

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 14 № 2



**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 14 # 2

Москва



2017



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

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

Редакционный совет

- | | |
|---|---|
| д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ) | д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ) |
| д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ) | д. пс. н. Нечаев Н. Н. (МГУ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ) | д. пс. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Держач А. А. (РАНХиГС, Москва, РФ) | д. пс. н. Рубцов В. В. (МГППУ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ) | д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ) | д. философ. н. Шкуратов В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) |

Редакционная коллегия

- | | |
|--|---|
| д. пс. н. Абакумова И. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ) | д. пс. н. Карпов А. В. (ЯрГУ, Ярославль, РФ) |
| д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ) | Dr. Киттлер У. (ТУ, Дортмунд, Германия) |
| д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) | Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США) |
| д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада) | д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения) | д. пед. н. Лельчицкий И. Д. (ТГУ, Тверь, РФ) |
| Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада) | к. пс. н. Менджерицкая Ю. (Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Германия) |
| д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия) | д. пед. н. Рудакова И. А. (КубГУ, Краснодар, РФ) |
| д. пс. н. Воробьева Е. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) | д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ) |
| д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ) | д. пс. н. Сергиенко Е. А. (ИП РАН, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Дубровина И. В. (ПИ РАО, Москва, РФ) | д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| д. биол. н. Ермаков П. Н. (заместитель главного редактора) (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) | Dr. Стошич Л. (College for Preschool Teachers, Алексинац, Сербия) |
| д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва, РФ) | д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик, РФ) | д. пед. наук, Федотова О. Д. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| | д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ) |

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, д. 13, ком. 518,
г. Ростов-на-Дону, РФ, 344038
Тел. (863) 218-40-00 (доб.
11637)
E-mail: rpj@bk.ru

Адрес издательства:

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

Адрес учредителя:

ул. Моховая, д. 11, стр. 9,
г. Москва, РФ, 125009
E-mail: ruspsysoc@gmail.com

Перепечатка материалов возможна
только по согласованию с Редакцией.

ISSN 1812–1853. Каталог Роспечати «Газеты, Журналы»

Подписной индекс 46723

© Российское психологическое общество, 2017

© ООО "КРЕДО", 2017

<http://rpj.ru.com>

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

Asmolov A. G. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

Bezrukikh M. M. (IDP RAE, Moscow, Russia)

Bogoyavlenskaya D. B. (PI RAE, Moscow, Russia)

Derkatch A. A. (RANEPa, Moscow, Russia)

Karabushchenko N. B. (RUDN University, Moscow, Russia)

Karayani A. G. (Military University, Moscow, Russia)

Malophev N. N. (ICP RAE, Moscow, Russia)

Nechaev N. N. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

Rean A. A. (Higher School of Economics, Moscow, Russia)

Rubtsov V. V. (MSUPE, Moscow, Russia)

Chernorizov A. M. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

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

Editorial Board

Abakumova I. V. (DSTU, Rostov-on-Don, Russia)

Akopov G. V. (SSUSSE, Samara, Russia)

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

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

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

Borokhovskii E. (Concordia University, Montreal, Canada)

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

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

Dontsov A. I. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

Dubrovina I. V. (PI RAE, Moscow, Russia)

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

Zhuravlev A. L. (IP RAS, Moscow, Russia)

Kagermazova L. Ts. (KBSU, Nal'chik, Russia)

Karpov A. V. (YSU, Yaroslavl, Russia)

Kittler U. (TU, Dortmund, Germany)

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

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

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

Mendzheritskaya Yu. (Goethe-Universität,

Frankfurt am Main, Germany)

Rudakova I. A. (KSU, Krasnodar, Russia)

Ribnikov V. Ju. (RCERM, St. Petersburg, Russia)

Sergiyenko E. A. (IP RAS, Moscow, Russia)

Skuratovskaya M. L. (SFU, Rostov-on-Don, Russia)

Stosic L. (College for Preschool Teachers, Aleksinac, Serbia)

Tkhostov A. Sh. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

Fedotova O. D. (SFU, Rostov-on-Don, Russia)

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

Executive Secretary – Ju. V. Obukhova**English Editor**

– K. Ju. Kolesina

Managing Editor

– M. V. Bunyaeva

Page settings

– E. A. Pronenko

Editorial office:

Nagibin Av., b. 13, of. 518,

Rostov-on-Don, Russia, 344038

Tel. (863) 218-40-00 (ext. 11637)

E-mail: rpj@bk.ru

Publisher address:

Yaroslavskaya Str., b. 13,

Moscow, Russia, 129366

Tel./fax (495) 283-55-30

E-mail: izd.kredo@gmail.com

Founder address:

Mokhovaya Str., b. 11/9,

Moscow, Russia, 125009

E-mail: ruspsysoc@gmail.com

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

ISSN 1812-1853. Subscription catalogue of Russian Press Agency «Newspapers, Journals»

Subscription code 46723

© Russian Psychological Society, 2017

© ООО "CREDO", 2017

http://rpj.ru.com



СОДЕРЖАНИЕ

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ 8

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Москаленко Е. В., Андреев В. Е., Тарасов А. В.

Структура ситуации психологической помощи замещающим семьям 11

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Воробьева Е. В., Перков М. А., Щетинина Д. П.

Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта 28

Красильников Г. Т., Мальчинский Ф. В., Крачко Э. А.

О научном статусе квантовой психологии 51

Кузьмин М. Ю.

Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста 67

Шамионов Р. М.

Отношение к изменениям и толерантность к неопределенности как предикторы адаптивности и адаптационной готовности 90

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Комолкина О. И., Чернецкая Н. И.

Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже 105

Обухова Ю. В., Гурьева В. О.

Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения 118

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Денисова Е. А., Костакова И. В., Кузьмичев С. А.

Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-психологов 135

Дёмин А. Н., Седых А. Б., Седых Б. Р.

Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения 151

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бакишутова Е. В.

Картирование гомогенности групповых прототипов категориальных систем социального сознания 171

Горбатов Д. С., Байчик А. В.

Стратегии противодействия ложным слухам: теоретический анализ 185

Лабунская В. А., Дроздова И. И.

Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика 202



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ефремова Н. Ф.

Мотивационный аспект независимого оценивания достижений
обучающихся 227

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 245



CONTENTS

REVIEWS AND OVERVIEWS	8
 MEDICAL PSYCHOLOGY	
Moskalenko E. V., Andreev V. E., Tarasov A. V. The structure of a situation of psychological assistance to substitute families	11
 GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY, HISTORY OF PSYCHOLOGY	
Vorobyeva E. V., Perkov M. A., Shchetinina D. P. Studying the association between acceptance of aggression and emotional intelligence	28
Krasilnikov G. T., Malchinsky F. V., Krachko E. A. On the scientific status of quantum psychology	51
Kuzmin M. Y. The comparison of identity and its dynamics in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents	67
Shamionov R. M. Attitude to change and tolerance to uncertainty as predictors of adaptability and adaptive readiness	90
 PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
Komolkina O. I., Chernetskaya N. I. Students' professional value guidelines and their formation when studying at a medical college	105
Obukhova Yu. V., Gur'eva V. O. The image of a peer victim of bullying in schoolchildren with different degrees of victim behavior manifestation	118
 LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, ERGONOMICS	
Denisova E. A., Kostakova I. V., Kuz'michev S. A. Psychological support of psychology students' professional formation	135
Diomin A. N., Sedykh A. B., Sedykh B. R. Standardization of the technique for measuring career self-determination	151
 SOCIAL PSYCHOLOGY	
Bakshutova E. V. Mapping the homogeneity of group prototypes in categorical systems of social consciousness	171
Gorbatov D. S., Baychik A. V. Strategies for countering false rumors: a theoretical analysis	185
Labunskaya V. A., Drozdova I. I. A theoretical and empirical analysis of the influence of socio-psychological factors on young people's assessment and self-assessment of appearance	202



EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND LEARNING THEORY

Efremova N. F.

The motivational aspect of the independent assessment of academic achievement 227

INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION 246



РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ REVIEWS AND OVERVIEWS

РЕЦЕНЗИЯ

*на монографию Енгальчева В. Ф., Кравцовой Г. К., Холоповой Е. Н.
«Судебная психологическая экспертиза по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий)»¹*

Рецензируемая монография отражает итоги разработки апробированных на практике методических рекомендаций применительно к практике производства судебно-психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий).

Анализируемая книга включает введение, пять глав, заключение, глоссарий, приложение и библиографический список. Первая глава посвящена обоснованию возможности диагностики психологических признаков достоверности (недостоверности) показаний участников уголовного процесса. Здесь авторы указывают на исторические предпосылки судебной психологической экспертизы достоверности показаний; описывают виды коммуникативного взаимодействия; характеризуют невербальное и вербальное взаимодействие; обозначают понятие лжи и приводят классификацию неистинной информации по В. В. Знакову; выделяют уровни функционирования психики в ходе неискреннего общения; анализируют подходы разных ученых к определению психологических признаков обмана, обнаруживаемых в ходе коммуникативного взаимодействия, и критерии оценки ложного речевого и поведенческого реагирования; также устанавливают причины и мотивы ложного поведения.

Во второй главе затронуты аспекты теоретико-правовой характеристики судебной психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). Авторами дано научно-теоретическое обоснование разработки частной экспертной методики судебной

¹ Енгальчев В. Ф., Кравцова Г. К., Холопова Е. Н. Судебная психологическая экспертиза по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий) : монография. – М. : Юрлитинформ, 2016. – 328 с.



психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности показаний; разграничены юридическое и психологическое понятия достоверности (недостоверности) показаний участников уголовного процесса; определена компетентность экспертов при производстве судебной психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности показаний; также ими аргументировано выделение данной экспертизы в новый вид судебной психологической экспертизы.

Третья глава монографии посвящена описанию экспертных методов и технологий, применяемых при производстве судебной психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). Авторами приводится анализ методики «Психологическая модель ложного поведения» (модель скрываемой информации Л. Б. Филонова), указывается, что она послужила концептуальной основой разрабатываемой частной экспертной методики. В данной главе также описывается суть таких методик, как: методика диагностики скрываемой информации и получения признания виновного в отсутствие доказательств (А. Г. Гельманов, С. А. Гонтарь), «Оценка валидности утверждений» (Statement Validity Assessment, ОВУ), критерии оценки свидетельских показаний (по Н. И. Гавриловой и А. И. Панкину), система профессиональной лайдетекции, методика определения психологических признаков достоверности/недостоверности показаний (В. А. Шаповалов), психолингвистический анализ (В. П. Белянин), уровни, показатели и индикаторы профессионального распознавания заведомой лжи (по А. И. Власову).

В четвертой главе авторами представлены организационно-правовые основания назначения и производства судебной психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). В содержании данной главы особое внимание уделяется выделению объекта и предмета данной судебной психологической экспертизы, а также целям и задачам. Здесь описаны требования, предъявляемые к видеозаписям, предоставляемым на судебную психологическую экспертизу. Детально прописаны основания и проблемы, возникающие при назначении подобной экспертизы.

В заключительной пятой главе авторами изложена структура методики производства судебной психологической экспертизы по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). Дана общая характеристика этапов экспертного исследования, включающих в себя: экспертно-психологический



анализ материалов уголовного дела; первичный осмотр представленной видеозаписи; составление дословного содержания видеозаписи; психологический анализ коммуникативного взаимодействия допрашиваемого (объекта видеозаписи) с другими фигурантами следственного действия (оперативно-разыскного мероприятия); психологический анализ вербальных и невербальных проявлений допрашиваемого (объекта видеозаписи) и его психоэмоционального состояния; методы и методики, используемые при проведении судебной психологической экспертизы в рамках выявления психологических признаков достоверности (недостоверности) показаний допрашиваемого лица. Также авторами выделены критерии оценки научной обоснованности заключения эксперта по результатам производства данной судебной психологической экспертизы и признания его доказательством по уголовному делу.

Выявление психологических признаков достоверности/недостоверности показаний представляет собой остроактуальную проблему в сфере следственной и экспертной деятельности. Специфика ее состоит в том, что до настоящего момента не существовало всестороннего научного обобщения методологии и экспертной практики производства психологических экспертиз по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). Монография В. Ф. Енгальчева, Г. К. Кравцовой, Е. Н. Холоповой восполняет этот пробел в отечественной науке.

Результаты исследований авторов, изложенные в книге, сочетающие в себе одновременно ценную научную информацию, легкость и доступность изложения, будут полезны не только экспертам-психологам, но и сотрудникам правоохранительных органов, судьям, адвокатам и правозащитникам, а также преподавателям и студентам, сферой профессиональных интересов которых являются психология и юриспруденция.

Николай Ильич Леонов,

вице-президент Российского психологического общества,
главный редактор серии «Философия. Психология. Педагогика» журнала
«Вестник Удмуртского университета»,
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
социальной психологии и конфликтологии
Удмуртского государственного университета



МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ MEDICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.07:159.99

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.1

СТРУКТУРА СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЗАМЕЩАЮЩИМ СЕМЬЯМ

Евгения В. Москаленко^{1}, Владимир Е. Андреев¹,
Александр В. Тарасов²*

¹ ФГБУ ДПО «Центральная государственная медицинская академия»
Управления делами Президента Российской Федерации, г. Москва,
Российская Федерация

² Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация

* E-mail: zhenya.andreeva@gmail.com

Введение. Актуальность и новизна исследования обусловлены недостаточным описанием и осмыслением психологической реальности, которая возникает в условиях оказания психологической помощи в рамках сопровождающего семью учреждения. Несмотря на обилие литературы, посвященной замещающим семьям, большинство моделей сопровождения носит фрагментарный характер и представляет собой перечисление отдельных направлений работы, типичных проблем, возникающих у приемных семей, описание конкретных техник и технологий работы с семьей в том или ином случае.

В настоящей работе впервые проблема психологического сопровождения замещающих семей рассмотрена с точки зрения представлений психологов о структуре ситуации помощи.

Полученные в исследовании данные представляют не только практическое значение, но и дополняют сложившиеся представления об организации психологической помощи, психологического сопровождения замещающих семей, имеют значение для теоретической разработки проблемы структуры психотерапевтической ситуации.

Методы. В исследовании приняли участие 5 психологов, деятельность которых связана с сопровождением детей, оставшихся без попечения родителей, а также замещающих семей. Процедура исследования представляла собой полуструктурированное интервью. Для анализа и интерпретации полученных данных авторы использовали феноменологический подход.



Результаты. Авторами выделены и описаны особенности основных структурных компонентов ситуации оказания психологической помощи: клиента, терапевта, проблемы, а также связей и отношений между ними.

Обсуждение результатов. Полученные данные были рассмотрены авторами с точки зрения модели хронотопа. Было выявлено, что представления о структуре ситуации психологической помощи у психологов, работающих с замещающими семьями, включают в себя представления об организации, так или иначе влияющей на остальные элементы.

В заключение делается вывод о существующей в представлениях психологов структуре ситуации психологической помощи замещающим семьям, об особенностях элементов этой структуры, о влиянии учреждения на психотерапевтический процесс, а также о важности понимания специалистом своего места в системе помощи.

Ключевые слова: замещающая семья, представления психологов, приемное родительство, психологическая помощь, психотерапия, роль учреждения, сеттинг, сопровождение, структура помощи, хронотоп

Основные положения:

► представления о структуре ситуации психологической помощи у психологов, работающих с замещающими семьями, включают в себя помимо стандартных элементов структуры психотерапевтической ситуации – клиента, терапевта, проблемы – представления об организации, учреждении;

► организация оказывает влияние на внутреннее содержание работы психолога и представляется не только как внешние по отношению к деятельности психолога условия, но и как полноправный участник помощи, выполняющий ряд функций (заказчика помощи, посредника, «родителя»);

► полюс клиента, терапевта, а также их взаимоотношения, так или иначе, связываются с представлениями о границах и их нарушении.

Для цитирования: Москаленко Е. В., Андреев В. Е., Тарасов А. В. Структура ситуации психологической помощи замещающим семьям // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 11–27.

Материалы статьи получены 16.09.2016



THE STRUCTURE OF A SITUATION OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO SUBSTITUTE FAMILIES

Evgeniya V. Moskalenko^{*}, Vladimir E. Andreev¹, Aleksandr V. Tarasov²

¹ Central State Medical Academy, Department for Presidential Affairs, Moscow, Russian Federation

² Mozhaisky Military Space Academy, Saint-Petersburg, Russian Federation

^{*} Correspondence author. E-mail: zhenya.andreeva@gmail.com

Introduction. Little attention has been devoted to studying the psychological reality of psychological assistance in the context of institutions supporting families. Much research on substitute families has been done. However, most of the previous models only describe specific areas of work, typical problems in substitute families, and certain techniques of work in some cases.

This paper is the first study of the problem of psychological support of substitute families in the context of psychologists' view of the structure of a situation of assistance.

The findings of the study are of direct practical relevance, supplement the existing ideas about psychological assistance and psychological support of substitute families, as well as contribute to the theoretical development of the problem of a psychotherapeutic situation structure.

Methods. The study involved 5 psychologists supporting children without parental care and substitute families. A semi-structured interview was employed in the study. The study used a phenomenological approach to analyze and interpret the findings.

Results. The study revealed the features of the basic structural components of a situation of psychological assistance: a client, a therapist, problems, and relationship between them.

Discussion. The study considers the findings in terms of a chronotope model. The representations about the structure of a situation of psychological assistance in the psychologists working with substitute families include the presentations about the institution influencing the other elements.

In conclusion: the structure of the situation of psychological assistance to substitute families is a part of the psychologists' representations. The institution influences the psychotherapeutic process. The specialist's understanding of his/her place in the system of assistance is important.

Keywords: substitute family, representations of psychologists, foster parenting, psychological assistance, psychotherapy, role of institution, setting, support, assistance structure, chronotope



Highlights

► Besides standard elements of a psychotherapeutic situation structure (a client, a therapist, and a problem) the psychologists' representations about the structure of a situation of psychological assistance include the representation about the institution.

► The institution influences the content of the psychologist's work; it determines not only external conditions, but also plays the role of a full participant of assistance, which performs a number of functions (a customer of assistance, mediation, and a "parent").

► The pole of a client, a therapist, and their relationships are related to representations about borders and their violation.

For citation: Moskalenko E. V., Andreev V. E., Tarasov A. V. The structure of a situation of psychological assistance to substitute families. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 11–27 (in Russian).

Original manuscript received 16.09.2016

Введение

Психологу-практику необходима максимально полная схема описания ситуации оказания психологической помощи для того, чтобы на всех этапах процесса не потерять ориентировку, накапливать, систематизировать и сопоставлять свой опыт [1, 2].

В профессиональной литературе структура и организация психологической помощи часто называется «сеттинг», «рамка», «структура психотерапевтической ситуации» и т. д. Обычно подчеркивается не только ее организующий и социально-нормативный, сколько «целебный» характер, как в содержательном плане, так и с точки зрения терапевтического воздействия на проблему и личность клиента [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

Однако в настоящее время необходимость придерживаться некоторой организации, соблюдать определенные правила и условия психотерапевтического процесса считается чем-то само собой разумеющимся, частью психотерапевтической техники, часто не требующей специальной рефлексии и исследования. Хотя рекомендации по устройству психотерапевтического процесса можно встретить в любом руководстве по психотерапии (независимо от направления).

В организациях, оказывающих помощь и поддержку замещающим семьям, психологическая помощь рассматривается как обязательный элемент, встроенный в общую работу учреждения. Необходимость сопровождения



замещающих семей подчеркивается многими исследователями [11, 12, 13, 14, 15, 16, 17]. Было показано, что значительная часть «несопровождаемых» замещающих семей либо дисфункциональны, либо «неэффективны» в качестве замещающих – возвращают ребенка в сиротское учреждение [13, 14, 15].

В существующей литературе широко представлены технологии психолого-педагогического и правового сопровождения замещающей семьи, методические комплексы, включающие в себя диагностические методики, методики работы с замещающей семьей на различных этапах ее существования, рабочие программы по психолого-педагогическому сопровождению замещающей семьи [11, 18, 19, 20, 21, 22]. Созданы организационные модели, регламентирующие взаимоотношения специалистов, координирующие разные уровни помощи (психологический, юридический, социально-педагогический и др.) [23].

При этом эффективность сопровождения замещающих семей в настоящее время нередко оценивается достаточно низко. Растет число возвратов приемных детей в детские учреждения [16].

На наш взгляд, существующие трудности связаны не только и не столько с внешней организацией процесса, сколько с недостаточно описанной и осмысленной структурой ситуации психологической помощи, затрудняющей осознание своей роли в системе помощи у каждого специалиста, ориентировку в психотерапевтическом процессе. Под структурой ситуации психологической помощи мы, вслед за Ф. Е. Василюком [1], будем понимать элементы ситуации помощи и связи между ними.

Система помощи и принципы ее организации не описаны с методологической, концептуальной точки зрения: что понимается под «психологическим сопровождением», кто субъект помощи, какова роль активности участников ситуации помощи, в чем специфика каждого участника, какие искажения, «болезни системы» и подводные камни могут быть, какое влияние на процесс помощи оказывает сеттинг учреждения, в стенах которого оказывается психологическая помощь замещающим семьям. Отсутствуют работы, в которых бы раскрывался структурный аспект оказания психологической помощи, освещались бы проблемы, с которыми сталкиваются помогающие специалисты, стратегии и трудности взаимодействия специалистов.

Недостаточность описания и осмысления структуры ситуации психологической помощи замещающей семье и составили проблему нашего исследования.

Выявленные особенности структуры ситуации психологической помощи замещающим семьям позволяют определить основные проблемные зоны и наметить пути преодоления и предотвращения имеющихся трудностей, что может привести к увеличению эффективности сопровождения. Полученные



результаты также способствуют выделению факторов благоприятных изменений и факторов риска при психологической работе, осознанию своей роли в системе помощи каждого специалиста. Полученные данные дополняют сложившиеся представления об организации психологической помощи, психологического сопровождения замещающих семей.

Методы

В настоящем исследовании был использован качественный подход к исследованию представлений психологов о структуре ситуации психологической помощи. В качестве участников нашего исследования выступили 5 психологов, работающих в 3 различных Государственных центрах содействия семейному воспитанию г. Москвы, деятельность которых связана с сопровождением детей, оставшихся без попечения родителей, а также замещающих семей (названия центров не раскрываются из соображений конфиденциальности, поскольку обсуждение и обнародование проблемных зон, связанных с организацией помощи в учреждениях, могут повлечь за собой санкции в отношении респондентов). В исследование были включены психологи, стаж работы которых превышал 5 лет.

Процедура исследования представляла собой полуструктурированное интервью, которое начиналось с просьбы описать свою работу с замещающими семьями и имеющиеся трудности. Дальнейшие вопросы отталкивались от ответов респондента и были направлены на прояснение различных аспектов представлений о профессиональной деятельности, ее устройстве, проблемных зонах.

В конце интервью со всеми респондентами обсуждалась тема сеттинга – представления о сеттинге, его функции, устройство сеттинга в учреждении, где работали респонденты. Термин «сеттинг» был использован в интервью как наиболее понятный и знакомый респондентам, в общем виде отражающий организацию и устройство процесса помощи.

Общее время интервью составило 3,5 часа, в среднем – по 42 минуты на респондента.

Текст интервью расшифровывался и служил материалом дальнейшей смысловой интерпретации. Для анализа и интерпретации полученных текстов мы использовали феноменологический подход.

Результаты

Полученные результаты были нами рассмотрены с точки зрения модели хронотопа. Ф. Е. Василюк, анализируя необходимые «структурные компоненты» психотерапии и отмечая отсутствие внятной структурной логики, предложил схему анализа структуры психотерапевтической ситуации, выделив



основные компоненты: полюс клиента, полюс терапевта и полюс проблемы, а также взаимоотношения между ними – деятельность клиента по отношению к своей проблеме, деятельность терапевта по отношению к проблеме, взаимоотношения «клиент – терапевт» [1, 24].

Анализируя полученные в ходе нашего исследования данные, полюс терапевта можно рассмотреть, используя метафору границ. Респонденты отмечали, что в деятельности сопровождения замещающих семей часто включены другие специалисты, профессиональные роли подвергаются смешению. Условия работы вынуждают психолога выполнять роль социального педагога или педагога-организатора («иногда психологу приходится брать на себя обязанности социальных педагогов», «в принципе, у психолога роль вспомогательная, но так бывает, что собственные, в том числе и личностные какие-то вещи заставляют выходить на передний план и принимать на себя то, что в принципе ты принимать не должен»).

Социальные педагоги и другие специалисты отчасти берут на себя функции психолога («социальный педагог и как психолог выступает, т. к. он представляет себе психологическую роль в процессе сопровождения, а представляет он ее себе на житейском уровне, как неограниченные по времени беседы»).

Такая ролевая неоднозначность может способствовать возникновению синдрома «выгорания» [25], что ставит вопрос о «рабочих состояниях» специалистов. Респонденты отмечают возникновение негативных эмоций, связанных с организацией процесса («поскольку на работе ты находишься достаточно большое количество времени, эта нездоровая атмосфера больше влияет на работу, а также на процесс выгорания. И все это обесценивание – это тоже про процесс выгорания», «я считаю, что это недопустимо! Всегда должны быть границы»).

В процессе исследования также были выявлены определенные требования, которые предъявляются к личности терапевта – требование разделять приоритеты организации, даже если они идут вразрез с профессиональными представлениями психолога («когда тебе говорят, что ты должен стоять перед выбором без выбора, когда то, что значимо для учреждения, должно быть важнее, чем оказать помощь семье, которая в кризисе – это ситуация, которая нарушает твои границы как специалиста»). При этом попытки отстаивать свои профессиональные интересы и границы расцениваются респондентами как небезопасные («это трудно понимать, что то, что ты сейчас скажешь, вызовет определенную реакцию и, тем не менее, идти на это»).

Кроме того, был выявлен феномен, который вслед за А. Гюггенбюль-Крейгом [26] мы обозначили как «право вмешательства» – стремление специалистов помогающих профессий соблюдать нормы вне зависимости от желаний подопечного, за которыми могут стоять личные амбиции специалистов,



стремление к власти. Так, например, респонденты сетуют, что «нет никаких рычагов управления посещениями», возмущены, что «родители не слушают советов, не выполняют рекомендаций, обращаются лишь в безвыходных случаях».

Полюс клиента также можно проанализировать с точки зрения метафоры границ. В роли клиента могут выступать как ребенок (непосредственный субъект помощи детского психолога), родитель, семья целиком, так и люди, включенные в жизнь семьи – няня, социальный педагог (который выступает как «промежуточное звено» между семьей и психологом, может просить обратную связь у специалиста по результатам консультации, «включен в жизнь семьи»). То есть, ролевые границы клиента представляются достаточно размытыми.

Различая позиции заказчика и клиента, можно отметить, что в качестве заказчика помощи может выступать как приемный родитель (и, чаще всего, такой «заказ» описывается респондентами как неадекватный), так и организация, например, в лице социального педагога («социальный педагог дает специалисту первичный запрос, до того даже как семья придет первый раз на консультацию, он после консультации подходит и просит обратную связь, чтобы быть в курсе, ведь это его семья, он ее ведет»), в этом случае могут возникать конфликтные отношения между потребностями клиента и потребностями заказчика, тогда по мнению респондентов происходит «навязывание» запроса, консультации (или, наоборот, игнорирование запроса клиента: «социальный педагог еще может принимать решение – пора обращаться к психологу или не пора еще, например, "забывать" записывать семью к психологу, несмотря на ее запрос»).

Анализируя понятие «клиент», также необходимо отметить финансовое измерение, поскольку помощь в рамках государственных учреждений оказывается бесплатно. Некоторые респонденты отмечают связь между бесплатным форматом помощи и особенностями мотивации клиентов: «так как учреждение государственное, то помощь оказывается бесплатно. Посещение скорее напоминает посещение поликлиники – кто-то пообщаться пришел, кто-то получить похвалу, кто-то поссориться, кто-то побыстрее с душевной болью расстаться»; «сложность также в том, что не все семьи замотивированы на работу, немаловажно, что это бесплатная помощь, я не верю в чудеса бесплатной помощи».

Полюс проблемы включает в себя представления о личностных особенностях, травмах и установках приемных родителей как основных трудностях, с которыми нужно работать.

По мнению респондентов, отсутствует единое представление о сопровождении семьи, о мишенях работы: «единая цель есть и заданное направление тоже, но команды специалистов как таковой нет, каждый интерпретирует общую цель по-своему, хочет проявиться, выделиться или считает, что другой



специалист только хуже сделает», «не всегда специалисты готовы смотреть в одну сторону в отношении работы с семьей, нет общего понимания ситуации и чего дальше делать с семьей».

Деятельность психолога по отношению к проблеме описывалась достаточно обобщенно, как «сопровождение детей и семей», «психологическая помощь и поддержка», «составление программы психологического сопровождения». Респонденты отмечали, что «поскольку нет четких программ, можно совмещать разные методы, варианты в зависимости от случая». Складывается представление об отсутствии какого-то единого систематизированного, методологически и методически продуманного подхода к психологическому сопровождению замещающей семьи.

Терапевтические отношения в представлении респондентов имеют «непрозрачную» многофакторную структуру, включающую других сотрудников и отношения с ними (например, фигуру социального педагога и его личных отношений с психологом). Отмечалось влияние на терапевтические отношения внешних, организационных условий (в представлении психологов – нестабильных и неуправляемых, небезопасных). С одной стороны, терапевтические границы «тестирует» клиент – «манкирует», «семьи начинают ходить на занятия и потом пропадают, потом опять появляются». С другой стороны, подобное поведение подкрепляется и поддерживается учреждением – выстраивать жесткие границы «не принято» в организации, «никаких рычагов управления процессом у психолога нет, поскольку социальный педагог и окружение их поддерживают».

Обсуждение результатов

Выявленные в нашем исследовании особенности терапевтического пространства и отношений можно сопоставить с феноменом «переноса на организацию» [27]. Данный феномен был выявлен при реализации психодинамического подхода в рамках государственного учреждения, он заключается в «расщеплении» терапевтического пространства и развитии переноса на всех специалистов и сотрудников, включенных в общение с пациентом. Это, с одной стороны, успокаивает и создает привычные отношения для клиента, с другой, – может способствовать усилению зависимости и переходу заболевания в хроническую форму [28, 29].

Респонденты-психологи отмечают, что в рамках организации «часть информации теряется, что-то забывается, что-то поверяется только наиболее «безопасному» специалисту», иными словами, терапевтическое пространство «расщеплялось» между специалистами, психолог работал только с частью материала, в то время как остальное «проигрывалось» за рамками помогающих терапевтических отношений.



В рамках настоящего исследования мы можем отметить появление еще одного звена структуры ситуации помощи – организации, учреждения.

Респонденты, говоря о своем учреждении, с одной стороны, говорили о конкретных людях – сотрудниках (социальных педагогах), руководстве. С другой стороны, организация представлялась как особая «среда», которая диктует свои запросы, как отдельный «организм», который по своим качествам сравнивался с обращающимися клиентами («к нам приходят семьи с такими же проблемами, какими сама организация страдает – безграничные, хаотичные, внедряющиеся...»).

В представлениях респондентов организация оказывает влияние на все остальные элементы структуры: клиента (поддерживает его при нарушениях сеттинга, «фиксирует на проблеме», «инвалидизирует»), терапевта (обесценивает, вызывает чувство растерянности, досады, способствует «выгоранию»), проблему (нет единого видения психологической проблемы). А также на отношение клиента к проблеме – влияет на формирование запроса («не семья обращается с какими-то сложностями, а специалисты, услышав что-то, может, в частичных жалобах или истории, говорят, что срочно-срочно надо обращаться к психологу»), отношение терапевта к проблеме («ты попадаешь в это поле, и это поле, эта среда, сама по себе, она работает и иногда задает определенный ритм, ты иногда волей-неволей встраиваешься в эту систему, иногда видишь, что ты отвечаешь не столько на запрос клиента, сколько, некоторым образом, на провокацию среды»), взаимоотношения терапевта и клиента (психотерапевтические отношения становятся «непрозрачными», сложными, многофакторными, неподвластными психологу: «ты всегда в свои отношения с клиентом должен вовлекать третьего человека, а иногда это не один человек, некая система людей, которую ты должен вовлечь»).

Выявленные особенности структуры ситуации психологической помощи также перекликаются с представлениями I. Menzies [30] о социальных механизмах защиты от тревоги, которые появляются как элементы структуры организации. Так, например, формальность и диффузность ролевой системы, где четко не прописаны ролевые позиции и конкретные функции специалистов, границы обязанностей стерты, могут способствовать диффузии ответственности и, как следствие, снижать уровень тревоги специалистов, работающих со сложной клиентской категорией. Ощущение невозможности что-либо изменить в функционировании организации также может рассматриваться как социальный механизм защиты, стабилизации.

Включение третьего участника – учреждения, его правил работы, целей, задач, ожиданий оказывает влияние на параметры консультативной ситуации и на позиции ее участников: на психологов и на клиентов (приемную семью).



Психологи ощущают давление со стороны учреждения при несовпадении ожиданий учреждения и установок психолога, оценку своей работы (обесценивание), что приводит к нарастанию негативных эмоций, выгоранию.

Появление посредника в распределении ответственности за работу во многом определяет и то, как выглядит полюс клиента. Неполнота клиентской позиции, потребительская позиция «получения услуги», формирует конфликт интересов консультанта и семьи, снижает эффективность психологической работы.

Можно также сопоставить выявленные взаимоотношения в организации с описанными Э. Берном психологическими играми «я только старался вам помочь», а также ее дополнением – «нуждающийся» [31].

С точки зрения сотрудников, игра разворачивается вокруг того факта, что люди иногда нуждаются в помощи, однако игроки придерживаются мнения, что «нуждающимся» людям невозможно помочь, а также, что они не могут помочь себе сами (в нашем случае это проявляется в представлениях о том, что приемные семьи необходимо сопровождать всю жизнь, что некоторым людям не следовало брать приемных детей, что родители не слушают рекомендации специалистов и не выполняют их).

В то же время, между организацией и клиентом действуют негласные соглашения, которые, по мнению Э. Берна, сводятся примерно к следующему: «я попытаюсь тебе помочь (при условии, что тебе не станет лучше)» – «я поищу работу (при условии, что мне не удастся ее найти)» (в нашем варианте – «я буду регулярно посещать психолога, работать над собой, но у меня не получится, мне психолог не поможет»).

При улучшении состояния клиента – он теряет поддержку организации, а организация теряет клиента, при этом оба чувствуют себя «наказанными», оба в проигрыше. И клиент, и организация заинтересованы в продолжении игры. В нашем случае, у психолога создается впечатление, что «все сговорилось», «организация поддерживает нарушения сеттинга клиентом».

На наш взгляд, также можно говорить в терминах П. Ховкинса, Р. Шохета [32] о некоторой культуре организации, ее типичных паттернах поведения. Так, например, можно выделить культурный паттерн «охота за личностной патологией» (стремление все проблемы видеть в личностных особенностях родителей и специалистов) «зависимой организации» (созависимое поведение специалистов).

Таким образом, можно отметить, что представления о структуре ситуации психологической помощи у психологов, работающих с замещающими семьями, включают в себя помимо стандартных элементов структуры психотерапевтической ситуации – клиента, терапевта, проблемы – представления об организации, так или иначе влияющей на остальные элементы.



Помогающая организация становится явным участником ситуации помощи, выполняя роли заказчика, посредника, а также, отчасти, родителя по отношению к приемным семьям («у нас в организации семья представляется какой-то дефектной, что ли, как будто ничего сама не может, и все должны ее пестовать, как несмышленного ребенка»).

Понятия «клиент», «проблема», а также деятельность по отношению к проблеме представляются наименее «проработанными» в представлении психологов. Можно предположить, что это связано с отсутствием «теории» психологической работы, психотерапии с замещающими семьями. Наличие «теории помощи» может способствовать тому, что действия, которые клиент производит, перестают быть для него бессмысленными и связываются в его сознании с разрешением проблемы, соответственно, консультации психолога перестают напоминать «временное сопровождение» и «посещение кружка».

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. Понятие «структура ситуации психологической помощи замещающим семьям» включает в себя ряд структурных элементов и взаимоотношения между ними, и позволяет описать систему помощи и принципы ее организации с методологической, концептуальной точки зрения.

2. По результатам эмпирического исследования выявлено, что представления о структуре ситуации психологической помощи у психологов, работающих с замещающими семьями, включают в себя помимо стандартных элементов структуры психотерапевтической ситуации – клиента, терапевта, проблемы – представления об организации.

3. Организация, с одной стороны, представляется как внешние, по отношению к деятельности психолога, условия, нестабильные, неуправляемые, оказывающие влияние на внутреннее содержание работы. С другой стороны, организация представляется как полноправный участник помощи, выполняющий ряд функций (заказчика помощи, посредника, «родителя»).

4. Полюс клиента, терапевта, а также их взаимоотношения, так или иначе, связывается с представлениями о границах и их нарушении.

5. Полюс «клиент», «проблема», а также деятельность по отношению к проблеме представляются наименее «проработанными» в представлении психологов.

