств старост легла анкета из 45 вопросов, которая была разработана нами в рамках методики «360 градусов», подразумевающей освещение проблемы с разных точек зрения и уровней иерархии.

Студенты, староста и преподаватели отвечали на одинаковые вопросы, но с точки зрения собственного восприятия лидера конкретной группы. Итоговыми критериями успешности были выбраны следующие показатели, которые являются основополагающими в оценке лидерства и непосредственного выполнения обязанностей старосты: выполнение обязанностей, отношение с группой, лидерство, инициативность и новаторство, ответственность, авторитет, пунктуальность.

Исследование проводилось анонимно, что предположительно повысило уровень валидности.

По итогам проведенного исследования были составлены диаграммы по 7-ми критериям, характеризующим лидерские качества старост. Затем выводилась средняя оценка по каждой из опрошенных категорий. Сводная таблица оценки студентами лидерских качеств старост, средняя по 8-ми группам, представлена на рисунке 1.

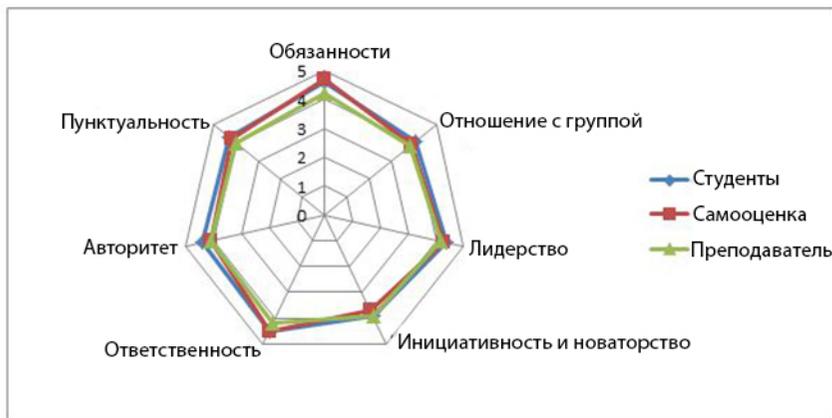


Рисунок 1. Сводная таблица результатов оценки лидерских качеств старост студентами

Figure 1. The summary table of the results of assessing the leadership qualities in the heads of student groups



В целом, тенденция оценки по всем показателям идет к усреднению выделенных критериев. Результаты исследования показали, что лишь в одной группе (№ 4) все показатели меньше или же равны половине. Это говорит о низкой оценке лидерских качеств конкретного старосты и указывает на негативное восприятие данной группой старосты в качестве несомненного лидера, а также на необходимость его переизбрания, т. к. в целом группой он не воспринимается в этой социальной роли, его слова не являются авторитетными для студентов.

Оценка лидера преподавателями, как оказалось, соответствует мнению группы, и в большинстве своем показатели имеют небольшой размах (в пределах от 4 до 5). Однако помимо 4-й группы, по мнению представителей вышестоящего уровня, староста из группы 5 также имеет показатели намного ниже общей тенденции других студенческих групп. Такой перекося мнений говорит о необъективности поведения данного старосты по отношению ко всем иерархиям. Возможно, с нисходящей точки зрения не проявляется таких тонкостей и недостатков, соответственно, необходимо обратить особое внимание на взаимопонимание данного старосты и преподавателей, а также выяснить причины такого перекося.

Интересными представляются и результаты оценки старостами себя как лидера. Выяснилось, что старосты вполне справедливо оценивают свои возможности и лидерские качества. Даже в некотором случае их оценка себя ниже, чем их оценка со стороны членов группы и преподавателей. Возможно, эта необъективность связана с желанием во всем быть лучше и с выраженным стремлением к совершенствованию, что говорит об истинных лидерских началах опрошенных старост. С другой стороны, при принятии старосты как лидера группа может давать ему своеобразный бонус в оценке лидерских качеств. Зачастую у группы возникает эффект ореола, когда все положительные качества гипертрофируются и авансом «перекидываются» и на другие особенности данного старосты.

Выявленная тенденция дает основания полагать, что авторитет старост в опрошенных группах достаточно весом, ведь эффект авансирования действует только в случаях, когда человек положительно воспринимается группой и имеет для нее определенную значимость.

Трезвая оценка собственных достоинств и недостатков старост говорит о высокой степени самоорганизованности и зрелости самой личности. Умение анализировать собственные поступки, находить изъяны и совершенствовать свою деятельность – это качество лидера, который стремится быть лучше и вести группу за собой.

Сводная таблица, исходя из усредненных данных опрошенных, равнозначна и, в целом, достаточно положительна. Все показатели выше среднего



и, что самое главное, накладываются друг на друга. Это говорит о схожести мнений все трех групп опрошенных и, самое главное, показывает, что староста является лидером и несомненным авторитетом в группе, исходя из заданных критериев.

Несмотря на то, что ни один показатель не соответствует максимальной оценке, диаграмма достаточно четко демонстрирует признание старост в группах, а также их авторитетность как для студентов, так и для преподавателей. Старосты осознают степень своей ответственности и возлагаемые на них обязанности, демонстрируют лидерские качества, видят области роста и самосовершенствования.

Представителям всем студенческих групп была предоставлена обратная связь о результатах проведенного исследования. Результаты действительно отражают истинную ситуацию в группах и являются абсолютно оправданными. Студенты подтвердили все недочеты и преимущества их старост, оценили сильные и слабые стороны, а также провели параллель между собственным мнением и результатами анкетирования.

Общая оценка соответствует и мнению самих преподавателей, которые представляли самую немногочисленную сторону в методике. Тем не менее, их мнение соответствует мнению членов группы и вливается в общий контекст исследования.

В одной экспериментальной группе, где результаты исследования оказались значительно ниже общей тенденции, студенты всерьез задумались о личности, занимаемой данную должность. Единогласно было принято решение о смене кандидатуры, поскольку негативная характеристика о деятельности данного старосты оказалась не просто субъективным мнением, а общей тенденцией.

Таким образом, исследование подтвердило, что старосты в большинстве случаев являются реальными признанными лидерами для членов своих студенческих групп и оказывают значительное влияние на коллектив.

Осознание сущности самого феномена лидерства возможно лишь в пределах группы людей, поскольку любой член группы, при решении общих задач, может так или иначе оказаться лидером в процессе их взаимодействия.

Поэтому в рамках методики «360 градусов» студентам и преподавателям было предложено выбрать из группы людей, наиболее проявляющих лидерские качества, а также (студентам) оценить себя по шкале от 1 до 5. Также студентам были заданы вопросы об имеющемся опыте работы, в том числе по специальности, о научно-исследовательской деятельности, увлечении спортом и творческой самодеятельности.

Среди студентов, набравших максимальное количество баллов, большинство имеют опыт работы – 60 % (38 % работают по специальности), они



активно вовлечены в образовательный процесс – 83 %, участвуют в научной деятельности – выступают на конференциях, «Неделе науки», имеют публикации – 58 %, а также участвуют в творческой самодеятельности – 63 %.

Интересно, что среди признанных неформальных лидеров в группе большинство были мужского пола, а старосты – женского, поэтому одним из актуальных направлений является исследование гендерных особенностей лидерства среди студенческой молодежи.

При оценке своих лидерских качеств большинство студентов адекватно оценивали свои навыки или слегка занижали их, не желая брать на себя лишние обязательства.

Поэтому основной проблемой при формировании лидерских качеств является то, насколько сам студент осознает уровень развития своих лидерских навыков, какие лидерские компетенции он проявляет, как осознает и сопоставляет свой личностный потенциал и потенциал других членов группы, как оценивает уровень развития уже сформированных компетенций и формулирует актуальные задачи для дальнейшего личностного и группового развития.

Также в ходе исследования было отмечено, что уже на втором курсе обучения количество студентов, проявляющих лидерский потенциал, начинает снижаться, что говорит о том, что в условиях образовательного пространства студентам сложно самостоятельно развивать и проявлять свои лидерские качества и необходимо создавать условия для развития лидерства в студенческой среде.

Формирование лидерских компетенций студентов в условиях вуза

Для формирования лидерских компетенций студентов в условиях вуза необходимо, во-первых, определить комплекс организационно-педагогических условий, способствующих формированию лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе, отражающий потребности студентов на каждом этапе их обучения, во-вторых, разработать методику формирования лидерских компетенций студентов в условиях вуза, и, в-третьих, разработать и внедрить в образовательную практику программно-методическое обеспечение данной методики [15].

Особое место в условиях формирования и развития лидерских качеств у студентов в системе высшего образования играет студенческое самоуправление (ССУ). ССУ – одна из основных форм воспитательной работы в вузе, направленная на создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере, решающая вопросы в различных областях студенческой жизни и формирующая всесторонне развитые, творческие личности с активной жизненной позицией, подготовку современных



специалистов, конкурентоспособных на рынке труда [11]. К наиболее эффективным организационным формам ССУ, способствующим формированию лидерских компетенций, можно отнести: формы соуправления вузом, формы реализации управленческих полномочий (студсовет, оргкомитет, старостат, совет факультета, совет группы, групповые и факультетские собрания), формы реализации целевых функций (студклуб, студенческое научное общество, спорткомитет, профильные объединения на факультетах), формы подготовки студенческого лидера (кураторский час, самопрезентация первокурсников, профильная смена в летних лагерях), формы социального партнерства (Совет молодежи, студенческий форум молодежной инициативы), формы оценки результативности самоуправленческой деятельности (отчеты старост) [15].

Разработка и внедрение проектно-командных форм деятельности над инновационными проектами способствуют развитию навыков командного взаимодействия, позволяют находить нестандартные решения в процессе работы и творчески подходить к вопросам развития проекта («Проектный модуль»).

Одним из этапов развития экспериментальной площадки является поиск направлений интеграции учебной и научной деятельности (в рамках НИР студентов). Включение в содержание ФОС спецкурсов раскрывает аспекты феномена лидерства (курсы «Лидерство, карьера и тайм-менеджмент», «Руководство и лидерство», «Организационное поведение», «Командообразование»). Внедрение практико-ориентированных модулей обучения предполагает формирование профессионального опыта студентов, связанного с практической деятельностью в организации при активном участии работодателей (учебная, производственная и преддипломная практики).

Таким образом, основными направлениями комплекса должны стать: создание комфортного социально-психологического климата в студенческой среде; обеспечение эмоциональной адаптации студентов на всех этапах пребывания в вузе; активное участие в студенческом самоуправлении вуза, включение в содержание ФОС спецкурсов, раскрывающих аспекты феномена лидерства; применение проектно-командных форм деятельности; интеграция учебной и научной деятельности; внедрение практико-ориентированных модулей обучения; организация возможности многостороннего творческого развития личности студентов и т. д.

Выводы

Проведенное исследование показало потребность рынка труда в молодых специалистах, обладающих ярко выраженными лидерскими качествами.

Эффективное обучение лидерским навыкам предполагает формирование у студентов компетенции лидерства в трансформационной форме, обусловленной наличием модели метакомпетенции лидерства, включающей



в себя универсальные компетенции: командную работу, ориентацию на достижения, взаимопомощь, взаимовлияние, обслуживание других, личную и профессиональную эффективность и т. д., которые служат для облегчения приобретения остальных компетенций.

Исследование лидерских качеств студентов вуза показало, что старосты учебных групп осознают степень ответственности и возлагаемые на них обязанности, демонстрируют лидерские качества, видят области роста и самосовершенствования и транслируют их другим членам группы. Большинство студентов, обладающих признанными лидерскими навыками, имеют опыт работы, в том числе по специальности, активно вовлечены в образовательный процесс, заняты в научных проектах, а также участвуют в творческой самодеятельности.

Формирование лидерских компетенций студентов в условиях вуза предполагает наличие комплекса организационно-педагогических условий, таких как ССУ, проектно-командные формы деятельности и т. д., а также методик формирования лидерских компетенций студентов в условиях вуза, подкрепленных программно-методическим обеспечением, что, несомненно, является основным направлением дальнейших исследований по данной теме.

Литература

1. *Авдеева А. В.* Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 195 с.
2. *Анисимов Н. Д., Бударин П. Ю., Касьяник Ю. В.* Оценка способностей к лидерству и командному сотрудничеству у студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 20. – С. 65–170.
3. *Байсбаев Е. А.* Современные подходы к формированию ключевых компетентностей // Вопросы педагогики. – 2011. – № 2. – С. 75–77.
4. *Байхонова С. З.* Управление качеством образования на основе компетентностного подхода // Менеджмент в образовании. – 2010. – № 4. – С. 260–265.
5. *Грачев В. В., Жукова О. А., Орлов А. А.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107–111.
6. *Ермаков Д. С.* Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
7. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.



8. Лукаш С. Н., Тимченко П. В. Педагогические условия развития лидерских качеств у студенческой молодежи // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 104–108.
9. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1997. – 485 с.
10. Перспективные направления исследований молодых ученых в экономике: сборник трудов научного сообщества обучающихся экономического факультета ЮФУ / Под общ. ред. Е. В. Михалкиной. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. – 330 с.
11. Положение о студенческом совете ЮФУ // URL: http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=STD/N1034
12. Рубцов В. В., Забродин Ю. М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3.
13. Ручкина Т. В. Управленческое лидерство как профессиональная компетенция в эпоху социокультурных трансформаций // Экономика и социум. – 2014. – № 2–5 (11). – С. 1146–1455.
14. Хомутский Д. Ю., Андреев Г. С. Формирование компетенций инновационного лидерства на основе модели дизайн-мышления // Управление развитием персонала. – 2016. – № 3. – С. 174–178.
15. Шафеева Н. Д. Студенческое самоуправление как фактор развития лидерских качеств студентов: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 242 с.
16. Ярулина Л. П. Лидерство в студенческой среде как фактор формирования компетенций и интеграции в гражданское общество // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2008. – № 1. – С. 122–126.
17. Adams T. C., Keim M. C. Leadership practices and effectiveness among Greek student leaders // College Student Journal. – 2000. – V. 34. – no. 2. – pp. 259–270.
18. Hoffman E., Acosta-Orozco C. Life-metaphors among Colombian leadership students: core values and educational implications // College Student Journal. – 2015. – V. 49. – no. 3. – pp. 438–446.
19. Morden T. Leadership as competence // Management Decision. – 1997. – V. 35. – no. 7. – pp. 519–526.
20. Romanovtseva O. V. The competence approach in education // Contemporary Problems of Social Work. – 2016. – V. 2. – no. 4 (8). – pp. 83–91.

References

1. Avdeeva A. V. *Formirovanie liderskikh kompetentsii v protsesse professional'nogo stanovleniya spetsialista v vuze. Diss. kand. ped. nauk* [Forming leadership competencies in the process of professional development of a specialist in the institute of higher education. Cand. ped. sci. diss]. Tambov, 2010. 195 p.



2. Anisimov N. D., Budarin P. Yu., Kas'yanik Yu. V. Otsenka sposobnostei k liderstvu i komandnomu sotrudnichestvu u studentov [Assessing the abilities to leadership and team cooperation in students]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya) – Bulletin of University (State University of Management)*, 2014, no. 20, pp. 65–170.
3. Baisbaev E. A. Sovremennye podkhody k formirovaniyu klyuchevykh kompetentnostei [Modern approaches to the formation of key competencies]. *Voprosy pedagogiki – Approaches to Pedagogy*, 2011, no. 2, pp. 75–77.
4. Baikhonova S. Z. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Quality management of education on the basis of the competence approach]. *Menedzhment v obrazovanii – Management in Education*, 2010, no. 4, pp. 260–265.
5. Grachev V. V., Zhukova O. A., Orlov A. A. Kompetentnostnyi podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii [The competence approach in higher professional education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2009, no. 2, pp. 107–111.
6. Ermakov D. S. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii [The competence approach in education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2011, no. 4, pp. 8–15.
7. Efremova N. F. *Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie* [Competencies in education: forming and assessing]. Moscow, Natsional'noe obrazovanie Publ., 2012. 416 p.
8. Lukash S. N., Timchenko P. V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskikh kachestv u studencheskoi molodezhi [Pedagogical conditions of the development of leadership qualities in students]. *Chelovek i obrazovanie – The Man and Education*, 2015, no. 2 (43), pp. 104–108.
9. Meskon M., Al'bert M., Khedouri F. *Osnovy menedzhmenta* [Fundamentals of management]. Moscow, Delo Publ., 1997. 485 p.
10. Mikhalkina E. V. *Perspektivnye napravleniya issledovaniy molodykh uchenykh v ekonomike: sbornik trudov nauchnogo soobshchestva obuchayushchikhsya ekonomicheskogo fakul'teta YuFU* [Perspective directions of researches of young scientists in economics: proceedings of the scientific community of students of the economics department of Southern Federal University]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016. 330 p.
11. Regulations on the student council of Southern Federal University. Available at: http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=STD/N1034
12. Rubtsov V. V., Zabrodin Yu. M. Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda [The competence approach as a conceptual basis of the connection between professional education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2012, no. 3.



13. Ruchkina T. V. Upravlencheskoe liderstvo kak professional'naya kompetentsiya v epokhu sotsiokul'turnykh transformatsii [Managerial leadership as a professional competence in the era of socio-cultural transformations]. *Ekonomika i sotsium – Economics and Society*, 2014, no. 2–5 (11), pp. 1146–1455.
14. Khomutskii D. Yu., Andreev G. S. Formirovanie kompetentsii innovatsionnogo liderstva na osnove modeli dizain-myshleniya [Forming competencies of innovative leadership on the basis of the model of design thinking]. *Upravlenie razvitiem personala – Management of Personnel Development*, 2016, no. 3, pp. 174–178.
15. Shafeeva N. D. *Studencheskoe samoupravlenie kak faktor razvitiya liderских kachestv studentov. Diss. kand. psikh. nauk* [Student government as a factor of the development of leadership qualities in students. Cand. psych. sci. diss]. Moscow, 2013. 242 p.
16. Yarulina L. P. Liderstvo v studencheskoi srede kak faktor formirovaniya kompetentsii i integratsii v grazhdanskoe obshchestvo [Leadership in the student's environment as a factor of competence development and integration into civil society]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt – Contemporary Higher School: Innovative Aspects*, 2008, no. 1, pp. 122–126.
17. Adams T. C., Keim M. C. Leadership practices and effectiveness among Greek student leaders. *College Student Journal*, 2000, V. 34, no. 2, pp. 259–270.
18. Hoffman E., Acosta-Orozco C. Life-metaphors among Colombian leadership students: core values and educational implications. *College Student Journal*, 2015, V. 49, no. 3, pp. 438–446.
19. Morden T. Leadership as competence. *Management Decision*, 1997, V. 35, no. 7, pp. 519–526.
20. Romanovtseva O. V. The competence approach in education. *Contemporary Problems of Social Work*, 2016, V. 2, no. 4 (8), pp. 83–91.



**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
**THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL
EDUCATION**

UDC 303.425.2

doi: 10.21702/rpj.2016.4.17

**TECHNOLOGY INTEGRATION IN POSTSECONDARY
EDUCATION: A SUMMARY OF FINDINGS FROM
A SET OF RELATED META-ANALYSES**

**Evgueni F. Borokhovski^{1*}, Robert M. Bernard¹, Rana M. Tamim²,
Richard F. Schmid¹**

¹ Concordia University, Montreal, QC, Canada

² Zayed University, Dubai, United Arab Emirates

* Correspondence author. E-mail: eboekhovski@education.concordia.ca

Although the overall research literature on the application of educational technologies to classroom instruction tends to favor their use over their non-use, these results vary considerably depending on what kind of technology is used, who it is used with and, more importantly, under what circumstances and for what instructional purposes it is used. Relatively recent, but well-developed and powerful methodology of systematic reviews, particularly quantitative syntheses (also known as meta-analyses) is especially suitable for addressing questions of that type by systematically summarizing research evidence in given areas of interest in social sciences.

This meta-analysis summarizes data from 674 independent primary studies that compared higher degrees of technology use in the experimental condition with less technology in the control condition, in terms of their effects on student learning outcomes in postsecondary education. The result was an overall average weighted effect size of $\bar{g} = 0.27$ ($k = 879$, $p < .01$), indicating low but significant positive effect of technology integration on learning. The follow-up analyses revealed the influence of educational technology used for cognitive support and blended learning instructional settings designed interaction treatments, and technology integration in teacher training, especially when student-centered pedagogical frameworks are used. These findings are of potentially high interest and applied value for educational practitioners, including teachers and school administrators, as well as for instructional designers and developers of educational software.

Keywords: meta-analysis, systematic reviews, technology integration in education, effectiveness of teaching and learning, learning outcomes, effect size, student-student interactions, blended learning, cognitive support, teacher education and training.



For citation: Borokhovski E. F., Bernard R. M., Tamim R. M., Schmid R. F. Technology integration in postsecondary education: A summary of findings from a set of related meta-analyses. *Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 284–302.

Original manuscript received 26.10.2016

Introduction

When educational researchers and practitioners join in public discussions about the value of modern learning technologies, researchers are encouraged to take at least a few steps beyond fashionable trends emanating from the latest release of cutting-edge applications. The real challenge is to explore more systematically and in depth what works in education for student learning and to effectively link ever-advancing technological functionalities to educational theory and practice. Well-established pedagogical frameworks may or may not guide the effective use of various new educational technologies, and pioneering technological features may or may not make a difference in supporting learning. Research in education intends to sort out the “mays” from the “may nots” in an effort to explain when and why seemingly promising technologies lead to successful educational practices while others don’t. This is the challenge of primary researchers and ultimately the concern of the meta-analyst.

This paper provides a summary of findings from a large-scale meta-analysis of classroom technology integration studies in postsecondary education [24] and its several follow-ups that specifically focus on sub-collections of studies addressing blended learning [3], designed interaction treatments [8], and the pedagogical underpinnings of technology use in teacher education [28].