Литература

1. *Васильюк Ф. Е.* Модель хронотопа психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 2009. – № 4. – С. 26–49. – DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp>



2. *Голдсмит Г.* Терапевтический сеттинг в психоанализе и психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2009. – № 2. – URL: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2998> (дата обращения 10.06.2016).
3. *Бердникова Ю. Л.* Сеттинг в психоаналитической психотерапии // Вестника психоанализа. – 2010. – № 1. – С. 5–12.
4. *Голомб А.* Общество в опасности: подвижность и жёсткость диадических границ // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 2. – URL: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2963> (дата обращения 10.09.2016).
5. *Гринсон Р.* Техника и практика психоанализа. – М.: Когито-Центр, 2010. – 480 с.
6. *Попова Н. М.* Специфика сеттинга при работе с пограничными пациентами: Психоаналитики в Санкт-Петербурге. – 2002. – URL: <http://psychoanalitiki.ru/setting-borderline.html> (дата обращения 12.05.2016).
7. *Стоун М. Х.* Клиническое руководство по психотерапии пациентов с пограничными расстройствами личности // Психоаналитический вестник. – 1999. – № 2 (8). – С. 37–45.
8. *Bridge M.* Moving Out – Disruption and Repair to the Internal Setting // British Journal of Psychotherapy. – 2013. – Vol. 29, Issue 4. – P. 481–493.
9. *Modell A.* The Psychoanalytic Setting as a Container of Multiple Levels of Reality: A Perspective on the Theory of Psychoanalytic Treatment // Psychoanalytic Inquiry. – 1989. – Vol. 9. – P. 67–87.
10. *Parsons M.* Raiding the Inarticulate: The Internal Analytic Setting and Listening Beyond Countertransference // The International Journal of Psychoanalysis – 2007. – Vol. 88. – P. 1441–1456. – DOI: 10.1516/T564-G13J-400H-2W23
11. *Денисевич Н.* Спасение от лишений: методическое пособие по оказанию психологической помощи детям, лишенным родительского попечительства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – 92 с.
12. *Насриддинова Ф. Д.* К вопросу о психологическом сопровождении приемных семей // Мир науки, культуры и образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 188–190.
13. *Ослон В., Холмогорова А.* Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 79–90.
14. *Ослон В., Холмогорова А.* Проблемы сиротства в России: социально-исторический и психологический аспекты // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 11. – С. 5–36.
15. *Ослон В., Холмогорова А.* Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 39–52.



16. *Ослон В.* Проблемы сопровождения замещающей семьи // *Детский дом.* – 2008. – № 3. – С. 17–23.
17. *Hodges J.* Adoption and fostering // *Psychiatry.* – 2005. – Vol. 4, Issue 7. – P. 49–53.
18. *Баранова Е. А.* Новая форма сопровождения замещающих семей // *Детский дом.* – 2011. – № 41. – С. 7–11.
19. *Мартынова В.* Социально-педагогическое сопровождение приемной семьи: Учебно-методическое пособие. – Минск : ОДО «Тонпик», 2004. – 240 с.
20. *Морозова Е.* Оказание психологической помощи приемным семьям // *Вопросы психического здоровья детей и подростков.* – 2003. – № 2. – С. 93–105.
21. *Ослон В.* К концепции психологического сопровождения замещающей семьи // *Психологическая наука и образование.* – 2009. – № 3. – С. 148–157. – DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse>
22. *Семья Г. В., Зайцев Г. О., Зайцева Н. Г.* Формирование российской модели преодоления социального сиротства // *Психологическая наука и образование.* – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 67–82. – DOI: 10.17759/pse.2016210105
23. *Ослон В.* Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи // *Психологическая наука и образование.* – 2015. – Т. 7, № 2. – С. 1–13. – DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse>
24. *Василюк Ф. Е.* Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии. – М. : Смысл, 2012. – 126 с.
25. *Schaufeli W., Enzmann D.* The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions. – Washington, DC : Taylor and France, 1999. – 224 p.
26. *Гуггенбюль-Крейг А.* Власть архетипа в психотерапии и медицине. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 117 с.
27. *Исаева А. В.* Психодинамическое консультирование в условиях ограниченного сеттинга // *Журнал практической психологии и психоанализа.* – 2011. – № 3. – URL: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2711> (дата обращения 08.09.2016).
28. *Фава С.* Институциональная психотерапия. Сеттинг дуальный, сеттинг групповой. Институциональное пространство // *Сайт Центра психотерапии и психоанализа под руководством А. А. Тимошкиной.* – URL: <http://www.group-analysis.ru/publications/388/> (дата обращения 01.05.2016).
29. *Stanton A. H., Schwartz M. S.* The Mental Hospital: A study of institutional participation in Psychiatric illness and Treatment. – New York : Basic Books, 1954. – 512 p.



30. *Menzies I.* Social system as a defense against anxiety: an empirical study of the nursing service of a general hospital // *Human Relations*. – 1960. – Vol. 13. – P. 95–121.
31. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. – М.: Эксмо, 2011. – 352 с.
32. *Ховкинс П., Шохет Р.* Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. – М.: Речь, 2002. – 352 с.

References

1. Vasilyuk F. E. The psychotherapy chronotope model. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal – Moscow Psychotherapeutic Magazine*, 2009, no. 4, pp. 26–49 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/cpp>
2. Goldsmit G. Therapeutic setting in psychoanalysis and psychotherapy. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2009, no. 2. Available at: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2998> (Accessed 10 June 2016).
3. Berdnikova Yu. L. Setting in psychoanalytical psychotherapy. *Vestnik psikhooanaliza – Bulletin of Psychoanalysis*, 2010, no. 1, pp. 5–12 (in Russian).
4. Golomb A. The society in danger: The mobility and rigidity of dyadic boundaries. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2000, no. 2. Available at: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2963> (Accessed 10 September 2016).
5. Grinson R. *Tekhnika i praktika psikhooanaliza* [The technique and practice of psychoanalysis]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2010. 480 p.
6. Popova N. M. The specificity of setting when working with borderline patients: Psychoanalysis in Saint Petersburg, 2002. Available at: <http://psychoanalitiki.ru/setting-borderline.html> (Accessed 12 May 2016).
7. Stone M. H. Clinical guide to the psychotherapy for patients with borderline personality disorder. *Psikhooanaliticheskii vestnik – Psychoanalytical Bulletin*, 1999, no. 2 (8), pp. 37–45 (in Russian).
8. Bridge M. Moving out – disruption and repair to the internal setting. *British Journal of Psychotherapy*, 2013, V. 29, Issue 4, pp. 481–493.
9. Modell A. The psychoanalytic setting as a container of multiple levels of reality: A perspective on the theory of psychoanalytic treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 1989, V. 9, pp. 67–87.
10. Parsons M. Raiding the inarticulate: The internal analytic setting and listening beyond countertransference. *The International Journal of Psychoanalysis*, 2007, V. 88, pp. 1441–1456. DOI: 10.1516/T564-G13J-400H-2W23
11. Denisevich N. *Spasenie ot lishenii: metodicheskoe posobie po okazaniyu psikhologicheskoi pomoshchi detyam, lishennym roditel'skogo popechitel'stva* [Sal-



- vation from hardship: psychological assistance to children deprived of parental care]. Moscow, MPSU Publ., 2016. 92 p.
12. Nasriddinova F. D. On the psychological support for foster families. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2015, no. 1 (50), pp. 188–190 (in Russian).
 13. Oslon V., Kholmogorova A. A substitute professional family as a model for resolving the problem of orphanhood in Russia. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 3, pp. 79–90 (in Russian).
 14. Oslon V., Kholmogorova A. Problems of orphanhood in Russia: Socio-historical and psychological aspects. *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya – Family Psychology and Family Therapy*, 2001, no. 11, pp. 5–36 (in Russian).
 15. Oslon V., Kholmogorova A. Psychological support for a professional substitute family. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 4, pp. 39–52 (in Russian).
 16. Oslon V. The problems of support for substitute families. *Detskii dom – Children's Home*, 2008, no. 3, pp. 17–23 (in Russian).
 17. Hodges J. Adoption and fostering. *Psychiatry*, 2005, V. 4, Issue 7, pp. 49–53.
 18. Baranova E. A. A new form of support for substitute families. *Detskii dom – Children's Home*, 2011, no. 41, pp. 7–11 (in Russian).
 19. Martynova V. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie priemnoi sem'i* [Socio-pedagogical support for a substitute family]. Minsk, ODO "Tonpik" Publ., 2004. 240 p.
 20. Morozova E. Psychological support for foster families. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 2003, no. 2, pp. 93–105 (in Russian).
 21. Oslon V. On the concept of psychological support for a substitute family. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 3, pp. 148–157 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse>
 22. Sem'ya G. V., Zaitsev G. O., Zaitseva N. G. Forming the Russian model for overcoming social orphanhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2016, V. 21, no. 1, pp. 67–82 (in Russian). DOI: [10.17759/pse.2016210105](http://dx.doi.org/10.17759/pse.2016210105)
 23. Oslon V. The organizational model of psychosocial support for substitute families. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2015, V. 7, no. 2, pp. 1–13 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse>
 24. Vasilyuk F. E. *Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya, psikhokorreksii i psikhoterapii* [Foundations of psychological counseling, psychocorrection, and psychotherapy]. Moscow, Smysl Publ., 2012. 126 p.
 25. Schaufeli W., Enzmann D. *The burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions*. Washington, DC: Taylor and France, 1999. 224 p.



26. Guggenbuhl-Kraig A. *Macht als Gefahr beim Helfer*, Karger, Basel, 1983 (Russ. ed.: Guggenbyul'-Kreig A. *Vlast' arkhetipa v psikhoterapii i meditsine*. St. Petersburg, B. S. K. Publ., 1997. 117 p.).
27. Isaeva A. V. Psychodynamic counselling in the limited setting. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2011, no. 3. Available at: <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2711> (Accessed 8 September 2016).
28. Fava S. *Institutional psychotherapy. The dual setting, the group setting. Institutional space*. [Online]. Website of A. A. Timoshkina center for psychotherapy and psychoanalysis. Available at: <http://www.group-analysis.ru/publications/388/> (Accessed 01 May 2016).
29. Stanton A. H., Schwartz M. S. *The mental hospital: A study of institutional participation in psychiatric illness and treatment*. New York: Basic Books, 1954. 512 p.
30. Menzies I. Social system as a defense against anxiety: an empirical study of the nursing service of a general hospital. *Human Relations*, 1960, V. 13, pp. 95–121.
31. Berne E. *Games people play: The psychology of human relationships* (Russ. ed.: Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi: Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenii*. Eksmo Publ., 2011. 352 p.).
32. Hawkins P., Shochet R. *Supervision. Individual, group and organizational approaches* (Russ. ed.: Khovkins P., Shokhet R. *Superviziya. Individual'nyi, gruppovoi i organizatsionnyi podkhody*. Moscow, Rech' Publ., 2002. 352 p.)



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

УДК 159.92

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРИНЯТИЯ АГРЕССИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Елена В. Воробьева*, Михаил А. Перков, Дарья П. Щетинина

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

* E-mail: evorob@sfedu.ru

Работа выполнена в рамках гранта Российского научного фонда № 213.01-03/2016-4 (соглашение № 16-18-10222)

Введение. В работе проведено исследование способности к принятию агрессии (Э. Шостром), которая может проявляться как признание за собой или за другим человеком права на выражение несогласия с чьей-либо точкой зрения, позицией, а также недовольства каким-либо обстоятельством, фактом, или прямого выражения отрицательных эмоций. Способность к принятию агрессии выступает как одна из составляющих способности личности к самоактуализации, не позволяя накапливаться негативным эмоциям.

Новизна исследования состоит в том, что способность к принятию агрессии рассматривается в нем во взаимосвязи с параметрами эмоционального интеллекта.

Методы. В работе использовались опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина и самоактуализационный тест САТ (русскоязычная адаптация опросника личностных ориентаций Э. Шострома POI (Personal Orientation Inventory), выполненная Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз.

В исследовании приняли участие 53 человека в возрасте от 21 до 37 лет, проживающие на Юге России (Ростов-на-Дону) и работающие в сфере, где результативность работы определяется эффективностью контактов с людьми, в сфере менеджмента продаж.

Результаты. В результате проведенного исследования получено, что выраженность у менеджеров таких характеристик эмоционального интеллекта, как «межличностное понимание» и «внутриличностное понимание»,



оказывает положительное влияние на эффективность управленческой деятельности, что свидетельствует о том, что эффективность деятельности руководителя зависит от выраженности у него способности распознать и понять причины собственных эмоций и, кроме того, правильно и своевременно оценить эмоциональное состояние других людей.

Обсуждение результатов. В статье показано, что такая составляющая самоактуализации, как способность к принятию агрессии, взаимосвязана с эмоциональным интеллектом таким образом, что высокому уровню способности к принятию агрессии соответствует более высокая выраженность таких показателей эмоционального интеллекта, как управление эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект.

Ключевые слова: принятие агрессии, самоактуализация личности, эмоциональный интеллект, управление эмоциями, межличностное понимание, внутриличностное понимание, понимание эмоций, контроль экспрессии, эффективность управленческой деятельности, сфера продаж

Основные положения:

► способность к принятию агрессии, как одна из составляющих личностной самоактуализации, не оказывает статистически достоверного влияния на эффективность управленческой деятельности в сфере продаж;

► у менеджеров с более высоким уровнем способности к принятию агрессии более высоко развиты способность к управлению чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект и управление эмоциями, а у менеджеров с низким уровнем принятия агрессии выявлен более высокий контроль собственной экспрессии;

► на эффективность работы менеджеров в сфере продаж оказывают влияние их уровень эмоционального интеллекта (в частности, такой составляющей эмоционального интеллекта, как понимание эмоций) и уровень самоактуализации менеджеров (выраженные познавательная потребность и самокритичность). Выявлено, что такие составляющие эмоционального интеллекта, как «межличностное понимание» и «внутриличностное понимание» также положительно влияют на эффективность управленческой деятельности.

Для цитирования: Воробьева Е. В., Перков М. А., Щетинина Д. П. Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 28–50.

Материалы статьи получены 12.01.2017



UDC 159.92

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.2

STUDYING THE ASSOCIATION BETWEEN ACCEPTANCE OF AGGRESSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Elena V. Vorobyeva*, **Mikhail A. Perkov**, **Dar'ya P. Shchetinina**

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

* Correspondence author. E-mail: evorob@sfsedu.ru

Acknowledgments

This study was supported by the Russian Science Foundation (project no. 16-18-10222)

Introduction. *The paper presents the study of acceptance of aggression (E. Shostrom), which manifests itself as the recognition of the right of any person to disagree with another point of view, be dissatisfied in any circumstance or fact, as well as manifest negative emotions. The ability to accept aggression is a component of a person's ability to self-actualization, which helps to prevent the accumulation of negative emotions.*

The novelty of the study lies in considering the ability to accept aggression in association with parameters of emotional intelligence.

Methods. *These were "Emln" questionnaire of emotional intelligence by D. V. Lucin and SAT Self-Actualization Test (Russian adaptation of Shostrom's Personal Orientation Inventory by Yu. E. Aleshina, L. Ya. Gozman, M. V. Zagik, and M. V. Kroz.*

The study involved 53 persons aged 21–37 living in the South of Russia (Rostov-on-Don) and working in the field where effectiveness is determined by the efficiency of contacts with people, in sales management.

Results. *The managers' characteristics of emotional intelligence such as "interpersonal understanding" and "intrapersonal understanding" in managers had a positive impact on the effectiveness of management activities. This suggests that a manager's effectiveness depends on his/her ability to recognize and understand the causes of his/her own emotions, as well as accurate and timely assessment of other people's emotional state.*

Discussion. *The ability to accept aggression correlated with emotional intelligence. A high level of the ability to accept aggression corresponds to more prominent indices of the characteristics of emotional intelligence such as modulation of emotion and interpersonal emotional intelligence.*

Keywords: *acceptance of aggression, person's self-actualization, emotional intelligence, modulation of emotion, interpersonal understanding, intrapersonal understanding, understanding of emotions, expression control, effectiveness of management, sales*



Highlights

- ▶ *Being one of the components of personal self-actualization, the ability to accept aggression does not have a statistically significant impact on the effectiveness of management activities in the field of sales.*
- ▶ *Managers with a higher level of acceptance of aggression have a much more pronounced ability to modulate other people's emotions, interpersonal emotional intelligence, and modulation of emotion; managers with a low level of acceptance of aggression have a less pronounced modulation of emotion.*
- ▶ *The level of sales managers' emotional intelligence (in particular understanding of emotion) and self-actualization (cognitive need and self-criticism) influence the effectiveness of their management activities; interpersonal understanding and intrapersonal understanding have a positive impact on the effectiveness of management activities as well.*

For citation: Vorobyeva E. V., Perkov M. A., Shchetinina D. P. Studying the association between acceptance of aggression and emotional intelligence. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 28–50 (in Russian).

Original manuscript received 12.01.2017

Введение

Проявление агрессии, как физической, так и вербальной, традиционно рассматривается как социально нежелательная форма поведения. Институты социализации, такие как семья и школа, стараются предложить формирующейся личности и закрепить у нее неагрессивные способы решения возникающих в жизни проблем [1, 2]. Изучение природы агрессии и агрессивного поведения методами психогенетики показало, что в основе данного феномена лежат как наследственные, так и средовые факторы [3].

Человеку свойственны агрессивные проявления, это часть его биологической природы [4]. Другое дело, что агрессия может и должна переводиться в мирное, просоциальное русло, такое как занятия спортом, например. В рамках различных направлений психотерапии ведется обучение клиентов навыку осознания у себя таких эмоций, как гнев и агрессия, развитие навыка спокойного принятия наличия у себя этих эмоций, навыка нахождения цивилизованных способов выхода агрессии [3]. В гуманистической психологии отмечается, что постоянные отрицание, вытеснение, подавление агрессивных импульсов не способствуют психологическому здоровью личности, могут приводить к формированию и закреплению манипулятивных поведенческих стратегий и невротизации личности. Э. Шостром рассматривал



самоактуализирующуюся личность, опираясь на основные положения теории А. Маслоу, и дополнил эту теорию представлениями о самоактуализирующейся личности как противоположности человеку-манипулятору [5]. В рамках теории самоактуализации Э. Шостром разработал опросник личностных ориентаций «Personal Orientation Inventory» (POI), при этом использовалось понимание самоактуализации как многомерного феномена, включающего в себя, в том числе, и способность к принятию агрессии (т. е. к свободному проявлению эмоций гнева, выражению недовольства или негодования). В данном опроснике шкала принятия агрессии (А) измеряет способность человека принимать чью-либо природную агрессивность (или собственную) как противоположность отрицанию и подавлению агрессии [6]. Таким образом, выраженные показатели по шкале принятия агрессии в рамках теории самоактуализирующейся личности Э. Шострома рассматриваются как важная составляющая общей способности к самоактуализации, позволяющая проявлять собственные агрессивные импульсы (в социально-приемлемых рамках, конечно) или принимать возможность их проявления со стороны других людей, а не подавлять или отрицать их. Так, например, среди вопросов, которые представлены в данной шкале, есть вопросы, касающиеся принятия для себя возможности испытывать гнев или высказывать недовольство в адрес других людей, а также спокойно принимать критику со стороны других людей или какие-либо неприятности, воспринимая это как часть жизни.

Причины агрессивного поведения могут быть различными, в том числе агрессивное поведение может быть обусловлено наследственными факторами [7]. Однако агрессивное поведение может возникать и как следствие неверного понимания и интерпретации поведения других людей и его движущих факторов. В этой связи важная роль принадлежит исследованиям так называемой модели психического как составляющей когнитивного развития, обеспечивающей представления индивида о психических состояниях других людей, а также возможность распознавать эти психические состояния по внешним признакам и прогнозировать поведение других людей на основе понимания того, что «собственное психическое не тождественно психическому Другого» [8, с. 266]. Исследования возрастного аспекта становления модели психического показали, что задержка развития модели психического может приводить к повышенной агрессивности ребенка [9], затрудняя его социальную адаптацию [10]. В нашей работе было показано, что в дошкольном возрасте показатели становления модели психического и показатели развития мышления по Ж. Пиаже в высокой степени согласованы. Дети, хорошо понимающие наличие у другого человека ложных убеждений, способны также предвосхищать результаты предметных действий, понимать закономерности сохранения вещества и способны к децентрации мышления [11].



Другой предмет психологического исследования, который также позволяет прогнозировать способность человека к пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями, описывается как эмоциональный интеллект [12, 13, 14]. В настоящее время существует несколько теорий эмоционального интеллекта, при этом теория Дж. Мейера, П. Саловея и Д. Карузо получила наибольшее распространение [15]. Теория эмоционального интеллекта, разработанная Дж. Мейером, П. Саловеем и Д. Карузо, включает такие составляющие, как восприятие эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и использование эмоций. В отличие от остальных исследователей эмоционального интеллекта, Дж. Мейер, П. Саловея и Д. Карузо разработали не самоотчетный опросник, а объективный задачник, в котором вопросы имеют правильные и неправильные ответы, и отсутствует влияние социальной желательности, что, предположительно, имеет намного большую предсказательную силу, чем самоотчетные методики диагностики [15]. Получены данные о взаимосвязи эмоционального интеллекта с темпераментом, адаптацией: так, например, указывается, что преобладание у ребенка отрицательной эмоциональности может привлекать к нему дополнительное внимание взрослого, оберегая тем самым от возможных проблем и опасностей [16]. Также известно, что высокие показатели эмоционального интеллекта отрицательно коррелируют с агрессивностью и нейротизмом, и положительно – с экстраверсией [17]. Однако нет специальных исследований, в которых бы рассматривался вопрос о том, как взаимосвязаны способности принимать агрессию (свою или посторонних людей) и эмоциональный интеллект. Можно предположить, что способность принимать агрессию (свою или посторонних людей) взаимосвязана с эмоциональным интеллектом.

В ряде работ изучалась роль эмоционального интеллекта в эффективности управленческой деятельности [18, 19]. Особенно важен, как отмечается, уровень эмоционального интеллекта для тех людей, кто задействован в сфере общения, например, в сфере продаж [20]. Показано, что более высокий эмоциональный интеллект менеджеров по продажам способствует их более эффективной работе [21]. Способность к принятию агрессии, признание за другими людьми права на открытое выражение своего недовольства, также является, по нашему мнению, важной составляющей эффективной работы с сфере общения и взаимодействия с людьми.

В данной работе проведен анализ принятия агрессии как составляющей самоактуализации, а также особенностей эмоционального интеллекта, на материале лиц, занимающихся управленческой деятельностью в сфере продаж. Целью работы выступало проведение анализа влияния способности к принятию агрессии на особенности эмоционального интеллекта у лиц, чья профессиональная деятельность связана с общением и взаимодействием с людьми.



Методы

В работе применялся тестовый метод. Для определения уровня эмоционального интеллекта респондентов использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина, в котором все утверждения сгруппированы в пять субшкал: субшкала «понимание чужих эмоций» (МП) – способность понимать эмоциональное состояние человека на основе вербальных и невербальных проявлений эмоций; субшкала «управление чужими эмоциями» (МУ) – способность вызвать у других людей те или иные эмоции, склонность к манипулированию людьми; субшкала «понимание своих эмоций» (ВП) – идентификация своих эмоций, способность вербально их описать; субшкала «управление своими эмоциями» (ВУ) – способность управлять своими эмоциями, поддерживать желательные и подавлять нежелательные эмоции; субшкала «контроль экспрессии» (ВЭ) – контроль внешних проявлений своих эмоций. Перечисленные выше субшкалы объединяются в шкалы: шкала «Межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ) – способность понимать и управлять эмоциями других людей; шкала «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ) – способность понимать и управлять своими эмоциями; шкала «Понимание эмоций» (ПЭ) – способность к пониманию своих и чужих эмоций; шкала «Управление эмоциями» (УЭ) – способность к управлению своими и чужими эмоциями [12].

Для изучения уровня самоактуализации был использован самоактуализационный тест САТ (русскоязычная адаптация опросника личностных ориентаций Э. Шострома POI (Personal Orientation Inventory), выполненная Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз). Методика САТ включает следующие шкалы: «Ориентация во времени» (способность человека жить настоящим, ощущать неразрывность времени); «Поддержка» (I) (показывает, насколько субъект не зависит от внешних воздействий, насколько тверды его ценности и представления); «Ценностные ориентации» (SAV) (показывает, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности); «Гибкость поведения» (Ex) (показывает степень гибкости человека в процессе достижения поставленных целей на основании своих ценностей); «Сензитивность к себе» (Fr) (указывает на то, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах); «Спонтанность» (S) (способность человека спонтанно и непосредственно проявлять свои чувства); «Самоуважение» (Sr) (показывает, насколько человек способен ценить свои достоинства); «Самопринятие» (Sa) (показывает степень принятия человеком себя таким, какой он есть, независимо от сочетания достоинств и недостатков); «Представления о природе человека» (Nc) (способность человека воспринимать свою природу в целом как положительную); «Синергия» (Sy) (способность человека к восприятию мира



и людей в целом, к пониманию того, что противоположности связаны и неразделимы, например, игра и работа, телесное и духовное и др.); «Принятие агрессии» (A) (способность человека принимать свои раздражение, гнев и агрессивность как свойство человеческой природы, ее естественное проявление); «Контактность» (C) (способность человека устанавливать и поддерживать глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с другими); «Познавательные потребности» (Cог) (показывает, насколько человек стремится приобретать новые знания об окружающем мире); «Креативность» (Cr) (способность творчески подходить к решению разного рода повседневных задач) [22].

Для измерения эффективности управленческой деятельности в сфере продаж был выбран показатель среднего выполнения планов по продажам двух ключевых товаров за первый квартал 2015 года. Анализ всех полученных данных осуществлялся с помощью Statistica 10 Enterprise.

Выборка включила 53 человека в возрасте от 21 до 37 лет, из них 16 мужчин, 37 женщин, проживающих на Юге России (Ростов-на-Дону), работающих в сфере управления продажами.

Результаты

Среднее значение выполнения плана продаж на выборке менеджеров по продажам составило 88% (стандартное отклонение 25,1%).

В таблице 1 приведены результаты корреляционного анализа между показателями выполнения менеджерами плана продаж и показателями эмоционального интеллекта и самоактуализации (приведены только значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,05$).

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод о том, что выполнение плана продаж менеджерами по продажам положительно взаимосвязано с такой составляющей эмоционального интеллекта, как понимание эмоций (в частности, понимание чужих эмоций), а также с познавательными потребностями как составляющей самоактуализации. При этом обнаружена отрицательная взаимосвязь выполнения плана продаж и такой составляющей самоактуализации, как самопринятие. Таким образом, важными условиями, сопряженными с выполнением плана продаж для менеджеров по продажам, являются хорошее понимание эмоций (в частности, чужих) и выраженные познавательные потребности в сочетании с низкой степенью принятия себя таким как есть (т. е. высокой самокритичностью к себе).

В результате проведенного многофакторного дисперсионного анализа ANOVA были получены данные о зависимости среднего выполнения плана продаж от основных факторов: общего уровня эмоционального интеллекта и уровня самоактуализации (рисунки 1).



Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа между показателями выполнения менеджерами плана продаж и показателями эмоционального интеллекта и самоактуализации ($p < 0,05$)

Table 1.

Analysis of correlations between the implementation of the sales plan and rates of managers' emotional intelligence and self-actualization ($p < 0.05$)

	Выполнение плана продаж Implementation of the sales plan
Понимание чужих эмоций (МП) Understanding other people's emotions	0,30
Понимание эмоций (ПЭ) Understanding emotions	0,28
Самопринятие (Са) Self-acceptance	-0,28
Познавательные потребности (Сог) Cognitive needs	0,30

3D Surface Plot of Ср_вып_планов against Уровень самоактуализации and Общий уровень ЭИ
 Spreadsheet1 30v*53c
 Ср_вып_планов = Distance Weighted Least Squares

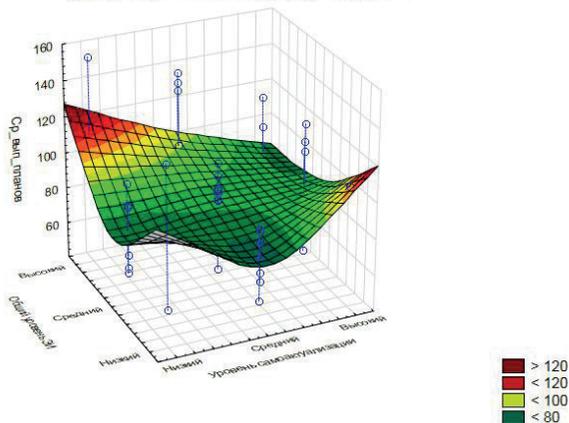


Рисунок 1. Зависимость среднего выполнения планов в сфере продаж от общего уровня эмоционально интеллекта и уровня самоактуализации

Figure 1. Mean score of the implementation of the sales plan, general level of emotional intelligence, and the level of self-actualization



Из представленных на рисунке 1 данных можно сделать вывод о зависимости среднего выполнения планов продаж от уровня эмоционального интеллекта и самоактуализации руководителя, при этом эффективность управленческой деятельности в сфере продаж с ростом этих двух факторов изменяется нелинейно.

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ (зависимая переменная – «среднее выполнение планов продаж» менеджерами в сфере продаж) показал, что на зависимую переменную значимое влияние оказывают такие составляющие эмоционального интеллекта, как «Понимание чужих эмоций (МП)» ($F = 3,49, p < 0,050^*$) и «Понимание своих эмоций (ВП)» ($F = 3,68, p < 0,050^*$).

Проведенный корреляционный анализ между оценкой по шкале уровня принятия агрессии по опроснику самоактуализации (САТ) и значениями показателей эмоционального интеллекта позволил установить, что существует положительная взаимосвязь между оценкой по шкале уровня принятия агрессии по опроснику САТ и значениями по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ) ($R = 0,47, p < 0,05$). То есть выраженность способности принятия чьей-либо природной агрессивности (или собственной) как противоположности отрицания и подавления агрессии взаимосвязана со способностью к пониманию и управлению эмоциями других людей как составляющей эмоционального интеллекта.

На рисунке 2 представлено частотное распределение уровней выраженности принятия агрессии (в процентилях), полученное с применением шкалы «Принятие агрессии» самоактуализационного теста (САТ).

На рисунке 2 видно, что на выборке менеджеров среднего звена в сфере продаж распределение в целом соответствует нормальному с некоторым смещением в сторону сниженной способности к принятию агрессии.

Для оценки зависимости показателей эмоционального интеллекта от уровня принятия агрессии по тесту САТ (независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже процентилей); 2 – средний (44–56 процентилей); 3 – высокий (69–75 процентилей); зависимая переменная – показатели эмоционального интеллекта) проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (таблица 2).

В результате проведенного однофакторного дисперсионного анализа получено, что уровень принятия агрессии оказывает статистически достоверное влияние на такие показатели эмоционального интеллекта, как управление чужими эмоциями (МУ) ($F = 4,10^*, p = 0,02$), контроль экспрессии (ВЭ) ($F = 5,55^*, p = 0,01$), межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) ($F = 5,87^*, p = 0,01$), управление эмоциями (УЭ) ($F = 4,81^*, p = 0,01$). То есть данные показатели эмоционального интеллекта достоверно различаются у менеджеров с низким, средним и высоким уровнями принятия агрессии.

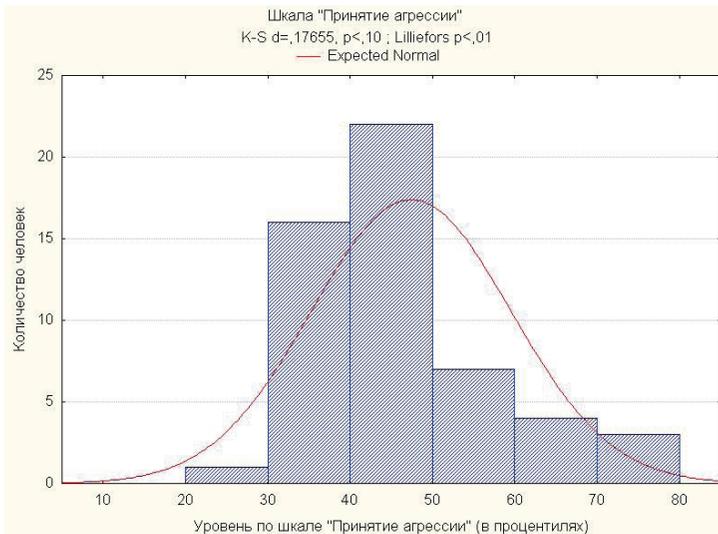


Рисунок 2. Частотное распределение уровней выраженности принятия агрессии (в процентилях) по шкале «Принятие агрессии» самоактуализационного теста (САТ)

Figure 2. Frequency distribution of the levels of acceptance of aggression (percentile rankings) by the "Acceptance of Aggression" scale of the Self-Actualization Test (SAT)

Таблица 2.

Зависимость показателей эмоционального интеллекта от уровня принятия агрессии по тесту САТ

Table 2.

Rates of emotional intelligence and the level of acceptance of aggression by the SAT

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Выполнение планов продаж Implementation of the sales plan	1931,86	2	965,93	30945,31	50	618,91	1,56	0,22
Понимание чужих эмоций (МП) Understanding other people's emotions	8,70	2	4,35	444,85	50	8,90	0,49	0,62



	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Управление чужими эмоциями (МУ) Modulation of other people's emotion	54,16	2	27,08	330,14	50	6,60	4,10	0,02*
Понимание своих эмоций (ВП) Understanding one's own emotions	3,74	2	1,87	511,55	50	10,23	0,18	0,83
Управление своими эмоциями (ВУ) Modulation of one's own emotion	8,92	2	4,46	235,95	50	4,72	0,94	0,39
Контроль экспрессии (ВЭ) Expression control	119,21	2	59,61	537,09	50	10,74	5,55	0,01*
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) Interpersonal emotional intelligence	173,26	2	86,63	738,21	50	14,76	5,87	0,01*
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) Intrapersonal emotional intelligence	51,70	2	25,85	2240,49	50	44,81	0,58	0,56
Понимание эмоций (ПЭ) Understanding emotions	31,81	2	15,90	952,49	50	19,05	0,83	0,44
Управление эмоциями (УЭ) Modulation of emotion	206,93	2	103,46	1074,89	50	21,50	4,81	0,01*

Примечание. Независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже перцентилей); 2 – средний (44–56 перцентилей); 3 – высокий (69–75 перцентилей); зависимая переменная – показатели эмоционального интеллекта.

Note. Independent variable – the level by the scale of “Acceptance of Aggression” (A): 1 – low (38 percentiles and below); 2 – average (44–56 percentiles); 3 – high (69–75 percentiles); dependent variable – indices of emotional intelligence.



На рисунках 3–6 видны различия в структуре социального интеллекта у менеджеров с разными уровнями принятия агрессии.

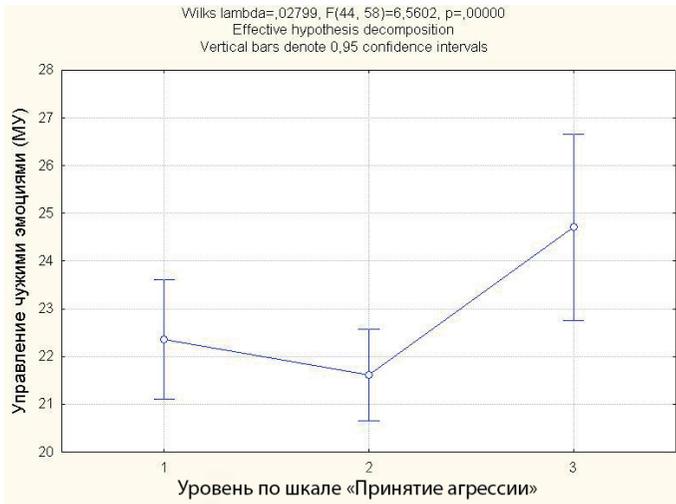


Рисунок 3. Результаты однофакторного анализа

Figure 3. Univariate analysis

Примечание. Независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже перцентилей); 2 – средний (44–56 перцентилей); 3 – высокий (69–75 перцентилей); зависимая переменная – значение по шкале «Управление чужими эмоциями» ЭМИн.

Note. Independent variable – the level by the scale of “Acceptance of Aggression” (A): 1 – low (38 percentiles and below); 2 – average (44–56 percentiles); 3 – high (69–75 percentiles); dependent variable – value of the scale “Modulation of other people’s emotion” (EmIn).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что существуют статистически достоверные различия по шкале «Управление чужими эмоциями» для менеджеров с разными уровнями принятия агрессии; на рисунке видно, что наиболее высокие значения по шкале «Управление чужими эмоциями» – у лиц с высоким уровнем принятия агрессии (рисунок 3).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что существуют статистически достоверные различия по шкале «Контроль экспрессии» для менеджеров с разными уровнями принятия агрессии; на рисунке видно, что наиболее высокие значения по шкале «Контроль экспрессии» – у лиц с низким уровнем принятия агрессии (рисунок 4).

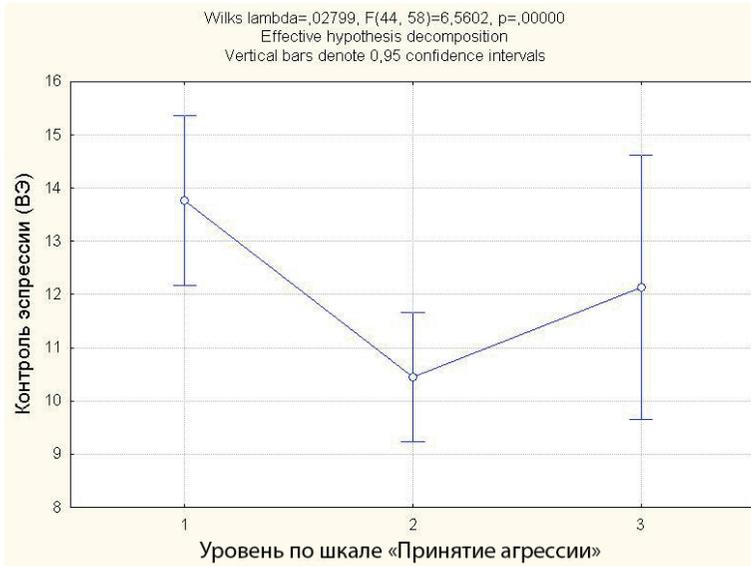


Рисунок 4. Результаты однофакторного анализа

Figure 4. Univariate analysis

Примечание. Независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже перцентилей); 2 – средний (44–56 перцентилей); 3 – высокий (69–75 перцентилей); зависимая переменная – значение по шкале «Контроль экспрессии» ЭМИн.

Note. Independent variable – the level by the scale of “Acceptance of Aggression” (A): 1 – low (38 percentiles and below); 2 – average (44–56 percentiles); 3 – high (69–75 percentiles); dependent variable – value of the scale “Expression control” (EmIn).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что существуют статистически достоверные различия по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» для менеджеров с разными уровнями принятия агрессии; на рисунке видно, что наиболее высокие значения по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» – у лиц с высоким уровнем принятия агрессии (рисунок 5).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что существуют статистически достоверные различия по шкале «Управление эмоциями» для менеджеров с разными уровнями принятия агрессии; на рисунке видно, что наиболее высокие значения по шкале «Управление эмоциями» – у лиц с высоким уровнем принятия агрессии (рисунок 6).

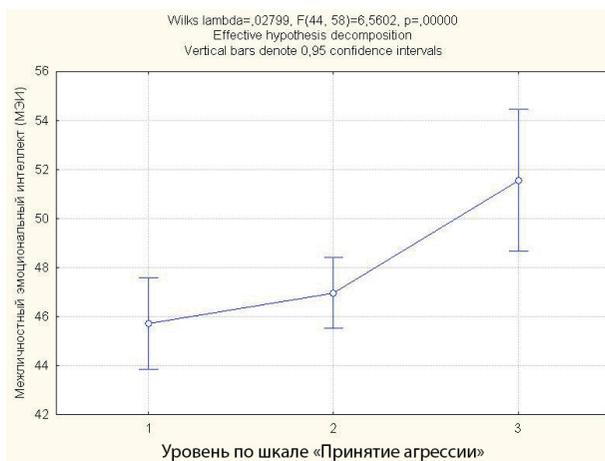


Рисунок 5. Результаты однофакторного анализа

Figure 5. Univariate analysis

Примечание. Независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже перцентилей); 2 – средний (44–56 перцентилей); 3 – высокий (69–75 перцентилей); зависимая переменная – значение по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» ЭМИн.

Note. Independent variable – the level by the scale of “Acceptance of Aggression” (A): 1 – low (38 percentiles and below); 2 – average (44–56 percentiles); 3 – high (69–75 percentiles); dependent variable – value of the scale “Interpersonal emotional intelligence” (Emln).

Таким образом, высокому уровню принятия агрессии соответствует более высокая выраженность таких показателей эмоционального интеллекта, как управление чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект и управление эмоциями. Низкому уровню принятия агрессии соответствует более высокая выраженность такого показателя эмоционального интеллекта, как контроль экспрессии.

Обсуждение результатов

В нашей работе получено, что способность к принятию агрессии, как одна из составляющих самоактуализации по Э. Шострому, не оказывает статистически достоверного влияния на эффективность управленческой деятельности в сфере продаж. Однако у менеджеров с более высоким уровнем способности к принятию агрессии более высоко развита способность к управлению чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект



и управление эмоциями. При этом у менеджеров с низким уровнем принятия агрессии выявлен более высокий контроль собственной экспрессии.

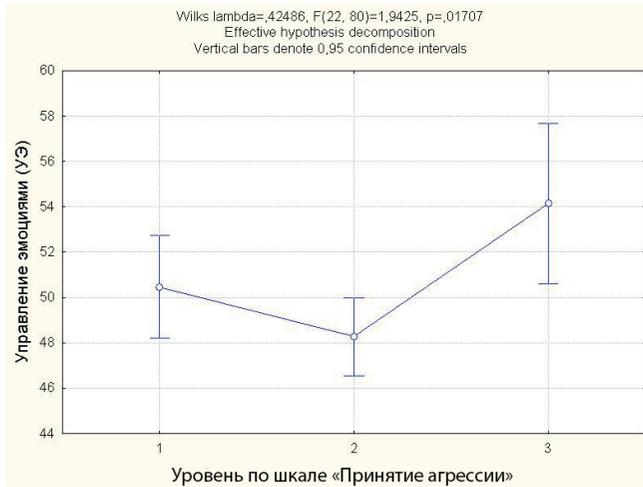


Рисунок 6. Результаты однофакторного анализа

Figure 6. Univariate analysis

Примечание. Независимая переменная – уровень по шкале «Принятие агрессии» (А): 1 – низкий (38 и ниже перцентилей); 2 – средний (44–56 перцентилей); 3 – высокий (69–75 перцентилей); зависимая переменная – значение по шкале «Управление эмоциями» ЭМИн.

Note. Independent variable – the level by the scale of “Acceptance of Aggression” (A): 1 – low (38 percentiles and below); 2 – average (44–56 percentiles); 3 – high (69–75 percentiles); dependent variable – value of the scale “Modulation of emotion” (Emln).

В работе Е. Н. Биличенко (2015), выполненной с привлечением выборки девушек-студенток, в которой также, как и в нашей работе, применялся опросник САТ (модифицированный вариант опросника личностных ориентаций Э. Шострома), было установлено, что у респонденток с высокой тенденцией к самоактуализации выявлена наибольшая выраженность взаимосвязи между самоотношением и агрессивностью, что согласуется с теорией Э. Шострома о том, что высоко самоактуализированная личность способна принимать свои раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы [23].

Самоактуализация описывается как стремление личности к полной реализации своего потенциала; согласно теории мотивации А. Маслоу, самоактуализация является важнейшей человеческой потребностью. Показано,



что существует взаимосвязь между возрастом и уровнем самоактуализации, и при этом отмечается, что более высокая потребность в самоактуализации отмечена у респондентов в возрасте старше 36 лет [24].

Исследования личностного профиля менеджеров по продажам, выполненные на большой выборке в США, показали, что в наряду с такими качествами, как высокий уровень уверенности в себе, ориентация на обслуживание клиентов, экстраверсия, менеджерам по продажам присущи статистически достоверно более низкие по сравнению с контрольной группой характеристики доброжелательности [25]. При этом нужно отметить, что склонность к проявлению агрессивного поведения детерминирована наследственными факторами [26].

Также в нашей работе получено, что на эффективность работы менеджеров в сфере продаж оказывают влияние и уровень эмоционального интеллекта менеджеров (особенно таких составляющих эмоционального интеллекта, как понимание эмоций) и уровень самоактуализации менеджеров (наличие выраженной познавательной потребности, а также самокритичности).

Исследования эмоционального интеллекта в последние годы выполняются и с привлечением психофизиологических методов [27].

В ряде работ отмечается, что феномен личностной самоактуализации предоставляет существенный психологический ресурс в современных российских реалиях [28]. Исследования самоактуализации у менеджеров выполнены в основном на студентах-менеджерах [29], однако в ряде работ отмечается, что ориентация на самоактуализацию в профессии является важной особенностью профессионально успешных менеджеров по продажам [30].

По результатам проведенного нами исследования сделаны следующие **выводы**:

1. Способность к принятию агрессии, проявляющаяся как признание за собой или за другим человеком права на выражение несогласия, недовольства или выражение отрицательных эмоций, является важной составляющей способности личности к самоактуализации, поскольку не дает «заставляться» и накапливаться негативным эмоциям.

2. Выявлено, что такие составляющие эмоционального интеллекта, как «межличностное понимание» и «внутриличностное понимание», положительно влияют на эффективность управленческой деятельности. Таким образом, способность распознать, идентифицировать, понять причины своих эмоций, понять эмоциональное состояние других людей, проявить чуткость к этим состояниям повышает эффективность деятельности руководителя.

3. Способность к принятию агрессии, как составляющая самоактуализации, взаимосвязана с эмоциональным интеллектом: выраженной способности к принятию агрессии соответствует более высокая выраженность таких



показателей эмоционального интеллекта, как управление чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект и управление эмоциями; низкому уровню принятия агрессии соответствует более высокая выраженность такого показателя эмоционального интеллекта, как контроль экспрессии.

Литература

1. *Гребенкин Е. В.* Профилактика агрессии и насилия в школе. Учебно-методический комплекс. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – Сер. «Здравствуй, школа!». – 157 с.
2. *Фомиченко А. С.* Проблемы управления агрессией // Вестник ВЭГУ. – 2010. – № 1. – С. 127–132.
3. *Курбатова Т. Н.* Самореализация и агрессия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 102–108.
4. *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.
5. *Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М. : Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. – 192 с.
6. *Shostrom E., Knapp R., Knapp L.* Validation of personal orientation dimensions – inventory for dimensions of actualizing // Educational and Psychological Measurement. – 1976. – Vol. 2, Issue 36. – P. 491–494. – DOI: 10.1177/001316447603600234
7. *Воробьева Е. В.* Психогенетика. Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2014. – 283 с.
8. *Сергиенко Е. А.* Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157, № 4. – С. 265–279.
9. *Olson S. L., Lopez-Duran N., Lunkenheimer E. S., Chang H., Sameroff A. J.* Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting // Development and Psychopathology. – 2011. – Vol. 23, Issue 1. – P. 253–266. – DOI: 10.1017/S0954579410000775
10. *Longobardi E., Spataro P., Rossi-Arnaud C.* Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary-school children // European journal of developmental psychology. – 2016. – Vol. 4, Issue 13. – P. 424–438. – DOI: 10.1080/17405629.2015.1093930
11. *Ермаков П. Н., Воробьева Е. В., Кайдановская И. А., Стрельникова Е. О.* Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 3. – С. 72–80.



12. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
13. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
14. Лекавичене Р., Антинене Д. Тест эмоционального интеллекта EI-DARL // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 133–146.
15. Caruso D. R., Salovey P. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004. – 296 p.
16. Робертс Р. Д., Мэттьюс Д., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.
17. Blanco E., García L. F., Aluja A. The location of the Trait Emotional Intelligence in the Zuckerman's Personality Model space and the role of General Intelligence and social status // Scandinavian Journal of Psychology. – 2016. – Vol. 5, Issue 57. – P. 453–463. – DOI: 10.1111/sjop.12307
18. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007.
19. Егоров И. А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 119 с.
20. Воробьева Е. В., Перков М. А. Взаимосвязь характеристик эмоционального интеллекта и эффективности управленческой деятельности в сфере продаж // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2015. – С. 57–59.
21. Altindag E., Kosedagi Y. The Relationship between Emotional Intelligence of Managers, Innovative Corporate Culture and Employee Performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 210. – P. 270–282. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.367
22. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
23. Биличенко Е. Н. Самоактуализация личности: связь самооношения и агрессивности у девушек-студенток // От истоков к современности:



- 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М. : Когито-Центр, 2015. – С. 118–120.
24. *Ivtzan I., Gardner H. E., Bernard I., Sekhon M., Hart R.* Wellbeing through Self-Fulfilment: Examining Developmental Aspects of Self-Actualization // *Humanistic Psychologist*. – 2013. – Vol. 41, Issue 2. – P. 119–132. – DOI: 10.1080/08873267.2012.712076
25. *Lounsbury J., Foster N., Levy J. J., Gibson L.* Key personality traits of sales managers // *Work: A Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*. – 2014. – Vol. 2, Issue 48. – P. 239–253. – DOI: 10.3233/WOR-131615
26. *Воробьева Е. В., Крючкова А. С., Ковш Е. М., Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Психогенетика агрессивного и враждебного поведения. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. – 102 с.
27. *Pisner D. A., Smith R., Alkozei A., Klimova A., Killgore W. D. S.* Highways of the emotional intellect: white matter microstructural correlates of an ability-based measure of emotional intelligence // *Social Neuroscience*. – 2017. – Vol. 3, Issue 12. – P. 253–267. – DOI: 10.1080/17470919.2016.1176600
28. *Соловых О. В.* О теоретических аспектах самоактуализации личности // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2011. – № 6 (125). – С. 25–31.
29. *Михитарьянц А. А.* Психологические особенности развития самоактуализации личности менеджеров на этапе вузовской подготовки : дисс. ... канд. психол. наук. – Пятигорск, 2012. – 207 с.
30. *Всемирнова Ю. В.* Мотивационные особенности менеджеров по продажам с разной профессиональной успешностью // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. – 2012. – № 6 (265). – С. 90–95.

References

1. Grebenkin E. V. *Profilaktika agressii i nasiliya v shkole* [Prevention of aggression and violence in school]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 157 p.
2. Fomichenko A. S. Problems of managing aggression. *Vestnik VEGU*, 2010, no. 1, pp. 127–132 (in Russian).
3. Kurbatova T. N. Self-realization and aggression. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Vestnik (Herald) of St. Petersburg University, Series 16, Psychology, Pedagogy*, 2011, no. 2, pp. 102–108 (in Russian).
4. Kovsh E. M., Vorobyeva E. V., Ermakov P. N. An overview of current research on psychogenetic factors of aggressive behavior. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 4, pp. 91–103 (in Russian).



5. Shostrom E. L. *Man, the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization*. Nashville, TN, Abingdon Publ., 1967 (Russ. ed.: Shostrom E. *Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyatsii k aktualizatsii*. Moscow, Aprel'-Press, Psikhoterapiya Publ., 2008. 192 p.).
6. Shostrom E., Knapp R., Knapp L. Validation of personal orientation dimensions – inventory for dimensions of actualizing. *Educational and Psychological Measurement*, 1976, V. 2, Issue 36, pp. 491–494. DOI: 10.1177/001316447603600234
7. Vorobyeva E. V. *Psikhogenetika* [Psychogenetics]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2014. 283 p.
8. Sergienko E. A. A model of the mental as a new research paradigm in cognitive psychology. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta – Scientific Notes of the Kazan University: Humanities*, 2015, V. 157, no. 4, pp. 265–279.
9. Olson S. L., Lopez-Duran N., Lunkenheimer E. S., Chang H., Sameroff A. J. Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 2011, V. 23, Issue 1, pp. 253–266. DOI: 10.1017/S0954579410000775
10. Longobardi E., Spataro P., Rossi-Arnaud C. Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary-school children. *European journal of developmental psychology*, 2016, V. 4, Issue 13, pp. 424–438. DOI: 10.1080/17405629.2015.1093930
11. Ermakov P. N., Vorobyeva E. V., Kaidanovskaya I. A., Strel'nikova E. O. A model of the mental and the development of thinking in preschool children. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2016, V. 9, no. 3, pp. 72–80 (in Russian).
12. Lyusin D. V. A new technique for measuring emotional intelligence: Emln questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 3–22 (in Russian).
13. Lyusin D. V. Modern representations about emotional intelligence. In: *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2004, pp. 29–36.
14. Lekaviciene R., Antiniene D. EI-DARL emotional intelligence test. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2015, no. 1, pp. 133–146 (in Russian).
15. Caruso D. R., Salovey P. *The Emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2004. 296 p.
16. Roberts R. D., Matthews D., Zeidner M., Lyusin D. V. Emotional intelligence: theory, assessment, and application in practice. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei*



- shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher school of Economics*, 2004, V. 1, no. 4, pp. 3–26 (in Russian).
17. Blanco E., García L. F., Aluja A. The location of the Trait Emotional Intelligence in the Zuckerman's Personality Model space and the role of General Intelligence and social status. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2016, V. 5, Issue 57, pp. 453–463. DOI: 10.1111/sjop.12307
 18. Petrovskaya A. S. *Emotsional'nyi intellekt kak determinanta rezul'tativnykh parametrov i protsessual'nykh kharakteristik upravlencheskoi deyatelnosti* [Emotional intelligence as a determinant of effective parameters and procedural characteristics of management activities]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Yaroslavl, 2007.
 19. Egorov I. A. *Vliyanie urovnya emotsional'nogo intellekta rukovoditelei organizatsii na vypolnenie upravlencheskikh funktsii* [The influence of the level of managers' emotional intelligence on administrative functions]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2006. 119 p.
 20. Vorobyeva E. V., Perkov M. A. *Vzaimosvyaz' kharakteristik emotsional'nogo intellekta i effektivnosti upravlencheskoi deyatelnosti v sfere prodazh* [The association between characteristics of emotional intelligence and the effectiveness of management activities in the field of sales]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii "Psikhologiya sposobnosti: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy"* [Proc. the All-Russian Scientific Conference "Psychology of abilities: current state and research perspectives"]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 25–26 September, 2015, pp. 7–59.
 21. Altindag E., Kosedagi Y. The Relationship between emotional intelligence of managers, innovative corporate culture and employee performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, V. 210, pp. 270–282. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.367
 22. Aleshina Yu. E., Gozman L. Ya., Dubovskaya E. M. *Sotsial'no-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnoshenii* [Socio-psychological methods of studying marital relations]. Moscow, MSU Publ., 1987. 120 p.
 23. Bilichenko E. N. *Samoaktualizatsiya lichnosti: svyaz' samootnosheniya i agressivnosti u devushek-studentok* [Personal self-actualization: the association between self-relation and aggression in female students]. *Sbornik materialov yubileinoi konferentsii "Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete"* [Proc. the Anniversary Conference "From the origins to the present: 130 years since the foundation of the psychological society at Moscow University"]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, pp. 118–120.
 24. Ivtzan I., Gardner H. E., Bernard I., Sekhon M., Hart R. Wellbeing through self-fulfilment: examining developmental aspects of self-actualization.



- Humanistic Psychologist*, 2013, V. 41, Issue 2, pp. 119–132. DOI: 10.1080/08873267.2012.712076
25. Lounsbury J., Foster N., Levy J. J., Gibson L. Key personality traits of sales managers. *Work: A Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 2014, V. 2, Issue 48, pp. 239–253. DOI: 10.3233/WOR-131615
 26. Vorobyeva E. V., Kryuchkova A. S., Kovsh E. M., Abakumova I. V., Ermakov P. N. *Psikhogenetika agressivnogo i vrazhdebnogo povedeniya* [Psychogenetics of aggressive and hostile behavior]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2016. 102 p.
 27. Pisner D. A., Smith R., Alkozei A., Klimova A., Killgore W. D. S. Highways of the emotional intellect: white matter microstructural correlates of an ability-based measure of emotional intelligence. *Social Neuroscience*, 2017, V. 3, Issue 12, pp. 253–267. DOI: 10.1080/17470919.2016.1176600
 28. Solovykh O. V. Theoretical aspects of personal self-actualization. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2011, no. 6 (125), pp. 25–31.
 29. Mikhitar'yants A. A. *Psikhologicheskie osobennosti razvitiya samoaktualizatsii lichnosti menedzherov na etape vuzovskoi podgotovki* [Psychological characteristics of managers' self-actualization while studying at university]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Pyatigorsk, 2012. 207 p.
 30. Vsemirnova Yu. V. Motivational features of sales managers with various degrees of professional success. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University: Psychology*, 2012, no. 6 (265), pp. 90–95.



УДК 159.9.01

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.3

О НАУЧНОМ СТАТУСЕ КВАНТОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Геннадий Т. Красильников^{1,2*}, Федор В. Мальчинский²,
Эльвира А. Крачко²**

¹ Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар, Российская Федерация

² Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, г. Краснодар, Российская Федерация

* E-mail: gennadykras@mail.ru

Введение. В статье представлен анализ условий возникновения концепции квантовой психологии, ее основных положений и характеристик, которые соответствуют статусу маргинальной науки (парапсихологии). Особое внимание уделено описанию психологических особенностей тех лиц, которые обращаются к исследованию парапсихологических феноменов.

Теоретическое обоснование. Авторы описывают, как постмодернистские изменения в мировой культуре во второй половине XX в. отразились на снижении аксиологического статуса науки и на сближении западной сциентистской рациональности с восточной мистикой. Происходят радикальные изменения в мировоззрении и представлениях о физической картине мира, обусловленные открытиями в новой области физики – квантовой механике, которые оказались в противоречии с классической физикой и привычными образами здравого смысла. Изменения в мировоззрении сочетаются с постмодернистскими преобразованиями науки, где существенно выросла роль неявного знания, интерпретативного мышления и принципиальной неустранимости субъективности из результатов научного познания.

Авторы рассматривают, как на таком культуральном фоне перенесение квантовых корпускулярно-волновых закономерностей в деятельность головного мозга и психики послужило теоретической основой для возникновения концепции квантовой психологии. Описывается, как не метафорическое, а прямое применение квантовых эффектов в психологию оказывается недостаточно обоснованным как с позиций академической физики, так и психологии. Рассматривается, что по психологическим характеристикам квантовая психология относится к парапсихологической области экстрасенсорных явлений, поскольку утверждает прием и передачу информации без участия известных органов чувств, также как и мысленное воздействие на физические объекты. По философской оценке квантовая концепция сознания определяется как разновидность современного



варианта физиологического (физического) редуccionизма, который в прошлые времена определялся как «вульгарный материализм».

В статье описываются причины склонности человеческой психики к паранормальным интересам, что и обуславливает популярность идеи квантовой психологии. Авторы приводят классификацию психологических особенностей и мотиваций лиц, обращающихся к экстрасенсорным феноменам. Освещаются различные негативные последствия высокой социальной активности разработчиков парапсихологических концепций и практик.

Заключение. На основании проведенного анализа авторы полагают, что квантовая психология имеет недостаточную научную обоснованность, чтобы считаться «нормальной» наукой. На современном этапе своего развития квантовая психология находится на уровне теоретических методологических дискуссий своей научной обоснованности, что позволяет определить научный статус квантовой психологии в качестве маргинальной науки.

Ключевые слова: квантовая физика, квантовые свойства, квантовая психология, квантовое сознание, паранаучные концепции, спиритизм, экстрасенсорные эффекты, парапсихология, физический редуccionизм, научная психология, научный статус

Основные положения:

► проведен анализ тех аспектов современной культуры и психологии, которые обусловили возникновение квантовой психологии, а также анализ основных ее положений, представляющих перенесение квантовых эффектов в психологию;

► обосновывается отнесение квантовой психологии по характеристикам сверхчувственного восприятия к парапсихологии, а по философской оценке – как проявление современного физического (физиологического) редуccionизма;

► описаны психологические и социально-психологические особенности лиц, обращающихся к парапсихологическим и паранормальным феноменам;

► показано, что по оценкам академической физики и психологии квантовая психология на современном этапе ее развития относится к разряду маргинальных наук.

Для цитирования: Красильников Г. Т., Мальчинский Ф. В., Крачко Э. А. О научном статусе квантовой психологии // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 51–66.

Материалы статьи получены 27.10.2016



ON THE SCIENTIFIC STATUS OF QUANTUM PSYCHOLOGY

Gennadii T. Krasilnikov^{1,2*}, Fedor V. Malchinsky², El'vira A. Krachko²

¹ Kuban State Medical University, Krasnodar, Russian Federation

² Krasnodar Higher Military Aviation School for Pilots, Krasnodar, Russian Federation

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

Introduction. *The present paper analyses the origination of the quantum psychology concept, its main proposition and features, which correspond to the status of marginal science (parapsychology). Particular attention is paid to psychological characteristics of the individuals who study parapsychological phenomena.*

Theoretical Basis. *In the second half of the 20th century postmodern changes have contributed to the decrease in the axiological status of science. Furthermore, Western scientific rationality has drawn near to Oriental mysticism. Discoveries in quantum mechanics have determined drastic changes in the view of the physical world. These discoveries were in contradiction with classical physics and common sense. Changes in the world view have been combined with postmodern transformations of science. The role of implicit knowledge, interpretative thinking, and the fundamental nonremovability of subjectivity in results of scientific knowledge has increased significantly.*

The application of the quantum corpuscular-wave laws to brain and psychic activity was a theoretical basis for the concept of quantum psychology. The direct use (instead of metaphorical application) of quantum effects in psychology is groundless from the point of view of academic physics and psychology. According to psychological characteristics quantum psychology is a parapsychological field of psychic phenomena, as it recognizes transmission of information without known sense organs, as well as mental influence on physical objects. From a philosophical point of view the quantum concept of consciousness is a kind of contemporary physiological (physical) reductionism, which was defined as "vulgar materialism" in the past.

The study (a) analyses the reasons for a person to be interested in the paranormal, which results in the popularity of ideas of quantum psychology; (b) presents a classification of the psychological characteristics and motivation of the individuals interested in psychic phenomena; (c) highlights various negative consequences of a high social activity among authors of parapsychological concepts and practices.

Conclusion. *Quantum psychology has no scientific grounds for being considered as a "normal" science. Nowadays theoretical and methodological grounds for quantum psychology are discussed. Quantum psychology is considered as a marginal science.*



Keywords: *quantum physics, quantum properties, quantum psychology, quantum consciousness, parascientific concepts, spiritualism, psychic effects, parapsychology, physical reductionism, scientific psychology, scientific status*

Highlights

► *The study analyses the aspects of modern culture and psychology that determined the emergence of quantum psychology, as well as its main provisions for applying in psychology.*

► *According to the characteristics of extrasensory perception quantum psychology is parapsychology.*

► *From a philosophical point of view quantum psychology is a manifestation of modern physical (physiological) reductionism.*

► *The study describes the psychological and socio-psychological characteristics of individuals interested in parapsychological and paranormal phenomena.*

► *Modern academic physics and psychology consider quantum psychology as a marginal science.*

For citation: Krasilnikov G. T., Malchinsky F. V., Krachko E. A. On the scientific status of quantum psychology. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 51–66 (in Russian).

Original manuscript received 27.10.2016

Введение

Психология относится к тем областям науки, которые тесно зависят от состояния массовой культуры и общественного сознания. В культуре нашего времени происходят радикальные изменения, касающиеся привычных истин и ценностей нового времени, которые определяются как постмодернизм. Эти изменения отразились и на профессиональном психологическом ландшафте. Как проявление постмодернистских преобразований в психологии возникают новые направления: экзистенциальная, трансперсональная, акмеологическая и другие психологии. На этом фоне и появляется квантовая психология, которая как бы является выражением современного стремления сблизить и интегрировать закономерности физических и психологических областей знаний [1, 2].

В квантовой психологии, со времени появления в 1990-е гг., сохраняется неопределенность в отношении ее научного статуса. Сторонники данной концепции заявляют о том, что квантовая психология является принципиально новым открытием в современной науке, сближающим физические и психологические закономерности, что создает новое представление



о единстве мира [3, 4, 5]. С другой стороны, критически оценивающие ученые относят квантовую психологию к маргинальной науке [6, 7]. Интерес к проблеме сохраняется и поддерживается сторонниками сдержанной позиции, которые полагают, что для оценки квантовой психологии требуются дальнейшие усилия исследователей [8, 9]. Целью данной статьи является исследование научной обоснованности статуса квантовой психологии и ее оценки как научного и социально-психологического феномена в современных российских условиях.

Теоретическое обоснование

Анализ основных исследований и публикаций

Радикальные изменения в мировоззрении и представлениях о физической картине мира прошлого века были обусловлены следующими научными данными. В квантовой физике были открыты парадоксальные корпускулярно-волновые закономерности поведения квантов (электронов, атомов, фотонов и др.), которые заключались в том, что в экспериментах они одновременно вели себя и как частицы, и как волны. Эти характеристики оказались в противоречии с классической физикой и с привычными представлениями здравого смысла. Квантовофизическое описание реальности значительно расширило и одновременно усложнило понимание научной картины мира. Постмодернистские влияния в мировой культуре во второй половине XX в. выразились в снижении аксиологического статуса науки и в сближении западной сциентистской рациональности с восточной мистикой.

В психологии до настоящего времени не произошло сколько-нибудь полного и четкого разделения между научным, околонаучным и псевдонаучным знанием. В отличие от астрономии и химии, которые полностью отмежевались от астрологии и алхимии, психология проявляет гораздо большую терпимость к парапсихологии [10]. Как отметил в 2005 г. заместитель директора Института психологии РАН А. В. Юревич, психология занимает промежуточное положение между наукой и паранаукой [11]. В современную психологию активно внедряются мистические и парапсихологические концепции, выразителем чего стали Ф. Капра и другие [1, 4]. В этих же работах проявляется тенденция к объединению психического и физического в единую картину мира. Как проявления этой тенденции появились попытки применять открытия из квантовой механики к объяснению особенностей человеческой субъективности и сознания [12].

На такой волне к концу XX в. возникла теория «квантовой психологии» как следствие ошибочной интерпретации «проблемы измерения» в квантовой физике [13]. Там, в процессе измерения волновой функции какой-либо частицы (кванта), имеющей до этого вероятностную локализацию (суперпозицию),



происходит фиксация ее локализации, обусловленная измерением. Этот момент в измерении квантового состояния стал определяться некоторыми теоретиками квантовой физики как редукция («коллапс») волновой функции, что объяснялось результатом воздействия сознания исследователя, как психофизический эффект влияния сознания на поведение квантовой системы [3]. Но эту фиксацию определенной позиции квантового объекта мог ведь производить и автомат без участия человека. По этому поводу известна шутка А. Эйнштейна, что если следовать подобной логике, то взгляд мыши может изменить Вселенную.

Общепризнанное понимание того, что само измерение состояния квантовой системы никак не связано с непосредственным воздействием нашего сознания на данный физический объект, окончательно пришло только к концу XX в. В квантовой физике, как и в других разделах физики, измерения лишь выявляют, а не изменяют состояния. Как пишет А. И. Липкин, ссылаясь на постулаты М. Борна (одного из основателей концепции квантовой физики), состояния квантовой системы существуют независимо от того, измеряются они или нет. Тем не менее, продолжавшиеся в предшествующие годы разговоры о таинственной и мистической связи сознания и физических явлений квантового мира породили немало паранаучных и эзотерических теорий. Один из современных теоретиков квантовой физики, М. Б. Менский, говоря о сохраняющейся чрезвычайной сложности понимания квантовой механики, замечает, что вначале идея о влиянии сознания на физические свойства квантов появилась в порядке интеллектуальной игры и лишь позднее приобрела свое концептуальное развитие [13].

Основные идеи концепции квантового сознания были сформулированы анестезиологом S. Hameroff, совместно с физиком и математиком R. Penrose, которые создали в 1994 г. «Нейрокомпьютерную модель сознания» [5]. Согласно этой модели, активность головного мозга рассматривается как квантовый процесс, подчиняющийся закономерностям квантовой физики. В соответствии с этим, гипотеза квантовой психологии утверждает, что сознание носит волновой характер и порождается квантово-волновой активностью мозга. При совпадении колебаний «волн сознания» человека с квантово-волновой характеристикой какого-либо физического объекта в сознании этого человека возникают мысли и образы, связанные с данным объектом. А изменение мысленного образа в мозговом нейрокомпьютинге способно на квантовом уровне видоизменять материальный объект. При этом, якобы, происходит взаимодействие сознания, материализованного на каком-либо специфичном субстрате-носителе (излучение, поле, элементарные частицы и т. д.), с живыми и неживыми объектами материального мира. Это гипотетическое (ибо отсутствуют подтверждающие экспериментальные данные) предположение,



будучи только психической реальностью авторов [14], считается применимым к объяснению всех видов психофизических явлений. Все эти теоретические построения кажутся необыкновенно привлекательными только для непрофессионального читателя. Во-первых, нет ни одного психофизического явления, которое нельзя было бы объяснить без привлечения квантовых эффектов. Кроме того, сторонниками квантовой психологии не представлено ни одного научного доказательства того, что подобные эффекты вообще участвуют в деятельности мозга [6].

Главный физический аргумент против предположений о квантовой природе сознания заключается в следующем. Квантовые свойства в системе исчезают (декогерируют) прежде, чем они достигнут пространственного и энергетического уровня, достаточного для того, чтобы влиять на нейронные процессы [15]. И это является одним из самых существенных технических препятствий на пути к логическому обоснованию концепции квантового сознания. Современной академической физикой базовая концепция данной теории критикуется как научно необоснованная из-за неверного применения принципов квантовой механики [6, 16]. Так, специалист в области физики элементарных частиц V. Stenger охарактеризовал «квантовое сознание» как миф, не имеющий научного обоснования, который должен занять место среди богов, драконов, единорогов, как очередной вариант фантастической парапсихологии [7].

Однако это игнорируется большинством лиц, заинтересованных в признании реальности квантовой обусловленности психологических явлений. Для непрофессионального восприятия истину напоминают такие объяснения, которые содержат в себе множественность толкований, элементы интригующей неопределенности и внешней сложности, но вместе с тем такие, которые основаны на популярных научных идеях. Квантовая физика, недостаточно понимаемая большинством людей, имеет в их представлении некий ореол мистичности. Этот мистический ореол истолковывается путем использования различной физико-математической терминологии, что тиражируется во множестве книг и статей, претендующих на научность. Примером может служить книга А. П. Дуброва «Когнитивная физика». Она издана с видимостью солидной научной монографии, в аннотации говорится, что основные положения ее – «новое научное направление, связанное с изучением мысленного воздействия человека на живую и косную материю» [17 с. 2]. Далее идет изложение, как якобы очевидного, что парапсихология и паранормальные явления объявляются разделами «новой науки нашего времени – когнитивной психофизики». Книга заканчивается длинным приложением хвалебных рецензий от кандидатов и докторов физико-математических и технических наук, без участия психологов и психофизиологов [17].



Квантовая психология по описанным основным характеристикам: восприятие и передача информации сверхчувственным (экстрасенсорным) путем без участия известных органов чувств, мысленные воздействия на физические явления вне организма без посредства физических действий – должна быть отнесена к области парапсихологии [18, 19, 20]. Квантовую концепцию можно использовать в научном исследовании в качестве «квантовой метафоры», для выделения особого квантоподобного «уровня» сознания, например, интуиции. Квантовоподобность (двойственность) данного явления психики заключается в том, что мы не можем выявить его при интроспективном восприятии, однако можем определить его существование через цепь логических заключений [21]. В другом аспекте эта проблема рассматривается у В. Ф. Петренко и А. П. Супруна. В их изложении с позиции психологической науки это предстает как методологический переход в описании мира от языка волновых процессов, обладающих «связностью» и «спутанностью» к предметному языку сознания, осуществляя тем самым перенос семантики квантовой физики в психологию [8].

С философской же точки зрения квантовую психологию следует расценить как проявление современного физического редукционизма, который пришел на смену физиологическому редукционизму (вульгарному материализму), распространенному во второй половине XIX в. Его представители того времени, немецкие ученые К. Фохт, Л. Бюхнер и голландец Я. Молешотт, считали мышление и сознание физиологическо-химическим процессом – «мозг выделяет мысль, как печень желчь» [22]. Эта традиция редукции сложных психических процессов к физиологическим проявлениям работы мозга, а также отрицание идеальной, социальной природы сознания, получила продолжение в конце XIX и начале XX вв. Даже великий З. Фрейд отдал ей дань, написав в 1885 г. «Проект научной психологии», в котором излагал, что со временем развитие знаний о нервной системе позволит заменить психоаналитические представления на более точные физиологические методы. Хотя в последующем он отошел от физиологии в пользу психоаналитической метапсихологии и даже никогда не публиковал эту вещь [23]. А традиция была продолжена до XXI в. в современных вариантах концепций различных носителей сознания, меняющихся в соответствии с достижениями науки. Так, в середине прошлого века носителем сознания считались радиоволны и исследовалась «биологическая радиосвязь» [24]. В последующем передача мыслей, телепатия [25], основывалась на более «тонких», полевых носителях сознания. Позднее ее сменила основанная на последних достижениях теоретической физики концепция квантовой психологии, и как ее разновидность – популярная в России теория «торсионного сознания». Эта теория утверждает, что психофизические и другие парапсихологические явления могут быть



объяснены на основе теории физического вакуума и «торсионных» полей и излучений. В данной «теории» постулируется, что основу всех известных квантовых полей составляет некое первичное «торсионное поле», которое является совокупностью пространственно-временных вихрей, не имеющих энергии, но переносящих информацию. Это же первичное «торсионное поле» рассматривается как субстрат информационной «записи» о прошлом и будущем нашего материального мира, а также как субстрат сознания [26]. Концепция «торсионных полей» активно поддерживается и пропагандируется, несмотря на то, что неоднократно осуждалась Комиссией РАН по борьбе с лженаукой за ее научную несостоятельность [6].

Какое психологическое объяснение можно дать столь стойкому интересу к паранаучным психологическим концепциям? Как полагает Д. Фрезер (1998), человеку всегда было свойственно верить в чудеса, и современный человек сохранил эту склонность к магическому (мифологическому, религиозному) мышлению [27]. Согласно Оксфордскому психологическому словарю, магическим мышлением является убеждение, что мысль приравнивается к действию. История полна массовыми подтверждениями данного психологического феномена. Так, в 1875 г. по инициативе Д. И. Менделеева Физическое общество при Петербургском университете организовало специальную комиссию по изучению медиумических явлений и спиритизма. После серий исследований комиссия пришла к выводу, что спиритизм основывается на суевериях и жульничестве и не имеет научного обоснования [28]. Интересно отметить, что член этой комиссии академик А. М. Бутлеров не поверил в опровержения спиритизма и выступал против выводов комиссии. Спиритизмом на протяжении всей научной жизни интересовался К. Г. Юнг, он использовал материал этих исследований при создании своей концепции коллективного бессознательного. В первоапрельском номере авторитетного международного научного журнала «Nature» от 01.04.1958 была опубликована редакторская заметка про экспериментальное исследование влияния сознательного волевого усилия на скорость распада радиоактивных элементов. Хотя через некоторое время в журнале появилось разъяснение, что эта публикация была первоапрельской шуткой – «физики шутят», ее с тех пор и по настоящее время широко используют как аргумент в обоснование существования прямого влияния активности сознания на физические явления. П. Д. Успенский, известный отечественный мистик, так и называет один из главных своих трудов – «В поисках чудесного» [29]. Подобное распространенное в мире устойчивое стремление человека к паранормальному американский философ П. Куртц определял как «искушение потусторонним» [30], а С. Лем – как «ванька-встанька истории или ее неотъемлемая составляющая» [31].