The evolving role of educational technology

Like it or not, reliance on computers in various aspects of daily life is a reality and impacts significantly on nearly everything we do, both personally and professionally. Why then are educational researchers still engaging in debate over its effectiveness for teaching and learning? Some, like [11], have insisted on a rather auxiliary role for educational technology (i. e., it’s functions are not unique, but can be performed in more conventional or effective ways), while others [e. g., 19] have argued that its role in education is more substantive and transformative. The disagreement is probably rooted in the history of educational technology itself. Originally, technology was utilized almost exclusively to deliver instructional content, and as a medium was no more effective than a human teacher, even an expert one. For instance, early studies on distributed closed-circuit television versus live teaching [10] found no differences between live teachers and televised teachers. Even the development of much more sophisticated computer tools and applications (e. g., computer-assisted learning, multi-media) did not improve student learning



outcomes enough for the issue to be considered resolved unequivocally in favor of educational technology [e. g., 25]. It was the arrival of what [17] refers to as computer-based cognitive tools that appears to have tipped the scales from what can be achieved using multiple alternative media (i. e., argument of [11]) to what can be achieved primarily through computing (i. e., argument of [19]). Computer-based communication, simulations, serious games, blogs and wikis, social networking, search and retrieval, and the like, promise unique benefits that go well beyond the simple transfer of content from teacher to student. Add productivity software like spreadsheets, statistical packages, concept mapping programs, and a host of other student-oriented applications, and we can see that Clark's arguments [11], while still valid in certain computing domains, must be considered insufficient for examining the overall benefits (and potential deficits) of the introduction and the continued use of computing in education.

Examining the big picture – The Schmid et al. meta-analysis

While primary sample-based research is intended to provide an inferential link between a sample under scrutiny and the population that it is presumed to represent, meta-analysis makes this link more explicit by examining the effects of a multitude of primary studies that have attempted to address the same question. Inferential statistics and associated assessment of significance are unnecessary because a meta-analysis investigates the entire population of primary studies with like characteristics and conducted within a specified timeframe. In this sense, meta-analysis looks at the “big picture,” or the characteristics of the phenomenon in terms of the body of primary studies that have examined it.

The [24] meta-analysis, which forms the basis for the various adaptations that are presented here, attempts to examine the big picture in terms of learning via technology in postsecondary classrooms. Recognizing the limitations of the *technology vs. no technology hypothesis* (i. e., comparisons between technology-enhanced and technology-free classrooms), [24] divided the entire collection of included studies into those with no technology in the control condition and those with technology in the treatment condition and some technology in the control condition. The timeframe was 1990 through 2010 – twenty years of research on the use of technology in postsecondary classrooms.

The [24] meta-analysis followed from research that also examined the big picture, but where the unit of analysis was the meta-analysis, not the primary study [27]. In this second-order meta-analysis, 25 previously published meta-analyses that cut across all levels of formal education, subject matters and technology types, from the 1970s to the present, were selected from a pool of about 75 meta-analyses and their results synthesized. The analysis revealed a weighted average effect size of $\bar{g} = 0.35$ ($p < .01$), encompassing 1,055 primary studies and 109,700 participants.



The [27] addressed the big question based on meta-analyses that looked at the *technology vs. no technology* question – the kind that [11] decried as flawed and full of confounds. The authors concluded that, generally speaking, technology does enhance learning, even if only to a relatively small extent.

One of the problems with a second-order meta-analysis, however, as pointed out by [13], is that it represents a limited means for addressing the host of peripheral questions that can only be settled in a primary meta-analysis, where coding decisions can be made by the meta-analyst and the synthesis is conducted at the more granular level of the individual effect size. As a result, [27] did not examine any substantive moderator variables and thus provided little texture or nuance to the overall results.

It is these issues, plus the fact that the educational research landscape is rapidly changing to include many new educational technology applications and relatively recent “technology vs. technology” types of experimental settings (i. e., a more reasonable question in modern education), that motivated the effort by [24] to perform a primary meta-analysis of technology use in postsecondary classrooms.

The [24] meta-analysis reports the overall weighted average effects of technology use on achievement and attitude outcomes and explores a fairly large set of moderator variables in an attempt to explain how technology treatments lead to positive or negative effects when educational technology is broadly understood in terms of the earlier definition by [23] as a “...variety of modalities, tools, and strategies for learning, [whose] effectiveness, therefore, depends on how well [they] help teachers and students achieve the desired instructional goals” (p. 19).

Out of an initial pool of 11,957 study abstracts, 1,105 were chosen for analysis, yielding 879 achievement effect sizes after pre-experimental designs and studies with obvious methodological confounds were removed. The random effects weighted average effect size for achievement was $\bar{g} = 0.27$, $k = 879$, $p < .05$. The collection of achievement outcomes was divided into two sub-collections, according to the amount of technology integration in the control condition. These were “no technology” in the control condition ($\bar{g} = 0.25$, $k = 479$, $p < .01$) and “some technology” (though necessarily a lower degree of its use than in the treatment condition) in the control condition ($\bar{g} = 0.31$, $k = 400$, $p < .01$). Random effects multiple meta-regression analysis was run on each sub-collection revealing three significant predictors (subject matter, degree of difference in technology use between the treatment and the control, and pedagogical uses of technology). The set of predictors for each sub-collection was both significant and homogeneous. Differences were found among the levels of all three moderators, but particularly among varieties of cognitive support applications. These findings are presented in greater detail in the Results section.



In summary, the [24] meta-analysis was intended to: 1) overcome some of the limitations of the previous reviews, including [27]; 2) provide the most comprehensive first-order meta-analysis of technology use in postsecondary classroom education; 3) encompass studies with “no technology in the control condition” and studies with “various degrees of technology in each condition”; and 4) look at the pedagogical use of a broad range of educational technologies and other important instructional moderator variables.

Examining the details: Three follow-up meta-analyses

A set of subsequent (follow-up) analyses addressed several additional questions we judged to be of the utmost importance. More specifically, we investigated the effects of various purposes of technology use (with the focus on cognitive support for learning), technology use in blended learning, instructional settings (interaction treatments) designed specifically to enable student collaborative work, and various pedagogical approaches to teacher education. Following is a brief rationale for each of these follow-ups.

Major purpose of technology use

As educational technology advanced beyond media whose primary role was to deliver content to students (e. g., instructional television, multi-media applications, computer-assisted instruction), the following question arose in the theoretical and practical literature: “How can computers be used to support student cognition, without directly instructing them”? The [17] addresses the practical issue, but [12] provides a possible answer to the theoretical question. He argues that the most compelling role of computing in learning is its ability to afford “cognitive efficiencies” to students. In most, if not all, learning situations there is shared cognition among the learner, the task itself, and the tools that the learner uses in the process. Computer-based cognitive tools, he argues, could be designed and implemented to fulfill one of these roles. His rationale was that the more learners can distribute cognition “outside of their heads,” the more cognition can be devoted to the process of learning new material. Therefore, one purpose of the [24] review was to explore whether and to what extent cognitive tools promote student achievement in learning environments involving technology, compared to other roles that computers might assume (e. g., presentation, search and retrieval, communication).

The effects of blended learning

There is a growing literature of studies investigating blended learning, an instructional approach that involves a combination of elements of face-to-face and online instruction. It is sometimes argued that blended learning is the “best



of both worlds” because it is a marriage of the best elements of the two practices, although it is still arguable what these “best elements” are and how they fit together. To date, there have only been three meta-analyses devoted to blended learning [3 – partly reported here, 21, and 26].

In the [21] meta-analysis, blended learning conditions were found to significantly outperform fully face-to-face classroom instruction ($\bar{g} = 0.35$, $k = 23$, $p = .001$). Several moderator variables were significant: 1) blended learning outperformed self-study; 2) collaborative learning and teacher-directed expository instruction significantly outperformed self-study; 3) in computer-mediated communications with instructor and among students, the asynchronous mode only was more effective than in combination with the synchronous mode; and 4) undergraduate students benefited more from blended learning than graduate students.

In the [26] study, the overall effect size favored blended learning ($\bar{g} = 0.34$, $k = 24$, $p < .05$) for achievement based on objective effectiveness outcomes and ($\bar{g} = 0.34$, $k = 11$, $p < .05$) for achievement based on subjective effectiveness outcomes. These results closely mirror the [21] results. The presence or absence of quizzes appeared to differentiate the overall result in terms of objective effectiveness.

The [3] study, an offshoot of [24], addressed the following research questions: What is the impact of blended learning (i. e., courses that combine face-to-face and online learning) on the achievement of higher education students? How do various pedagogical factors (e. g., the amount of time spent online and the purpose of technology use) and course demographics (e. g., subject matter) moderate the overall average effect size? These findings appear in the Results section.

Designed interaction treatments

Institutions of higher education provide students with the opportunity to interact with each other both inside and outside the classroom. Three major forms of interaction are important for effective learning, extrapolated from the distance education literature [e. g., 1, 22]. *Student-student* interaction refers to interaction among individual students or among students working in small groups. *Student-teacher* interaction traditionally focused on, but is not limited to, classroom-based dialogue between students and the instructor. Finally, *student-content* interaction refers to students interacting with the subject matter under study to construct meaning, relate it to personal knowledge, and apply it to problem solving. Meta-analytical findings support the overall positive influence of the three types of interaction on learning outcomes with specific emphasis on student-student interactions [4]. Naturally, all three of these forms can occur in higher education classrooms without technology, but it was the intention of



this study to investigate student-student interaction, supported by technology, in conditions that were specifically designed to support collaborative learning. Thus, the research question became: Are *designed interaction treatments* (i. e., intentionally implemented collaborative instructional conditions that are meant to increase student learning) more effective than *contextual interaction treatments* (i. e., learning setups that contain conditions for student-student interaction to occur, but are not intentionally designed to create collaborative learning environments in technology-enhanced classroom instruction in higher education)? This question is important because it emphasizes the use of instructional design to facilitate the potentially positive effects of technology use in higher education classrooms [7].

Technology use in teacher education

This section focuses on the subset of studies that specifically addressed technology use in educational and teacher training programs. The main objective is to further explore the impact of technology use in this specific context in an attempt to determine what aspects of teaching practices set education apart from STEM and non-STEM disciplines. Moreover, it aims to investigate the nature of the most effective pedagogical frameworks supporting successful technology integration. The focus is on how technology is used by educational professionals to achieve educational goals.

While it is impossible to review all pedagogical frameworks available to instructors, it seems appropriate to focus on student-centered instructional strategies. It is argued that the learner-centered approach supports learning by emphasizing the student's role in the instructional environment, thus shifting the focus from knowledge transmission to the actual learning process [e. g., 20]. Regardless of technology integration, general teaching strategies that are aligned with the student-centered philosophy include cooperative and collaborative learning [9, 16], problem-based learning [18], and the provision of elaborate feedback [14].

Research questions

To summarize, the meta-analysis under consideration and its follow-ups were designed to answer questions about the impact of instructional technology on postsecondary student achievement outcomes. Specifically, the research questions addressed were as follows:

What is the weighted average effect size and variability for studies that investigate the impact of the instructional uses of technology on postsecondary student achievement outcomes?

Is there a difference in average effect sizes for achievement outcomes associated with major purposes of technology use?

What is the weighted average effect size and variability for studies that investigate the impact of the instructional uses of technology in so-called blended



educational settings?

Is there a difference in average effect sizes for achievement outcomes associated with designed vs. contextual interaction treatments?

What is the effectiveness of instructional technology in teacher training dependent on a particular pedagogical approach?

Method

To facilitate navigation through the review, here is a brief summary of major terms and definitions used in the meta-analysis, followed by a set of inclusion/exclusion criteria and the key aspects of the review methodology (for the complete description of the methodology, please see [24]).

Terms and definitions

Educational technology is understood here according to [23] as quoted previously. The *degree of technology use* was the primary determinant for assigning groups to either the experimental or the control condition. This distinction is important because it specifies the +/- valence of the effect size. Two types of studies were found, those that contained no technology in the control condition and those that contained some technology in the control condition. In the former class of studies, the assignment of the experimental and control group designation was clear. In the latter case, the differential use of technology in the two conditions was rated. The condition containing the "highest degree of technology use" was designated the treatment condition and the alternative condition was the control. There were three possible interpretations of the degree of technology use. The experimental group was considered: a) to contain the longest or most frequent exposure to technology tools; b) to contain more advanced technology (i. e., enabling more functions); and/or c) to employ a larger number of technology tools.

There were the following major purposes of technology use identified and analyzed in the reviewed studies:

- 1) to promote communication and/or to facilitate the exchange of information. This category includes technology that enables a higher level of interaction between individuals (i. e., two-way communications among learners and between learners and the teacher);
- 2) to provide cognitive support for learners. This category encompasses various technologies that enable, facilitate, and support learning by providing cognitive tools (e. g., concept maps, simulations, wikis, different forms of elaborate feedback, spreadsheets);
- 3) to facilitate information search and retrieval. This type of technology is intended to enable and/or facilitate access to additional information (e. g., web-links, search engines, electronic databases);



4) to enable or enhance content presentation (e. g., PowerPoint presentations, graphical visualizations, computer tutorials with limited interactive features).

When more than one purpose was identified, codes indicating multiple purposes were created (e. g., cognitive support plus presentational support). Achievement outcomes included various objective measures of academic performance (e. g., exam/test scores), but not self-evaluation. A wide spectrum of moderator variables were coded: methodological (e. g., research design), instructional (e. g., purpose of technology use, pedagogical approach), demographic (e. g., subject matter), and publication (e. g., date, source).

Inclusion/exclusion criteria and review procedure

Studies under review that were to be included had to have the following characteristics: 1) be published no earlier than 1990; 2) be publicly available (or archived); 3) address the impact of computer technology on student achievement and/or attitudes; 4) contain at least one between-group comparison, where one group fits the definition of the experimental condition and the other group the definition of the control condition, using the criterion of the degree of technology use (higher vs. lower); 5) be conducted in a formal postsecondary educational setting; 6) represent classroom or blended instructional environments, but not distance education; and 7) contain sufficient statistical information for effect size extraction.

Failure to meet any of these criteria led to the exclusion of the study with the reason(s) for rejection documented for further reporting. Two researchers working independently rated the studies, first at the abstract level, then at the full text level, on a scale, from 1 (definite exclusion) to 5 (definite inclusion). All disagreements were discussed until they were resolved inviting a third opinion when necessary, and initial agreement rates calculated as Cohen's Kappa (κ) and as Pearson's r (where appropriate). Similarly, two researchers participated in all other data extraction procedures (i. e., effect size extraction and study feature coding).

Literature search strategies and data sources

Extensive literature searches were designed to identify and retrieve primary empirical studies relevant to the major research questions. Key terms used in search strategies, with some variations to account for specific retrieval sources, included: "technolog*," "comput*," "web-based instruction," "online," "Internet," "blended learning," "hybrid course*," "simulation," "electronic," "multimedia" OR "PDAs" etc.) AND ("college*," "university," "higher education," "postsecondary," "continuing education," OR "adult learn*") AND ("learn*," "achievement*," "attitude*," "satisfaction," "perception*," OR "motivation," etc.), AND excluding "distance education" or "distance learning" in the subject field.



The following databases were among the sources examined: ERIC (WebSpirs), ABI InformGlobal (ProQuest), Academic Search Premier (EBSCO), CBCA Education (ProQuest), Communication Abstracts (CSA), EdLib, Education Abstracts (WilsonLine), Education: A SAGE Full-text Collection, Francis (CSA), Medline (PubMed), ProQuest Digital Dissertations & Theses, PsycINFO (EBSCO), Australian Policy Online, British Education Index, and Social Science Information Gateway.

In addition, Google Internet searches were performed to help identify gray literature, including a search for conference proceedings. Review articles and previous meta-analyses were used for branching, and the tables of contents of major journals in the field of educational technology (e. g., Educational Technology Research & Development) were manually searched.

Effect size calculation and synthesis

A d-type standardized mean difference effect size was used as the common metric (i. e., Cohen's d), and then was transformed into Hedges' g metric [15] to provide necessary correction for small sample sizes. The random effects model [6] was the main analytical approach for this meta-analysis. A mixed effects model was used to test the difference in levels of moderator variables. In a mixed analysis, average effect sizes for categories of the moderator are calculated using a random effects model. The variance component Q-Between is calculated across categories using a fixed effect model [6]. All analyses, including sensitivity and publication bias analysis, were performed in Comprehensive Meta-Analysis™ 2.2.048 [5].

Results

The findings of the meta-analysis of effects of classroom technology integration in higher education on student achievement outcomes are presented, first, overall, and then by individual research sub-question as outlined earlier. More detailed information regarding each of these follow-up meta-analyses can be found in respective publications.

Overall findings

The overall random-model results of the [24] study are shown in Table 1. The total of 879 effect sizes produced a weighted average effect size of 0.27 that was significantly greater than zero. The collection is significantly heterogeneous, based on findings from the fixed model where heterogeneity is tested in terms of the magnitude of Q-Total (i. e., total between-study variability). An effect size of 0.27 is considered to be small and represents a difference of 0.27sd between the mean of the treatment condition and the control condition, amounting to about an 11% difference. These results suggest that technology-supported



instruction is advantageous compared to either non-use or limited use, but that this advantage is relatively modest.

Table 1.

Overall weighted average effect size (Random Effects Model)

<i>Population Estimates</i>	<i>k</i>	\bar{g}	<i>SE</i>	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>
Final Collection	879	0.27*	0.02	0.24	0.31
** Heterogeneity Analysis QT = 3,183.10 (<i>df</i> = 878), <i>p</i> < .001, <i>I</i> ² = 72.42					
* <i>p</i> < .01; ** Based on the fixed effect model for <i>k</i> = 879					

Major function of technology use

The results become differentiated when effect sizes are divided by pedagogical application. These results from [24] indicate that technology that is used to support student cognition outperforms all other categories, but especially presentational support (Table 2). This effect is interpreted as a difference primarily between “technology used by students” (for content understanding) and “technology used by teachers” (for content delivery). Other functions, such as support for communication and a mixture of cognitive and presentational support, fall in between these two.

Table 2.

Instructional moderator variable analysis: Major function of technology use

<i>Levels of Technology Use</i>	<i>k</i>	\bar{g}	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>	<i>QBetween</i>
Cognitive Support (CS)	186	0.36	0.28	0.44	
Presentational Support (PS)	113	0.15	0.07	0.23	
Communication Support	27	0.24	0.12	0.35	
Mixture (CS plus PS)	485	0.25	0.21	0.30	
Between Groups, <i>df</i> = 3					13.28, <i>p</i> = .004
Contrast: Cog. Supp. vs. Presentational Supp., <i>z</i> = 5.14, <i>p</i> < .0001					



Blended learning

The effects of blended learning (i. e., partly in class and partly online) were derived from the [24] database and analyzed and reported in [3]. As evident from Table 3, the random-effects weighted average effect size ($= 0.334$, $k = 117$) is larger than the overall average effect of technology use in the original meta-analysis and is in line with the findings from the other meta-analyses of blended learning [21, 26]. Apparently, there is an advantage that accrues from balancing face-to-face instruction with online learning outside of class. The mechanisms of this effect have not been determined, so one of the challenges of educational technology research of the future will be to tease out the effects of variables such as amount of time devoted to each pattern of instruction, the most effective learning strategies, and the teacher's role in the online portion of blended learning.

Table 3.

Weighted average effects for blended learning

<i>Analytical Models</i>	<i>K</i>	\bar{g}	<i>SE</i>	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>
Random Effect Model	117	0.334*	0.04	0.26	0.41
Fixed Effect Model	117	0.316**	0.02	0.28	0.36
Heterogeneity Q -total = 372.91, $df = 116$, $p < .001$ I -squared = 68.89% $\tau^2 = 0.11$					
* $z = 8.62$, $p < .001$; ** $z = 15.68$, $p < .001$.					

Interaction treatments

Interaction treatments were defined by [4] as instructional setups in distance education that are intended to facilitate and promote interaction among students, between students and teachers, and between students and the content. This definition was used to code studies in the [24] study in classroom setting. Table 4 shows the results of this basic analysis. Conditions where interactions were greater in the treatment group, compared to the control condition, produced results that were significantly higher than when the control group was higher in the potential for interaction. As expected, when the two conditions were roughly the same (i. e., $= 0.29$, $k = 703$), the outcome was not significantly different from the former condition (i. e., $= 0.34$ vs. 0.29).



Table 4.

Mixed effects analysis of the degree of student-student interaction

<i>Levels</i>	<i>k</i>	\bar{g}	<i>SE</i>	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>	<i>QBetween</i>
Equal in control and experimental groups	703	0.29	0.02	0.25	0.33	
Control group higher	127	0.16	0.04	0.07	0.24	
Experimental group higher	48	0.34	0.07	0.20	0.48	
Between Groups, <i>df</i> = 2						8.93, <i>p</i> = .012
** <i>p</i> < .01						

When the interaction treatments were divided further by the presence or absence of design intention, the results strongly supported designed interaction treatments over contextual interaction treatments (Table 5). It appears that merely providing the means for student-student interaction is not enough as a pedagogical strategy. Some form of instructional design is needed (e. g., collaborative learning, reciprocal teaching).

Table 5.

Mixed effects analysis of designed and contextual interaction treatments

<i>Levels</i>	<i>k</i>	\bar{g}	<i>SE</i>	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>	<i>QBetween</i>
Designed treatments	31	0.46*	0.01	0.32	0.60	
Contextual treatments	17	0.07	0.02	-0.22	0.37	
Between Groups, <i>df</i> = 1						5.41, <i>p</i> = .02
* <i>p</i> < .01						

Technology use in education courses

In this final section, the effects of educational technology across subject areas were investigated. Because of our special interest in teacher education (i. e., teaching future teachers), these studies were broken out from the other Non-STEM



content areas and their average effect size compared with that of STEM (i. e., Science, Technology, Engineering, Mathematics) and the remaining Non-STEM subject areas. The results, shown in Table 6, revealed nearly equal average effects for STEM and Non-STEM minus education, but a noticeable difference between these areas and technology used in teacher education.

Table 6.