Следующий субъективно притягательный момент заключается в том, что у многих адептов паранаучных гипотез создается представление, что они сами, как носители нового знания, находятся на самом передовом крае науки, впереди академического официального ее уровня, впереди официальных ее представителей – «академиков-консерваторов», что чрезвычайно психологически комфортно для их самооценки. Этому способствуют снижение ценностного статуса академической науки в общественном сознании и постмодернистская толерантность к плюрализму мнений и полярным суждениям.

Еще один, не менее важный аспект мотивации – это потребность в общественном признании своей «радикальной» концепции или своих необычных способностей. Так, по устному сообщению профессора Б. Д. Карвасарского, главного психотерапевта МЗ РФ и заведующего кафедрой психотерапии в НИИ им В. М. Бехтерева (на цикле психотерапии в 1991 г.), с началом «перестройки» в СССР с 1985 г. в клиники НИИ в течение нескольких лет часто поступали на обследование не пациенты, а лица с направлением от органов власти, которые требовали официального и «научного» подтверждения их паранормальных способностей. Общими особенностями этих разнообразных претендентов была их чрезвычайная общественная активность и покровительство VIP-персон, как, например, у Джуны. А все претенденты подразделялись по своим личностным особенностям, по классификации из устного сообщения профессора Б. Д. Карвасарского, на следующие три группы:

- 1) психически нормальные личности с авантурными чертами характера;
- 2) личности с аномальными психическими особенностями, обладающие обостренно-повышенными сенсорными способностями (возникающими обычно на фоне резидуально-органической патологии головного мозга, как у болгарской ясновидящей Ванги);
- 3) душевнобольные лица с клиническими проявлениями бредового могущества в виде выдающихся паранормальных способностей.

Объединяло их то, что все они добивались признания своих выдающихся способностей, славы, известности и, как следствие этого, финансирования.

И последний, очень значимый аспект мотивации – это прямое требование бюджетного финансирования своих не признанных наукой, но масштабных «научных» исследований с их реализацией в практику. Для иллюстрации можно привести гротескный пример «экстрасенса» Григория Грабового, совсем еще недавно публично заявлявшего, что силой мысли может воскрешать мертвых (в том числе погибших в Беслане), управлять ядерными взрывами, космическими полетами и т. п. Хотя его следует отнести к группе авантюристов-мошенников, по классификации Б. Д. Карвасарского, финансовые масштабы его «парапсихологических афер» были таковы, что даже



обсуждались в Государственной думе, до его привлечения к уголовной ответственности за мошенничество в 2007 г. Разработчиками концепции торсионных полей в 1990-е гг. были развернуты бюджетные НИИ и лаборатории по конструированию торсионных генераторов, их коммерческому широкому распространению и применению даже в космосе, что вызывало иронические оценки зарубежных специалистов. Однако идеи торсионных полей не признаны нигде в мире, и не было получено за годы исследований никакого подтверждения их обещанных эффектов, что послужило причиной прекращения бюджетного финансирования их дальнейшего исследования.

Для защиты отечественного поля науки и государственного бюджета от сверхактивности параученых в 1999 г. Президиум РАН создал «Комиссию РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований». В ее третий состав (2005 г.) наряду с 40 авторитетными академическими учеными был включен иллюзионист Ю. Горный для разоблачения жульничества, обычно сопровождающего публичность паранормальных явлений (см. выводы комиссии Д. И. Менделеева) [6]. Об этом же предупреждал в свое время физик-профессор А. И. Китайгородский (1967), что исследовать экстрасенсорные эффекты надо не столько ученым, сколько фокусникам, ибо ученых легче обмануть манипуляциями [32].

Заключение

Как следует из описанного выше текста, даже без прямой логической преемственности квантовая психология, постулирующая экстрасенсорные механизмы передачи субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, оказывается экзистенциально связанной с различными проявлениями парапсихологических теоретических концепций и практик. Тем не менее, необходимо проводить принципиальное различие между квантовой психологией как научной гипотезой и различными наукообразными парапсихологическими формами. Квантовая психология является конкретным изобретением двух американских авторов, S. Hameroff и R. Penrose, имеет своим основанием гипотетическую концепцию о возможном влиянии сознания на результаты исследования квантовых систем и даже обсуждается в академических журналах [3, 8]. Несмотря на недостаточную научную обоснованность, квантовая психология стала заметным явлением в психологии, философии, культуре как философская концепция мировосприятия и как предмет научных теоретических дискуссий [21]. Подобная оценка согласуется с теми аспектами современной психологии, для которых характерны многообразие парадигм и методологических подходов [11, 33, 34].

Подводя итоги рассмотренных аспектов квантовой психологии, следует отметить, что основанная на аналоговом уподоблении свойств квантовой



физики и психологии, она далеко не соответствует академическим научным принципам в психологии. Для подтверждения приводим следующие постулаты научной психологии, сформулированные в американской психологической энциклопедии: «Профессиональная и научная психология требует осуществления строгого контроля за наблюдениями при четко заданных и допускающих повторное воспроизведение условиях. Там, где ее работа опирается на случайные наблюдения, отдельные эпизоды и оценки свидетелей, она не достигает профессионального или научного уровня... Научная психология требует эмпирических наблюдений и экспериментирования для проверки своих умозрительных построений, которые нередко облачаются в форму научных теорий и воспринимаются как таковые» [20, с. 840]. На эти же принципы указывал академик РАН П. В. Симонов, что наука имеет дело только с явлениями, реальность которых доказана их закономерной повторяемостью и возможностью воспроизведения результатов эксперимента, а все остальное принадлежит царству веры [35]. А квантовая психология не имеет доказательной экспериментальной базы и на современном этапе развития науки находится на уровне теоретических дискуссий своей научной обоснованности. Поэтому с точки зрения методологических требований академической физики и психологии научный статус квантовой психологии следует расценивать в качестве маргинальной науки.

Литература

1. *Капра Ф.* Дао физики: исследование параллелей между современной физикой и мистицизмом востока. – СПб. : ОРИС, 1994. – 304 с.
2. *Gergen K. J.* Toward a postmodern psychology / S. Kvale (ed.) Psychology and postmodernism. – London : Sage Publ., 1997. – P. 17–30;
3. *Менский М. Б.* Концепция сознания в контексте квантовой механики // Успехи физических наук. – 2005. – Т. 175, № 4. – С. 413–435.
4. *Уилсон Р.* Квантовая психология. – Киев : София, 1998. – 224 с.
5. *Hameroff S., Penrose R.* Orchestrated Objective Reduction of Quantum Coherence in Brain Microtubules: The «Orch OR» Model for Consciousness // Philosophical Transactions of the Royal Society of London A. – 1998. – Vol. 356. – P. 1869–1896.
6. *Кругляков Э. П.* Ученые с большой дороги // Комиссия по борьбе с лженаукой РАН. – М. : Наука, 2009. – 359 с.
7. *Stenger V.* The Myth of Quantum Consciousness // The Humanist. – 1992. – Vol. 53, № 3. – P. 13–15.
8. *Петренко В. Ф., Сунрун А. П.* Теоретические и методологические проблемы психологии: взаимосвязь квантовой физики и психологии сознания // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 6. – С. 69–86.



9. *Searle D. R.* The Mystery of Consciousness // The New York Review of Books. – 1995. – № 2. – P. 53–88.
10. *Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с.
11. *Юревич А. В.* Наука и паранаука: столкновение на «территории психологии» // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – С. 79–87.
12. *Walker E. H.* The Nature of Consciousness // Mathematical Biosciences. – 1970. – Vol. 7. – P. 131–178.
13. *Липкин А. И.* Миф об особой роли сознания наблюдателя в квантовой механике // Актуальные вопросы современного естествознания. – 2005. – Вып. 3. – С. 31–43.
14. *Красильников Г. Т.* «Психическая реальность» в психотерапии // Психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 21–26.
15. *Tegmark M.* Importance of quantum decoherence in brain processes // Physical Review. – 2000. – Vol. 61, № 4. – P. 4194–4206.
16. *Davis M.* Is mathematical insight algorithmic // Behavioral and Brain Sciences. – 1995. – Vol. 13, № 4. – P. 659–660.
17. *Дубров А. П.* Когнитивная психофизика. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 301 с.
18. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 2-е изд., перераб. и доп. – 976 с.
19. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ, АСТ Москва; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 4-е изд. – 816 с.
20. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корзини и А. Ауэрбаха; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2006. – 2-е изд. – 1876 с.
21. *Пенкин С. А.* Философский анализ квантовой концепции сознания : дисс. ... канд. филос. наук. – М., 2006. – 150 с.
22. История философии : Энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис, Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
23. *Лейбин В. М.* Психоанализ : Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2008. – 2-е изд. – 592 с.
24. *Кажинский Б. Б.* Биологическая радиосвязь. – Киев : Изд-во Академии наук УССР, 1963. – 171 с.
25. *Васильев Л. Л.* Внушение на расстоянии. – М. : Госполитиздат, 1962. – 160 с.
26. *Акимов А. Е., Тарасенко В. Я., Шипов Г. И.* Торсионные поля как космофизический фактор // Биофизика. – 1995. – Т. 40, Вып. 4 (июль–август). – С. 938–943.
27. *Фрезер Д. Д.* Золотая ветвь: исследования магии и религии / пер. с англ. – М. : АСТ, 1998. – 764 с.
28. *Менделеев Д. И.* Два публичных чтения о спиритизме // К познанию России. – М. : Айрис-пресс, 2002. – С. 509–526.



29. Успенский П. Д. В поисках чудесного. – СПб. : Издательство Чернышова, 1994. – 242 с.
30. Куртц П. Испытание потусторонним / пер. с англ. – М. : Академический проект, 1999. – 601 с.
31. Лем С. О сверхчувственном познании // Мой взгляд на литературу : пер. с пол. и нем. – М. : АСТ, АСТ Москва, 2009. – С. 438.
32. Китайгородский А. И. Реникса. – М. : Молодая гвардия, 1967. – 240 с.
33. Lau M. Y. Postmodernism and the values of science // *American Psychologist*. – 2002. – Vol. 57, № 12. – P. 1126–1127.
34. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Unified psychology // *American Psychologist*. – 2001. – Vol. 56, № 12. – P. 1069–1079.
35. Симонов П. В. Созидающий мозг: нейробиологические основы творчества. – М. : Наука, 1993. – 108, [3] с.

References

1. Kapra F. *Dao fiziki: issledovanie parallelei mezhdou sovremennoi fizikoi i mistitsizmom vostoka* [Tao of physics: exploring parallels between modern physics and Eastern mysticism]. St. Petersburg, ORIS Publ., 1994. 304 p.
2. Gergen K. J. Toward a postmodern psychology. In: *Psychology and postmodernism*. London, Sage Press, 1997, pp. 17–30.
3. Menskii M. B. The concept of consciousness in the context of quantum mechanics. *Uspekhi fizicheskikh nauk*, 2005, V. 175, no. 4, pp. 413–435 (in Russian).
4. Uilson R. *Kvantovaya psikhologiya* [Quantum psychology]. Kyiv, Sofia Publ., 1998. 224 p.
5. Hameroff S., Penrose R. Orchestrated objective reduction of quantum coherence in brain microtubules: The “Orch OR” model for consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 1998, V. 356, pp. 1869–1896.
6. Kruglyakov E. P. Highway scientists. In: *Komissiya po bor'be s lzhenaukoi RAN* [The RAS commission to combat pseudoscience]. Moscow, Nauka Publ., 2009. 359 p.
7. Stenger V. The myth of quantum consciousness. *The Humanist*, 1992, V. 53, no. 3, pp. 13–15.
8. Petrenko V. F., Suprun A. P. Theoretical and methodological problems of psychology: the relationship between quantum physics and the psychology of consciousness. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2014, V. 35, no. 6, pp. 69–86 (in Russian).
9. Searle D. R. The mystery of consciousness. *The New York Review of Books*, 1995, no. 2, pp. 53–88.
10. Kornilova T. V., Smirnov S. D. *Metodologicheskie osnovy psikhologii* [Methodological foundations of psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 320 p.



11. Yurevich A. V. Science and parascience: A collision on the "territory of psychology". *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2005, V. 26, pp. 79–87 (in Russian).
12. Walker E. H. The nature of consciousness. *Mathematical Biosciences*, 1970, V. 7, pp. 131–178.
13. Lipkin A. I. A myth about an observer's consciousness special role in quantum mechanics. *Aktual'nye voprosy sovremennogo estestvoznaniya – Actual Problems of Modern Science*, 2005, V. 3, pp. 31–43 (in Russian).
14. Krasil'nikov G. T. "Mental realities" in psychotherapy. *Psikhoterapiya – Psychotherapy*, 2009, no. 2, pp. 21–26 (in Russian).
15. Tegmark M. Importance of quantum decoherence in brain processes. *Physical Review*, 2000, V. 61, no. 4, pp. 4194–4206.
16. Davis M. Is mathematical insight algorithmic. *Behavioral and Brain Sciences*, 1995, V. 13, no. 4, pp. 659–660.
17. Dubrov A. P. *Kognitivnaya psikhofizika* [Cognitive psychophysics]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 301 p.
18. Golovin S. Yu. *Slovar' psikhologa-praktika* [A practical psychologist's dictionary]. Minsk Kharvest Publ., 2001. 976 p.
19. Meshcheryakova B. G., Zinchenko V. P. (eds.). *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Large psychological dictionary]. Moscow, AST, AST Moskva Publ., 2009. 816 p.
20. Corsini R., Auerbach A. *Concise Encyclopedia of Psychology*, 1996 (Russ. ed.: *Psikhologicheskaya entsiklopediya*, pod red. R. Korzini i A. Auerbakha, St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 1876 p.).
21. Penkin S. A. *Filosofskii analiz kvantovoi kontseptsii soznaniya* [Philosophical analysis of the quantum concept of consciousness]. Diss. Cand. Sci. (Philos.). Moscow, 2006. 150 p.
22. Gritsanov A. A. *Istoriya filosofii: Entsiklopediya* [The history of philosophy: Encyclopedia]. Minsk, Interpresservis, Knizhnyi Dom Publ., 2002. 1376 p.
23. Lebin V. M. *Psikhoanaliz* [Psychoanalysis]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 592 p.
24. Kazhinskii B. B. *Biologicheskaya radiosvyaz* [Biological radio communication]. Kiev, USSR Academy of Sciences Publ., 1963. 171 p.
25. Vasil'ev L. L. *Vnushenie na rasstoyanii* [Suggestion at a distance]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1962. 160 p.
26. Akimov A. E., Tarasenko V. Ya., Shipov G. I. Torsion fields as a cosmophysical factor. *Biofizika – Biophysics*, 1995, V. 40, no. 4 (July–August), pp. 938–943 (in Russian).
27. Frazer J. G. *The golden bough: A study in magic and religion* (Russ. ed.: Frezer D. D. *Zolotaya vetv': issledovaniya magii i religii*. Moscow, AST Publ., 1998. 764 p.).



28. Mendeleev D. I. Two public readings on spiritualism. In: *K poznaniyu Rossii* [Toward understanding Russia]. Moscow, Airis-press Publ., 2002, pp. 509–526.
29. Uspenskii P. D. *V poiskakh chudesnogo* [In search of the miraculous]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Chernyshova Publ., 1994. 242 p.
30. Kurtz P. *The transcendental temptation* (Russ. ed.: Kurtts P. *Iskushenie potustoronnim*). Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 1999. 601 p.).
31. Lem S. *O sverkhchuvstvennom poznanii* [On extra-sensory knowledge]. Moscow, AST, AST Moskva Publ., 2009, pp. 438 (in Russian).
32. Kitaigorodskii A. I. *Reniksa* [Renyxa]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1967. 240 p.
33. Lau M. Y. Postmodernism and the values of science. *American Psychologist*, 2002, V. 57, no. 12, pp. 1126–1127.
34. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Unified psychology. *American Psychologist*, 2001, V. 56, no. 12, pp. 1069–1079.
35. Simonov P. V. *Sozidayushchii mozg: neirobiologicheskie osnovy tvorchestva* [The creating brain: the neurobiological foundations of creativity]. Moscow, Nauka Publ., 1993. 108 p.



УДК 159.923.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.4

СРАВНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЕЕ ДИНАМИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПОДРОСТКОВ И ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Михаил Ю. Кузьмин

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация
E-mail: mirroy@mail.ru*

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-36-01301

Введение. В статье рассматриваются особенности идентичности и ее динамики на выборках младшего школьного, подросткового, юношеского возраста. Автор рассматривает различные подходы к проблеме, принятые в отечественной и зарубежной психологии. Новизна исследования заключается в изучении места интегральной идентичности с малыми группами в системе идентичности у испытуемых различного возраста и связи данного компонента с кризисом идентичности.

Методы. Автор использует методики «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда, и «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда как наиболее востребованные при изучении данной проблемы.

Результаты. На выборке из 902-х испытуемых в ходе двухлетнего исследования автор показывает, что существует ряд возрастных и гендерных особенностей динамики идентичности. Показано, что в период с младшего школьного до юношеского возраста оценка себя испытуемыми вне зависимости от их пола постепенно снижается. Одновременно испытуемые все чаще описывают свою личность как «сложную». Обнаружено, что наиболее выраженными компонентами социальной идентичности у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста являются гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом существует как гендерная, так и возрастная специфика динамики данных компонентов. Описан постепенный рост социального компонента идентичности при одновременном снижении ее личностного компонента у младших школьников и подростков. Наконец, проанализирована динамика такого компонента идентичности, как интегральная идентичность с малыми группами: у младших школьников и подростков выраженность данного компонента увеличивается, а в юношеском возрасте уменьшается.



Обсуждение результатов. Автор сравнивает полученные им результаты с работами как отечественных (А. В. Микляева, Т. В. Румянцева, В. Л. Ситников), так и зарубежных (Z. Abdukeram, Ch. Tanti) авторов. Анализируются различия в полученных результатах, обусловленные как различиями в выборках, так и подходах к изучаемой проблеме (использование трехкомпонентной модели зарубежными авторами). Делается вывод об особой роли такого компонента идентичности, как интегральная идентичность с малыми группам в динамике идентичности подростков.

Ключевые слова: идентичность, кризис идентичности, социальная идентичность, динамика идентичности, гендерная идентичность, младшие школьники, подростки, юношество

Основные положения:

- ▶ в период с младшего школьного до юношеского возраста оценка себя испытуемыми вне зависимости от их пола постепенно снижается;
- ▶ наибольшая изменчивость идентичности, измеренной при помощи методики «Семантический дифференциал», свойственна младшим школьникам;
- ▶ наибольший вес среди компонентов социальной идентичности у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста занимают гендерная, семейная и профессиональная идентичности;
- ▶ для младших школьников и подростков характерны возрастающий рост доли социального компонента идентичности и снижение доли личностного ее компонента;
- ▶ наибольшую динамику у младших школьников, подростков и юношей демонстрирует такой компонент идентичности, как интегральная идентичность с малыми группами.

Для цитирования: Кузьмин М. Ю. Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 67–89.

Материалы статьи получены 25.11.2016



UDC 159.923.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.4

THE COMPARISON OF IDENTITY AND ITS DYNAMICS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN, TEENAGERS, AND ADOLESCENTS

Mikhail Y. Kuzmin

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

E-mail: mirroy@mail.ru

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Humanitarian Science Foundation (project no. 15-36-01301)

Introduction. *The paper overviews various domestic and foreign approaches to identity and its dynamics in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents. This paper is the first report on the place of integral identity with small groups in the identity system in the subjects of different ages, as well as the relationship between this component and an identity crisis.*

Methodology. *The study used Kuhn & McPartland's Twenty Statements Test and Charles E. Osgood's Semantic Differential.*

Results. *The results of a two-year study, which involved 902 persons, revealed a number of age and gender features of the dynamics of identity. Regardless the respondents' gender, their self-assessment gradually decreased in the period between junior school age and adolescence. At the same time, the respondents often described their personality as a "complicated" one. Gender, family, and professional identities were the most prominent components of social identity in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents. There were both gender and age specificity of the dynamics of these components. The study described a gradual increase in the social component of identity while its personal component decreased in junior school children and teenagers. Finally, the analysis of the dynamics of the integral identity with small groups showed that this component increased in junior schoolchildren and decreased in adolescents.*

Discussion. *The study findings were compared to the results of domestic (A. V. Mikljaeva, T. V. Rumjanceva, V. L. Sitnikov) and foreign (Z. Abdukeram, Ch. Tanti) research. The differences in the results may be explained by the difference in samples, as well as the approaches to the problem (foreign authors' use a three-component model). In conclusion: the integral identity with small groups plays a special role in the dynamics of teenager's identity.*



Keywords: *identity, identity crisis, social identity, identity dynamics, gender identity, junior schoolchildren, teenagers, adolescence*

Highlights

► *Respondents' self-assessment does not depend on their gender and gradually decreases in the period between junior school age and adolescence.*

► *Junior schoolchildren demonstrated the most prominent variability of identity, measured by the Semantic Differential technique.*

► *Gender, family, and professional identities were the most prominent components of social identity in junior school children, teenagers, and adolescents.*

► *There was a gradual increase in the social component of identity while its personal component decreased in junior school children and teenagers.*

► *The integral identity with small groups demonstrated the most dynamics in junior school children, teenagers, and adolescents.*

For citation: Kuzmin M. Y. The comparison of identity and its dynamics in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 67–89 (in Russian).

Original manuscript received 25.11.2016

Введение

Изучение идентичности и ее динамики в работах современных отечественных авторов затрагивает различные аспекты данной проблемы – возрастные (исследования идентичности у младших школьников проводят А. И. Коротаева [1], Н. А. Богданова [2], Т. В. Гармаева [3], А. В. Микляева и П. В. Румянцева [4], Е. В. Беляева [5] и др.; у подростков – О. Г. Калинина, А. Б. Холмогорова [6] и др.; у юношей и девушек – А. В. Микляева [4], М. Ю. Кузьмин [7]), этнические (работы Е. В. Беляевой [5], Н. Л. Ивановой, Г. Б. Мазиловой [8]), гендерные (Н. Л. Иванова, Е. В. Кулаева [9], В. А. Перегудина [10], Н. Ю. Флотская [11] и др.) и т. д. Среди работ зарубежных авторов можно выделить работы Ф. Воррелла (Worrell), изучающего академическую (как способного или неспособного к успешному обучению) идентичность подростков из неблагополучных семей [12], Дж. Крогер (Kroger), изучающей влияние на идентичность социальных и экономических изменений на значительном (8 лет) промежутке времени [13] и др.

Однако сравнительно немного исследований направлены на изучение идентичности в целом, ее динамики в рамках сразу нескольких возрастов. Такую работу проводил В. Л. Ситников, однако она в первую очередь была направлена на изучение Я-образа ребенка [14]. Исследование В. А. Перегудиной,



где изучалась гендерная идентичность на выборке от старшего дошкольного до юношеского возраста, также посвящено только одной из разновидностей идентичности [10]. Работа О. О. Савиной касается особенностей развития идентичности у подростков и у юношей [15], хотя последние берутся только для сравнения с результатами, полученными на более старшей выборке (23–30 лет).

Среди зарубежных исследований можно отметить большую работу Z. Abdikeram и коллег, где на выборке из 982-х респондентов пяти возрастов (начиная с младшего школьного и заканчивая юношеским) сравнивались особенности развития идентичности [16]. Однако в последнем случае исследование идентичности касалось лишь личностного и социального компонентов.

Таким образом, в сравнительном отношении идентичность и ее динамика в период от младшего школьного до юношеского возраста остается недостаточно изученной.

Методы

Особенностью исследований идентичности в различных группах испытуемых является психодиагностический инструментарий. Он различается от работы к работе. Так, при изучении идентичности испытуемых одного возраста (например, младшего школьного) различными исследователями выбираются неодинаковые методики. Например, Е. В. Беляева применяла модифицированную методику М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений», а также модифицированную версию теста Т. Г. Стефаненко «Биполярные шкалы» [5]; Т. В. Гармаева – методику М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений», проективную методику «Я и другие» и методику Д. Кац и К. Брейли «Приписывание качеств» [3]; Ch. Tanti и коллеги – модернизированный вариант методики «Двадцать утверждений» [17]. Схожая картина наблюдается и при диагностике различных видов идентичности – гендерного, этнического и т. п.

Мы считаем, что использование неодинаковых методик препятствует сравнительному анализу результатов у различающихся по возрасту и полу испытуемых. Вместе с тем, обращает внимание, что ряд методик применяется фактически в каждом исследовании идентичности. Такой методикой оказывается тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда, впервые представленный в статье «Эмпирическое изучение самооотношения» («Empirical Investigation of Self-Attitude») в 1954 г. И хотя для него так и не было разработано общепринятого способа обработки результатов, он остается востребованным как в отечественной, так и в зарубежной науке. За рубежом данная методика используется для изучения идентичности как младших школьников (например, W. S. Cockerham [18]), так и подростков (Z. Abdikeram et al. [16],



F. Worrell [12]), и испытуемых юношеского возраста (например, L. Madson & D. Trafimow [19], N. Khanlou [20]).

Кроме того, следует упомянуть методику Ч. Осгуда «Семантический дифференциал». Хотя она сравнительно редко применяется для изучения собственно идентичности в отечественной психологии (хотя такие исследования есть, например, у М. М. Абдуллаевой [21]), однако за рубежом используется довольно часто (например, в работах E. Carroll & R. Coetzer [22], J. Zevin [23]); ее универсальность и доступность для испытуемых, как указывает В. Ф. Петренко [24], позволяет использовать методику для оценки репрезентации испытуемым самого себя.

Таким образом, для сравнения идентичности и ее динамики в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста мы использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда (ее обработка осуществлялась при помощи авторского классификатора [7]) и методику «Семантический дифференциал». Нами была использована версия из 25 шкал. Для их обработки применялся «ключ», предложенный В. Ф. Петренко [24], и выделенные им факторы – «оценка», «активность», «упорядоченность», «сложность», «сила» [25].

Полученные данные обрабатывались при помощи дисперсионного анализа, *t*-критерия Стьюдента, углового коэффициента Фишера с привлечением пакета SPSS 22.

Результаты

Исследование проводилось на выборке из 902-х испытуемых, включающих испытуемых младшего школьного, подросткового и юношеского возраста (таблица 1).

Таблица 1.

Состав выборки испытуемых на первом этапе

Table 1.

The sample at the first stage

Пол Gender	Возраст Age	Младшие школьники Junior Schoolchildren	Подростки Teenagers	Юношеский возраст Adolescents	Итого Total
Мужской Male	Число	155	144	127	426
	Процент	17,10 %	15,90 %	14,00 %	47,20 %
Женский Female	Число	145	158	173	476
	Процент	16,00 %	17,50 %	19,50 %	52,80 %



Анализ состава испытуемых в выборке, представленный в таблице 1, показывает, что в исследовании приняли участие в целом равное число младших школьников, подростков и испытуемых юношеского возраста. Расхождение наблюдается на выборке испытуемых юношеского возраста и касается преобладания девушек над юношами (8%). Однако, по нашему мнению, объем каждой из возрастных групп компенсирует такого рода отклонения.

Первый этап включал анализ результатов испытуемых по методике «Семантический дифференциал» (см. таблицу 2).

Таблица 2.

**Самооценка по шкалам семантического дифференциала
у испытуемых различного возраста**

Table 2.

**Self-assessment by the Semantic Differential scales in respondents of
different ages**

Группы Groups	Оценка Assessment	Активность Activity	Упорядо- ченность Order	Сложность Complexity	Сила Intensity
Младшие школьники Junior Schoolchildren	45,97	21,23	9,75	3,22	13,22
Подростки Teenagers	44,31	20,33	9,79	4,06	12,52
Юношеский возраст Adolescents	43,74	18,9	8,73	4,8	12,37

Как следует из таблицы 2, результаты испытуемых по факторам данной методики расходятся. Так, у испытуемых младшего школьного возраста сравнительно более высокие показатели наблюдаются по таким факторам, как «оценка», «активность» и «сила». Наоборот, испытуемые подросткового возраста по сравнению с испытуемыми других возрастов имеют более выраженный фактор «упорядоченность», а испытуемые юношеского возраста – «сложность».

Вместе с тем, само по себе наличие различий еще не означает их значимости. Для установления значимых различий мы провели дисперсионный анализ полученных данных. Результаты апостериорного критерия позволили установить следующее.



Во-первых, обнаружилось, что по фактору «оценка» значимо отличаются только результаты младших школьников по сравнению с более старшими испытуемыми: разность средних ($I-J$) при апостериорных парных сравнениях у них оказалась равна 1,82 при $p < 0,039$, при сравнении с подростками, и 2,78 при $p < 0,01$, при сравнении с испытуемыми юношеского возраста. У подростков и юношей значимых различий по данному фактору не наблюдается. Также оказалось, что если у испытуемых женского пола происходит постепенное снижение данного фактора от возраста к возрасту ($t = -3,8$, $p < 0,01$), то у испытуемых мужского пола оно снижается резко к подростковому возрасту ($t = -4,9$, $p < 0,01$), а затем практически не меняется.

Во-вторых, оказалось, что по фактору «активность» значимо отличаются результаты младших школьников и испытуемых юношеского возраста: разность средних ($I-J$) при апостериорных парных сравнениях у них оказалась равна 2,51 при $p < 0,01$. Результаты подростков значимо не отличаются от результатов младших школьников. Одновременно можно говорить и о различиях по данному фактору у испытуемых различного пола: у мальчиков-подростков «активность» сравнительно возрастает ($t = 2,4$, $p < 0,05$), а у девочек-подростков данный параметр остается неизменным. Вероятно, по этой причине значимых различий по фактору активности между подростками и младшими школьниками мы не обнаружили.

В-третьих, обнаружилось, что снижение по шкале «упорядоченность» одинаково значимо между каждым из возрастов: разность средних ($I-J$) у младших школьников с подростками и юношами равна соответственно 0,6 при $p < 0,04$ и 2,18 при $p < 0,01$; у подростков и юношей – 1,58 при $p < 0,01$. При этом для испытуемых женского пола оно более характерно, чем для испытуемых мужского пола.

В-четвертых, различия по фактору «сложность» свойственны только испытуемым юношеского возраста и отличают его от всех других испытуемых: разность средних ($I-J$) с подростками равна 0,88 при $p < 0,01$, с младшими школьниками – 1,21 при $p < 0,01$.

Наконец, по фактору «сила» значимой оказывается разность средних у подростков и испытуемых юношеского возраста – 0,76 при $p < 0,03$. На наш взгляд, это может быть обусловлено неодинаковым изменением данного фактора у испытуемых различного пола: по показателю «сила» у мужчин достаточно значимо различаются только испытуемые подросткового и юношеского возрастов. Можно предположить, что эта связь обусловлена различиями в динамике данной шкалы у испытуемых различного пола. Так, у испытуемых мужского пола фактор «сила» остается практически неизменным на протяжении и младшего школьного, и подросткового возраста. Наоборот,



у испытуемых женского пола он снижается в подростковом возрасте и вновь увеличивается к юношескому.

Таким образом, анализ результатов испытуемых по факторам методики «Семантический дифференциал» обнаружил следующие особенности. Оказалось, что начиная с младшего школьного возраста такие факторы, как «оценка», «активность» и «упорядоченность», обнаруживают тенденцию к снижению. Это свойственно всем испытуемым, независимо от пола. В свою очередь, такой фактор, как «сложность», наоборот, от возраста к возрасту повышается. Кроме того, выяснилось, что существует гендерная специфика изменения самооценки. В целом, можно заключить, что с возрастом испытуемые воспринимают свою личность как все более сложную и все менее заслуживающую высокой оценки.

При повторном изучении тех же испытуемых спустя год была выявлена следующая динамика факторов (см. таблицу 3).

Во-первых, оказалось, что по сравнению с результатами, полученными годом ранее, оказались более выраженными такие факторы, как «активность» ($t = -2,07, p < 0,03$) и «упорядоченность» ($t = -2,44, p < 0,02$). То есть испытуемые стали воспринимать себя проявляющими большую активность и, одновременно, более целостными, согласованными.

Во-вторых, были обнаружены изменения факторов в зависимости от возраста испытуемых. Так, у испытуемых младшего школьного возраста обнаружилась положительная динамика по факторам «активность» ($t = -2,65, p < 0,01$), «упорядоченность» ($t = -2,78, p < 0,01$) и отрицательная по факторам «сложность» ($t = 1,98, p < 0,05$) и «сила» ($t = 2,31, p < 0,03$). То есть с возрастом младшие школьники, с одной стороны, воспринимают себя как более согласованных и активных, и, одновременно, как менее сложных и сильных. На выборке подростков не обнаружилось столь же определенной динамики, как на выборке испытуемых младшего школьного возраста. Наконец, у юношей по результатам повторного среза произошел рост фактора «активность» ($t = -3,86, p < 0,001$), а также снижение фактора «сложность» ($t = 2,35, p < 0,02$). При этом характер различий между испытуемыми младшего школьного, подросткового и юношеского возраста остается неизменным.

Получается, динамика факторов методики «Семантический дифференциал» у испытуемых различного возраста имеет следующие особенности. У младших школьников динамика факторов наибольшая и затрагивает каждый из них, исключая фактор «оценка». У подростков и юношей динамика факторов заметно ниже. Наконец, с возрастом оценка своей личности у испытуемых обнаруживает тенденцию к снижению. При этом характер различий между испытуемыми младшего школьного, подросткового и юношеского возраста по результатам второго среза остается неизменным.



Таблица 3.

Изменение самооценки испытуемых разного пола и возраста по шкалам методики «Семантический дифференциал»

Table 3.

Changing self-assessment in respondents of different ages and gender by the Semantic Differential scales

<i>Группы Groups</i>	<i>Факторы Factors</i>	<i>Оценка Assessment</i>	<i>Актив- ность Activity</i>	<i>Упорядо- ченность Order</i>	<i>Сложность Complexity</i>	<i>Сила Intensity</i>
Младшие школьники Junior School-children	Первый срез The First Section	45,97	21,23	9,75	3,22	13,22
	Второй срез The Second Section	44,651	22,1	10,39	2,93	12,14
	t-критерий t-test	-1,51	-2,65	-2,78	1,98	2,31
	p-уровень p-level	0,13	0,01	0,01	0,05	0,03
Подростки Teenagers	Первый срез The First Section	44,31	20,33	9,79	4,06	12,52
	Второй срез The Second Section	42,68	20,97	9,79	3,90	12,65
	t-критерий t-test	1,55	-1,67	0	1,33	-0,17
	p-уровень p-level	0,12	0,09	1	0,18	0,86
Юношеский возраст Adolescents	Первый срез The First Section	43,74	18,9	8,73	4,8	12,37
	Второй срез The Second Section	42,38	21,09	9,18	3,50	12,47
	t-критерий t-test	0,29	-3,86	-0,94	2,35	-0,26
	p-уровень p-level	0,77	0,001	0,34	0,02	0,79



На втором этапе мы проанализировали динамику идентичности, используя результаты испытуемых по методике М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений».

Во-первых, оказалось, что у младших школьников наиболее выражена личностная идентичность – на нее приходится 75 % всех ответов испытуемых. На компоненты социальной идентичности приходится только 25 % всех ответов, из которых следует выделить гендерный (6 %), деятельностный (5 %), семейный (2 %), а также идентичность с неформальными группами (2,5 %), коммуникативный (2 %) и глобальный (4 %) компоненты. На схожие результаты указывают работы А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой [14]: у них на долю социальной идентичности пришлось 17 % ответов испытуемых.

Во-вторых, у подростков по сравнению с младшими школьниками увеличивается доля ответов, приходящихся на компоненты социальной идентичности (около 39 %). Среди них преобладают семейный (13 %), гендерный (3,8 %), учебно-профессиональный (6,4 %), а также идентичность с неформальными группами (5,3 %). На долю коммуникативного компонента приходится 5 % ответов и глобального – 2,5 %. Наконец, у них проявляется такой компонент идентичности, как этнический (3 %).

В-третьих, у испытуемых юношеского возраста доля ответов, приходящихся на социальный компонент идентичности, вновь уменьшается. Среди этих компонентов преобладают гендерный (4 %), семейный (6 %), коммуникативный (5 %). Происходит резкое снижение идентичности с неформальными группами (до 3,5 %).

Говоря о различиях, существующих между испытуемыми различного возраста, следует отметить следующие особенности. Так, при анализе возрастных различий в гендерном компоненте идентичности обнаружено, что у младших школьников он значимо выше по сравнению с подростками ($Z = 18,44$, $p < 0,01$), а у подростков – по сравнению с испытуемыми юношеского возраста ($Z = 19,35$, $p < 0,01$). Отсюда можно заключить, что именно на этих этапах гендерная идентичность трансформируется наибольшим образом, а ее общая выраженность уменьшается. Дополнительный анализ показал, что в различия по выраженности данной идентичности вносят вклад как мужчины, так и женщины. Не удалось установить значимых различий в том, какой возраст обеспечивает значимую разницу в результатах.

Наоборот, такой компонент идентичности, как учебно-профессиональная, увеличивает свою долю в системе идентичности. Хотя значимых различий по ней между младшими школьниками и подростками обнаружено не было, затем, в юношеском возрасте, выраженность учебно-профессиональной идентичности увеличивается ($Z = 21,12$, $p < 0,01$). Согласно результатам, полученным нами ранее [12], выраженность той или иной идентичности может



свидетельствовать о кризисном ее состоянии. Таким образом, к юношескому возрасту учащиеся начинают определяться со своим профессиональным будущим, что вызывает кризис данного компонента идентичности. Отметим также, что основной вклад в динамику учебно-профессиональной идентичности вносят именно юноши: выраженность данного компонента идентичности у них выше ($Z = 15,06$, $p < 0,01$).