Moderator variable analysis for subject matter (STEM vs. Non-STEM vs. Education)

Levels of Subject Matter	<i>k</i>*	\bar{g}	Lower 95th	Upper 95th	QBetween
STEM Subjects	356	0.28	0.23	0.33	
Non-STEM Subjects	454	0.25	0.20	0.30	
Teacher Education	66	0.45	0.32	0.58	
Between Groups, <i>df</i> = 2					7.78, <i>p</i> = .02
* Three cases of unidentified subject matter or mixture of several subject matters were removed from the analysis (<i>k</i> = 876)					

To investigate further what might account for such a high average effect for teacher education, studies were further classified according to the underlying pedagogical frameworks for using technology in these studies (Table 7). Only studies from the Education sub-group, where there was a clear indication of a particular pedagogical approach to instruction and associated use of technology, were included. This reduced the number of effect sizes from *k* = 66 to *k* = 39. Although this number after the split somewhat limited the power of subsequent analyses, using technology to provide feedback to students resulted in an unusually high average effect size of \bar{g} = 0.75 (*k* = 11). Two other instructional approaches to technology use were also prominent: multimedia theory and problem-based learning were each around \bar{g} = 0.50. Notably, the use of technology to support collaborative learning (i. e., group projects) was very low (less than \bar{g} = 0.10) and not significantly greater than zero. These findings may arise from the peculiarities of teaching future teachers, as compared with content, as in the other STEM and Non-STEM subject areas, but it does suggest the need for further exploration of the range of technology uses in education, as well as in allied areas such as nursing education.



Table 7.

Moderator variable analysis: Type of pedagogical (conceptual) framework

<i>Framework</i>	<i>k*</i>	<i>\bar{g}</i>	<i>Lower 95th</i>	<i>Upper 95th</i>	<i>QBetween</i>
Collaborative Learning	6	0.06	-0.24	0.35	
Feedback Strategies	11	0.75	0.38	1.12	
Information Processing	5	0.26	-0.17	0.70	
Multimedia Theory	8	0.46	-0.10	1.01	
Problem-Based Learning	9	0.56	0.16	0.96	
Between Groups, <i>df</i> = 4					9.71, <i>p</i> = .046

Discussion

Overall results. Overall, these results demonstrate a consistent message concerning the value of technology use in higher education. Whether or not these results could have been achieved through other means, as [11] has claimed, is rather a moot point in our view. For better or for worse, technology is with us for the long haul and we as a profession and as professional researchers are obligated to analyze and investigate it, and to make certain that the use of it for pedagogical purposes achieves maximum learning benefits.

Cognitive versus presentational support tools. Based on the analyses of the purposeful use of technology, we see where Clark's original assertions about the passive nature of technology may have arisen. Technologies prior to the 1980s and well into the 1990s were indeed passive because their primary purpose was to convey content to students, either through the actions of teachers' use of presentational software or as a consequence of computer-aided-instruction (CAI). Feedback, of course, was present in these stand-alone technologies, but it often amounted to simply providing the "right answer" without elaboration [2]. Not until the advent of personal computers, and especially software and online tools that "work with" the student in the learning process, have we seen changes in technology use that educators could not have envisaged prior to 1980, when much of Clark's work was done.

The overall message emerging from these data is that learning is best supported when the student learns through meaningful activities via technological tools that provide cognitive support during the process. However, we are a long way from understanding more specifically how to design effective cognitive support tools and when precisely to integrate them into instruction. We encourage vigorous research programs to help bridge our knowledge gaps in these areas.



Blended learning in higher education. For the longest time, there were two primary venues for learning in higher education – classroom instruction (with or without technology support) and distance education, now often referred to as online learning. While there is considerable evidence that technology that is used to support classroom instruction is beneficial, it is a requirement when students and teachers are in separate locations, often working asynchronously (in the correspondence education era, the post office was a technology, of sorts). We are now able to marry these two environments, providing students with some time in classrooms and some time online out of classrooms. The results of studies of these so called blended or hybrid learning experiences are encouraging [3, 21, 26], but we are still unable to predict with confidence which variables are most influential (e. g., instructional strategy applied in each context) and which are trivial (e. g., time spent in each pattern), or how to design effective blended learning given the myriad of circumstances that can arise under various conditions. We must encourage research work in this domain, as it may turn out to be of immense value to university students, partly because it encourages a pattern of face-to-face and online work that they will encounter throughout their future careers.

Collaborative interaction treatments. In this meta-analysis we have identified a link between the intentioned and designed use of technology in higher education classrooms and the provision of technology without such explicit intention [7]. The results provide educators with specific guidance about what works and doesn't work in the domain of education, especially as it relates to technology-based student-student interaction. This part of the meta-analysis reaffirms the effectiveness of computer supported collaborative learning (CSCL) from the perspective of technology use and the design of instruction that aims to support and amplify interaction. Once again, pedagogy and specific instructional design take precedence over the contextual communicative benefits of modern educational technology.

Technology use in teacher education. The current analysis has moved one step beyond responding to the general question of whether technology works or not. Findings have confirmed previous results and provided meaningful insights with regard to specific pedagogical approaches that are successful in improving student performance. The general analyses were in line with the findings of the overall meta-analysis [28], indicating the importance of cognitive support tools for successful learning. In addition, the results further suggested that moderate intensity and complexity of technology use works better than oversaturation.

The current meta-analysis provides some input regarding pedagogical strategies that work better for educating pre-service teachers. Particularly speaking, provision of adequate and specific feedback to students in technology-supported environments greatly increases the impact of technology use on student performance. The resulting average effect size of 0.75 translates into



a 27-percentile gain for average students in the experimental group compared to those in the control group. The gains are significant and the implications are clear. Instructors need to incorporate feedback in their technology-enhanced instruction. Another pedagogical approach for successful use of technology in educational contexts is problem-based learning (PBL), where the average effect size of 0.56 indicates a 21-percentile gain in student performance.

Finally, one of the most interesting pieces of evidence offered by this study pertains to the importance of training in successful technology integration in post-secondary education. This is in striking contrast to the belief that the newer generation of students is so technologically savvy that they do not need training.

Concluding remarks

In conclusion, we would like to specifically highlight for the readers two particular outcomes of this entire series of meta-analyses that, in our view, are of the utmost importance for research and practice:

1. Technology alone, no matter how advanced, sophisticated, and fashionable, hardly works beyond its “novelty effect” in the absence of the other operative consideration – “educational.” Well-thought through instructional design and effective pedagogical strategies (e. g., interaction treatments designed for collaborative work, elaborate feedback, in-time technology training for teachers and students) provide the substantial value-added that transforms technology (i. e., whichever one we care to adopt) into technological tools that are advantageous for teaching and learning.

2. Blended learning, which supposedly combines the best qualities of face-to-face and online instruction, appears to be a viable teaching/learning option for applying educational technology to achieve its maximum benefits for learning. Nevertheless, this promise is still to be further substantiated by both primary research and meta-analytical reviews. Beyond the practical advantages of blended learning, we need to know how to combine the best of the face-to-face world with the best of the online world.

References

1. Anderson T. Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2003, 4 (2), pp. 9–14. Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>
2. Azevedo R., & Bernard R. M. A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 1996, 13 (2), pp. 109–125.
3. Bernard R. M., Borokhovski E., Schmid R. F., Tamim R. M. & Abrami P. C. A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From



- the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 2014, 26 (1), pp. 87–122. <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
4. Bernard R. M., Abrami P. C., Borokhovski E., Tamim R., Wade A., Surkes M., & Bethel E. A Meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 2009, 79 (3), pp. 1243–1289. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654309333844>
 5. Borenstein M., Hedges L. V., Higgins J. P., & Rothstein H. *Comprehensive Meta-Analysis* (Version 2.2.048) [Computer software]. Englewood, NJ: Biostat, 2008.
 6. Borenstein M., Hedges L. V., Higgins J. P., & Rothstein H. A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, 2010, 1, pp. 97–111. <http://dx.doi.org/10.1002/jrsm.12>
 7. Borokhovski E., Tamim R. M., Bernard R. M., Schmid R. F., & Sokolovskaya A. *Does educational technology work better when designed for collaborative learning?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (April). San Francisco, CA, 2013.
 8. Borokhovski E., Tamim R. M., Bernard R. M., Abrami P. C., & Sokolovskaya A. Are contextual and design student-student interaction treatments equally effective in distance education? A follow-up meta-analysis of comparative empirical studies. *Distance Education*, 2012, 33 (3), pp. 311–329. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2012.723162>
 9. Bruffee K. *Collaborative learning*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1993.
 10. Carpenter C. R., & Greenhill L. P. *An investigation of closed-circuit television for teaching university courses* (Report 1). University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1955.
 11. Clark R. E. Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 1983, 53, pp. 445–459.
 12. Cobb T. Cognitive efficiency: Toward a revised theory of media. *Educational Technology Research & Development*, 1997, 45 (4), pp. 21–35. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02299681>
 13. Cooper H., & Koenka A. C. The overview of reviews: Unique challenges and opportunities when research syntheses are the principal elements of new integrative scholarship. *American Psychologist*, 2012, 67, pp. 446–462. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027119>
 14. Hattie J., & Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 2007, 77 (1), pp. 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
 15. Hedges L. V., & Olkin I. *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press, 1985.
 16. Johnson D. W., & Johnson R. T. Cooperation and the use of technology. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook*



- of Research on Educational Communication and Technology* (3rd ed.). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
17. Jonassen D. H. Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 1995, 6 (2), pp. 40–73.
 18. Jonassen D. H., Howland J., Moore J., & Marra R. M. *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall, 2003.
 19. Kozma R. Learning with media. *Review of Educational Research*, 1991, 61, pp. 179–221.
 20. Laurillard D. *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology* (2nd ed.). London: Routledge, 2002.
 21. Means B., Toyama Y., Murphy R. F. & Baki M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 2013, 115 (3), pp. 1–47.
 22. Moore M. G. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 1989, 3 (2), pp. 1–7.
 23. Ross S. M., Morrison G. R., & Lowther D. L. Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 2010, 1, pp. 17–35. Retrieved from <http://www.cedtech.net/articles/112.pdf>
 24. Schmid R. F., Bernard R. M., Borokhovski E., Tamim R. M., Abrami P. C., Surkes M. A., Wade C. A., & Woods J. The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 2014, 72, pp. 271–291. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.002>
 25. Sitzmann T., Kraiger K., Stewart D., & Wisher R. The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 2006, 59 (3), pp. 623–644. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00049.x>
 26. Spanjers I. A. E., Könings K. D., Leppink J., Verstegen D. M. L., de Jong N., Czabanowska K., & van Merriënboer J. J. G. The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 2015, 15, pp. 59–74. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.edurev.2015.05.001>
 27. Tamim R. M., Bernard R. M., Borokhovski E., Abrami P. C., & Schmid R. F. What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 2011, 81 (3), pp. 4–28. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310393361>
 28. Tamim R. M., Borokhovski E., Bernard R. M., Schmid R. F., Abrami P. C., & Sokolovskaya A. *Technology use in teacher training programs: Lessons learned from a systematic review*. A paper presented at the AERA 2014 annual meeting (April), Philadelphia, PA, 2014.