Как и учебно-профессиональная идентичность, семейный компонент постепенно увеличивается с возрастом. При этом основной рост приходится на юношеский возраст: именно в этот период происходит его «взрывной» рост ($Z = 7,34$, $p < 0,01$ для семейной идентичности в целом).

Динамика таких компонентов идентичности, как деятельностный, коммуникативный и идентичность с неформальными группами, проявилась в следующем. Во-первых, отметим, что на ответы, описывающие склонность испытуемого к какому-либо занятию или делу (этот компонент идентичности мы вслед за Н. Л. Ивановой определили как «деятельностный» [6]), сколь-либо значимый процент приходится только у младших школьников. По нашему мнению, это связано с тем, что наиболее важным для идентичности младшего школьника является процесс обучения, обретения признания «посредством производства разных вещей и предметов». Младший школьник развивает у себя настойчивость, приспосабливается к неорганическим законам мира, орудий труда и может стать активной и заинтересованной единицей производственной ситуации [26].

Во-вторых, коммуникативный компонент идентичности доминирует у подростков ($Z = 17,34$, $p < 0,01$) и юношей ($Z = 20,55$, $p < 0,01$), где интимно-личностное общение является одной из ведущих деятельностей.

Наконец, идентичность с неформальными группами наиболее выражена у подростков ($Z = 19,11$, $p < 0,01$). По нашему мнению, этот специфический, выделяемый нами компонент, характеризующий принадлежность испытуемых к самым различным малым или плохо поддающимся формализации группам («геймер», «анимэшник» и т. п.), наиболее свойственен подросткам в связи с их потребностью ощущать себя членом различных неформальных групп.

Что касается других компонентов идентичности, то различия в них связаны только с этническим компонентом идентичности ($Z = 17,22$, $p < 0,01$): он проявляется у испытуемых подросткового возраста, а к юношескому возрасту практически исчезает. По нашему мнению, это может быть связано как с общей тенденцией испытуемых подросткового возраста описывать себя членами разнообразных групп, так и с тем, что исследование проводилось в регионе с моноэтническим населением.

По результатам повторного среза год спустя были выявлены следующие тенденции.



Во-первых, обнаружилось, что у испытуемых младшего школьного возраста произошло снижение личностного компонента идентичности (с 74,98% до 70,34%; $\varphi = 4,3$, $p < 0,01$). При этом не произошло пропорционального роста шкал, связанных с социальной идентичностью. Наоборот, произошло снижение по гендерному компоненту идентичности (с 6,06% до 4,28%; $\varphi = 2,98$, $p < 0,01$), по шкале, отражающей коммуникативную идентичность (с 2,15% до 1,13%; $\varphi = 3,13$, $p < 0,01$). При этом выросла доля учебно-профессиональной идентичности ($\varphi = 3,28$, $p < 0,01$), идентичности с неформальными группами ($\varphi = 2,8$, $p < 0,01$). Наиболее существенный рост пришелся на такой компонент идентичности, как деятельностная. Ее процентное содержание в общем числе всех самоописаний испытуемых выросло с 4,91% до 7,96% ($\varphi = 4,8$, $p < 0,01$), что составляет четверть всех самоописаний, относящихся к социальной идентичности.

Во-вторых, обнаружилось, что у подростков происходит рост гендерной идентичности: по сравнению с ранее полученными результатами она увеличилась с 3,82% до 5,1% ($\varphi = 2,47$, $p < 0,01$). Аналогичную динамику обнаружила учебно-профессиональная идентичность – она повысилась с 6,42% до 7,59% ($\varphi = 1,82$, $p < 0,05$). Такой компонент идентичности, как семейная идентичность, наоборот, снизился с 13,44% до 12,05% ($\varphi = 1,66$, $p < 0,05$). Происходит рост такого компонента идентичности, как «интегральная идентичность с малыми группами» – с 5,31% до 9,71% ($\varphi = 6,05$, $p < 0,01$).

Наконец, оказалось, что у испытуемых юношеского возраста сколь-либо значимых изменений в описании себя по сравнению с ранее полученными результатами не обнаружилось. Можно констатировать лишь рост доли ответов, приходящихся на личностную идентичность – до 62%.

На наш взгляд, тот факт, что наиболее значительные изменения в системе идентичности зафиксированы у младших школьников, объясняется следующими обстоятельствами. С одной стороны, ответы испытуемых по методике «Двадцать утверждений» становятся более дифференцированными, что отражает рост их самосознания. Если на первом этапе исследования ответы касались только принадлежности к определенному полу либо описания себя в каких-либо личностных качествах, то в дальнейшем младшие школьники стали использовать для самоописания более разнообразные понятия, связанные как с формальными, так и с неформальными группами, а также с собственной деятельностью. При этом уровень компонента «интегральная идентичность с малыми группами» возрастает как к окончанию младшего школьного возраста, так и к середине подросткового. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что на окончании начальной школы у младших школьников приходится кризисный этап, связанный с переходом в среднюю школу, а идентичность с малыми, прежде всего неформальными, группами является



отражением данного кризиса, его критерием. В свою очередь, на середину подросткового возраста приходится пик одноименного кризиса.

В целом, можно говорить о сохранении выявленной нами ранее [27] тенденции к возрастанию доли ответов испытуемых, приходящихся на социальную идентичность. С возрастом испытуемые все более склонны характеризовать себя в терминах гендерной, учебной, семейной идентичности, а также подчеркивать свое членство в неформальных группах. Последнее, по нашему мнению, отражает идентификацию испытуемыми себя с различными малыми группами, которые нельзя однозначно классифицировать. При этом, согласно нашим данным, рост данного компонента [28] указывает на выраженность кризиса идентичности.

Наоборот, у юношей по сравнению подростками наблюдается уменьшение процентной доли данного компонента социальной идентичности ($Z = 20,81$, $p < 0,01$). Происходит снижение и других компонентов социальной идентичности при одновременном росте процентной доли личностной идентичности ($Z = 18,26$, $p < 0,01$). Наряду с этим увеличивается и количество негативных самоописаний. Последнее обстоятельство противоречит зафиксированному по данным методики «Семантический дифференциал» снижению фактора, что связывается нами с ростом фактора «сложность». Возможно, это связано с тем, что негативные самоописания в юношеском возрасте отражают возросшую критичность к себе, к своей личности, а значит и ее большую зрелость.

Получается, что если у испытуемых подросткового возраста наибольшие изменения связаны с социальным компонентом идентичности (особенно в аспекте, касающемся неформальных групп), то у испытуемых юношеского возраста, наоборот, основные изменения связаны с личностным компонентом идентичности.

Обсуждение результатов

Прежде всего, в ходе эмпирического исследования мы обнаружили, что основная динамика в каждом из возрастов приходится на социальный компонент идентичности. Это не противоречит результатам других авторов. Так, по данным Т. В. Гармаевой [3], в младшем школьном возрасте дети в среднем дают 4–7 определений для самокатегоризации, среди которых доминируют субъективные характеристики (71,7%), а уже у подростков при увеличении общего числа самокатегоризаций (5–13) можно отметить доминирование объективных характеристик (82%) [3]. Согласно нашим результатам, хотя у подростков и преобладают компоненты социальной идентичности, однако предпосылка к этому возникает у младших школьников как раз на пороге перехода к подростковому возрасту [29].



Далее отметим все более возрастающую долю социального компонента идентичности при понижении уровня личностного у младших школьников и подростков. Аналогичная динамика наблюдалась как Z. Abdukeram et al., так и Ch. Tanti et al. Согласно результатам Z. Abdukeram, выраженность личностного компонента имеет тенденцию к снижению начиная с младшего школьного (63% от общего числа всех самокатегоризаций) до подросткового возраста (51% всех самокатегоризаций) [16], а вот выраженность социального компонента, наоборот, увеличивается. Аналогично Ch. Tanti и его коллеги фиксируют рост социальных самоописаний и снижение личностных на всем протяжении от младшего школьного к юношескому возрасту [17].

При этом следует отметить разницу в понимании структуры идентичности, используемую нами и применяемую в приведенных зарубежных исследованиях. Если мы, вслед за отечественными авторами, говорим о личностной и социальной идентичности, то, как Z. Abdukeram, так и Ch. Tanti используют трехкомпонентную модель (tripartite model), выделяя помимо личностного (individual) и социального (collective) компонентов идентичности еще и межличностный (relational) компонент, отражающий, по мнению данных авторов, отношения человека с его ближайшим окружением. Поэтому целиком сравнить полученные нами результаты с результатами зарубежных исследований затруднительно. Такой выделенный нами компонент идентичности, как интегральная идентичность с неформальными группами лишь отчасти совпадает с межличностным (relational) компонентом, о котором писали Z. Abdukeram и Ch. Tanti. А ведь именно динамика этого компонента идентичности, как показали результаты исследования, особенно велика в младшем школьном и подростковом возрастах, однако неизменна в юношеском. Можно предположить, что это связано с местом, которое занимает данная идентичность в подростковом возрасте. Возможно именно этот компонент, составляя вместе с другими межличностный аспект идентичности в ее трехкомпонентной модели, определяет своеобразие ее динамики, выявленное в зарубежных исследованиях. Согласно нашим прошлым данным [30], выраженность идентичности с неформальными группами может считаться критерием кризиса идентичности и воспринимается нами именно таковой.

Следует отметить рост выраженности личностной идентичности у юношей по сравнению с подростками. Можно предположить, что этот рост объясняется особым местом, которое, согласно нашим результатам, занимает личностная идентичность в юношеском возрасте, где возрастание числа описаний себя в качествах личности оказывается одним из признаков кризиса идентичности [7]. В пользу данного предположения говорит и то обстоятельство, что и у младших школьников и у подростков обнаружена положительная корреляция между шкалой «оценка» методики «Семантический дифференциал»



и положительной оценкой своей личностной идентичности. Исключением является юношеский возраст: там данная связь отсутствует, при том что выраженность соответствующего компонента идентичности возрастает. Оказывается, что высокая оценка себя по шкалам методики «Семантический дифференциал» перестает быть значимо связанной с приписываемыми себе положительными качествами. Это можно объяснить изменением их места и значения в рамках идентичности в целом.

Наконец, анализируя динамику различных компонентов социальной идентичности, можно отметить следующие особенности. С одной стороны, можно выделить компоненты, значительная выраженность которых сохраняется у испытуемых вне зависимости от их возраста. Среди них стоит отметить гендерную, семейную и учебно-профессиональную идентичности. С другой стороны, в каждом возрасте есть компонент идентичности, лучше всего данный возраст характеризующий. У младших школьников таким компонентом является деятельностная идентичность, у подростков – идентичность с неформальными группами, а также этническая идентичность.

Интересно отметить, что если гендерная идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то наоборот, доля семейной идентичности увеличивается. Это противоречит результатам В. Л. Ситникова, согласно которому у младших школьников и подростков не выявлено значимых различий в структурах Я-образов по гендерным особенностям. На основании этого факта В. Л. Ситников предполагает, что отражение осознания своих гендерных особенностей у ребенка происходит существенно позже того, как эти особенности, во-первых, сформируются, и, во-вторых, будут осознаны [14]. По нашим же результатам, наоборот, значение гендерной идентичности для испытуемых с возрастом снижается.

Можно предположить, что такое расхождение вызвано неоднозначностью трактовки категории «гендерная идентичность»: в своем исследовании мы относили к ней описание испытуемым себя как представителя определенного пола, а В. Л. Ситников ведет речь о конкретных характеристиках, которые он относит к проявлениям маскулинности или фемининности.

Вместе с тем, полученные нами на выборке младших школьников данные полностью соответствуют тенденции, выявленной А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой [4]. В их исследовании также обнаружено, что мальчики в среднем чаще, чем девочки, демонстрируют идентификацию с этническими и национальными ролями. Также, по данным В. А. Перегудиной, в младшем школьном возрасте структура гендерной идентичности еще более дифференцируется, осознается и систематизируется; усиливается потребность детей принадлежать к определенной гендерной группе, что приводит к усилению половой сегрегации [10].



Наконец, можно заключить, что наибольшая динамика идентичности оказалась свойственна младшим школьникам. По нашему мнению, это объясняется следующим. С одной стороны, в силу возрастных особенностей идентичность в данном возрасте является крайне лабильной и зависящей от оценки значимых взрослых. Этим можно объяснить выраженность личностного компонента: младшие школьники стараются выглядеть «хорошими» как в чужих, так и в собственных глазах. Поэтому максимально высокими оказываются и оценки по одноименной шкале методики «Семантический дифференциал».

С другой стороны, в младшем школьном возрасте социальный статус личности оказывается наиболее изменчив. Это и приводит к значительной динамике компонентов идентичности.

Однако, по нашему мнению, нельзя исключать и влияние фактора научения на полученный нами на выборке младших школьников результат. Так как в этом возрасте активно пополняется словарный запас, и совершенствуются навыки письма, младшие школьники спустя год после первого исследования, безусловно, могли описать себя, используя значимо большее число самоописаний. Данное обстоятельство, конечно, могло негативно повлиять на полученные результаты, а также на используемый способ их обработки. По нашему мнению, возможным способом разрешения данной проблемы может являться сопоставление конкретных самоописаний испытуемых, изучение их устойчивости и согласованности друг с другом.

Заключение

Полученные данные и их анализ позволяют заключить следующее:

- в период с младшего школьного до юношеского возраста оценка себя испытуемыми вне зависимости от их пола постепенно снижается. Одновременно испытуемые чаще описывают свою личность, как «сложную»;
- наибольшая изменчивость идентичности, измеренной при помощи методики «Семантический дифференциал», свойственна младшим школьникам. Это может быть связано как с ее нестабильностью вообще, так и значительной скоростью изменения социального статуса;
- наиболее выраженными компонентами социальной идентичности у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста являются гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом если у лиц мужского пола преобладает этническая идентичность, то у испытуемых женского – полоролевая, семейная и профессиональная. Наконец, динамика полоролевой и семейной идентичности носит разнонаправленный характер: если первая с возрастом оказывается все менее выраженной, то вторая возрастает по мере взросления испытуемых;



– для младших школьников и подростков характерны возрастающий рост доли социального компонента идентичности и снижение доли ее личностного компонента;

– наибольшую динамику на всех трех возрастных группах демонстрирует такой компонент идентичности, как интегральная идентичность с малыми группами. У младших школьников и подростков доля данного компонента растет, у юношей – снижается. На наш взгляд, это связано с особенностями протекания кризиса идентичности на данных возрастных этапах. Можно предположить, что выделяемая нами интегральная идентичность с малыми группами определяет динамику межличностного компонента в трехкомпонентной модели идентичности (Z. Abdukeram, Ch. Tanti и др.).

Литература

1. *Коротаева А. И.* Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Том II (Психолого-педагогические науки), № 4. – С. 241–244.
2. *Богданова Н. А.* Психологические трудности развития Я-идентичности младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук. – Тула, 2000. – 172 с.
3. *Гармаева Т. В.* Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2010. – № 2 (10). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/310-garmaeva10.html>
4. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 118 с.
5. *Беляева Е. В.* Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2005. – 204 с.
6. *Калинина О. Г., Холмогорова А. Б.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 15–26.
7. *Кузьмин М. Ю.* Кризис идентичности и его связь с жизнестойкостью у студентов : дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 190 с.
8. *Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б.* Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 83–93.
9. *Иванова Н. Л., Кулаева Е. В.* Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 106–115.



10. *Перегудина В. А.* Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : дисс. ... канд. психол. наук. – Белгород, 2011. – 239 с.
11. *Флотская Н. Ю.* Психологические особенности развития половой идентичности в дошкольном возрасте // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 147–152.
12. *Worrell F. C.* Social identities in School Psychology Research and Practice: a Call to Action // XII CONPE – Congresso nacional de psicologia escolar e educacional; 37-th ISPA Conference «Escolas para Todos: politicas Publicas e Praticas dos Psicologos». – Sao Paulo : Universiadade Presbiteriana Mackenzie, 2015. – P. 119.
13. *Kroger J.* The role of historical context in the identity formation process of late adolescence // Youth and Society. – 1993. – Vol. 24, № 4. – P. 363–376.
14. *Ситников В. Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых : монография. – СПб. : Химиздат, 2001. – 288 с.
15. *Савина О. О.* Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 179 с.
16. *Abdukeram Z., Mamat M., Lou W., Wu Y.* Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures // Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology. – 2015. – Vol. 116, № 1. – P. 292–310. – DOI: 10.2466/17.07.PR0.116k12w8
17. *Tanti Ch., Stukas A. A., Halloran M. J., Foddy M.* Tripartite Self-concept Change: Shifts in the Individual, Relational, and Collective Self in Adolescence // Self and Identity. – 2008. – Vol. 7, № 4. – P. 360–379. – DOI: 10.1080/15298860701665081
18. *Cockerham W. S.* Open School vs. Traditional School: Self-Identification among Native American and White Adolescents // Sociology of Education. – 1976. – Vol. 49. – P. 164–169.
19. *Madson L., Trafimow D.* Gender comparison in private, collective and allocentric selves // Journal of Social Psychology. – 2001. – Vol. 141, Issue 4. – P. 551–559.
20. *Khanlou N.* Cultural Identity as Part of Youth's Self-Concept in Multicultural Settings // International Journal of Mental Health & Addiction. – 2005. – Vol. 3, Issue 2. – P. 1–14.
21. *Абдуллаева М. М.* Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.



22. Carroll E., Coetzer R. Identity, grief and self-awareness after traumatic brain injury // *Neuropsychological Rehabilitation*. – 2011. – Vol. 21, № 3. – P. 289–305. – DOI: 10.1080/09602011.2011.555972
23. Zevin J. Perceptions of National Identity: How Adolescents in the United States and Norway View Their Own and Other Countries // *Social Studies*. – 2003. – Vol. 94, № 5. – P. 227–231.
24. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005. – 2-е изд., доп. – 480 с.
25. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 440 с.
26. Эрикссон Э. Детство и общество / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 276 с.
27. Кузьмин М. Ю. Динамика идентичности в подростковом возрасте // *Известия ИГУ. Серия «Психология»*. – 2015. – Т. 13. – С. 25–35.
28. Кузьмин М. Ю. Категоризация себя при помощи качеств личности как критерий кризиса идентичности у подростков и юношей // *Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации. Сборник материалов 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной истории психологической науки, психологического образования и 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А. И. Герцена*. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 312 с. – С. 153–157.
29. Кузьмин М. Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. – 2015. – № 58. – С. 61–75. – DOI: 10.17223/17267080/58/4
30. Кузьмин М. Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. – 2016. – № 62. – С. 54–66. – DOI: 10.17223/17267080/62/5

References

1. Korotaeva A. I. The dynamics of gender identity in junior schoolchildren. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, V. 2 (Psychological and Pedagogical Sciences), no. 4, pp. 241–244 (in Russian).
2. Bogdanova N. A. *Psihologicheskie trudnosti razvitiya Ja-identichnosti mladshih shkol'nikov* [Psychological challenges for the development of self-identity in junior schoolchildren]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Tula, 2000. 172 p.
3. Garmaeva T. V. Features of ethnic identity in primary schoolchildren and teenagers living in the city. *Psychological Research*, 2010, no. 2 (10). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/310-garmaeva10.html>
4. Mikljaeva A. V., Rumjanceva P. V. *Social'naja identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mehanizmy formirovaniya* [The person's social identity: The content, structure, mechanisms of formation]. St. Petersburg, RSPU Publ., 2008. 118 p.



5. Beljaeva E. V. *Psihologo-pedagogicheskoe vozdejstvie skazki na formirovanie jetnicheskoi identichnosti mladshih shkol'nikov* [Psychological and pedagogical influence of fairy tales on junior schoolchildren's ethnic identity]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Kursk, 2005. 204 p.
6. Kalinina O. G., Holmogorova A. B. The influence of the father image on teenagers' emotional well-being and gender-role identity. *Voprosy psikhologii*, 2007, no. 1, pp. 15–26 (in Russian).
7. Kuzmin M. Y. *Krizis identichnosti i ego svjaz' s zhiznestojkost'ju u studentov* [An identity crisis and vitality in students]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2012. 190 p.
8. Ivanova N. L., Mazilova G. B. Changes in ethnic and civil identity in the new social environment. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 83–93 (in Russian).
9. Ivanova N. L., Kulaeva E. V. Self-determination of women with different gender identity types. *Voprosy psikhologii*, 2011, no. 1, pp. 106–115 (in Russian).
10. Peregudina V. A. *Osobennosti stanovlenija muzhskoj i zhenskoi gendernoi identichnosti v vozrastnom diapazone ot starshego doskol'nogo do junosheskogo vozrasta* [Features of male and female gender identity formation in the age from the late pre-school age to adolescence]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Belgorod, 2011. 239 p.
11. Flotskaja N. Ju. Psychological features of the development of gender identity in preschool age. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, 2011, no. 3, pp. 147–152 (in Russian).
12. Worrell F. C. Social identities in school psychology research and practice: A call to action. XII CONPE. Congresso nacional de psicologia escolar e educacional. *37-th ISPA Conference «Escolas para Todos: politicas Publicas e Praticas dos Psicologos»*. Sao Paulo: Universiadade Presbiteriana Mackenzie, 2015, p. 119.
13. Kroger J. The role of historical context in the identity formation process of late adolescence. *Youth and Society*, 1993, V. 24, no. 4, pp. 363–376.
14. Sitnikov V. L. *Obraz rebenka v soznanii detej i vzroslyh* [The image of the child in children and adults' consciousness]. St. Petersburg, Himizdat Publ., 2001. 288 p.
15. Savina O. O. *Psihologicheskij analiz stanovlenija identichnosti v podrostkovom i junosheskom vozraste* [A psychological analysis of identity formation in adolescence]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2003. 179 p.
16. Abdukeram Z., Mamat M., Lou W., Wu Y. Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 2015, V. 116, no. 1, pp. 292–310. DOI: 10.2466/17.07.PR0.116k12w8



17. Tanti Ch., Stukas A. A., Halloran M. J., Foddy M. Tripartite self-concept change: Shifts in the individual, relational, and collective self in adolescence. *Self and Identity*, 2008, V. 7, no. 4, pp. 360–379. DOI: 10.1080/15298860701665081
18. Cockerham W. S. Open School vs. traditional school: self-identification among native American and white adolescents. *Sociology of Education*, 1976, V. 49, pp. 164–169.
19. Madson L., Trafimow D. Gender comparison in private, collective and allo-centric selves. *Journal of Social Psychology*, 2001, V. 141, Issue 4, pp. 551–559.
20. Khanlou N. Cultural identity as part of youth's self-concept in multicultural settings. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 2005, V. 3, Issue 2, pp. 1–14.
21. Abdullaeva M. M. The person's professional identity: The psycho-semantic approach. *Psichologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2004, V. 25, no. 2, pp. 86–95 (in Russian).
22. Carroll E., Coetzer R. Identity, grief and self-awareness after traumatic brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation*, 2011, V. 21, no. 3, pp. 289–305. DOI: 10.1080/09602011.2011.555972
23. Zevin J. Perceptions of national identity: How adolescents in the United States and Norway view their own and other countries. *Social Studies*, 2003, V. 94, no. 5, pp. 227–231.
24. Petrenko V. F. *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psycho-semantics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 480 p.
25. Petrenko V. F. *Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma* [Multidimensional consciousness: The psycho-semantic paradigm]. Moscow, Novyj hronograf Publ., 2010. 440 p.
26. Erikson E. *Childhood and society* [Russ. ed.: Jerikson Je. *Detstvo i obshchestvo*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2000. 276 p.].
27. Kuzmin M. Y. The dynamics of identity in adolescence. *Izvestiya Irkutskogo Gosudarstvennogo Universiteta – Bulletin of Irkutsk State University*, 2015, V. 13, pp. 25–35 (in Russian).
28. Kuzmin M. Y. Kategorizacija sebja pri pomoshhi kachestv lichnosti kak kriterij krizisa identichnosti u podrostkov i junoshej [Self-categorization by means of personality traits as a criterion of identity crisis in adolescents and young men]. *Sbornik materialov 2-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj istorii psihologicheskoy nauki, psihologicheskogo obrazovanija i 90-letiju kafedry psihologii RGPU im. A. I. Gercena "Preemstvennost' psihologicheskoy nauki v Rossii: tradicii i innovacii"* [Proc. the 2nd International Theoretical and Practical Conference dedicated to the history of psychological science, psychological education, and the 90th anniversary of the department of psychology, Herzen State Pedagogical University "Conti-



- nunity of Psychology in Russia: Traditions and innovations”]. St. Petersburg, RSPU Publ., 2015, pp. 153–157.
29. Kuzmin M. Y. Comparing identity in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 58, pp. 61–75 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/4
30. Kuzmin M. Y. Features of the dynamics of identity in junior schoolchildren, teenagers, and adolescents. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2016, no. 62, pp. 54–66 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/5



УДК 159.923

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.5

ОТНОШЕНИЕ К ИЗМЕНЕНИЯМ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ АДАПТИВНОСТИ И АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ

Раиль М. Шамионов

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация
E-mail: shamionov@info.sgu.ru*

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФНФ научного проекта № 15-06-10624

Введение. Автором доказывается актуальность изучения детерминант социально-психологической адаптивности и адаптационной готовности и их взаимосвязи. Новизна исследования заключается в получении новых данных о предикторах и уровне предикции адаптивности и адаптационной готовности личности, структурной модели с установлением путей для готовности к изменениям, адаптации, отношения к неопределенной ситуации и адаптивности личности.

Методы. В разделе описываются использованные методики: оценки характеристик толерантности к неопределенности Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина, методика социально-психологической адаптивности К. Роджерса – Р. Даймонда в адаптации А. К. Осницкого, а также разработанные оригинальные шкалы для оценки адаптационной готовности и готовности к изменениям. Представлены данные о выборке: в исследовании приняли участие 75 человек обоих полов (мужчин 38 %, средний возраст 26,8 лет).

Результаты исследования и их обсуждение. Проведена классификация исходного множества параметров на группы, и установлены соотношения между ними. Установлено, что готовность к изменениям, адаптационная готовность, толерантность к неопределенности и адаптивность образуют единый симптомокомплекс, характеризующийся сложными межфункциональными взаимосвязями. На основании структурного моделирования выделены пути для готовности к изменениям, адаптации, отношения к неопределенной ситуации и адаптивности личности.

В заключение делается вывод о том, что готовность к изменениям играет опосредующую роль во взаимосвязях адаптационной готовности и отношения к неопределенности; адаптивность, адаптационная



готовность и отношение к неопределенности образуют кольцевую взаимосвязь. Социально-демографические характеристики образуют комплекс предикторов социально-психологической адаптивности, но не связаны с адаптационной готовностью. Отношение к неопределенности снижает социально-демографическую детерминацию и играет значительную роль в формировании адаптивности личности.

Ключевые слова: адаптационная готовность, адаптивность, личность, отношение, толерантность к неопределенности, готовность к изменениям, детерминанты, кластерный анализ, структура, структурное моделирование

Основные положения:

► на основе кластерного анализа выявлена более весомая значимость адаптационной готовности и толерантности к неопределенности для социально-психологической адаптации личности;

► в результате регрессионного анализа установлено, что отношение к неопределенности играет значительную роль в формировании адаптивности личности;

► в результате структурного моделирования показаны направления связей между адаптивностью, адаптационной готовностью и толерантностью к неопределенности: адаптивность оказывает существенное влияние на адаптационную готовность прямо, а адаптационная готовность на нее – опосредованно, через отношение к неопределенной ситуации.

Для цитирования: Шамионов Р. М. Отношение к изменениям и толерантность к неопределенности как предикторы адаптивности и адаптационной готовности // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 90–104.

Материалы статьи получены 04.12.2016



UDC 159.923

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.5

ATTITUDE TO CHANGE AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS PREDICTORS OF ADAPTABILITY AND ADAPTIVE READINESS

Rail M. Shamionov

Saratov State University, Saratov, Russian Federation

E-mail: shamionov@info.sgu.ru

Acknowledgments

Supported by the Russian Humanitarian Science Foundation project no. 15-06-10624

Introduction. Studying the determinants of socio-psychological adaptability and adaptive readiness, as well as their relationship, is an important issue of recent research. This study presents new data on predictors and the level of prediction of the person's adaptability and adaptive readiness, the structural model with the ways for readiness to change, adaptation, the attitude to uncertain situations, and the person's adaptability.

Methods. The study used the following techniques: (a) the estimation of the characteristics of tolerance to uncertainty by D. McClane in E. N. Osin's modification; (b) the technique for diagnostics of socio-psychological adaptability by K. Rogers and R. Diamond in A. K. Osnitsky's modification; (c) the developed original scales for the assessment of adaptive readiness and readiness to change. The study involved 75 women and men (men – 38%, mean age – 26.8 years).

Results and discussion. The study presented the classification of the original set of parameters into groups and associations between them. Adaptive readiness, readiness to change, tolerance to uncertainty, and adaptability form a united symptom complex with complex cross-functional interrelations. On the basis of structural modeling the study revealed the ways for readiness to change, adaptation, the attitude to uncertain situations, and the person's adaptability.

In conclusion: readiness to change mediates the relationship between adaptive readiness and the attitude to uncertainty. Adaptability, adaptive readiness and the attitude to uncertainty form a circular relationship. Socio-demographic characteristics form a complex of predictors of socio-psychological adaptability. They are not associated with adaptive readiness. The attitude to uncertainty reduces socio-demographic determination and plays a significant role in the formation of the person's adaptability.



Keywords: *adaptive readiness, adaptability, personality, attitude, attitude to uncertainty, readiness to change, determinants, cluster analysis, structure, structure modeling*

Highlights

- ▶ *The cluster analysis revealed the higher significance of adaptive readiness and tolerance to uncertainty for the person's socio-psychological adaptation.*
- ▶ *The regression analysis revealed that the attitude to uncertainty is important for the person's adaptability.*
- ▶ *The results of structural modeling showed the directions of relationship between adaptability, adaptive readiness, and tolerance to uncertainty. Adaptability has a significant direct influence on adaptive readiness, while adaptive readiness influences adaptability indirectly, through the attitude to uncertain situations.*

For citation: Shamionov R. M. Attitude to change and tolerance to uncertainty as predictors of adaptability and adaptive readiness. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 90–104 (in Russian).

Original manuscript received 04.12.2016

Введение

Изучение детерминант социально-психологической адаптивности и адаптационной готовности и их взаимосвязи необходимо для разработки средств оперативной помощи человеку, находящемуся в ситуации приспособления, для построения системы социально-психологической поддержки личности в ситуации социальных или жизненных изменений, в которые она включается, и сквозь которые преломляются ее стабильные и динамические характеристики.

Необходимо особо подчеркнуть, что адаптационная готовность личности (в отличие от адаптивности) является эффектом ее социализации. Поэтому она более чувствительна к внешним условиям и может быть сформирована через систему социально-психологической поддержки. Вместе с тем, формирование адаптационной готовности основано на собственном опыте адаптации точно так же, как и на тех внешних представлениях, ценностях и установках, которые складываются стихийно. Известный исследователь в области адаптации личности А. А. Налчаджян отмечает, что адаптивные комплексы (механизмов), актуализируясь в сходных ситуациях и функционируя, «закрепляются в структуре личности, становятся подструктурами ее характера» [1, с. 27]. Иначе говоря, эти механизмы адаптации, закрепляясь, создают определенный «запас уверенности» в возможности адаптации



к различным ситуациям, и тем самым – готовность к адаптации. Его действие демонстрирует исследование С. Т. Джанерьян и И. Н. Астафьевой, в котором показано, что отдельные характеристики социальной фрустрации необязательно связаны с социально-психологической адаптивностью [2]. Это свидетельствует в пользу того, что неудовлетворенность личности какой-либо стороной бытия еще не выводит ее на дезадаптацию. Очевидно, адаптационная готовность, будучи доадаптивной формой саморегуляции, «гасит» некоторые проявления фрустрации.

Адаптационная готовность определена нами как состояние индивида, сопровождающееся психическим напряжением, позволяющим сохранить настрой личности на приспособление к значимой с точки зрения реализации потребностей ситуации, и включающее представление о желаемом (успешном) его исходе, а также допустимых средствах и действиях (на приспособление) [3].

Исследования детерминант адаптивности и адаптационной готовности сосредоточены вокруг ряда областей – личностных свойств и, прежде всего, субъектных свойств и социального интеллекта [4], готовности к риску [5], системных компонентов саморегуляции личности [6], ценностно-смысловых образований [7], Я-концепции и социокультурного пространства [8], эмоционального выгорания [9], оценки сложности ситуации и представления об эмоциональной саморегуляции [10], влияния социальной поддержки и удовлетворенности потребностей на внутригрупповую идентичность и адаптацию при смене групп членства [11], и др.

Кроме того, исследователи находятся в непрерывном поиске по вопросу о соотношении адаптационной готовности и адаптации как процесса и адаптированности как его результата [12, 13]. Отметим, что до сих пор эти изыскания не привели к однозначному результату. Особый вопрос также возникает относительно влияния (взаимовлияния) этих переменных. Поэтому анализ различных психологических и социально-психологических характеристик личности как факторов адаптационной готовности вынуждает обращаться одновременно и к адаптивности как характеристике, отражающей внутреннее равновесие личности, субъективную адаптированность, а не установку (пусть и интегральную) на адаптацию, которая в ряде случаев может и «не сработать», наткнувшись на ряд барьеров или фрустраторов. Кроме того, было бы небезынтересно установить не просто корреляционную связь, что выявлялось неоднократно в исследованиях, но направленность этой связи, ее специфику.

Актуализация адаптационной готовности связана с изменением ситуации, с контролем стабильности в ней. Поэтому важнейшим обстоятельством в ее реализации является готовность к изменениям и толерантность



к неопределенности [14, 15, 16]. Предсказуемые изменения ситуации и неопределенность в разной степени способны нарушить установившийся баланс, динамическое равновесие в системе «личность – среда». Поэтому возникает вопрос о специфике взаимосвязей между характеристиками адапционного блока и отношения к изменению ситуации.

Цель данного исследования – провести анализ готовности к изменениям и толерантности к неопределенности как предикторов адаптивности и адапционной готовности и установить направленности связей между изучаемыми характеристиками.

Методы

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 75 человек обоих полов (38 % мужчин) – $M = 26,8$; $SD = 7,7$, в том числе 48 % семейных, 52 % со средним профессиональным образованием, большинство (48,3 %) имеет средний уровень дохода по региону, 84 % христиан, 64 % горожан.

Для оценки адапционной готовности и готовности к изменениям нами были разработаны шкалы. Из 14 шкал, первоначально выделенных, после их анализа и оценки экспертами, отбраковки для предъявления испытуемым осталось 10 шкал, каждая из которых предполагает оценку от 1 до 5 баллов по мере оцениваемой субъективной выраженности. Оценка надежности-согласованности проведена с помощью альфа Кронбаха. Для шкал адапционной готовности при удалении пункта $\alpha = 0,78-0,82$. Анализ корреляций шкал адапционной готовности и адаптивности составляет $r = 0,562-0,622$, что относится к умеренно высокой корреляции с высокой значимостью $p < 0,001$. Факторный анализ, проведенный по всем шкалам, позволил выявить два отдельных фактора: по общей адапционной готовности величина охватываемой дисперсии составляет 55,7 %; по готовности к изменениям – 28 %.

Для оценки характеристик толерантности к неопределенности использована методика Д. МакЛейна «Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I» в адаптации Е. Н. Осина [17]. Использованный вариант методики состоит из 18 вопросов и включает 5 шкал: отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности, толерантность к неопределенности. Каждый пункт опросника оценивается от 1 до 7 баллов ($\alpha = 0,79-0,89$).

Для оценки параметров социально-психологической адаптивности использована методика К. Роджерса – Р. Даймонда в адаптации А. К. Осницкого [18]. Опросник включает 101 пункт, степень согласия с каждым оценивается испытуемым от 0 до 6 баллов. Опросник содержит 14 первичных шкал и 6 интегральных показателей: «Адаптация», «Принятие



других», «Интернальность», «Самовосприятие», «Эмоциональная комфортность», «Стремление к доминированию» ($\alpha = 0,89-0,92$).

Кроме основных показателей получены социально-демографические данные о выборке: пол, возраст, место проживания, этническая самоидентификация и религиозные предпочтения, уровень дохода и др., которые использованы также для включения в уравнение регрессии.

Результаты исследования и их обсуждение

С целью классификации и установления расстояния между переменными, отражающими адаптацию, адаптационную готовность, готовность к изменениям и толерантность к неопределенности, нами проведен иерархический кластерный анализ с использованием метода межгрупповых связей. Обратимся к результатам кластерного анализа. Как видно из представленной дендрограммы, все включенные в анализ переменные распределились на два основных кластера. Основные характеристики социально-психологической адаптации объединены в один кластер, а адаптационная готовность, готовность к изменениям и толерантность к неопределенности – в другой кластер.

Интересным представляется и то, что на низшем уровне иерархии образуются три кластера: первый состоит из адаптационной готовности, связанной с отношением к новизне и эскапизмом (уходом от проблем и принятием ответственности), и эта триада наиболее близка к готовности к изменениям; ближайший к нему второй кластер образуют отношение к сложным задачам, отношение к неопределенным ситуациям и толерантность к неопределенности, – наиболее близким к ним признаком является предпочтение неопределенности; наконец, третий кластер образуют адаптация, интернальность и принятие других с наиболее близким к ним признаком – самопринятием и эмоциональным комфортом. Из этих данных следует, что для проявлений адаптационной готовности, отношения к новизне и эскапизма наиболее важной выступает готовность к изменениям, для всего блока показателей толерантности к неопределенности – предпочтение неопределенности, а для социально-психологической адаптации, основанной на принятии других и ответственности – самопринятие и эмоциональная комфортность. Последнее, однако, находится под действием стремления к доминированию. Как видно из дендрограммы (рисунок 1), первые два описанных кластера выступают доминантными в отношении третьего, из чего следует более весомая значимость адаптационной готовности и толерантности к неопределенности для социально-психологической адаптации личности.