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ JURIDICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.072.432

doi: 10.21702/rpj.2016.4.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ «ЖЕРТВЕННОСТИ» И ЕЕ ВЫРАЖЕННОСТЬ У СОЛДАТ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ

Ирина М. Кыштымова*, Ирина С. Шахова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация

** E-mail: info@creativity.ru*

Предпринята попытка обоснования психологического статуса понятия «жертвенность». Показана его значимость для продуктивности деятельности военнослужащего. Рассмотрены особенности трансформации обыденной семантики «жертвенности», связанной с редукцией трансцендентных и усилением гуманистических коннотаций. Акцентировано суждение об отсутствии психологической рефлексии содержания качеств военнослужащего, требуемых уставными документами и обозначенных в научных работах как условие готовности к выполнению долга по защите Отечества. Проведен сравнительный анализ понятий «жертвенность» и «альтруизм», выявлена неполнота последнего для обозначения готовности к жертвенному поступку. Показана взаимосвязь жертвенности с уровнем смыслового развития личности. Приведены данные эмпирического исследования уровня смыслового развития солдат, проходящих службу по призыву, и их готовности к жертвенному поведению.

Исследование выполнено в полипарадигмальной логике, с использованием положений культурно-исторического, экзистенциального и психосемиотического подходов; в нем приняли участие 45 солдат срочной службы. Для диагностики готовности к жертвенному поведению был составлен описанный в статье опросник, для определения уровня смыслового развития использованы диагностические показатели «объектоцентризм» и «смысл 2» методики психосемиотического анализа сочинений на свободную тему, а также индекс децентрации «Методики предельных смыслов». Представлен анализ выявленных корреляционных связей полученных значений диагностических показателей. Выявлена достоверная прямая взаимосвязь жертвенности с вероисповеданием, с бытовыми формами помогающего поведения, а также с уровнем смыслового развития испытуемых; обратная – с показателем самолюбия. Показана важность моделирования и реализации развивающих



программ для солдат срочной службы, направленных на развитие системы личностных смыслов, что может компенсировать смысловую недостаточность современной развивающей среды и способствовать формированию готовности к исполнению воинского долга.

Ключевые слова: *жертвенность, альтруизм, поступок, личностный смысл, духовность, воинский долг, семантический анализ, психодиагностика, психосемиотический анализ, помогающее поведение.*

Для цитирования: Кыштымова И. М., Шахова И. С. Психологическое содержание «жертвенности» и ее выраженность у солдат срочной службы // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 303–317

Материалы статьи получены 15.07.2016

UDC 159.9.072.432

doi: 10.21702/rpj.2016.4.18

THE PSYCHOLOGICAL CONTENT OF “SELF-SACRIFICINGNESS” AND ITS LEVEL IN CONSCRIPTS

Irina M. Kyshtymova*, Irina S. Shakhova

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

** Correspondence author. E-mail: info@creativity.ru*

This article touches upon the psychological status of the concept of “self-sacrificingness” and demonstrates its importance for the efficiency of the soldier. The features of the transformation of the ordinary semantics of “self-sacrificingness” are connected with the reduction of transcendental connotations and strengthening of humanistic ones. There is a lack of psychological reflection of the content of qualities of soldiers, which are required in service regulations and described in scientific studies as conditions of their willingness to implement the duty to defend the Fatherland. The authors (a) carried out the comparative analysis of the concepts of “self-sacrificingness” and “altruism”; (b) revealed the incompleteness of the concept of “altruism” to designate the readiness for a sacrificial act, (c) demonstrated the interrelation of self-sacrificingness with the level of sense development of the person, and (d) adduced the results of the empirical study of the sense development of conscripts and their willingness for sacrificial behavior.

The study was carried out according to a multiparadigm logic, with the use of propositions of cultural-historical, existential, and psychosemiotic approaches. The study involved 45 conscripts. The authors developed a questionnaire for the diagnosis of the willingness for sacrificial behavior. To determine the level of sense development



they used diagnostic indices of “object-centrism” and “sense 2”, techniques of psychosemiotic analysis of essays on any topic, as well as the index of decentration of the “Technique of Ultimate Senses”. The paper presents the analysis of the revealed correlations of the obtained scores of diagnostic indices. The results of the study demonstrated a direct correlation between self-sacrificingness and religion, everyday forms of helping behavior, as well as the level of sense development of the respondents; there was a reverse correlation with the index of self-esteem. The present study showed the importance of modeling and implementation of developing programs for conscripts, aimed at the development of the system of personal senses that can compensate for the sense insufficiency of the modern educational environment and contribute to their willingness to perform military duty.

Keywords: self-sacrificingness, altruism, act, personal sense, spirituality, military duty, semantic analysis, psychodiagnostics, psychosemiotic analysis, helping behavior.

For citation: Kyshtymova I. M., Shakhova I. S. Psikhologicheskoe sodержanie «zhertvennosti» i ee vyrazhennost' u soldat strochnoi sluzhby [The psychological content of “self-sacrificingness” and its level in conscripts]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 303–317.

Original manuscript received 15.07.2016

Введение

Понятие «жертвенность», которому в психологической науке практически не уделяется внимания, является, на наш взгляд, очень важным для понимания достоинства личности, поведения человека в сложных жизненных ситуациях, и, конечно, готовности военного к защите Отечества. Семантически равнозначного психологического понятия нет, близкие понятия «эмпатия» и «альтруизм» нагружены коннотациями, которые не позволяют использовать их в научном тезаурусе для анализа жертвенного поведения защитника Родины. Поэтому представляется важной попытка психологической операционализации термина, который сегодня более привычен для обыденного, философского и культурологического дискурсов.

Интерес к проблеме психологической готовности юношей, призванных в армию, к выполнению задач по защите Отечества, обусловлен, во-первых, важностью поддержания боеспособности армейских подразделений – необходимостью «держать “психологический порох” сухим» [11, с. 29]; во-вторых, социально обусловленной трансформацией развивающегося пространства, в которой происходит формирование будущего солдата; и, в-третьих, изменением условий армейской службы.



Стабильность уставных требований к личности военнослужащего входит сегодня в противоречие с все более усиливающейся динамичностью социокультурной среды, приводящей к изменению ценностных ориентаций, идеалов, смысловых установок призывников. Отечественные исследования, посвященные проблеме психологического развития юношей, обуславливающего успешность их воинской службы, осмыслению современного психологического содержания и механизмов формирования требуемых Уставом качеств военнослужащего, малочисленны [8, 12, 27]; психологического определения и операционализации нормативно заданных качеств военнослужащего в доступной нам литературе не обнаружено. При этом очевиден интерес зарубежных коллег к проблеме психологической подготовки военнослужащих, который определяется, в частности, повышением значения психологического фактора в успешности военного противостояния в современных условиях [29, 32].

Армия является государственным институциональным образованием со строгим консервативно-традиционным укладом. Требования к готовности военнослужащих определены статьей 33 Федерального закона № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», Уставом внутренней службы, в частности: «беззаветно служить своему народу, мужественно, умело, не щадя своей крови и самой жизни, защищать Российскую Федерацию» [24, с. 8], «быть честным, дисциплинированным, храбрым», «беспрекословно выполнять поставленные задачи в любых условиях, в том числе с риском для жизни» [24, с. 5]. Нашедшие отражение в документах представления о свойствах личности российского воина «отфильтрованы» многовековым опытом ведения военных действий, их значимость несомненна. Следовательно, ответ на вопрос о важности развития этих качеств безальтернативен. Но для понимания механизмов и условий развития значимых для военного свойств важен феноменологический анализ их психологического содержания.

Одними из самых употребительных характеристик военнослужащего являются производные слова «дух»: духовность, духовная стойкость, воинский дух и пр. На представлении о доминантном значении духовного фактора в продуктивности военнослужащего основана современная комплексная программа подготовки американских военнослужащих «Армейская стойкость»: М. Селигманом разработан специальный программный модуль духовной подготовки солдат [18, с. 157–191]. Духовность при этом понимается широко – как «основание человеческого духа», сравнимое «с самыми главными ценностями и убеждениями в отношении цели и значения жизни, истин о мире и видения путей полной реализации своего потенциала и достижения цели» [18, с. 189].



Понимание изучаемого концепта может быть продуктивным при междисциплинарном подходе: духовность является традиционным объектом научной рефлексии российской философской мысли. И. А. Ильин акцентировал важность духовных свойств защитника Отечества: «Тот, кто сберег свою жизнь, но не соблюл духа, тот не борец и не строитель родины. Что ему русская армия? Что он России?» [10, с. 259]. При этом понятие «дух» интерпретируется автором как трехчастное, включающее дух чести, служения и верности. «Дух чести» понимается как, во-первых, «общечеловеческая честь: живое чувство собственного достоинства; уважение к себе и к своим алтарям, прямота характера слова и поступка», во-вторых, как воинская честь – «достоинство солдата, уважение к воинскому званию и призванию, живое осознание той благой цели, для которой воину дан меч», и, в-третьих, как государственная честь – «уважение к исторической государственности, живое осознание самого себя в единстве со своей родиной» [10, с. 259]. Под духом служения понимаются бескорыстие и свободная жертвенность, добровольное подчинение и бесстрашие, «то состояние души, когда любовь родит сильную и неподкупную волю, воля ведет к поступку, а поступок строит Родину» [10, с. 259], подчеркивается содержательное родство жертвенности с духовностью и любовью к Родине.

Семантическая неоднородность понимания духовности – от экзистенциальной парадигмы, где она рассматривается в связи с трансцендентностью, до утилитарно-упрощенного понимания духовности как морального поведения – обуславливает, на наш взгляд, необходимость психологической рефлексии и операционализации составляющих этого понятия. В нашей работе предпринята попытка психологического определения только одной значимой составляющей широкого понятия «духовности» – жертвенности.

Психолого-семантический анализ понятия «жертвенность»

Значимость рассмотрения психологического содержания жертвенности обусловлена, во-первых, маркированием в нормативных документах и аналитических работах готовности к жертве, самопожертвованию как одного из основополагающих свойств солдата; во-вторых, неоднозначностью понятия, требующего уточнения; в-третьих, необходимостью определить его место в ряду семантически близких психологических понятий.

В словаре русского языка XI–XVII в. слово «жертва» толкуется только в связи с принесением дара божеству, ее духовность, таким образом, абсолютна [19]. В XVIII в. значение слова трансформируется в направлении гуманизации: кроме «дара божеству», появляется дополнительная семантика добровольного отказа от чего-то, самопожертвования безотносительно к объекту «дарения», которым может быть уже не только божество, но и человек,



а также добавляется страдательная коннотация – жертвой обозначают и пострадавшего от несчастья человека [20].

В академическом словаре современного русского языка исходная духовная семантика окончательно редуцирована: объект жертвенного дарения не указан, либо им становится только человек. Жертвенность трактуется как способность к самопожертвованию, самоотверженность, отказ от личных целей, выгод и удобств [21], самопожертвование понимается исключительно гуманистически: «жертвование собой, своими личными интересами для блага других» [22, с. 123]. Такая смысловая гуманизация жертвенности отражена уже в словаре В. И. Даля, где самопожертвование понимается как «жертва самим собою или своим имуществом на пользу других» [9, с. 22]. Нельзя не заметить, что семантическая «потеря» божества как адресата приносимого дара в акте жертвования и замена его человеком происходит одновременно с заменой слов «жертвенность» и «жертвование» словом «самопожертвование», что отражает общую тенденцию секуляризации и смысловой «материализации» понятия.