Обратимся к данным, отражающим детерминантный комплекс социально-психологической адаптивности и адаптационной готовности.

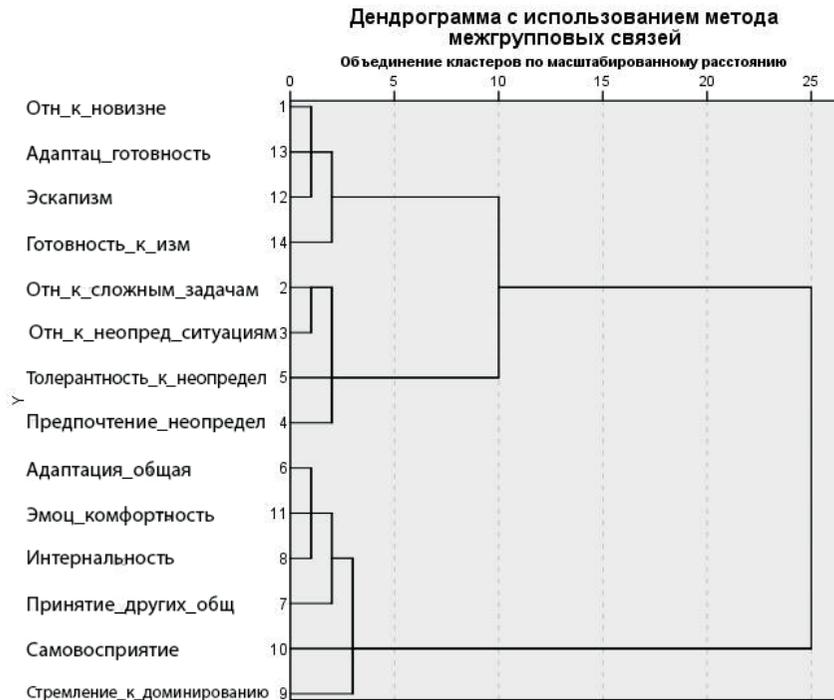


Рисунок 1. Дендрограмма по результатам кластерного анализа переменных по методу межгрупповых связей

Figure 1. Results of the cluster analysis of variables by the method of intergroup relationship (a dendrogram)

Регрессионный анализ с введением социально-демографических характеристик как предикторов адаптивности позволил установить весьма сильную зависимость ее вариаций. Причем доля дисперсии зависимой переменной (адаптивности) по каждому параметру примерно одинакова. В частности, предикторами являются доход ($\Delta R^2 = 0,08$) [здесь и далее ΔR^2 – собственный вес показателя, его вклад в коэффициент множественной детерминации], возраст (отрицательно) ($\Delta R^2 = 0,06$), сила этнических чувств ($\Delta R^2 = 0,07$), пол ($\Delta R^2 = 0,05$), семейное положение ($\Delta R^2 = 0,07$). В совокупности, эти показатели объясняют 32% ($\Delta R^2 = 0,32$; $F = 6,12$, $p < 0,001$) дисперсии адаптивности. Из этих данных следует, что социально-демографический портрет адаптивной личности включает относительно высокий



доход, силу этнических чувств, наличие семьи. Мужчины характеризуются более высокой адаптивностью. Одним из весьма примечательных результатов здесь является место и роль силы этнических чувств. Введение в уравнение регрессии этой переменной позволило более дифференцированно рассмотреть социодемографические показатели как детерминанты адаптивности, поскольку без нее они зауживаются на двух параметрах, что позволяет предположить ее посредничество между социально-демографическими показателями и адаптивностью, а это, в свою очередь, свидетельствует о ее высокой значимости для всего процесса адаптации. Очевидно, сила этнических чувств говорит о достаточно явной идентификации, этнической определенности и (возможно) позитивности оценки своей этнической принадлежности, что и служит своеобразным плацдармом для согласования себя со своим социальным окружением.

Однако наиболее значимой детерминантой адаптивности выступает адаптационная готовность ($\Delta R^2 = 0,31$) – комплекс установок в отношении своих возможностей и намерений в приспособлении к различным социальным ситуациям, которая при введении в регрессионное уравнение смещает социально-демографические показатели на второстепенную позицию. Аналогичный подход к регрессионному анализу с включением в качестве зависимой переменной адаптационной готовности не был успешным. Очевидно, адаптационная готовность является генетически вторичной по отношению к адаптивности. Данное предположение перекликается и с теоретическими взглядами М. В. Григорьевой, в соответствии с которыми адаптационная готовность личности рассматривается как новообразование в адаптационном процессе в системе «личность – среда» [12].

В отношении параметров толерантности к неопределенности имеются различия в весе регрессии. Так, 25 % вариаций *адаптационной готовности* детерминированы показателем «отношение к неопределенным ситуациям» ($R^2 = 0,25$; $F = 24,74$, $p < 0,001$). В то же время, лишь 14 % вариаций *готовности к изменениям* детерминированы этой переменной ($R^2 = 0,14$; $F = 12,31$, $p < 0,001$). Иначе говоря, отношение к неопределенным ситуациям служит влияющим фактором и адаптационной готовности и готовности к изменениям. Наконец, 21 % вариаций *адаптивности* ($R^2 = 0,21$; $F = 19,21$, $p < 0,001$) обусловлен отношением к неопределенности. Все эти данные свидетельствуют о весомой роли отношения к неопределенности в формировании готовности к изменениям, к адаптации и адаптивности. Очевидно, позитивное отношение к неопределенности, терпимость к ней, принятие ее, уверенность в том, что можно справиться с неопределенной ситуацией, – служат внутренним основанием для уверенности в возможности приспособления. Совершенно неслучайна в этой картине и связь между



адаптивностью и готовностью к изменениям ($r = 0,227, p < 0,01$). Поскольку готовность к изменениям соотносится с готовностью к риску [19], данные результаты не кажутся случайными. Так, И. В. Арендачук показано, что лица, характеризующиеся высоким уровнем готовности к риску, демонстрируют и более высокий уровень социально-психологической адаптивности и других показателей адаптационного профиля личности [5].

Обратимся к результатам структурного моделирования (SEM). Как видно из таблицы 1, индекс пригодности свидетельствует о приемлемости данного варианта модели. Другие варианты взаимовлияния данных характеристик ухудшают свойства модели, что явилось основанием для их исключения.

Таблица 1.

Данные о пригодности модели

Table 1.

The suitability of the model

χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>p</i>	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>
0,149	1	0,15	0,699	0,000	0,99

На рисунке 2 представлена диаграмма путей с соответствующими коэффициентами регрессии между различными характеристиками.

Как видно на рисунке 2, готовность к изменениям играет опосредующую роль во взаимосвязях адаптационной готовности и отношения к неопределенности. Между тем, адаптивность, адаптационная готовность и отношение к неопределенности образуют кольцевую взаимосвязь. При этом влияние адаптивности на адаптационную готовность более весомо. Из этих данных следует, что вопреки ранее сделанным предположениям о том, что адаптационная готовность оказывает влияние на процесс адаптации в большей степени, нежели адаптивность на адаптационную готовность [13], наличие хорошего опыта адаптации создает благоприятную картину для формирования адаптационной готовности, которая, в свою очередь обуславливает и готовность к изменениям, и отношение к неопределенной ситуации. Интересно и то, что готовность к изменениям не прямо оказывает влияние на адаптивность, но опосредованно, через отношение к неопределенности. Таким образом, адаптивность оказывает существенное влияние на адаптационную готовность прямо, а адаптационная готовность на нее – опосредованно, через отношение к неопределенной ситуации.

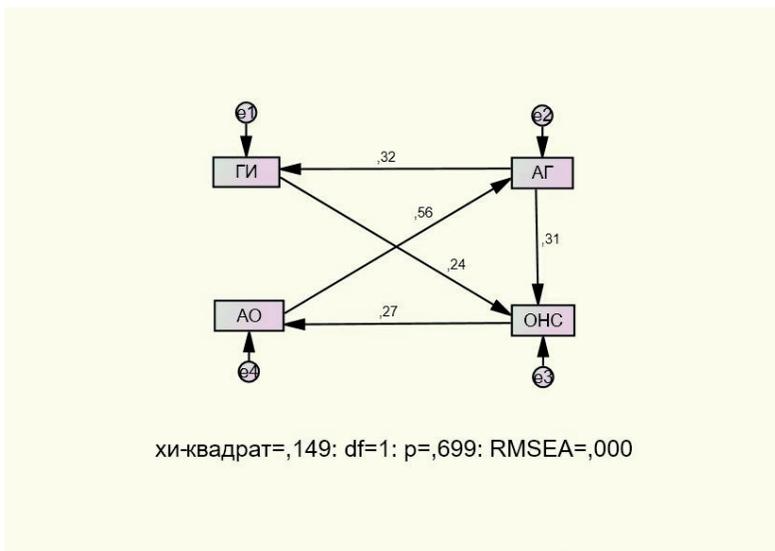


Рисунок 2. Диаграмма путей для готовности к изменениям, адаптации, отношения к неопределенной ситуации и адаптивности личности (все стандартизированные оценки с уровнем значимости $p < 0,01$)

Figure 2. Diagram of ways for readiness to change, adaptation, the attitude to uncertain situations, and the person's adaptability (correlation coefficients are significant at the 0.01 level)

Примечание. Приняты следующие сокращения: GI – готовность к изменениям, АГ – адаптационная готовность, АО – адаптивность общая, ОНС – отношение к неопределенной ситуации.

Note. The following abbreviations are used: RC – readiness to change, AR – adaptive readiness, GA – general adaptability, AUS – attitude to uncertain situations.

Заключение

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что готовность к изменениям, адаптационная готовность, толерантность к неопределенности и адаптивность образуют единый симптомокомплекс, характеризующийся сложными межфункциональными взаимосвязями. Исходя из результатов кластерного анализа, можно утверждать, что для проявлений адаптационной готовности, отношения к новизне и эскапизма наиболее важной выступает готовность к изменениям, для всего блока показателей толерантности к неопределенности – предпочтение неопределенности,



а для социально-психологической адаптации, основанной на принятии других и ответственности, – самопринятие и эмоциональная комфортность.

Социально-демографические характеристики образуют комплекс предикторов социально-психологической адаптивности, но не связаны с адаптационной готовностью. Отношение к неопределенности снижает социально-демографическую детерминацию и играет значительную роль в формировании адаптивности личности. Наличие хорошего опыта адаптации создает благоприятную картину для формирования адаптационной готовности, которая, в свою очередь обуславливает и готовность к изменениям, и отношение к неопределенной ситуации.

Литература

1. *Налчаджян А. А.* Психологическая адаптация. – М.: Эксмо, 2010. – 268 с.
2. *Джанерьян С. Т., Астафьева И. Н.* Социальная фрустрированность выпускников школ (юношей и девушек) в связи с их индивидуально-психологическими особенностями // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 9–2. – С. 182–186.
3. *Шамионов Р. М.* Соотношение толерантности к неопределенности и адаптационной готовности личности к изменениям // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 3. – С. 28–39.
4. *Григорьева М. В.* Роль социального интеллекта в процессе психологической адаптации старшеклассников // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 6. – С. 171–174.
5. *Арендачук И. В.* Личностный потенциал и социально-психологическая адаптированность как ресурс психологической готовности к риску // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 219–226.
6. *Бочарова Е. Е.* Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, № 1. – С. 45–51.
7. *Shamionov R. M.* Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 131. – P. 51–56.
8. *Тарасова Л. Е.* Взаимосвязь характеристик Я-концепции старшеклассников и показателей адаптации к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования (электронный журнал). – 2013. – № 4. – С. 336. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9860> (дата обращения: 03.12.2016).



9. *Малышев И. В.* Взаимосвязь адаптационной готовности личности и эмоционального выгорания у представителей стрессогенных профессий // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 8 (64). – С. 123–132. – URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9343/pdf> (дата обращения: 10.10.2016).
10. *Lopes P. N., Mestre J. M., Guil R., et al.* The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: social behavior and misconduct in the classroom // *American Educational Research Journal*. – 2012. – Vol. 49, Issue 4. – P. 710–742. – DOI: 10.3102/0002831212443077
11. *Amiot C. E., Terry D. J., Wirawan D., et al.* Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes // *British Journal of Social Psychology*. – 2010. – Vol. 49, Issue 4. – P. 803–826. – DOI: 10.1348/014466609X480624
12. *Григорьева М. В.* Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 3. – С. 259–263.
13. *Шамионов Р. М.* Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 2. – С. 72–80.
14. *Корнилова Т. В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 3. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html> (дата обращения: 08.05.2016).
15. *Корнилова Т. В.* Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 4. – С. 36–47.
16. *Корнилова Т. В.* Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 3–12.
17. *Осин Е. Н.* Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
18. *Осницкий А. К.* Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.
19. *Shamionov R. M.* Risk Society and Humanity // *Chaos, Complexity and Leadership 2014* / S. S. Erçetin (ed.). – New York : Springer, 2016. – P. 209–225.



References

1. Nalchadzhyan A. A. *Psikhologicheskaya adaptatsiya* [Psychological adaptation]. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 268 p.
2. Dzhaner'yan S. T., Astaf'eva I. N. Social frustration of school graduates (boys and girls) and their individual psychological features. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2015, no. 9–2, pp. 182–186 (in Russian).
3. Shamionov R. M. The association between tolerance to uncertainty and the person's adaptive readiness to change. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series Psychology and Pedagogics*, 2016, no. 3, pp. 28–39 (in Russian).
4. Grigor'eva M. V. The role of social intelligence in senior pupils' psychological adaptation. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 6, pp. 171–174 (in Russian).
5. Arendachuk I. V. Personal potential socio-psychological adaptation as a resource of psychological readiness to risk. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, V. 4, no. 3, pp. 219–226 (in Russian).
6. Bocharova E. E. The person's adaptive readiness to social changes. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, V. 4, no. 1, pp. 45–51 (in Russian).
7. Shamionov R. M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, V. 131, pp. 51–56.
8. Tarasova L. E. The relationship between senior pupils' self-concept characteristics and the parameters of adaptation to the educational environment. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 4, p. 336. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9860> (Accessed 3 December 2016).
9. Malyshev I. V. The relationship between the person's adaptive readiness and emotional burnout in representatives of stressful professions. *Modern Researches of Social Problems*, 2016, no. 8 (64), pp. 123–132. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9343/pdf> (Accessed 10 December 2016).
10. Lopes P. N., Mestre J. M., Guil R., et al. The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 2012, V. 49, Issue 4, pp. 710–742. DOI: 10.3102/0002831212443077



11. Amiot C. E., Terry D. J., Wirawan D., et al. Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes. *British Journal of Social Psychology*, 2010, V. 49, Issue 4, pp. 803–826. DOI: 10.1348/014466609X480624
12. Grigor'eva M. V. Conceptual apparatus of the psychology of the person's adaptation. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, V. 3, no. 3, pp. 259–263 (in Russian).
13. Shamionov R. M. The association between adaptive readiness and the person's social activity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2012, V. 5, no. 2, pp. 72–80 (in Russian).
14. Kornilova T. V. Uncertainty principle in the psychology of choice and risk. *Psychological Research*, 2015, V. 8, no. 40, p. 3. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html> (Accessed 8 May 2016).
15. Kornilova T. V. Rigidity, tolerance to uncertainty, and creativity in the system of the person's intellectual personal potential. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 2013, no. 4, pp. 36–47 (in Russian).
16. Kornilova T. V. Tolerance to uncertainty and intelligence as preconditions for creativity. *Voprosy psikhologii*, 2010, no. 5, pp. 3–12 (in Russian).
17. Osin E. N. The factor structure of the Russian version of D. McLane general tolerance to uncertainty scale. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 2010, no. 2, pp. 65–86 (in Russian).
18. Osnitskii A. K. Determining the characteristics of social adaptation. *Psikhologiya i shkola – Psychology and School*, 2004, no. 1, pp. 43–56 (in Russian).
19. Shamionov R. M. Risk society and humanity. *Chaos, Complexity and Leadership*, 2014, S. S. Erçetin (ed.), New York, Springer, 2016, pp. 209–225.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.072

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Оксана И. Комолкина^{1*}, Надежда И. Чернецкая²

¹ Саянский медицинский колледж, г. Саянск, Российская Федерация

² Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация

* E-mail: kmlkina@rambler.ru

Введение. Статья посвящена исследованию профессиональных ценностных ориентаций студентов и особенностей их становления в процессе обучения в медицинском колледже. Проведен анализ профессиональных ценностных ориентаций медицинского работника в работах отечественных исследователей. Теоретический анализ литературы позволил авторам определить ведущий компонент системы профессиональных ценностных ориентаций медицинских работников – принятие принципов гуманизма и справедливости как высших ценностей.

Методы и материалы исследования. Количественный и качественный анализ структуры профессиональных ценностных ориентаций проведен по группам терминальных и инструментальных ценностей, которые позволяет выделить методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Выборку исследования составили студенты 1–4 курсов медицинского колледжа в количестве 148 человек.

Результаты. При анализе иерархии ценностей внимание обращено на их группировку студентами в содержательные блоки на тех или иных основаниях. Определены ведущие ценности в структуре ценностных ориентаций студентов разных курсов обучения колледжа, доказаны качественные различия в ценностных ориентациях студентов различных курсов. Сравнение структуры профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа позволило определить уровень значимости выявленных различий. Авторы делают вывод, что наибольшая динамика иерархии терминальных ценностей прослеживается от первого ко второму курсу обучения. Значимые изменения структуры инструментальных ценностей



не отмечены. Наибольшая динамика иерархии инструментальных ценностей прослеживается от третьего к четвертому курсу обучения. При анализе иерархии ценностей внимание также обращено на их группировку испытуемыми в содержательные блоки на тех или иных основаниях. Рассмотрены конкретные, абстрактные, этические, индивидуалистические, альтруистические и другие ценности.

Обсуждение результатов. Определены организационно-педагогические условия, которые способствуют становлению профессиональных ценностных ориентаций в медицинском колледже.

Ключевые слова: личность, ценностные ориентации, ценности, сестринское дело, медицинская сестра, трудовая деятельность, профессия, становление, медицинский колледж, студент

Основные положения:

► ведущим компонентом системы профессионально-ценностных ориентаций медицинских работников является принятие принципов гуманизма и справедливости как высших ценностей;

► в течение обучения значимые изменения структуры как терминальных, так и инструментальных ценностей не выявлены;

► ценностные ориентации студентов различных курсов имеют качественные различия;

► становлению профессиональных ценностных ориентаций в медицинском колледже может способствовать ряд организационно-педагогических условий.

Для цитирования: Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 105–117.

Материалы статьи получены 10.10.2016



STUDENTS' PROFESSIONAL VALUE GUIDELINES AND THEIR FORMATION WHEN STUDYING AT A MEDICAL COLLEGE

Oksana I. Komolkina^{1*}, Nadezhda I. Chernetskaya²

¹ Sayan Medical School, Sayansk, Russian Federation

² Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: kmlkina@rambler.ru

Introduction. *The paper provides an overview of domestic studies on professional value guidelines in health professionals. The results of a theoretical analysis revealed the leading component of professional value guidelines in health professionals – the adoption of the principles of humanism and justice as the highest values.*

Materials and methods. *This was quantitative and qualitative analysis of the structure of professional value guidelines by the groups of ultimate and instrumental values revealed by M. Rokeach "Value orientation" technique. The participants comprised 148 students of the medical college.*

Results. *The analysis of the hierarchy of values revealed that students grouped them in units on certain grounds. The study revealed the leading values in the structure of the medical college students' value guidelines, as well as qualitative differences in value guidelines in students of different years of education. The comparison of students' professional value guidelines determined the significance level of the differences. The period between the first and the second year of education is characterized by the highest level of dynamics of the hierarchy of ultimate values. The period between the third and the fourth year of education is characterized by the highest level of dynamics of the hierarchy of instrumental values. The study revealed concrete, abstract, ethical, individualistic, altruistic, and other values.*

Discussion. *Organizational pedagogical conditions contribute to the formation of professional values at the medical college.*

Keywords: *personality, value guidelines, values, nurse business, nurse, labor activity, profession, formation, medical college, student*

Highlights

- *The adoption of the principles of humanism and justice as the highest values is the leading component of professional value guidelines in health professionals.*
- *The structure of ultimate and instrumental values didn't change during the training process.*



- *Value guidelines of students of different stages of studying differed.*
- *A number of organizational pedagogical conditions contribute to the formation of professional values at the medical college.*

For citation: Komolkina O. I., Chernetskaya N. I. Students' professional value guidelines and their formation when studying at a medical college. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 105–117 (in Russian).

Original manuscript received 10.10.2016

Введение

Актуальность исследования

Вопросы поддержания здоровья населения на высоком уровне актуальны в связи с социально-экономическими изменениями в России. В настоящее время ведется реформирование системы здравоохранения, в частности, совершенствование подготовки специалистов среднего звена медицинского профиля. Деятельность медицинской сестры определяет в существенной степени качество медицинского обслуживания населения.

Значительно возрастают требования к качеству подготовки специалистов сестринского дела. Актуальной становится проблема профессионального становления студентов средних медицинских учебных заведений, профессионального самосовершенствования, развития общих и профессиональных компетенций, формирования личностных качеств и ценностных ориентаций.

Теоретическая значимость исследования

Ценностные ориентации определяют общее отношение человека к миру, к человеку, к себе, тем самым придавая смысл и направление личности [1, 2, 3, 4]. Они также влияют на выбор способов поведения человека, как в повседневной жизнедеятельности, так и в стрессовых ситуациях. Таким образом, ценностные ориентации могут определять копинг-стратегии [5, 6, 7].

Основную форму активности человека образует профессионально-трудовая деятельность [8]. Успешность трудовой деятельности, в том числе и медицинского работника, зависит от уровня сформированности профессиональной системы ценностей личности.

Ряд авторов отмечает, что профессиональные ценностные ориентации являются интегративным личностным образованием и отражают его отношение к профессии [9, 10].

Вопросы становления профессиональных ценностных ориентаций у студентов нашли отражение в работах М. А. Арвисто, Т. Н. Бозриковой,



В. С. Волкова и др. Эти ученые отмечают, что профессиональная направленность личности возникает как непосредственная форма осознания объективных ценностей профессии, собственных потребностей и интересов [11, 12].

Профессиональные ценностные ориентации студентов медицинского колледжа направляют их на выполнение своей будущей профессиональной деятельности, соблюдение определенных профессиональных обязанностей.

Рассмотрим профессиональные ценностные ориентации медицинских работников, которые чаще всего выделяются авторами в исследованиях (таблица 1) [13, 14, 15, 16, 17].

Таблица 1.

Анализ профессиональных ценностных ориентаций медицинского работника в работах исследователей

Table 1.

Studying professional value guidelines in health professionals

Автор Author	Профессиональные ценностные ориентации медицинского работника Professional value guidelines in a health professional
П. Я. Циткилов P. Ya. Tsitkilov	Гуманизм и альтруизм, которые характеризуют отношение к пациентам и готовность человека пожертвовать своими интересами ради блага других людей Humanism and altruism towards patients, willingness to sacrifice their own interests for the good of others
Н. Б. Шмелева N. B. Shmeleva	Ведущая потребность – служить своей профессией на благо окружающих The leading need is a dedication to the profession for the benefit of others
А. В. Кирьякова A. V. Kir'yakova	Истина, добро, познание, творчество и др. Truth, good, knowledge, creativity, etc.
Г. М. Перфильева, А. Я. Иванюшкин, А. К. Хетагурова, А. Н. Бартко G. M. Perfil'eva, A. Ya. Ivanyushkin, A. K. Khetagurova, A. N. Bartko	Милосердие, сострадание, духовность Mercy, compassion, spirituality
Е. А. Бобер E. A. Bober	Гибкость, ценностное отношение к жизни, достоинству и правам пациента, гуманность, милосердие, сдержанность, тактичность в общении с пациентом и др. Flexibility, value relation to the patient's life, dignity, and rights; humanity, mercy, restraint, tact in dealing with the patient



Таким образом, профессионально-медицинские ценностные ориентации имеют определенную структуру, формирование которой начинается еще в период обучения будущих медицинских работников в среднем профессиональном учебном заведении. Ведущим компонентом системы профессионально-ценностных ориентаций медицинских работников является, на наш взгляд, принятие принципов гуманизма и справедливости как высших ценностей.

Методы и материалы исследования

Для выявления профессиональных ценностных ориентаций было проведено обследование студентов Саянского медицинского колледжа. Опрошено 148 студентов в возрасте от 15 до 24 лет (средний возраст – 18,5 лет). Из них 58 человек – студенты первого курса, 34 человека – студенты второго курса, 26 человек – студенты третьего курса, и 30 студентов обучаются на четвертом курсе. Все студенты, вошедшие в выборку, обучаются по специальности «Сестринское дело», квалификация – медицинская сестра.

Методика изучения ценностных ориентаций разработана М. Рокичем и основана на приеме прямого ранжирования списков ценностей [18, 19]. М. Рокич различает два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях [18]. Стимульным материалом в методике М. Рокича служат два списка по 18 ценностей – терминальных и инструментальных – с краткой расшифровкой содержания каждой [20].

Результаты

Данные, полученные при исследовании, были усреднены по всем студентам отдельно по каждому из курсов обучения и в целом, и средние проранжированы.

Из терминальных ценностей в иерархии преобладающее положение занимают здоровье, любовь и счастливая семейная жизнь. На последних местах оказались развлечения, счастье других, творчество. Из инструментальных ценностей студенты отдают предпочтение воспитанности, честности и аккуратности. Последние места из инструментальных ценностей студенты оставляют непримиримости к недостаткам в себе и в других, высоким требованиям к жизни и высоким запросам.

Проследим динамику ценностных ориентаций от первого к четвертому курсу обучения в медицинском колледже. Корреляция между иерархиями



терминальных ценностей студентов первого и четвертого курсов статистически значима и является положительной ($r_{s_{эмп}} = 0,83, p \leq 0,01$). Следовательно, в течение обучения значимые изменения структуры терминальных ценностей не выявлены. Максимальные изменения иерархии терминальных ценностей выявлены от первого ко второму курсу ($r_{s_{эмп}} = 0,86, p \leq 0,01$). На протяжении первого курса складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается отношение к избранной профессии, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Корреляция между иерархиями инструментальных ценностей студентов первого и четвертого курсов также статистически значима и является положительной ($r_{s_{эмп}} = 0,65, p \leq 0,01$). Следовательно, в течение обучения значимая динамика структуры инструментальных ценностей также не отмечена. Самые большие изменения иерархии инструментальных ценностей наблюдаются при сравнении данных у студентов третьего и четвертого курсов обучения ($r_{s_{эмп}} = 0,78, p \leq 0,01$). В соответствии с учебным планом колледжа можно проследить увеличение часов, отводимых на производственную практику. Производственную практику студенты проходят в лечебных учреждениях города, осваивая виды профессиональной деятельности медицинской сестры по изучаемым профессиональным модулям. Производственная практика ориентирует студентов на профессиональное выполнение своей будущей профессиональной деятельности, соблюдение определенных обязанностей, формируя при этом профессиональные ценностные ориентации будущего специалиста.

При анализе иерархии ценностей внимание также обращено на их группировку испытуемым в содержательные блоки на тех или иных основаниях [20]. Так, по основанию конкретности-абстрактности в структуре терминальных ценностей основное предпочтение студентами отдается конкретным ценностям (58%). Следовательно, такие ценности, как активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа и т. д. для студентов более значимы, по сравнению с ценностями абстрактного характера.

Среди конкретных ценностей ведущее место занимают следующие ценности: здоровье, счастливая семейная жизнь и материально обеспеченная жизнь. Такая ценность, как интересная работа, занимает четвертое ранговое место.

Из абстрактных ценностей на первые места студенты выбирают ценности любви, уверенности в себе и жизненную мудрость. На последнее место студенты ставят творчество. Между тем, как отмечает Н. И. Чернецкая, полноценное развитие личности в профессиональной среде возможно



только в случае творческого подхода. Особенно это применимо к людям, работающим в системе «человек – человек», т. к. по роду своей деятельности они неизбежно сталкиваются с непрогнозируемыми ситуациями [21].

Динамика конкретных ценностей от первого к четвертому курсу показывает стабильно высокие предпочтения при выборе ценности здоровья. Среди абстрактных ценностей такая же стабильность отмечена в отношении любви.

Ценности профессиональной самореализации представлены группой из пяти параметров: активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное признание, продуктивная жизнь и развитие. Среди данных ценностей ведущее ранговое место занимает интересная работа, и для студентов первого курса отмечена высокая значимость развития. В целом, для всех опрошенных студентов последнее ранговое место занимает продуктивная жизнь, однако значимость ее несколько возрастает от первого к четвертому курсу обучения в колледже.

Ценности личной жизни включают в себя любовь, наличие хороших и верных друзей, свободу, счастливую семейную жизнь и удовольствия. Из данных ценностей студенты на первое место ставят счастливую семейную жизнь и любовь. Если сравнить, какие ценности имеют более высокие ранговые места: ценности профессиональной самореализации или ценности личной жизни, то личная жизнь занимает ведущее место.

Согласно приказу Министерства образования и науки России от 30.12.2013 № 1422 «Об утверждении Перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования по профессиям и специальностям, требующим у поступающих наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств» по специальностям «Лечебное дело» и «Сестринское дело», обязательным является вступительное испытание, требующее наличия определенных психологических качеств. В связи с этим, группа инструментальных ценностей позволяет определить, какой образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации, в том числе профессиональной.

Среди этических ценностей ведущие ранговые места занимают такие ценности, как ответственность и независимость. Ценности общения представлены воспитанностью и честностью. Терпимость и чуткость занимают средние показатели. Положительным моментом является то, что неприимчивость к недостаткам других студентами отнесена на последнее место в группе этических ценностей.

Среди ценностей дела предпочтительными являются аккуратность и образованность. В динамике к четвертому курсу становится значимой эффективность в делах, исполнительность же, наоборот, занимает последние позиции.



В группе ценностей по данному основанию (этические ценности, ценности общения, ценности дела) предпочтительными для студентов являются ценности общения, они занимают более высокие ранговые места.

Среди индивидуалистических ценностей ведущее место занимает независимость. Причем значимость независимости возрастает от первого к четвертому курсу обучения. Студенты находятся в юношеском возрасте, а юность – это возраст, с которым связано становление личности. Юноши и девушки формируют свои моральные идеалы и гражданскую позицию, а также учатся быть самостоятельными и не зависеть от родителей. Независимость подразумевает принятие собственных оценок и регулирование своего поведения. Многие студенты учатся именно этому. Они заново переоценивают правила, ценности и ограничения, с которыми имели дело дома и в колледже.

В группе конформистских ценностей на первое место студенты ставят воспитанность. И значимость данной ценности остается стабильной во все время обучения студентов в колледже.

Альтруистические ценности занимают промежуточное положение и не занимают ведущие места. Следовательно, такие качества, как терпимость и чуткость, оцениваются студентами как малозначимые. Однако положительным моментом является то, что значимость данных качеств возрастает в течение обучения. Так, если на первом курсе терпимость занимала восьмое место, то к четвертому курсу она уже имеет четвертую позицию среди всех инструментальных ценностей.

Ценности самоутверждения представлены двумя преобладающими качествами – это независимость и образованность. К третьему курсу появляется и к четвертому утверждается высокая значимость эффективности в делах. Последнюю позицию занимает непримиримость к недостаткам в себе и других.

Ценности принятия других связаны с самоконтролем, терпимостью, чуткостью, широтой взглядов и честностью. Среди данных ценностей ведущее положение в выборе студентов медицинского колледжа занимает честность, причем ее значимость возрастает от первого к последнему курсу обучения.

Становлению профессиональных ценностных ориентаций в Саянском медицинском колледже способствуют:

- вовлечение студентов в соразмышление о сущности избранной профессии через активное участие в конкурсах профессионального мастерства, в мероприятиях, проводимых на лечебной базе;
- гуманистический личностно-ориентированный подход при изучении дисциплин профессионального цикла;
- планирование на каждом практическом занятии рефлексивно-оценочного



- этапа по схеме: были ли достигнуты цели занятия, все ли участники занятия чувствовали себя свободно, где могут пригодиться полученные знания, удовлетворяет ли вас собственная работа и деятельность сокурсников;
- применение активных методов обучения;
 - организация воспитательного воздействия на занятиях путем создания условий для самореализации студентов;
 - оказание студентам помощи в профессиональном самоопределении;
 - гуманистическая направленность внеаудиторных мероприятий и досуга студентов;
 - вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу по актуальным медицинским проблемам.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволяет сделать ряд **выводов**. В течение обучения значимые изменения структуры терминальных ценностей не выявлены. Наиболее значимые изменения иерархии терминальных ценностей выражены от первого ко второму курсу обучения. Осознается отношение к избранной профессии, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Выраженные изменения структуры инструментальных ценностей в течение обучения в медицинском колледже также отсутствуют. Наибольшая динамика иерархии инструментальных ценностей выявлена при сравнительном анализе показателей студентов третьего и четвертого курсов обучения. Происходит ориентирование студентов на профессиональное выполнение своей будущей профессиональной деятельности.

Среди ценностей профессиональной самореализации ведущее ранговое место занимает интересная работа, и для студентов первого курса отмечена высокая значимость развития. Среди этических ценностей ведущие ранговые места занимают такие ценности, как ответственность и независимость. Ценности общения представлены воспитанностью и честностью. Альтруистические ценности занимают промежуточное положение и не занимают ведущие места.

Таким образом, профессиональные ценностные ориентации студентов медицинского колледжа получают в процессе обучения стимул для своего развития, как личностного, так и профессионального. При этом важность многих профессионально-значимых ценностей постепенно повышается в процессе обучения.

Литература

1. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.



2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
3. Устав Всемирной организации здравоохранения // Сайт Здоровья. – URL: <http://www.doctorate.ru/ustav-vsemirnoj-organizacii-zdravooxraneniya/> (дата обращения: 10.05.2017).
4. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
5. Fraser K. P. & Tucker C. M. Individuation, stress, and problem-solving abilities of college students // Journal of College Student Development. – 1997. – Vol. 38, № 5. – P. 461–467.
6. Nelson N. G., Dell'Oliver C., Koch C., & Buckler R. Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology // Psychological Reports. – 2001. – Vol. 88, № 3. – P. 759–767.
7. Russel L. A. Comparisons of cognitive, music, and imagery techniques on anxiety reduction with university students // Journal for College Student Development. – 1992. – Vol. 33, № 6. – P. 516–523.
8. Юпитов А. В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 50–56.
9. Вишневская Н. В. Формирование профессионально значимых ценностей медицинского работника среднего звена в условиях дополнительного образования : дисс. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2011. – 210 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
11. Корниенко С. Г. Личностно-ориентированный подход в педагогике // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 10. – С. 28–58.
12. Ядов В. А. и др. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. Личность и ее ценностные ориентации // Информационный бюллетень ИКСИ. – 1969. – № 19. – С. 49–66.
13. Бобер Е. А. Становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2014. – 227 с.
14. Иванюшкин А. Я. Этика сестринского дела. – М. : ГРАНТ, 2003. – 168 с.
15. Иванюшкин А. Я., Хетагурова А. К. История и этика сестринского дела. – М. : Изд-во ГОУ ВУНМЦ РФ, 2003. – 320 с.
16. Кирьякова А. В. Теория ориентаций личности в мире ценностей. – Оренбург : Изд-во Оренбургского государственного педагогического института, 1996. – 188 с.
17. Хохолуш М. С. Развитие социально-профессиональных ценностных ориентаций студентов колледжа : дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 216 с.



18. *Rokeach M.* Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. – San Francisco : Jossey-Bass, 1968. – 214 p.
19. *Rokeach M.* The nature of human values. – N. Y. : Free Press, 1973. – 597 p.
20. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – М. : Владос, 2000. – Т. 1. – 312 с.
21. *Чернецкая Н. И.* Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Известия Иркутского государственного университета. – 2016. – Т. 16. – Серия «Психология». – С. 57–66.

References

1. Leont'ev D. A. *Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii* [The technique for studying value guidelines]. Moscow, Sense Publ., 1992. 17 p.
2. Maslow A. *Motivation and personality*. N. Y.: Harper & Row, 1970 (Russ. ed.: *Maslou A. G. Motivatsiya i lichnost'*. St. Petersburg, Evraziya Publ., 1999. 478 p.).
3. *The charter of the world health organization*. [Online]. Available at: <http://www.doctorate.ru/ustav-vsemirnoj-organizacii-zdravooxraneniya/> (Accessed 10 May 2017).
4. Yanitskii M. S. *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* [Personal value guidelines as a dynamic system]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ., 2000. 204 p.
5. Fraser K. P. & Tucker C. M. Individuation, stress, and problem-solving abilities of college students. *Journal of College Student Development*, 1997, V. 38, no. 5, pp. 461–467.
6. Nelson N. G., Dell'Oliver C., Koch C., & Buckler R. Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology. *Psychological Reports*, 2001, V. 88, no. 3, pp. 759–767.
7. Russel L. A. Comparisons of cognitive, music and imagery techniques on anxiety reduction with university students. *Journal for College Student Development*, 1992, V. 33, no. 6, pp. 516–523.
8. Yupitov A. V. Problems and features of psychological counseling at the university. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1995, no. 4, pp. 50–56 (in Russian).
9. Vishnevskaya N. V. *Formirovanie professional'no znachimykh tsennostei meditsinskogo rabotnika srednego zvena v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Professionally significant values of a mid-level health professional in additional education]. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Bryansk, 2011. 210 p.
10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [The psychology of professionalism]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1996. 308 p.



11. Kornienko S. G. A personality-focused approach in education. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2000, no. 10, pp. 28–58 (in Russian).
12. Yadov V. A. The relationship between value guidelines and real (obvious) behavior of in labor and leisure: A person and his/her value guidelines. *Informatsionnyi byulleten' IKSI – Information Bulletin of the Institute for Complex Strategic Studies*, 1969, no. 19, pp. 49–66 (in Russian).
13. Bober E. A. *Stanovlenie professional'nykh tsennostnykh orientatsii studentov meditsinskogo kolledzha v obrazovatel'nom protsesse* [Formation of medical college students' professional value guidelines in the educational process]. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Omsk, 2014. 227 p.
14. Ivanyushkin A. Ya. *Etika sestrinskogo dela* [The ethics of nurse business]. Moscow, GRANT Publ., 2003. 168 p.
15. Ivanyushkin A. Ya., Khetagurova A. K. *Istoriya i etika sestrinskogo dela* [The history and ethics of nurse business]. Moscow, GOU VUNMTs RF Publ., 2003. 320 p.
16. Kir'yakova A. V. *Teoriya orientatsii lichnosti v mire tsennostei* [The theory of the person's orientation in the world of values]. Orenburg, Orenburg State Pedagogical Institute Publ., 1996. 188 p.
17. Khokholush M. S. *Razvitie sotsial'no-professional'nykh tsennostnykh orientatsii studentov kolledzha* [The development of socio-professional value guidelines in college students]. Diss. Cand. Sci. (Ped). Ekaterinburg, 2005. 216 p.
18. Rokeach M. *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco, OEU-Bass, 1968. 214 p.
19. Rokeach M. *The nature of human values*. N. Y., Free Press, 1973. 597 p.
20. Karelin A. A. *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow, Vados Publ., 2000, V. 1. 312 p.
21. Chernetskaya N. I. Features of value-sense orientations in representatives of the “person – person” professions. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Irkutsk State University*, 2016, V. 16, Series “Psychology”, pp. 57–66 (in Russian).



УДК 159.9.072

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.7

ОБРАЗ СВЕРСТНИКА – ЖЕРТВЫ БУЛЛИНГА У ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Юлия В. Обухова^{1*}, Вера О. Гурьева²

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

² ГБОУ Школа № 417, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: yvobuhova@sfned.ru

Введение. Авторами доказывается актуальность и востребованность в современном обществе изучения проблемы виктимизации подростков. Новизна исследования заключается в том, что впервые описывается образ сверстника – жертвы буллинга у виктимных и невиктимных учащихся. В статье представлен обзор современных зарубежных и отечественных исследований по проблеме буллинга. Отмечается, что буллинг не является изолированной проблемой, уникальной для конкретных стран и культур, а распространен по всему миру. Подчеркивается, что на образовательные организации ложится ответственность за проработку и устранение проблемы буллинга. Описаны особенности буллинга, выделены 5 типов адаптации к буллингу подростков.

Методы. В разделе описываются методы исследования (теоретический анализ современной психологической литературы, психологическое тестирование, контент-анализ описаний, статистическая обработка результатов) и методический инструментарий (методика «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой; свободные описания «Сверстник – жертва буллинга», анкета «Мои личностные качества» Ю. В. Обуховой, В. О. Гурьевой).

Результаты. Данный раздел включает описание преобладающих типов виктимного поведения, выявленных взаимосвязей между выраженностью виктимного поведения и самооценкой личностных качеств школьников, а также раскрытие особенностей образа сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной степенью выраженности типов виктимного поведения.

Обсуждение результатов. У учащихся 10–11 лет, принявших участие в исследовании, преобладают активные формы виктимного поведения, а именно: агрессивный и гиперсоциальный. Образ сверстника – жертвы буллинга различается у мальчиков и девочек с разной выраженностью виктимного поведения. В заключение делается вывод о том, что основной стратегией методики предотвращения буллинга в образовательном учреждении является



привлечение персонала организации, учеников и их родителей к решению данной проблемы, повышение их осведомленности в ситуации буллинга.

Ключевые слова: образ жертвы, отношение к жертве, виктимность, типы виктимности, буллинг, булли, личностные качества, школьники, педагог-психолог, психотехнологии

Основные положения:

- ▶ установлено, что преобладающий тип виктимного поведения обусловлен половой принадлежностью учащихся;
- ▶ образ сверстника – жертвы буллинга различается у мальчиков и девочек с разной выраженностью виктимного поведения;
- ▶ приведены психотехнологии, которые могут использоваться в работе школьного психолога для предупреждения виктимизации подростков.

Для цитирования: Обухова Ю. В., Гурьева В. О. Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 118–134.

Материалы статьи получены 22.01.2017

UDC 159.9.072

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.7

THE IMAGE OF A PEER VICTIM OF BULLYING IN SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT DEGREES OF VICTIM BEHAVIOR MANIFESTATION

Yuliya V. Obukhova^{1*}, Vera O. Gur'eva²

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

² SBEI School no. 417, Moscow, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: yvobuhova@sfdedu.ru

Introduction. *The study of adolescents' victimization merits special attention. This paper is the first report on the image of a peer victim of bullying in victim and non-victim students. Bullying is not an isolated problem in some cultures and countries; it is widespread. Educational establishments are responsible for resolving the problem of bullying. The article (a) presents an overview of modern foreign and domestic research on the issue of bullying; (b) describes the characteristics of bullying; (c) highlights 5 types of teenagers' adaptation toward bullying.*



Methods. *These were the theoretical analysis of modern psychological research, psychological testing, content analysis, and statistical analysis. The study techniques included the "Tendency to Victim Behavior" technique by O. O. Andronnikova; "A Peer Victim of Bullying" free descriptions, "My Personal Qualities" questionnaire by Yu. V. Obukhova, V. O. Gur'eva.*

Results. *The study revealed (a) the predominant types of victim behavior; (b) the association between victim behavior manifestation and students' self-assessment of personal qualities; (c) features of the image of a peer victim of bullying in schoolchildren with different degrees of victim behavior manifestation.*

Discussion. *The study findings suggest that active forms of victim behavior (aggressive and hypersocial) tend to predominate in 10–11-year-old schoolchildren. The image of a peer victim of bullying differs in boys and girls with different degrees of victim behavior manifestation. In conclusion: sharpening awareness of bullying among teachers, parents, and students, as well as their involvement in resolving this problem, is the main strategy for preventing bullying in educational establishments.*

Keywords: *victim image, relation to victim, victimness, types of victimness, bullying, bully, personal qualities, schoolchildren, educational psychologist, psychotechnology*

Highlights

- *The students' gender determines the predominant type of victim behavior.*
- *The image of a peer victim of bullying differs in boys and girls with different degrees of victim behavior manifestation.*
- *Certain psychotechnology is useful in a school psychologist's work for preventing victimization in adolescents.*

For citation: Obukhova Yu. V., Gur'eva V. O. The image of a peer victim of bullying in schoolchildren with different degrees of victim behavior manifestation. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 118–134 (in Russian).

Original manuscript received 22.01.2017

Введение

Современное общество имеет потребность, как никогда, в решении задач формирования здоровой, активно созидающей и социально адаптированной личности. Насилие во все времена сопровождало жизнь человека и являлось непреодолимым барьером на пути к формированию и сохранению психологического здоровья поколений. Явление насилия в подростковой среде, наблюдаемое в школах, принимает различные формы: вербальную,



закрывающуюся в виде проявления вербальной агрессии; игнорирование, вытеснение ребенка из коллектива; угрозы, когда жертва буллинга находится в постоянном подвешенном состоянии (в тревоге, в ожидании совершения над ней каких-либо насильственных действий); физическую. Физическое насилие – самая серьезная форма буллинга, – когда жертва, выбранный объект для издевательств, подвергается физической агрессии. Здесь мы наблюдаем получение не только психологической травмы и дискомфорта, но и наносимый вред здоровью, что часто имеет серьезные последствия не только для жертвы, но и для агрессоров. По результатам проведенных опросов 10–30% детей и молодежи испытывают на себе издеательства. И эта статистика, к сожалению, увеличивается в средней школе, гораздо раньше перехода детей из стадии детства в подростковый возраст. Более того, издеательства не являются изолированной проблемой, уникальной для конкретных стран и культур, а распространены по всему миру, что подтверждается крупными международными научно-исследовательскими базами PsychInfo, ERIC PLUS и Medline. Поэтому неспроста 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

Чаще всего ученые в своих работах делают акцент на изучении преимущественно индивидуальных, личностных свойств булли (bully, обидчиков) и их жертв, прибегают к анализу социально-психологических процессов становления ребенка в качестве жертвы, выделяют макро- и микросоциальные закономерности соответствующих групп и сообществ [1].

Как подчеркивает ряд ученых, вовлеченность в процесс буллинга представляет собой серьезную угрозу для социально-психологической и академической адаптации к школе как жертв буллинга [2, 3, 4, 5, 6], так и его инициаторов [7, 8], а также свидетелей буллинга [9]. В своем исследовании С. Salmivalli отмечает, что в основе буллинга сверстника лежит мотив достижения булли (обидчиками) более высокого статуса и авторитетной позиции в классе [4]. В исследовании J. Sitsema и его коллег [10] установлено, что вероятность вовлечения в буллинг сверстника в качестве инициатора травли имеет прямую связь с фиксируемой у него высокой ценностью статуса, что особенно характерно для мальчиков подросткового возраста. В исследовании K. LaFontana и A. Cillessen показано, что задача повышения собственного статуса в группе становится приоритетной задачей у трети подростков. Чаще всего булли выбирают в качестве жертвы того, кто легко подчиняется, не уверен в себе, физически слаб и обладает либо низким статусом в группе сверстников, либо вообще отвергается ею. Это позволяет обидчикам постоянно демонстрировать свою власть в группе и подтверждать свой высокий статус, не опасаясь противодействия. Для булли очень важна аудитория, поэтому они иницируют нападение на жертву именно в присутствии сверстников [11].



Как отмечают С. Salmivalli с коллегами [4], для буллии наиболее значима любая обратная связь (улыбка, кивок, заинтересованный взгляд, удивление) со стороны свидетелей буллинга, которая подкрепляет их действия и усиливает давление на жертву. Похожие данные были получены и в эксперименте, организованном D. L. Hawkins, D. J. Pepler, W. M. Craig. Ими было выявлено, что в случае, когда подростки-свидетели вступаются за жертву, они резко снижают уровень агрессии буллии [12]. В эмпирических исследованиях С. Garandeau, A. Cillessen, J. Juvonen, S. Graham, B. Schuster подчеркивается некоторое несоответствие между желаемым (стремление защитить жертву буллинга) и реальным поведением подростков (нейтральностью или, наоборот, присоединением к буллии, подстрекательством или поощрением его действий в отношении жертвы). Скорее всего, это связано с характеристиками типичных ситуаций буллинга и социальным статусом обидчика и жертвы. Никто не чувствует личной ответственности за происходящее и ожидает, что активные действия примет кто-то другой. Также имеет место эффект социального сравнения: дети наблюдают друг за другом, фиксируют бездействие других наблюдателей и делают вывод, что ситуация, может быть, не настолько серьезна, как ему кажется, поэтому жертве не нужна помощь. Имеет место также восприятие буллинга как нормального, неизбежного в школьном коллективе явления [13, 14].

В психологической литературе описаны 5 типов адаптации подростков к буллингу: *активное сопротивление* (ориентация на поддержку и постоянные попытки самостоятельно договориться с буллии), *пассивное сопротивление* (от плача и истерики с попытками самозащиты в случае физического насилия до реакций усиления заикания, невротических тиков, энуреза, энкопреза и т. д.), *отказ от сопротивления* (восприятие ситуации как «потенциально неразрешимой» – такие подростки имеют низкую самооценку, не видят свои сильные стороны личности, пессимистично воспринимают окружающую действительность, переживают чувство беспомощности или же отрицание факта жестокого обращения); *бегство от жестокого обращения* (избегание любых контактов и мест, связанных с буллингом), *псевдоактивное сопротивление* (провоцирование новых ситуаций буллинга, излишняя конфликтность и агрессивность) [1].

Отметим, что большую роль в проявлении буллинга в образовательной среде играет виктимность, которая характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств. Виктимность мы будем понимать как системное и динамическое свойство личности, которое проявляется во взаимосвязанных личностных подструктурах [15]. Чтобы определить структурную организацию виктимной личности, нам необходимо определить, о каких именно подструктурах и свойствах идет



речь, а именно: социально-обусловленных свойствах (мотивы, установки, направленность личности); Я-концепции (образ Я, самоотношение, конкретные действия, поведенческие реакции, порождаемые Я-образом и самооценкой); индивидуальных особенностях сознания и эмоционально-волевой сферы; индивидуальном опыте (навыки, знания, привычки, и др.). Конструирование представлений об окружающем мире и собственном Я, как утверждает Е. С. Фомина, строится на основе базисных убеждений личности, которые влияют на когнитивное, физическое, эмоциональное, поведенческое и социальное функционирование. Виктимная личность конструирует жизненный опыт с позиции враждебности, опасности внешнего мира и собственного Я как слабого, некомпетентного, «плохого» [16]. Мы будем опираться на типологию виктимного поведения, разработанную О. О. Андрониковой. Она выделяет следующие типы виктимности: агрессивный, самоповреждающий, гиперсоциальный, зависимый, некритичный [15]. С нашей точки зрения, личность, которая совершает насилие, над которой совершают насилие, а также личность, которая принадлежит к наблюдающим насилие со стороны – это актуальные и интересные ракурсы для более детального рассмотрения, особенно через Я-концепцию такой личности.

Предмет исследования: образ сверстника – жертвы буллинга, а также виктимное поведение. Цель исследования: изучение специфики образа сверстника – жертвы буллинга у учащихся с разной выраженностью виктимного поведения. Эмпирический объект: 70 учащихся – мальчиков и девочек ГБОУ «Школа № 417» г. Москвы в возрасте 10–11 лет. Гипотеза исследования: образ сверстника – жертвы буллинга, возможно, будет различаться у мальчиков и девочек с разной выраженностью виктимного поведения.

Методы

В работе использовались следующие **методы**: теоретические (анализ современной психологической литературы); эмпирические (психологическое тестирование). Из специальных методов исследования были использованы: контент-анализ описательных характеристик сверстника – жертвы буллинга. В работе применялись методы статистической обработки данных (методы непараметрической статистики: определение коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критерия Фридмана). Методический инструментарий: методика «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андрониковой; контент-анализ описаний «Сверстник – жертва буллинга», анкета «Мои личностные качества» Ю. В. Обуховой, В. О. Гурьевой [15]. Анкета «Мои личностные качества» направлена на определение уровня самооценки школьников следующих личностных качеств: общительность, тревожность, зависимость от окружающих, уверенность в себе и своих силах,



самостоятельность, умение произвести впечатление на окружающих, дипломатичность, настойчивость, сдержанность, ответственность. Данная анкета является модификацией методики Дембо – Рубинштейн. Бланк методики исследования состоит из 10-ти перечисленных выше качеств и шкал для оценки развитости данных качеств, где 1 – «менее развито», а 10 – «наиболее развито». От школьника требуется отметить на шкале любым значком степень развитости у себя каждой личностной характеристики, предложенной в анкете. Цифра, ее значение, отмеченная респондентом, приравнивается к количеству баллов.

Свободное описание «Сверстник – жертва буллинга»

Респонденту необходимо было написать не менее пяти слов или словосочетаний, которые могли бы охарактеризовать сверстника – жертву буллинга. В результате анализа описаний респондентов, нами были выделены следующие контент-аналитические категории: «Эмоции», «Воля», «Интеллект», «Внешность», «Социальные роли», «Умения», «Желание», «Социальное окружение», «Инвалидность», «Национальность». В соответствии с требованиями к контент-анализу, за единицу контент-анализа описания или образа было принято слово или словосочетание, в которых отражались суждения. Первоначально производилась пилотажная кодировка описаний для составления словарей индикаторов, соответствующих основному понятию – категории. Показателем выраженности категории выступала относительная частота их встречаемости в описаниях [17].

Результаты

Принимая во внимание полученные результаты по методике «Склонность к виктимному поведению», все респонденты были разделены на четыре группы: «виктимные девочки» (22 человека) – девочки с высокими показателями по типологическим шкалам виктимности; «невиктимные девочки» (15 человек) – с низкими или же средними показателями; «виктимные мальчики» (12 человек) – мальчики с высокими показателями по типологическим шкалам виктимности; «невиктимные мальчики» (21 человек) – с низкими или средними показателями по этим же шкалам. Отметим, что преобладающим типом виктимного поведения у девочек является гиперсоциальный тип, а у мальчиков – агрессивный тип виктимности. Такие девочки часто активны, добры, внимательны к окружающим их людям, общительны, миролюбивы, любознательны и часто чрезмерно ответственны, для них представляется невозможным пройти мимо и не заступиться за человека, попавшего в беду. Здесь не критичность играет большую роль – так, недооценивание ситуации и собственных сил приводит таких детей к реализации своего виктимного



потенциала. Подростки с агрессивным виктимным поведением достаточно конфликтны, упрямы, раздражительны, настойчивы и агрессивны.

По результатам проведенного анкетирования выявлено: 60% учащихся отмечают, что буллинг имеет место в их классе; чаще всего жертвами буллинга становится один человек (в 55% случаев), два человека (в 30% случаев), одновременно более четырех человек (в 5% случаев), разное количество учащихся в зависимости от актуальной ситуации в классе (10%). Полученные нами данные находят подтверждение в исследованиях зарубежных ученых. Так, больше 80% учащихся класса непосредственно или косвенно принимают участие в буллинге, поэтому чаще всего объектом буллинга становятся один или два учащихся в классе [5, 13].

Девочки с ярко выраженным виктимным поведением испытывали целый комплекс чувств по отношению к сверстнику – жертве буллинга, но чаще всего они испытывали жалость. Данная реакция является достаточно адекватной. Так, виктимные девочки, вероятно, уже не единожды попадавшие в ситуации насилия, понимают, принимают те чувства, которые испытывает сверстник – жертва буллинга. Девочки с преобладающим агрессивным типом виктимного поведения по отношению к жертве испытывают непреодолимое желание оказать помощь. Ведь активная модель виктимного поведения, к которой относится данный тип, и подразумевает под собой активную позицию, активные действия, которые часто и приводят к становлению подростков в качестве жертв буллинга.

Девочки с самоповреждающим типом виктимного поведения испытывают к жертве буллинга чаще всего равнодушие («он сам виноват; лучше не вмешиваться; он сам справится; лучше я постою в сторонке и посмотрю, буду проявлять нейтральность»). При преобладании гиперсоциального и некритичного виктимных типов респонденты-девочки испытывали жалость, что обычно и побуждает подростков, относящихся к данному типу, действовать необдуманно и импульсивно, что также приводит к реализации виктимности. Такие подростки могут мысленно поставить себя на место жертвы, и, понимая, что она испытывает, сопереживать ей. Девочки с зависимым типом виктимного поведения испытывают желание помочь сверстнику-жертве. Так, девочки с данным типом поведения, часто необщительные, неуверенные в себе, попадая в подобные ситуации, возможно, имеют потребность в оказании помощи, потому как сами, будучи не в состоянии справиться с ситуацией, прекрасно понимают желание жертвы, и у них появляется желание помочь. Девочки с неярко выраженным виктимным поведением испытывают сочувствие и желание помочь. С нашей точки зрения, сочувствие и желание помочь являются адекватной реакцией. Это свидетельствует об адекватном отношении, как к себе, так и к сверстникам, и способности сопереживать.



Мальчики с ярко выраженным типом виктимного поведения чаще проявляли сочувствие, которое испытывают по отношению к сверстнику – жертве буллинга («мне искренне жаль данных людей, но это нормальное явление, кого-нибудь в классе обязательно обижают; лично я ничего с этим не могу поделать, я не могу в одиночку противостоять обидчику»). Как и в группе девочек с ярко выраженным виктимным поведением, мальчики из позиции «Я-жертва» сочувствуют таким же, как они жертвам. Мальчики с неярко выраженным виктимным поведением (в частности, с агрессивным) стараются избегать детей, ставших жертвой буллинга («в душе мне жалко таких детей, но я вынужден также подсмеиваться над ними, поддерживать обидчика, чтобы не подорвать свой авторитет в группе»). Из полученных выше результатов становится очевидным, что школьники находятся в ситуации социальной дилеммы. С одной стороны, школьники понимают, что буллинг – это неправильно, социально неодобряемо и хотели бы прекратить или полностью искоренить это явление в своем классе; с другой стороны, они переживают, что, реализуя социально желательное поведение, они теряют статус в группе и безопасность в ней [18].

Для того чтобы минимизировать явление буллинга в классе, педагогу-психологу необходимо изменить отношение к буллингу со стороны учащихся, способствовать принятию ими существующей проблемы и осознанию необходимости ее решения совместными усилиями с педагогом-психологом, подобрать направления и способы разрешения проблемы. По мнению V. Poyhonen, J. Juvonen, C. Salmivalli, для повышения эффективности защитного поведения необходимо специально обучать подростков безопасным приемам поддержки жертвы и формировать у них привычку принимать решения с учетом мнения всех учеников в классе [19].

По результатам исследования выявились различия между выраженностью виктимного поведения и самооценкой личностных качеств у девочек и мальчиков с разной выраженностью виктимного поведения. В группе «виктимные девочки» установлено, что девочки с высокими показателями по шкале «самоповреждающий тип» низко оценивают у себя уровень тревожности ($r = -0,576$, $p < 0,039$). Так, самоповреждающий тип виктимного поведения представляет собой активную форму виктимного поведения и характеризуется неоправданным риском или же недооценкой угрожающей ситуации, отсутствием реальной оценки окружающих обстоятельств. В свою очередь, тревожность, или же состояние тревоги как психическое состояние, выражается в эмоциональном переживании острого внутреннего беспокойства, субъективного ощущения напряжения, которое тесно взаимосвязано со способностью прогнозирования опасности. Мы можем сделать вывод, что девочки в данном случае, имея заниженные показатели по уровню тревожности и высокие



показатели по шкале «самоповреждающее поведение» (имеют уже ярко выраженную форму виктимного поведения), не способны адекватно оценивать обстановку, прогнозировать последствия своего поведения.

Что касается девочек, у которых выявлены завышенные показатели по шкале виктимного зависимого поведения (модель пассивного поведения) – они характеризуются беспомощностью, отсутствием инициативы, конформностью (как было отмечено нами в самоповреждающем типе) и недостаточной критичностью. Здесь мы видим взаимосвязь с ответственностью: чем выше показатели шкалы «зависимое поведение», тем ниже показатели по шкале «самооценка ответственности» ($r = -0,576$, $p < 0,039$). Это свидетельствует о безответственном поведении, отсутствии желания брать на себя ответственность за собственные поступки и переносе ответственности на других. Безответственная личность редко принимает вину за собственные ошибки, обвиняя всех вокруг, концентрируясь на собственной личности.

В группе «невиктимные девочки» установлено, что чем выше показатели по шкале «зависимое поведение», тем ниже показатели по шкале «самооценка самостоятельности» ($r = -0,695$, $p < 0,037$). Девочки с пассивной моделью виктимного поведения менее самостоятельны. Здесь мы наблюдаем сходство с группой «виктимных девочек» с высокими показателями по шкале «зависимое поведение», которые, в свою очередь, безответственны. Что касается некритичного типа, то он имеет следующие характеристики: неосмотрительность и неосторожность. Чем выше показатели по шкале «некритичное поведение», тем ниже показатели «самооценка дипломатичности» ($r = -0,814$, $p < 0,007$) и «самооценка сдержанности» ($r = -0,670$, $p < 0,047$).

В группе «виктимные мальчики», в свою очередь, наблюдается взаимосвязь между реализованной виктимностью и самооценкой тревожности ($r = 0,475$, $p < 0,033$). Чем выше уровень реализованной виктимности, тем выше самооценка тревожности. Мальчики, часто подвергающиеся насилию, независимо от его вида, на фоне своего предыдущего опыта испытывают опасения и страх, связанный с возможным повторением травмирующей ситуации. Здесь мы имеем дело не с ситуативной тревожностью, а именно с личностной чертой. Нахождение в состоянии фрустрации, необходимое чувство комфорта, часто недостижимое подростком из-за ряда факторов, ранее нами перечисленных, приводит к такому состоянию. Частое нахождение в нем невротизирует и перерастает в личностную черту. Состояние фрустрации вынуждает индивида провоцировать на себя агрессию, чтобы на какой-то отрезок времени отказаться от преследований буллии, получающего на некоторое время разрядку после проявления агрессии.

В группе «невиктимные мальчики» была выявлена взаимосвязь между агрессивным типом виктимного поведения и самооценкой тревожности ($r = -0,601$,



$p < 0,017$). Тревожность, как результат предыдущего негативного опыта, а также следствие неуверенности в себе, у мальчиков снижена, что может быть причиной проявления агрессивного поведения. Такие подростки чаще всего стремятся унизить других людей для повышения самооценки. Нападение может служить лучшей защитой (перехваченная инициатива) или таким защитным механизмом психики, как перенос. Недооценивание ситуации может привести к тому, что сам агрессор будет жертвой. Что касается некритичного типа, то для мальчиков, имеющих неярко выраженное виктимное поведение по этому типу, характерны уверенность ($r = 0,723$, $p < 0,002$) и настойчивость ($r = 0,567$, $p < 0,027$). Чрезмерные самоуверенность и настойчивость, проявляющиеся в поведении, являются отличительной чертой мальчиков подросткового возраста.

Для девочек с ярко выраженным виктимным поведением характерно: чем выше уровень самооценки общительности, тем реже они использовали при описании образа сверстника – жертвы буллинга эмоциональные характеристики ($r = -0,407$, $p < 0,006$), и чаще – социальные роли ($r = 0,716$, $p < 0,006$). Общительные девочки «видят» сверстника-жертву через различные статусные характеристики. Например, как члена какой-нибудь группы, ценности и взгляды которой не разделяют его сверстники. Также прослеживалась взаимосвязь между уровнем выраженности шкалы «самооценка зависимости от других» и использованием при описании жертвы буллинга эмоциональных ($r = 0,766$, $p < 0,022$) и статусных ($r = 0,766$, $p < 0,002$) характеристик. Девочки с социально зависимым поведением склонны описывать жертву буллинга через личностные особенности и социальные роли, которые они занимают в обществе. Девочки с ярко выраженным виктимным поведением, чем выше оценивали свою самостоятельность, тем реже использовали при описании жертвы эмоциональные характеристики ($r = -0,811$, $p < 0,0007$), и чаще статусные ($r = 0,811$, $p < 0,007$). Самостоятельные и впечатлительные девочки с виктимным поведением реже при описании жертвы уделяют внимание ее эмоциональности ($r = -0,578$, $p < 0,038$). Чем выше девочки оценивали свой уровень настойчивости, тем реже использовали эмоциональные характеристики при описании жертвы ($r = -0,585$, $p < 0,038$). На основании вышеизложенного мы можем констатировать, что девочки с виктимным поведением реже использовали эмоциональные характеристики при описании образа сверстника-жертвы, чем выше оценивали себя как общительных, самостоятельных, впечатлительных и настойчивых. Отметим, что такие девочки старались использовать при описании личностные характеристики, противоположные своим. Можно предположить, что они подсознательно стараются не относить себя к категории «жертва».

В группе «невиктимные девочки» установлено, что чем выше самооценка уверенности, тем чаще они описывают жертву через эмоциональные



качества ($r = 0,787, p < 0,011$) и реже – через волевые качества ($r = -0,831, p < 0,005$). Так, у очень самоуверенных девочек образ жертвы характеризовался через высокую эмоциональность и отсутствие волевого контроля своего поведения. Также, чем выше была впечатлительность у таких девочек, тем чаще они использовали эмоциональные характеристики ($r = 0,912, p < 0,0005$), и реже – характеристики воли ($r = -0,716, p < 0,029$) и внешности ($r = -0,852, p < 0,003$) при описании жертвы. Жертва с их точки зрения очень эмоциональна – постоянно плачет, капризничает и тем самым вызывает раздражение и агрессию у окружающих. Также выявилась взаимосвязь между самооценкой дипломатичности и использованием эмоциональных характеристик ($r = 0,730, p < 0,025$) и характеристик внешности ($r = -0,762, p < 0,016$) при описании жертвы. Жертва, с их точки зрения, – неуравновешенный человек с неприятной внешностью и наличием физических изъянов.

Мальчики с ярко выраженным виктимным поведением, которые низко оценивают свою общительность, дипломатичность и уверенность, чаще используют статусные характеристики при описании жертвы буллинга. Такие мальчики молчаливы, сознательно избегают социальных контактов, не умеют находить эффективный выход из ситуаций и, описывая жертву, наделяют ее принадлежностью к какой-либо группе людей (чаще всего к бедным или лицам с ОВЗ). Чем выше уровень самоуверенности у мальчиков, тем чаще они использовали характеристики воли при описании жертвы буллинга ($r = 0,497, p < 0,025$). Личность, которая оценивает себя как уверенную, также может высоко оценивать свои волевые качества, и здесь мы видим описание жертвы через отрицательные волевые характеристики, опять-таки, как противоположность себе. Чем выше мальчики оценивают свои способности к дипломатичности, тем реже они используют при описании сверстника – жертвы буллинга статусные характеристики ($r = -0,495, p < 0,041$) и чаще категорию «Национальность» ($r = 0,480, p < 0,037$). Таким образом, мы можем сделать вывод, что мальчики с ярко выраженным виктимным поведением, низко оценивающие свою общительность, дипломатичность и уверенность, при описании жертвы выделяют ее национальную принадлежность. Объясняя, что не сам ребенок виноват, что его обижают, а то, что он родился в семье, где родители принадлежат к определенной национальности.

У мальчиков с неярко выраженным виктимным поведением прослеживается взаимосвязь между самооценкой общительности и характеристиками воли в описании жертвы ($r = -0,527, p < 0,043$). Это говорит о том, что общительные мальчики чаще всего игнорируют волевые качества сверстника – жертвы буллинга. Чем выше самооценка зависимости от других, тем ярче выражены в описаниях статусные характеристики жертвы ($r = 0,561, p < 0,029$). Выявлена взаимосвязь между самооценкой



сдержанности и интеллектуальными характеристиками в описании жертвы буллинга ($r = 0,573$, $p < 0,025$).

Гипотеза исследования, о том, что образ сверстника – жертвы буллинга, возможно, будет различаться у мальчиков и девочек с разной выраженностью виктимного поведения, нашла свое эмпирическое подтверждение.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования нами были сделаны следующие **выводы**:

1. У подростков, принявших участие в исследовании, преобладают агрессивный и гиперсоциальный типы виктимного поведения. Независимо от выраженности виктимного поведения, у девочек выявлены: низкие коммуникативные способности, частое неумение контролировать свою агрессию, высокая или же, наоборот, заниженная тревожность, неспособность к адекватной оценке угрожающей обстановки и ситуаций. У мальчиков выявлена иная закономерность: чем ярче проявляется виктимность, тем ниже они оценивают свои возможности и свою личность в целом, считают себя менее ответственными, сдержанными и тревожными.

2. Образ сверстника – жертвы буллинга различается у мальчиков и девочек с разной выраженностью виктимного поведения. Девочки с ярко выраженным виктимным поведением реже использовали в описании образа жертвы эмоциональные характеристики, притом, что они оценивали себя как общительных, настойчивых, впечатлительных, что говорит, в свою очередь, об отрицании признания себя жертвой. Девочки с неярко выраженным виктимным поведением, наоборот, описывают сверстника – жертву буллинга через исключительно эмоциональные характеристики, дополняя физическим изъяном во внешности. Мальчики же с ярко выраженным виктимным поведением выделяют статусные характеристики при низкой самооценке своих дипломатичности, общительности и уверенности. Невиктимные мальчики выделяли статусные и интеллектуальные характеристики в описании жертвы буллинга.

3. Для профилактики буллинга в образовательных учреждениях можно выделить три группы методов: методы, ориентированные на конкретных детей и подростков; методы, ориентированные на семейные отношения; методы, ориентированные на микросоциум. Проведение психокоррекционной работы с жертвами буллинга в образовательной среде должно быть направлено на повышение личностных ресурсов совладания с трудной ситуацией и основываться на формировании их жизнестойкости, в структуре которой особое внимание необходимо уделить компонентам вовлеченности и контроля [20]. С нашей точки зрения, наиболее эффективными психотехниками



в работе педагога-психолога по предупреждению буллинга в подростковых коллективах будут: проведение психологических тренингов, использование упражнений и техник из поведенческой терапии, сказкотерапии, арт-терапии, игротерапии и психодрамы, а также ролевых игр на снижение уровня агрессивности и враждебности, развитие коммуникативных навыков и эффективных способов реагирования на конфликтную ситуацию.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в индивидуальной работе с учащимися, позиционирующими себя жертвой, в групповой работе – с коллективами подростков, в которых царят нездоровая психологическая атмосфера и явление буллинга, в психологическом консультировании, психологической коррекции и психологическом сопровождении учащихся.

Литература

1. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект / под общ. ред. К. С. Шалагиной. – Тула : ГРИФ и К, 2014. – 237 с.
2. *Erath S., Flanagan K., Bierman K.* Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization // *Social Development*. – 2008. – Vol. 17. – P. 853–870.
3. *Isaacs J., Hodges E., Salmivalli C.* Long-term consequences of victimization: A follow up from adolescence to young adulthood // *European Journal of Developmental Science*. – 2008. – Vol. 2, № 4. – P. 387–397.
4. *Salmivalli C.* Bullying and the peer group: A review // *Aggression and Violent Behavior*. – 2010. – Vol. 15, № 2. – P. 112–120. – DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007
5. *Salmivalli C., Nieminen E.* Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims // *Aggressive Behavior*. – 2002. – Vol. 28, № 1. – P. 30–44. – DOI: 10.1002/ab.90004
6. *Terasahjo T., Salmivalli C.* «She is not actually bullied». The discourse of harassment in student groups // *Aggressive Behavior*. – 2003. – Vol. 29, № 2. – P. 134–154. – DOI: 10.1002/ab.10045
7. *Nansel T. R., Craig W., Overpeck M. D., Saluja G., Ruan W.* Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment // *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. – 2004. – Vol. 158. – P. 730–736. – DOI: 10.1001/archpedi.158.8.730
8. *Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Rantanen P., Rimpelä A.* Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders // *Journal of Adolescence*. – 2000. – Vol. 23, № 6. – P. 661–674. – DOI: 10.1006/jado.2000.0351



9. *Nielsen M., Matthiesen S., Einarsen S.* Sense of coherence as a protective mechanism among targets of workplace bullying // *Journal of Occupational Health Psychology.* – 2008. – Vol. 13, № 2. – P. 128–136. – DOI: 10.1037/107668998.13.2.128
10. *Sitsema J., Veenstra R., Lindenberg S., & Salmivalli C.* An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige // *Aggressive Behavior.* – 2009. – Vol. 35, № 1. – P. 57–67. – DOI: 10.1002/ab.20282
11. *LaFontana K., Cillessen A.* Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence // *Social Development.* – 2009. – Vol. 19, № 1. – P. 130–147. – DOI: 10.1111/j.146769507.2008.00522.x
12. *Hawkins D. L., Pepler D. J., Craig W. M.* Naturalistic observations of peer interventions in bullying // *Social Development.* – 2001. – Vol. 10, № 4. – P. 512–527. – DOI: 10.1111/146769507.00178
13. *Garandeau C., Cillessen A.* From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation // *Aggression and Violent Behavior.* – 2006. – Vol. 11, № 6. – P. 641–654. – DOI: 10.1016/j.avb.2005.08.005
14. *Juvonen J., Graham S., Schuster B.* Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled // *Pediatrics.* – 2003. – Vol. 112, № 6. – P. 1231–1237.
15. *Андроникова О. О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005. – 213 с.
16. *Фоминых Е. С.* Коммуникативные установки студентов-инвалидов как условия виктимности // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* – 2011. – № 9. – С. 200–207.
17. *Обухова Ю. В.* Особенности Я-концепции и видов интеллекта студентов социо- и несоциономического типов профессий : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2014. – 243 с.
18. *Ермолова Т. В., Савицкая Н. В.* Буллинг как групповой феномен: результаты исследования буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) // *Современная зарубежная психология.* – 2015. – Т. 4, № 1. – С. 65–90. – URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: 11.01.2017).
19. *Poyhonen V., Juvonen J., Salmivalli C.* What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors // *Merrill Palmer Quarterly.* – 2010. – Vol. 56, № 2. – P. 143–163. – DOI: 10.1353/mpq.0.0046
20. *Петросянец В. Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 210 с.