Однако исходная духовная семантика жертвенности как акта дарения в соответствии с высшим, трансцендентным смыслом сохраняется и маркируется в философском дискурсе: «свободная жертвенность» воина, о которой пишет И. А. Ильин, не что иное, как состояние преодоления «мирских страстей» [9, с. 22], акт экзистенциального выбора, посредством которого духовные смыслы реализуются в поступке. Мотивом такого жертвенного действия, в котором актом свободы преодолевается ценность мирского, ценность жизни человека, не может быть гуманистический, – мотив жертвенности трансцендентен и надличностен. Именно в этом случае отдающий благодарен принимающему жертву за ее принятие, а не ждет благодарности от него. В так понимаемой жертвенности маркированы две важных составляющих: во-первых, непубличность, даже анонимность жертвенного действия, независимость жертвенного дарения от процессов самоутверждения через жертву. Именно в этом смысле жертвенность как преодоление телесного и душевного (мирского) во имя высшего (духовного) С. Н. Булгаков противопоставлял «героическому самоутверждению» [7, с. 284]. Во-вторых, жертвенность принципиально бескорыстна и предполагает не ожидание ответной благодарности, а благодарность дарящего принимающему дар.

Эти философские коннотации представляются принципиально значимыми для психологического понимания жертвенности в контексте осмысления готовности солдата к выполнению воинского долга при любых обстоятельствах и даже ценой собственной жизни. «Любые обстоятельства», о которых говорится в Уставе, заведомо не предполагают условий для проявления публичного героизма, для самоутверждения и получения общественного признания.



В психологии понятием, наиболее семантически близким жертвенности, является альтруизм, под которым понимают поведение, направленное на принесение пользы другому человеку [28]; «большую значимость благополучия, счастья или даже выживания других по сравнению с собственными; поведение, направленное на обеспечение безопасности, удовлетворение интересов или улучшение жизни других при одновременном подвержении опасности себя» [4, с. 36]. В психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского значение альтруизма обогащено важной коннотацией бескорыстия как «деятельности... не предполагающей реального вознаграждения» [17, с. 18]. В более поздних работах семантика понятия «бескорыстие» утрачивается [3, 23], подчеркивается значение социального одобрения [30], отмечается содержательная недостаточность понятия «альтруизм» для объяснения героического поведения [33]. Более того, сегодня предпринимаются попытки представления альтруизма как формы эгоистически мотивированного самоутверждения [15, 31], что является логичным развитием тенденции к гуманизации.

Понятие «жертвенность», таким образом, можно рассматривать как имеющее зоны семантического пересечения с понятиями «альтруизм» и «духовность». Как альтруизм, жертвенность предполагает акт дарения значимого (материальных благ, жизни). Мотив недемонстративного, бескорыстного дарения при этом определен духовным, надличностным уровнем осмысления реальности – духовными смыслами, которые «являясь как бы неспецифическими к конкретному жизненному материалу, начинают, тем не менее, задавать наиболее общие, магистральные линии развития личности и выбор способов их осуществления» [6, с. 218].

Анализ семантики понятия «жертвенность», таким образом, может быть основанием для суждения о тесной взаимосвязи готовности к бескорыстной жертве с уровнем смыслового развития человека. Психологический статус духовности определен в теории смыслового развития человека как обозначающий высший уровень этого развития, который является предметом «вершинной» (Л. С. Выготский) психологии. Смыслы, являясь системообразующим свойством личности, «направляют ход бытия» [26, с. 285], определяют содержание поступка: «все содержательно-смысловое... – это только возможности, которые могут стать действительностью только в поступке. Ответственность возможна не за смысл в себе, а за его единственное утверждение – неутверждение» [2, с. 44].

В уровневой дифференциации смыслов традиционно выделяется высший, называемый трансцендентным, бытийным, духовным или эсхатологическим [1, 5, 25]. Б. С. Братусь, анализируя уровни смыслового развития, обозначает эгоцентрический, затем – группоцентрический, еще более



высокий – гуманистический, определяющий внутреннюю устремленность к благу других людей, и – самый высокий – духовный уровень, на котором происходит осмысление реальности с позиции философских, бытийных оснований, устанавливается «отношение к конечным вопросам и смыслам жизни» [5, с. 293]. Высшие – гуманистический и духовный – уровни смыслового развития человека и могут стать основанием жертвенного поступка. При этом величина жертвы определяется их иерархическим отношением. Обязанность солдата выполнять воинский долг при любых обстоятельствах предполагает его готовность к жертве во имя Родины; такая жертвенность определяется высшим – духовным уровнем смыслового развития.

Исследование жертвенности и ее взаимосвязи с уровнем смыслового развития солдат

В процессе исследования верифицировалось суждение о взаимосвязи жертвенности с уровнем смыслового развития, диагностика которого у солдат срочной службы может стать основанием для определения их готовности к выполнению требований Устава, а также стать основанием для моделирования программ психологической подготовки.

При составлении методики для диагностики готовности к жертвенному поведению мы исходили из положений о том, что: 1) жертвенность является не отвлеченным качеством, а предполагает действенное выражение в реальном поступке дарения; 2) жертвующий не ждет и не желает благодарности за свой поступок и его огласки; 3) социально-статусные и иные характеристики адресата дарения (нуждающегося) не влияют на мотивацию жертвования. Для снижения влияния фактора социальной желательности на результаты диагностики вопросы (всего 34) составлены таким образом, чтобы получить данные как для количественного, так и для качественного, в том числе нарративного, анализа.

Шкала *жертвенности* включает вопросы: «Отдавали ли Вы безвозмездно кому-либо: а) продукты, б) одежду, в) время, г) деньги»; «Кому Вы жертвовали?»; «Что Вы испытываете по отношению к людям «без определенного места жительства»: а) презрение, б) брезгливость, в) жалость, г) сочувствие, д) желание оказать помощь, ж) стыд»; «Когда Вы видите нищего, Вы думаете: а) эти нищие попрошайки, их так много, я столько не зарабатываю, б) они притворяются бедняками, на самом деле это их бизнес, в) мне тоже нелегко, г) мне не жалко им помочь, д) спасибо им за то, что я могу сделать доброе дело и оказать кому-то помощь»; «Когда друг благодарит вас за помощь, Вы думаете: а) сегодня я ему помог, завтра он мне поможет, б) мне нравится помогать ему, в) я всегда помогаю людям, в) я не сделал ничего особенного, даже говорить не о чем»; «Вы когда-нибудь спасали бездомное или больное животное? Если да – расскажите об этом».



Шкала *служения* включает вопросы, определяющие отношение к службе в армии, например: «Какое из суждений Вы поддерживаете: призыв в армию – а) лучшее событие в моей жизни, б) хорошее событие, в) не является важным событием для меня, г) скорее, печальное событие, д) самое плохое событие моей жизни».

Шкала *социальных установок* состоит из вопросов: «По Вашему мнению, повысится ли уровень уважения к Вам после службы в армии?», «Что в кругу Ваших друзей ценится выше всего?» (предлагается ранжирование вариантов).

Шкала *бытового помогающего поведения* предлагает ответы на вопросы «Были ли у Вас обязанности по дому?» (предложены варианты ответов: от мытья посуды до ухода за детьми или стариками); «Сколько своего свободного времени Вы уделяли помощи по дому?». В процессе опроса также выявлялись социально-демографические показатели (вероисповедание, полная семья или нет, наличие в семье других детей).

В процессе диагностики смыслового развития солдат использовались отдельные показатели методики психосемиотического анализа вербального текста: «смысл 2» и «объектоцентризм» [13, 14]. Солдатами были написаны сочинения на тему «Россия – Родина моя», время написания не ограничивалось. Тексты были подвергнуты диагностическому анализу, в процессе которого, во-первых, определена уровневая выраженность смысла в соответствии со следующими критериями: нулевым уровнем обозначены прагматические, операциональные смыслы; первый – эгоцентрический уровень – обусловлен «преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу» [5, с. 292]; следующий уровень – группоцентрический: события и явления действительности наделяются смыслом в зависимости от их значимости с позиций групповых ценностей; гуманистический уровень характеризуется внутренней устремленностью на благо другим, даже лично незнакомым людям; духовный уровень предполагает осмысление излагаемого в тексте с позиций трансцендентных, абсолютных оснований.

Следующий использованный для анализа солдатских сочинений критерий – объектоцентризм – характеризует эмпатическую способность постановки в смысловой центр текста объекта, определенного основной темой сочинения (определяется как отношение числа упоминаний заданного тематического объекта (Родины) и указывающих на него местоимений к общему числу слов).

Для определения уровня смыслового развития использовался также критерий «индекс децентрации» (ИД) «Методики предельных смыслов» [16], который определяет, в частности, степень эгоцентричности человека.

В исследовании характеристик военнослужащих, гипотетически связанных с их готовностью к жертвенному поведению, приняли участие 45 солдат,



проходящих срочную службу по призыву в дивизии, дислоцирующейся в г. Иркутске.

Данные, полученные в ходе психологической диагностики, подверглись процедуре статистической обработки, взаимосвязь показателей определялась с помощью коэффициента корреляции r_s Спирмена.

Выявлено, что значение жертвенности имеет прямую корреляцию со «смыслом 2» ($r_s = 0,645$, $p = 0,007$). Высокие уровни смыслового развития (гуманистический и духовный) определяют мотивацию готовности к жертвенному поступку, низкие смысловые уровни (эгоцентрический и группоцентрический) связаны с неготовностью к актам отдачи значимого.

Анализ показал наличие взаимосвязи «жертвенности» со значением «эктоцентризма» ($r_s = 0,486$, $p = 0,038$). Умение центрироваться на предмете рефлексии (например, не «соскальзывать» в процессе написания сочинения о Родине на повествование о себе самом) характерно для тех испытуемых, у которых высокие показатели по шкале жертвенности.

Обнаружена достоверная корреляция показателей жертвенности с индексом децентрации ($r_s = 0,320$, $p = 0,048$), что отражает нравственную разнонаправленность процессов дарения и самолюбия.

Выявлены статистически значимые связи между показателем «жертвенность» и вероисповеданием солдат ($r_s = 0,428$, $p = 0,018$), что ожидаемо, т. к., во-первых, понятие жертвы органично религиозному сознанию, во-вторых, вера предполагает духовный, трансцендентный уровень осмысления реальности – высокий уровень смыслового развития, который, согласно нашей гипотезе, определяет готовность к жертвенному поведению.

Жертвенность связана с помогающим поведением, проявляемым в быту: в частности, обнаружены достоверные прямые корреляции с наличием у солдат братьев или сестер ($r_s = 0,320$, $p = 0,042$) и с выполняемыми в семье обязанностями ($r_s = 0,538$, $p = 0,008$).

Обоснованное в процессе семантического анализа суждение о взаимосвязи готовности к жертвенному поведению с уровнем смыслового развития человека и его эмпирическая верификация позволяют аргументировать тезис о важности моделирования и реализации развивающих программ, направленных на развитие системы личностных смыслов солдат в условиях прохождения ими армейской службы.

Важность целенаправленного развития смысловой системы личности военнослужащего обусловлена как ее взаимосвязью с готовностью к жертвенному поведению, так и тревожными показателями проведенной диагностики: согласно полученным данным, что высший уровень смыслового развития (духовный) выявлен лишь у 4,1 % участников исследования, гуманистический характерен для 17,6 % испытуемых. Самый большой



показатель – 32,4% – соответствует эгоцентрическому уровню смыслового развития, группоцентрическому – 25,7%. Такие показатели не удивительны в условиях, когда развивающее пространство, в котором сегодня происходит становление личности будущего призывника, характеризуется ценностной эклектичностью и системно не направлено на повышение уровня его смыслового развития. С помощью специальных программ психологической подготовки военнослужащего можно в некоторой степени компенсировать смысловую недостаточность развивающей среды. Моделирование таких программ с опорой на положения культурно-исторической психологии о механизмах развития личности, в частности, в процессе инкультурации, может усилить продуктивность процессов смыслового развития солдат во время срочной службы, а, следовательно, повысить их готовность к выполнению воинского долга.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 336 с.
2. Бахтин М. М. Работы 20-х годов. – Киев: «Next», 1994. – 384 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. – 672 с.
4. Большой толковый психологический словарь / Сост. А. Ребер. – М.: Вече – АСТ, 2000. – 592 с.
5. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева / А. Г. Асмолов, Ю. Д. Бабаева, Н. Б. Березанская и др. – М., 1999. – С. 284–298.
6. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А. Н. Леонтьев и современная психология: сб. ст. памяти А. Н. Леонтьева / Ред. А. В. Запорожец и др. – М., 1983. – С. 212–220.
7. Булгаков С. Н. Два града. Исследование о природе общественных идеалов. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 589 с.
8. Гизатулина А. А., Тараданов А. А. Адаптированность военнослужащих к условиям срочной службы // Генетическая социология XXI. – 2015. – № 1 (1). – С. 16–31.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: А/О Прогресс, Универс, 1994. – Т. 4. – 864 с.
10. Ильин И. А. Родина и мы // Ильин И. А. Собрание сочинений в 10 т. – М.: Русская книга, 1999. – Т. 9. – 512 с.
11. Караяни А. Г. Алтарь победы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1 (3). – С. 29–33.



12. *Караяни А. Г., Волобуева Ю. М.* Военная психология как область специального научного знания и практики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 4. – С. 20–33.
13. *Кыштымова И. М.* Диагностические возможности авторского текста // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2007. – № 6. – С. 127–130.
14. *Кыштымова И. М.* Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал РАН. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 57–67.
15. *Левит Л. З., Шевалдышева Е. З.* Эгоим и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – Вып. 3. – С. 62–78.
16. *Леонтьев Д. А.* Методика предельных смыслов (МПС). – М.: Смысл, 1999. – 35 с.
17. Психология: словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
18. *Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.
19. Словарь русского языка XI–XVII вв. / Под. ред. С. Г. Бархударова. – М.: Наука, 1978. – Вып. 5. – 392 с.
20. Словарь русского языка XVIII века / Под ред. С. Г. Бархударова. – СПб.: Наука, 1992. – Вып. 7. – 263 с.
21. Словарь современного русского литературного языка / Под ред. С. Г. Бархударова. – М. – Ленингр.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 4. – 1362 с.
22. Словарь современного русского литературного языка / Под ред. С. Г. Бархударова. – М. – Ленингр.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 13. – 1515 с.
23. Современный словарь по психологии. – Минск: Современное слово, 1998. – 768 с.
24. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Военное издательство. – 151 с.
25. *Фельдман Я. А.* Теория уровней и модель человека. – М.: Доброе слово, 2005. – 224 с.
26. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
27. *Чернышова О. В.* Профилактика стрессовых и кризисных ситуаций у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву // Российский научный журнал. – 2011. – № 20. – С. 182–193.
28. *Baston C. D., Leonard B.* Prosocial Motivation: Is it ever Truly Altruistic? // Advances in Experimental Social Psychology. – 1987. – no. 20. – pp. 65–122.
29. *Driskell J. E., Olmstead B.* Psychology and Military: Research Applications and Trends // American Psychologist. – 1989. – 44. – pp. 43–54.



30. Harvey M. D., Enzle M. E. A cognitive model of social norms for understanding the transgression-helping effect // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1981. – V. 41. – no. 5. – pp. 866–875.
31. Medin B. Ultimate principles and ethical egoist // *Australasian Journal of Philosophy*. – 2002. – V. 35. – no. 2. – pp. 111–118. DOI:10.1080/00048405785200121
32. Scales G. H. Clausewitz and World War IV. Armed // *Forces Journal*. – 2006. – July 1. – URL: <http://armedforcesjournal.com/clausewitz-and-world-war-iv/>
33. Shepela S. T., Cook J., Horlitz E., Leal R., Luciano S., Lutfy E., Warden E. Courageous resistance // *Theory and Psychology*. – 1999. – no. 9. – pp. 787–805.

References

1. Agafonov A. Yu. *Chelovek kak smyslovaya model' mira* [The person as the sense model of the world]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2000. 336 p.
2. Bakhtin M. M. *Raboty 20-kh godov* [Works of the twenties]. Kiev, Next Publ., 1994. 384 p.
3. Meshcheryakov B., Zinchenko V. *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [The comprehensive psychological dictionary]. St. Petersburg, Praim-Evroznak Publ. 672 p.
4. Reber A. *Bol'shoi tolkovyi psikhologicheskii slovar'* [The comprehensive explanatory psychological dictionary]. Moscow, Veche – AST Publ., 2000. 592 p.
5. Bratus' B. S. *Lichnostnye smysly po A. N. Leont'evu i problema vertikalni soznaniya: Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A. N. Leont'eva* [Personal senses by A. N. Leont'ev and the problem of the vertical of consciousness: The traditions and prospects of the activity approach in psychology. A. N. Leont'ev's school]. Moscow, 1999, pp. 284–298.
6. Bratus' B. S. *Obshchepsikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti i problema edinits analiza lichnosti: A. N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya* [The general psychological theory of activity and the problem of units of the analysis of personality: A. N. Leont'ev and modern psychology]. Moscow, 1983, pp. 212–220.
7. Bulgakov S. N. *Dva grada. Issledovanie o prirode obshchestvennykh idealov* [Two cities. Studying the nature of social ideals]. St. Petersburg, Russian Christian Institute for the Humanities Publ., 1997. 589 p.
8. Gizatulina A. A., Taradanov A. A. *Adaptirovannost' voennosluzhashchikh k usloviyam srochnoi sluzhby* [Adaptation of personnel to the military service]. *Geneticheskaya sotsiologiya XXI – Genetic Sociology of Twenty-First Century*, 2015, no. 1 (1), pp. 16–31.
9. Dal' V. I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [The explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Moscow, Progress, Univers Publ., 1994, V. 4. 864 p.
10. Il'in I. A. *Rodina i my* [Motherland and we]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1999, V. 9. 512 p.



11. Karayani A. G. Altar' pobedy [The altar of victory]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2010, no. 1 (3), pp. 29–33.
12. Karayani A. G., Volobueva Yu. M. Voennaya psikhologiya kak oblast' spetsial'nogo nauchnogo znaniya i praktiki [Military psychology as the area of special scientific knowledge and practice]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Bulletin, Series 14, Psychology*, 2007, no. 4, pp. 20–33.
13. Kyshtymova I. M. Diagnosticheskie vozmozhnosti avtorskogo teksta [Diagnostic potential of the author's text]. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya) – Bulletin of University (State University of Management)*, 2007, no. 6, pp. 127–130.
14. Kyshtymova I. M. Psikhosemioticheskaya metodika diagnostiki verbal'noi kreativnosti [Psihosomatics of the technique of diagnostics of verbal creativity]. *Psikhologicheskii zhurnal RAN – Psychological Journal of the Russian Academy of Sciences*, 2008, V. 29, no. 6, pp. 57–67.
15. Levit L. Z., Shevaldysheva E. Z. Egoim i al'truizm: «antagonisty» ili «brat'ya»? [Egoism and altruism: the “antagonists” or the “brothers”?]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2014, no. 4 (333), V. 3, pp. 62–78.
16. Leont'ev D. A. *Metodika predel'nykh smyslov (MPS)* [The technique of ultimate senses (TUS)]. Moscow, Smysl Publ., 1999. 35 p.
17. Petrovskii A. V. *Psikhologiya: slovar'* [Psychology: dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 494 p.
18. Seligman M. *Put' k protsvetaniyu. Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [The way to prosperity. A new understanding of happiness and well-being]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2013. 440 p.
19. Barkhudarov S. G. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv.* [The dictionary of the 11–17th centuries Russian language]. Moscow, Nauka Publ., 1978, V. 5. 392 p.
20. Barkhudarov S. G. *Slovar' russkogo yazyka XVIII veka* [The dictionary of the 13th century Russian language]. Moscow, Nauka Publ., 1992, V. 7. 263 p.
21. Barkhudarov S. G. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [The dictionary of modern Russian literary language]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1955, V. 4. 1362 p.
22. Barkhudarov S. G. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [The dictionary of modern Russian literary language]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1955, V. 13. 1515 p.
23. *Sovremennyi slovar' po psikhologii* [Modern dictionary on psychology]. Minsk, Sovremennoe slovo Publ., 1998. 768 p.
24. *Ustav vnutrennei sluzhby Vooruzhennykh Sil Rossiiskoi Federatsii* [Service regulations of the Interior Service of the Armed Forces of the Russian Federation]. Moscow, Voennoe izdatel'stvo Publ. 151 p.



25. Fel'dman Ya. A. *Teoriya urovnei i model' cheloveka* [The theory of levels and the human model]. Moscow, Dobroe slovo Publ., 2005. 224 p.
26. Frankl V. *Man's Search for Meaning* (Russ. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*). Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.
27. Chernyshova O. V. Profilaktika stressovykh i krizisnykh situatsii u voennosluzhashchikh, prokhodyashchikh voennuyu sluzhbu po prizyvu [Prevention of stress and crisis situations in conscripts]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal – Russian Scientific Journal*, 2011, no. 20, pp. 182–193.
28. Baston C. D., Leonard B. Prosocial Motivation: Is it ever Truly Altruistic? *Advances in Experimental Social Psychology*, 1987, no. 20, pp. 65–122.
29. Driskell J. E., Olmstead B. Psychology and Military: Research Applications and Trends. *American Psychologist*, 1989, 44, pp. 43–54.
30. Harvey M. D., Enzle M. E. A cognitive model of social norms for understanding the transgression-helping effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, V. 41, no. 5, pp. 866–875.
31. Medin B. Ultimate principles and ethical egoist. *Australasian Journal of Philosophy*, 2002, V. 35, no. 2, pp. 111–118. DOI:10.1080/00048405785200121
32. Scales G. H. Clausewitz and World War IV. Armed. *Forces Journal*, 2006, July 1. Available at: <http://armedforcesjournal.com/clausewitz-and-world-war-iv/>
33. Shepela S. T., Cook J., Horlitz E., Leal R., Luciano S., Lutfy E., Warden E. Courageous resistance. *Theory and Psychology*, 1999, no. 9, pp. 787–805.



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



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 pointtype, 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

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2016
ТОМ 13 № 4

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2016
Vol. 13 Issue 4

Сдано в набор 19.12.2016 Подписано в печать 26.12.2016
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ №



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, dsmgroup@yandex.ru