References

1. Shalaginova K. S. (ed.). *Teoretiko-metodicheskie osnovy deyatel'nosti pedagog-psikhologa po predotvrashcheniyu bullinga v shkolakh Tul'skogo regiona: genderno-vozzrastnoi aspekt* [Theoretical and methodical foundations for the psychologist's activities for preventing bullying in the Tula region schools: A gender-age aspect]. Tula, GRIF i K Publ., 2014. 237 p.
2. Erath S., Flanagan K., Bierman K. Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 2008, V. 17, pp. 853–870.
3. Isaacs J., Hodges E., Salmivalli C. Long-term consequences of victimization: A follow up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2008, V. 2, no. 4, pp. 387–397.
4. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 2010, V. 15, no. 2, pp. 112–120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007
5. Salmivalli C., Nieminen E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 2002, V. 28, no. 1, pp. 30–44. DOI: 10.1002/ab.90004
6. Terasahjo T., Salmivalli C. "She is not actually bullied": The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 2003, V. 29, no. 2, pp. 134–154. DOI: 10.1002/ab.10045
7. Nansel T. R., Craig W., Overpeck M. D., Saluja G., Ruan W. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 2004, V. 158, pp. 730–736. DOI: 10.1001/archpedi.158.8.730
8. Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Rantanen P., Rimpelä A. Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 2000, V. 23, no. 6, pp. 661–674. DOI: 10.1006/jado.2000.0351
9. Nielsen M., Matthiesen S., Einarsen S. Sense of coherence as a protective mechanism among targets of workplace bullying. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2008, V. 13, no. 2, pp. 128–136. DOI: 10.1037/107668998.13.2.128
10. Sitsema J., Veenstra R., Lindenberg S., & Salmivalli C. An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 2009, V. 35, no. 1, pp. 57–67. DOI: 10.1002/ab.20282
11. LaFontana K., Cillessen A. Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 2009, V. 19, no. 1, pp. 130–147. DOI: 10.1111/j.146769507.2008.00522.x
12. Hawkins D. L., Pepler D. J., Craig W. M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 2001, V. 10, no. 4, pp. 512–527. DOI: 10.1111/146769507.00178



13. Garandeanu C., Cillessen A. From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 2006, V. 11, no. 6, pp. 641–654. DOI: 10.1016/j.avb.2005.08.005
14. Juvonen J., Graham S., Schuster B. Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics*, 2003, V. 112, no. 6, pp. 1231–1237.
15. Andronikova O. O. *Psikhologicheskie faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov* [Psychological factors of victim behavior among adolescents]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Novosibirsk, 2005. 213 p.
16. Fominykh E. S. Communicative attitudes in disabled students as a condition of victimeness. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2011, no. 9, pp. 200–207 (in Russian).
17. Obukhova Yu. V. *Osobennosti Ya-kontseptsii i vidov intellekta studentov sotsio- i nesotsionomicheskogo tipov professii* [Features of self-concept and intelligence types in students of socio-economic and non-socio-economic professions]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2014. 243 p.
18. Ermolova T. V., Savitskaya N. V. Bullying as a group phenomenon: A study of bullying in Finland and the Nordic countries over the last 20 years (1994–2014). *Modern Foreign Psychology*, 2015, V. 4, no. 1, pp. 65–90. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (Accessed 11 January 2017).
19. Poyhonen V., Juvonen J., Salmivalli C. What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill Palmer Quarterly*, 2010, V. 56, no. 2, pp. 143–163. DOI: 10.1353/mpq.0.0046
20. Petrosyants V. R. *Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noi srede, i ikh zhiznesteikost'* [Psychological characteristics of senior pupils, participants of bullying in the educational environment, and their viability]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2011. 210 p.



ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, ERGONOMICS

УДК 159.923.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Елена А. Денисова*, Ирина В. Костакова, Сергей А. Кузьмичев

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Российская Федерация

*E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Введение. В статье обсуждаются вопросы, связанные с проблемой психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов на примере студентов, обучающихся в Тольяттинском государственном университете. Профессиональное становление личности рассматривается с позиций современных отечественных авторов в контексте системного подхода, как процесс и как целостное явление взаимовлияния человека и профессиональной деятельности.

Методология исследования. Цель исследования заключалась в изучении психологического сопровождения как фактора профессионального становления психологов на этапе профессионального обучения в вузе. Новизна исследования состоит в эмпирическом подтверждении эффективности авторского подхода к разработке и осуществлению программы психологического сопровождения студентов-психологов, обоснованием и описанием ее структурно-функциональной и методической сторон.

Результаты исследования. Описываются три этапа проведенного экспериментального исследования. Цель первого этапа состояла в исследовании социально-экономической ситуации, спроса на специалистов-психологов, систематизации должностных функций и обязанностей специалиста-психолога. На втором, диагностическом, этапе анализировались требования, предъявляемые к должности психолога в различных сферах деятельности, представления студентов о профессии «психолог» и трудности, испытываемые начинающими психологами; в результате были выделены тематические разделы проблем, отмеченные начинающими профессиональную деятельность психологами.



На третьем этапе было организовано психологическое сопровождение студентов-психологов ТГУ в учебно-образовательной и воспитательной деятельности для дальнейшего успешного трудоустройства.

Обсуждение результатов. В содержании программы использовались личностно-ориентированные технологии профессионального развития с целью реализации функций и задач психологического сопровождения профессионального становления студентов. Осуществлена апробация программы психологического сопровождения, направленная на личностное и профессиональное развитие и становление будущих специалистов. Установлено, что система психологического сопровождения способствует профессиональному становлению студентов на этапе профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, саморазвитие, компетенции, компетентностный подход, профессионально-важные качества, психолог, профессионально-психологический потенциал

Основные положения:

► для успешного психологического сопровождения профессионального становления студентов целесообразно использовать системный подход, основанный на комплексном анализе основных проблем и препятствий профессионального становления как на этапе обучения в вузе, так и на начальном этапе профессиональной деятельности;

► осуществлена апробация программы психологического сопровождения, направленная на личностное и профессиональное развитие студентов посредством личностно-ориентированных технологий профессионального развития: профессиональной психодиагностики, тренингов личностного и профессионального роста, мониторинга социально-профессионального развития, психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности;

► установлено, что система психологического сопровождения способствует профессиональному становлению студентов на этапе профессионального обучения в вузе.

Для цитирования: Денисова Е. А., Костакова И. В., Кузьмичев С. А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-психологов // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 135–150.

Материалы статьи получены 30.09.2016



UDC 159.923.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.8

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PSYCHOLOGY STUDENTS' PROFESSIONAL FORMATION

Elena A. Denisova*, **Irina V. Kostakova**, **Sergei A. Kuz'michev**

Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation

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

Introduction. The article discusses the problem of psychological support of psychology students' professional formation on example of Togliatti State University students. The system approach in current domestic research considers professional formation as a process and integral phenomenon of mutual influence of a human and professional activity.

Methodology. The purpose of the study is to explore psychological support as a factor of psychologists' professional formation while studying at university. The paper (a) presents an empirical confirmation of the effectiveness of the author's approach to the development and implementation of the program of psychology students' psychological support; (b) discusses structural, functional, and methodical aspects of this program.

Results. The paper describes three stages of the experimental study. The first stage of the study explored a socio-economic situation, the demand for psychology specialists, job functions and responsibilities of psychology specialists. The second diagnostic stage analyzed requirements for psychologists in various fields, students' representations about the profession, as well as difficulties for beginning psychologists. The problems highlighted by beginning psychologists were divided into categories. The psychological support of TSU psychology students in training and educational activities for their future successful job placement was implemented at the third stage.

Discussion. The content of the program included personality-focused techniques of professional development for implementing functions and goals of psychological support of students' professional formation. The program of psychological support aimed at personal professional development and formation of future specialists gained appraisal. The system of psychological support contributes to students' professional development while studying at university.

Keywords: psychological support, professional formation, professional self-determination, professional development, self-development, competence, competence approach, professionally significant qualities, psychologist, professional psychological potential



Highlights

► *The system approach, based on a comprehensive analysis of the main problems of professional formation while studying at university and at the initial stage of professional activity, is appropriate for successful psychological support of students' professional formation.*

► *The program of psychological support is aimed at personal and professional development of students through personality-focused techniques of professional development: professional diagnostics, trainings of personal and professional growth, monitoring of socio-professional development, psychological counseling on socio-professional development, self-regulation of emotional and volitional sphere, and self-recovery of the person.*

► *The system of psychological support contributes to the professional development of students while studying at university.*

For citation: Denisova E. A., Kostakova I. V., Kuz'michev S. A. Psychological support of psychology students' professional formation. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 135–150 (in Russian).

Original manuscript received 30.09.2016

Введение

В современных условиях глобализации, построения единого межкультурного пространства, существенных социально-экономических и общественных изменений качественно новым образом встает проблема развития и реализации профессионального потенциала личности. Предъявляются более высокие требования к профессиональной компетентности специалиста, поэтому проблема профессионального становления и развития, а также психологического сопровождения профессионального становления личности является весьма актуальной в настоящее время.

Профессиональная жизнь человека является предметом пристального исследовательского интереса ученых и практиков различных отраслей науки в связи с высокой значимостью обозначенной проблемы.

Относительно профессиональной составляющей жизненного пути личности приоритет в психологических исследованиях обычно отдается профессиональному выбору и профессиональному развитию человека. Однако вопрос психологического сопровождения профессионального становления и реализации профессионального развития до последнего времени оставался вне поля зрения исследователей, и требует дополнительного изучения.

В настоящий момент быстрыми темпами развивается практическая психология в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности.



В наибольшей степени задействован потенциал практической психологии в сфере образования, проблемы которой активно обсуждаются практиками и учеными. Вузовскому образованию в этом ключе уделено меньше внимания. Вместе с тем, организация психологического сопровождения студентов в высших учебных заведениях весьма перспективна в таком важнейшем направлении, как трудоустройство и профессиональное становление будущего специалиста в процессе получения высшего профессионального образования.

Многолетние исследования показывают, что ни дипломы о высшем образовании, ни опыт работы, ни рекомендации коллег не могут гарантировать, что специалист будет успешно выполнять соответствующую профессиональную деятельность. Попытка дать точный прогноз качества выполнения работы таким специалистом связана с оценкой его компетенций. В связи с этим, происходит переориентация оценки результата образования с понятий «знания», «умения» и «навыки» на понятия «компетенции» и «компетентность» обучающихся. Соответственно, актуализируется компетентностный подход в образовании, как попытка отказаться от книжно-абстрактного знания как центра и смысла образования.

Методология исследования

Понятие «профессиональное становление личности» достаточно широко используется в современной психологии многими авторами. Положения о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и профессиональной среды, о периодах и кризисах данного процесса, о соотношении личностного развития и профессионального становления позволяют объединить различные подходы к исследованию профессионального становления как процесса профессионализации (А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, А. А. Деркач, Ю. М. Забродин, Е. А. Климов, И. С. Коң, С. П. Кряже, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, В. Д. Шадриков и др.). Наличие различных подходов обусловлено неоднозначностью предлагаемых названными авторами определений самого понятия «профессиональное становление» в связи с тем, что они по-разному видят его соотношение с такими понятиями, как «профессиональная подготовка», «профессиональное развитие», «профессиональное формирование», «профессиональная направленность», «профессиональное самоопределение», «профессионализация», «идентификация личности с профессией» и др.

В понятие «профессиональное становление» разные авторы вкладывают в качестве ключевых следующие его характеристики: наполнение жизнедеятельности человека особым смыслом (А. К. Маркова); собственную активность, направленную на самосовершенствование и самоосуществление (Э. Ф. Зеер); стремления реализовать свои творческие, потенциальные возможности



к пониманию своего призвания (Г. М. Белокрылова); превращение индивида в профессионала (Ю. П. Поваренков); качественное преобразование внутреннего мира человека (Н. В. Горнова, Г. И. Железовская); формирование профессиональной направленности, компетентности, личностных, социально значимых и профессионально важных качеств, готовности к постоянному профессиональному росту (Н. В. Матолыгина, Э. Ф. Зеер); вхождение в профессию, характеризующееся личностными и профессиональными качественными преобразованиями (Е. А. Рябоконе) [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Большая группа отечественных авторов проблему профессионального становления в настоящее время чаще рассматривает системно: и как процесс, и как целостное явление взаимовлияния человека и труда. Основаниями таких подходов являются: отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности (Е. А. Климов) [6], социальная ситуация и ведущая деятельность (Э. Ф. Зеер) [4], уровень профессионализма (А. К. Маркова) [2]. Этапный характер становления человека как субъекта профессионализации отмечается отечественными авторами, осуществившими методологический анализ познавательной активности и жизнедеятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов).

Представители отечественной акмеологии связывают процесс профессионального становления не только с усвоением профессионального опыта, овладением общекультурными и профессиональными компетенциями, ценностями профессионального сообщества, а также с самореализацией и самосовершенствованием специалиста (А. А. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, И. Д. Егорычева) [2, 7, 8].

Ряд зарубежных авторов со второй половины прошлого века проявляет активное внимание к развитию профессионального потенциала и развитию карьеры на начальном этапе становления специалистов, отмечая такие проблемы, как «недостаточное количество и качество знаний и умений» и «устаревание знаний и умений» [9, 10, 11, 12, 13].

Н. С. Пряжников в контексте профессионального становления рассматривает профессиональное самоопределение, целью которого является формирование «...внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного)...» [14, с. 25].

Основными факторами профессионального становления выступают такие характеристики личности, как направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость (Л. М. Митина) [15], а также до-профессиональное и профессиональное общение как значимый фактор успешного вхождения в мир профессии – это касается, прежде всего, профессий с высокой коммуникативной нагрузкой (А. А. Бодалев).



Э. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова отмечают тот факт, что процесс профессионального становления человека может сопровождаться препятствиями и затруднениями различной направленности [4, 14, 16]. Такие затруднения могут быть вызваны внешними (объективные условия жизни и деятельности) и внутренними (психологическими, связанными с индивидуальными особенностями) факторами. Кризис профессионального становления может быть обусловлен: неудовлетворенностью профессиональным образованием и профессиональной подготовкой; перестройкой ведущей деятельности, где ведущей деятельностью для многих студентов фактически является не учебно-профессиональная, а собственно профессиональная («подрабатывающая»), зачастую не связанная с будущей профессиональной деятельностью; изменением социально-экономических условий жизни и резко возрастающими материальными потребностями студентов. Множество аспектов в комплексе влияют на продуктивность обучения будущих специалистов и, следовательно, актуализацию имеющегося у них потенциала не только для овладения будущей профессией, но и для построения успешной профессиональной карьеры.

Таким образом, профессиональное становление рассматривается нами как процесс прогрессивного преобразования личности, детерминированный профессиональной деятельностью, социальной средой и собственной активностью человека.

В последнее время все чаще встает вопрос о компетентном и продуктивном психологическом сопровождении профессионального становления как о движении вместе с личностью студента, своевременном указании возможных путей, при необходимости – оказании помощи и поддержки [14, 17, 18]. Помогая студенту выбрать правильную траекторию профессионального развития, психолог помогает личности наметить направления будущего, сформировать ориентационное поле развития, ответственность за действия в котором несет он сам. Таким образом, психологическое сопровождение представляет собой целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности, направленный на реализацию профессионально-психологического потенциала личности [7, 19]. Без сомнения, прежде всего в психологическом сопровождении нуждаются лица с ограниченными способностями, безработные, а также те, кто имеет очень низкий и очень высокий уровни познавательной и профессиональной активности [3, 20].

Обобщая концептуальные подходы и положения психологического сопровождения профессионального становления личности, можно отметить следующие аспекты: роль оптимальных социально-экономических условий для профессионального самоосуществления личности; необходимость



социально-психологического обеспечения и поддержки со стороны общества; возможности реализации прав личности на самостоятельный выбор способов выполнения своих профессиональных функций; гармонизация как психического развития личности, так и внешних условий социально-профессиональной жизни [3, 16].

При осуществлении психологического сопровождения на первый план выходят личностно-ориентированные технологии профессионального развития: профессиональная психодиагностика; тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития; мониторинг социально-профессионального развития; психологическое консультирование по запросам и трудностям социально-профессионального развития; ретроспекции профессиональной жизни (метод психобиографии); тренинги самооффективности, принятия решений, самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности и др. [16]

Результатом психологического сопровождения профессионального становления, как правило, является профессиональное развитие и саморазвитие личности, а также формирование профессионально-психологического потенциала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности [3].

Особенно значимой становится поддержка психолога для всех участников образовательного процесса в период реформирования системы образования. В качестве примера хотелось бы подчеркнуть необходимость наличия психологической службы университета, позволяющей создать условия для личностного, интеллектуального, социального и профессионального развития молодых людей, для сохранения их психологического здоровья.

Психологическое сопровождение, осуществляемое специалистами психологической службы, необходимо студентам с первых дней обучения в вузе и даже раньше, в процессе предпрофильной подготовки, тогда выбор будущей профессии будет носить осознанный и аргументированный характер, учитывать интересы, склонности, возможности обучающегося и, одновременно, изменяющиеся потребности рынка труда. Роль профессиональной ориентации важна на этапе выбора и планирования профессиональной карьеры. На начальных этапах образовательного процесса большое внимание должно уделяться процессам адаптации и помощи во вхождении в новую социальную среду, условиям и требованиям, предъявляемым системой университетского образования. Далее внимание психологов психологической службы вуза может быть переориентировано на поддержание мотивации студентов, за счет которой обеспечивается их максимальная включенность в образовательный процесс. Это будет способствовать развитию навыков самоорганизации студентов, позволяющих успешно справляться с учебной



нагрузкой. Кроме того, психологическая служба может помочь в решении межличностных проблем и индивидуальных проблем, сопровождающих этап юношеского развития. На старших курсах работа специалистов психологической службы может быть направлена на осознание особенностей перехода от учебной к профессиональной деятельности, поиск ресурсов для успешной профессиональной реализации в рамках производственной, научно-исследовательской и преддипломной практик.

Эмпирическое исследование

Анализ методологических подходов к изучению психологического сопровождения как фактора профессионального становления студентов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что разноуровневая система психологического сопровождения, включающая комплекс диагностических, просветительских и тренинговых мероприятий, будет способствовать профессиональному становлению студентов на этапе профессионального обучения в вузе.

В эмпирическом исследовании, направленном на изучение психологического сопровождения как фактора профессионального становления студентов-психологов, приняли участие студенты-бакалавры и магистры старших курсов очной и заочной форм обучения Тольяттинского государственного университета, обучающиеся на кафедре «Теоретическая и прикладная психология» – общей численностью 95 человек, 40 специалистов-психологов, 40 руководителей учреждений.

Все экспериментальное исследование условно было разделено на три этапа. Основная цель первого этапа состояла в исследовании социально-экономической ситуации, спроса на специалистов-психологов. Был проанализирован рынок труда г. о. Тольятти с целью выделения сфер, организаций и должностей, где может работать и востребован будущий специалист-психолог. В ходе сбора информации составлен список организаций и вакансий, осуществлены анализ и систематизация должностных функций и обязанностей специалиста-психолога.

Второй этап – диагностический, в нем приняли участие работодатели, практикующие психологи и студенты. В ходе данного этапа анализировались требования, предъявляемые к должности психолога в различных сферах деятельности, представления студентов о профессии «психолог» и трудности, испытываемые начинающими психологами. В результате анализа собранной информации нами выделены тематические разделы проблем, отмеченные большинством начинающих свою профессиональную деятельность психологов.

Третий этап – экспериментальный, в нем участвовали студенты, обучающиеся на психологическом направлении подготовки. Цель данного этапа



состояла в организации психологического сопровождения студентов-психологов ТГУ в учебно-образовательной и воспитательной деятельности для дальнейшего успешного трудоустройства. Для реализации поставленной цели была апробирована программа психологического сопровождения, включающая комплекс просветительских и тренинговых мероприятий, направленных на профессиональное развитие и становление будущих специалистов.

В завершение экспериментального этапа подведены итоги проделанной работы, осуществлена корректировка программы, составлены рекомендации по внедрению программы психологического сопровождения студентов-психологов в учебно-образовательную и воспитательную деятельность вуза.

Результаты исследования

Анализ требований, предъявляемых работодателями к должности психолога в различных сферах деятельности

В эмпирическом исследовании приняли участие работодатели организаций, осуществляющих образовательные, просветительские и другие виды услуг различным категориям населения: дошкольные образовательные (детские сады), средние общеобразовательные учреждения (школы), муниципальные учреждения, частные центры. Было выявлено, что эти организации нуждаются в педагогах-психологах, гештальт-терапевтах, психодиагностах, психологах-консультантах, детских и клинических психологах. Востребованность вышеуказанных специалистов может быть вызвана спросом на психологические услуги в области образования и воспитания детей.

Требования к образованию и квалификации озвученных выше специалистов сводятся к наличию высшего психологического или психолого-педагогического образования, также приветствуется наличие сертификатов о прохождении спецкурсов, тренингов и обучающих специализированных семинаров.

Современный работодатель предъявляет четкие требования к личности, претендующей на должность психолога. К основным профессиональным и личностным качествам кандидата, необходимым для эффективного выполнения работы, работодатель относит следующие: выдержанность, доброжелательность, коммуникабельность, креативность, лидерство, открытость, порядочность, профессионализм, стрессоустойчивость, толерантность, трудолюбие, эмпатийность. По мнению работодателя, данные качества являются важными, т. к. они влияют на положительный результат деятельности. Среди желаемых качеств отмечают: активность, исполнительность, конкурентоспособность, обаяние, обучаемость, ответственность, рефлексивность, целеустремленность; приветствуется наличие высокого уровня развития коммуникативных навыков и быстрого переключения с одного вида деятельности на другой (гибкость).



При проведении анализа данного перечня качеств личности нами было отмечено, что большинство из названных качеств относятся к профессионально важным качествам психолога. Все вышеуказанные требования к кандидату на должность свидетельствуют о потенциальной эффективности работника и дают положительный прогноз на долговременную профессиональную деятельность.

Представление студентов-психологов о профессии «психолог»

В результате анкетирования студентов-психологов были выявлены следующие мотивы поступления на психологическое направление подготовки: интерес к психологии (44%), личностное развитие (17%), желание работать по профессии и самостоятельный выбор профессии (11%), субъективная легкость поступления на данную специальность по сравнению с другими (11%), поступление по совету друзей (6%); 11% студентов не смогли назвать мотив поступления. Анализ полученных данных говорит о том, что почти у половины студентов на момент поступления в вуз нет четкой профессиональной направленности и установки на осуществление профессиональной деятельности в соответствии с выбранной специальностью.

На вопрос «В какой сфере Вы видите свою профессиональную реализацию?» 17% студентов ответили, что хотели бы работать в сфере образования, воспитания и развития личности; 28% – в кадровых службах; 22% – в сфере бизнеса; 33% пока затрудняются с ответом. Полученные данные свидетельствуют о некотором замешательстве и неопределенности студентов. Кроме того, существует рассогласованность между вакансиями и выбором студентов. Наибольшее количество вакансий сосредоточено в сфере образования.

Начинающие психологи и студенты старших курсов охотно делились страхами и опасениями, связанными со своей профессией. Это опасения по поводу недостаточного уровня знаний, низкой зарплаты, недостаточной подготовленности к практической деятельности; опасения по поводу невостребованности профессии. Лишь пятая часть респондентов заявили, что не испытывают никаких страхов и опасений по поводу будущей профессии.

В результате определения перспектив дальнейшего обучения было выявлено, что 56% респондентов планируют продолжить обучение в магистратуре или приобрести другую профессию, 11% не задумываются о продолжении обучения по специальности, 33% респондентов не смогли четко ответить на вопрос.

Опрос молодых специалистов позволил выявить трудности, с которыми столкнулись психологи в первые годы работы по профессии. Ниже анализируется перечень трудностей, с которыми может столкнуться начинающий психолог:



- недостаток знаний, недостаточное понимание круга обязанностей, незнание особенностей деятельности организации;
- нехватка практического опыта работы с людьми, недостаток практических навыков, в частности навыков проведения тренингов;
- неготовность педагогического коллектива к взаимодействию с психологом;
- трудности с написанием интерпретации по результатам обследования;
- большое количество бумажной работы;
- трудности с набором клиентской базы;
- отсутствие наставника и супервизора (или дорогая оплата за профессиональную консультацию), трудности с поиском своей ниши в психологическом обществе;
- отсутствие необходимого в организации инструментария и методической литературы, недостаточная материальная база и оснащенность рабочего места, низкая оплата труда.

С вышеупомянутыми трудностями начинающие психологи справлялись по-разному, большинство из них выбрали свои индивидуальные способы. Вот некоторые из них: дополнительное обучение на курсах, семинарах и тренингах для психологов; изучение литературы, самообразование; посещение методических объединений и обращения к профессиональному сообществу; супервизия; тайм-менеджмент, стресс-менеджмент. Среди качеств, которые помогали в процессе профессионального становления, психологи выделяют: любовь к детям, к профессии, к психологии; ответственность; настойчивость; активность; доброжелательность; заинтересованность; коммуникабельность; любознательность; настойчивость; обучаемость; оптимизм; самопрезентацию; стрессоустойчивость; терпеливость; трудолюбие; удачливость; умение планировать; упорство; целеустремленность; экстраверсию; эмпатию; энергичность.

Интересен перечень личностных качеств, особенностей и/или обстоятельств, которые затрудняли профессиональную реализацию по мнению специалистов: доверчивость, стеснительность, замкнутость, застенчивость, эмоциональность, лень, неуверенность в своей компетентности или профессиональная самоуверенность, нерешительность, попустительское отношение к документации, неаргументированное расширение круга обязанностей психолога организацией, неумение сопереживать клиентам, неразвитое чувство эмпатии, стереотипное мышление, страх оценивания, страх не быть эффективным для клиента.

Обсуждение результатов

Анализ полученного материала позволил разработать программу с учетом требований, предъявляемых работодателями к должности психолога в различных сферах деятельности, представлений студентов-психологов



о профессии «психолог», а также трудностей, с которыми сталкиваются начинающие психологи.

Программа психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов прошла апробацию и подтвердила свою эффективность и результативность. У студентов повысилась мотивация к обучению (увеличилось количество студентов, получающих повышенную стипендию по результатам экзаменационных сессий), у многих появились научный интерес и активность в этой сфере (увеличилось количество участников научных конференций и студенческих публикаций). Студенты участвуют с большим желанием в различных тренингах, семинарах и мастер-классах, в программах дополнительного обучения техникам в рамках различных направлений практической психологии (НЛП, гештальт-психологии и др.). Увеличилось количество старшекурсников, желающих вступить в «Сообщество молодых ученых» ТГУ.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сделать вывод об эффективности выбранных инструментов воздействия. Так, по завершении программы увеличилось количество студентов, ориентированных на профессию, и, как следствие, на работу по изучаемой профессии (более 60% участников планируют работать по профессии). Студенты более осознанно относятся к процессу обучения в вузе, в том числе к выбору организаций для прохождения различных видов практики; более адекватно оценивают свои профессиональные качества, навыки, умения и возможности; хорошо ориентируются в требованиях работодателей, знакомы со спецификой должностных инструкций психолога в разных организациях; правильно оценивают профессиональные риски, выражают готовность преодолевать трудности на различных этапах профессионального становления.

По результатам исследования установлено, что разноуровневая система психологического сопровождения, включающая комплекс диагностических, просветительских и тренинговых мероприятий, будет способствовать профессиональному становлению студентов на этапе профессионального обучения в вузе.

Литература

1. *Белецкая Я. Б.* Особенности развития профессионального мышления у студентов-психологов // Психология XXI века. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 572 с.
2. *Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К.* Психология развития профессионала. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 300 с.
3. *Зеер Э. Ф., Рудей О. А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учебное пособие. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 256 с.



4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высш. уч. заведений. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
5. Катаева Л. И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становление нового российского общества / Л. И. Катаева, Т. А. Полозова // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 147–156.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. – М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева и др. В 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
8. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11–33.
9. Driver M. J. Career concepts and career management in organizations // Behavioral problems in organizations / C. L. Cooper (ed.). – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1979.
10. Rollinson D. Organizational Behavior and Analysis: An Integrated Approach. – 4rd ed. – Harlow : Pearson Education, 2008. – 784 p.
11. Ogas A. Rethinking Self-Regulation // Oxford Journal of Legal Studies. – 2015. – Vol. 15. – P. 97–108.
12. Super D. E. The psychology of careers: An introduction to vocational development. – New York : Harper & Row, 1957. – 347 p.
13. Super D., Minor F. J. Career development and planning in organizations // Advances in organizational psychology: An international review / B. M. Bass, P. J. D. Drenth (eds.). – Newbury Park, CA : Sage, 1987.
14. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
15. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
16. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2009. – 5-е изд., стер. – 480 с.
17. Микляева А. В., Румянцева П. В., Тужикова Е. С., Тупицына И. А. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов. Методическое пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 67 с.
18. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дисс. ... д. психол. наук. – М., 2001. – 327 с.
19. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. – М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 512 с.



20. Андреева Н. С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 196 с.

References

1. Beletskaya Ya. B. Features of professional thinking in psychology students. In: *Psikhologiya 20 veka* [Psychology of the 21st century]. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., 2001. 572 p.
2. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psikhologiya razvitiya professionala* [The psychology of the development of a professional]. Moscow, RAGS Publ., 2000. 300 p.
3. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [The psychology of professional self-determination in early adolescence]. Moscow, Moscow Psychological and Social University Publ., 2008. 256 p.
4. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [The psychology of professional development]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 240 p.
5. Kataeva L. I. On the issue of the essence of professional self-determination in the space of the new Russian society. *Mir psikhologii – World of Psychology*, 2005, no. 1, pp. 147–156 (in Russian).
6. Klimov E. A. *Psikhologiya professionala* [The psychology of a professional]. Voronezh, Institute of Practical Psychology Publ., 1996. 400 p.
7. Anan'ev B. G. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works. In 2 volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, V. 2. 287 p.
8. Egorycheva I. D. Self-actualization as an activity (problem statement). *Mir psikhologii – World of Psychology*, 2005, no. 3, pp. 11–33 (in Russian).
9. Driver M. J. Career concepts and career management in organizations. In: *Behavioral problems in organizations*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall Publ., 1979.
10. Rollinson D. *Organizational behavior and analysis: An integrated approach*. Harlow, Pearson Education Publ., 2008. 784 p.
11. Ogus A. Rethinking self-regulation. *Oxford Journal of Legal Studies*, 2015, V. 15, pp. 97–108.
12. Super D. E. *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York, Harper & Row Publ., 1957. 347 p.
13. Super D., Minor F. J. Career development and planning in organizations. In: *Advances in organizational psychology: An international review*. Newbury Park, CA, Sage Publ., 1987.
14. Pryazhnikov N. S. *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: Theory and practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 320 p.



15. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [The psychology of labor and professional development of teachers]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 320 p.
16. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. *Psikhologiya truda* [Labor psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2009. 480 p.
17. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V., Tuzhikova E. S., Tupitsyna I. A. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie professional'noi deyatel'nosti nachinayushchikh psikhologov* [Psychological support of beginning psychologists' professional activities]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2003. 67 p.
18. Shneider L. B. *Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya* [Professional identity: the structure, genesis, and conditions of formation]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2001. 327 p.
19. Fel'dshtein D. I. *Psikhologiya razvivayushcheysya lichnosti* [The psychology of the developing personality]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 2002. 512 p.
20. Andreeva N. S. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya vypusnikov vuzov psikhologicheskikh spetsial'nostei v sovremennykh usloviyakh* [Socio-psychological characteristics of professional self-determination in psychology graduates in modern conditions]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2001. 196 p.



УДК 159.9.072

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.9

СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ КАРЬЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Андрей Н. Дёмин*, **Артём Б. Седых**, **Борис Р. Седых**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация

* E-mail: demin@manag.kubsu.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 13-36-01037

Введение. В статье представлены результаты заключительного этапа адаптации методики Д. Холланда, Д. Дайжера, П. Пауэра «My Vocational Situation» (MVS), нашедшей широкое применение в мировой психологической науке и практике. Методика предназначена для определения проблем в трех областях: 1) профессиональная идентичность; 2) барьеры в принятии карьерных решений; 3) информированность о возможностях трудоустройства и обучения. Русскоязычный вариант, получивший название «Методика измерения карьерного самоопределения» (МИКС), расширяет уже существующие в отечественной психологии способы оценки профессиональной идентичности и является хорошим дополнением других инструментов и подходов к психологическому измерению карьерных процессов.

Методы. «Методика измерения карьерного самоопределения» включает шкалы «Профессиональная идентичность», «Барьеры развития», «Потребность в информации». В двух последних шкалах увеличено количество пунктов по сравнению с англоязычным вариантом. Приводятся показатели внутренней и ретестовой надежности шкал, их конструктивной и прогностической валидности. С учетом распределения сырых данных, собранных на российских выборках студентов выпускного курса бакалавриата и выпускников бакалавриата, имеющих 2-х-4-х летний опыт работы, шкалы были подвергнуты процедуре нелинейной стандартизации.

Результаты. Выделены уровни сформированности профессиональной идентичности и самооценки барьеров карьерного развития в стенах Кеттелла (объединенные выборки студентов выпускного курса бакалавриата и выпускников бакалавриата, $n = 720$), уровни потребности в информации в z-оценках для студентов выпускного курса ($n = 363$) и выпускников бакалавриата ($n = 357$). В статью включены текст методики и процедура подсчета сырых баллов.



Обсуждение результатов. Завершена русскоязычная адаптация методики «My Vocational Situation», включая ее стандартизацию. Получены новые психометрические результаты. Они дают основание использовать методику в отечественных научных исследованиях и консультативной практике, в том числе в мониторинговых и сравнительных исследованиях.

Ключевые слова: теория Холланда, карьера, карьерное самоопределение, выпускники вуза, профессиональная идентичность, барьеры развития, потребность в информации, психодиагностическая методика, стандартизация

Основные положения:

► завершена адаптация методики Д. Холланда, Д. Дайжера, П. Пауэра «My Vocational Situation» (русскоязычный вариант – «Методика измерения карьерного самоопределения») на российских выборках студентов и выпускников бакалавриата;

► приводятся текст методики, процедура подсчета сырых баллов, результаты стандартизации методики.

Для цитирования: Дёмин А. Н., Седых А. Б., Седых Б. Р. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 151–170.

Материалы статьи получены 08.11.2016

UDC 159.9.072

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.9

STANDARDIZATION OF THE TECHNIQUE FOR MEASURING CAREER SELF-DETERMINATION

Andrey N. Diomin*, **Artem B. Sedykh**, **Boris R. Sedykh**

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: demin@manag.kubsu.ru

Acknowledgments

This study was supported by the Russian Humanitarian Science Foundation, project no. 13-36-01037

Introduction. The My Vocational Situation (MVS) scale by John L. Holland, Denise Daiger, and Paul G. Power is widely used in the world psychological theory and practice. The article presents the results of the final stage of its modification. This



scale reveals problems in the following three areas: (a) vocational identity; (b) barriers in making career decisions; (c) information about employment opportunities and training. The Russian version, called *The Technique for Measuring Career Self-Determination (TMCS)*, expands the ways of assessing professional identity that already exist in Russian psychology. This technique is a good supplement to other tools and approaches to psychological measuring career processes.

Methods. *The Technique for Measuring Career Self-Determination* includes the following scales: (a) Vocational Identity; (b) Barriers; (c) Occupational Information. The last two scales have more items in comparison with the English version. The study shows rates of internal reliability, test-retest reliability, their construct and predictive validity. The scales were subject to non-linear standardization, taking into account the distribution of raw scores in samples of Russian final-year bachelor students and bachelor graduates with 2–4 years' experience.

Results. The study revealed the levels of vocational identity and self-assessment of barriers in Cattell's sten scores (united samples of the final-year bachelor students and bachelor graduates, $n = 720$), the levels of occupational information in the z-scores for the final-year bachelor students ($n = 363$) and bachelor graduates ($n = 357$). The article includes the text of the technique and the calculation of raw scores.

Discussion. The Russian modification of *The My Vocational Situation (MVS)* scale and its standardization have been accomplished. The study presents new psychometric results. The findings suggest that the technique is applicable to domestic research and consulting practice, including the monitoring and comparative studies.

Keywords: Holland's theory, career, career self-determination, university graduates, vocational identity, barriers, occupational information, psychodiagnostic technique, standardization

Highlights

► The modification of *The My Vocational Situation (MVS)* scale by John L. Holland, Denise Daiger, and Paul G. Power (Russian version – *The Technique for Measuring Career Self-Determination*) in the sample of Russian bachelor students and graduates has been accomplished.

► The study presents the text of the technique, the calculation of raw scores, and standardization results.

For citation: Diomin A. N., Sedykh A. B., Sedykh B. R. Standardization of the technique for measuring career self-determination. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 151–170 (in Russian).

Original manuscript received 08.11.2016



Введение

Традиционно исследуются не только отдельные психологические составляющие карьеры (интересы, притязания, принятие карьерных решений, установки на мобильность и др.), но также их комплексы, наделяемые авторами соответствующих концепций/подходов важной ролью в формировании карьеры. Например, Д. Сьюпер с последователями, оперируя понятием «карьерная адаптивность», предлагал эффективный, но достаточно громоздкий аппарат диагностики факторов карьерного развития в переходные моменты жизни (отношение к труду как к ценности; способность управлять собственной жизнью; рефлексивные умения, предполагающие научение из собственного опыта; наличие планов и перспектив в области карьеры; информированность о мире труда и профессий; особенности принятия решений; способность исследовать варианты развития) (см.: [1, 2, 3, 4]).

Способность находить и реализовывать возможности для желательного развития карьеры нашла отражение в понятии «способность к занятости». Это согласованная комбинация карьерной идентичности, личностной адаптивности, социального и человеческого капитала (имеются в виду социальная сеть личности, образование и профессиональный опыт) [5].

В рамках ресурсного подхода используется понятие «карьерный капитал». Это один из вариантов человеческого капитала, включающий три вида знания, важных для карьеры: «знания-как» обеспечивают навыками и способностями понимания того, что требуется для достижения высокой производительности и продуктивности; «знания-зачем» дает энергию, чувство цели, мотивацию и идентификацию с работой; «знания-кто» отсылают к внешним и внутриорганизационным профессиональным и социальным связям, т. е. к тому, что можно назвать социальной сетью личности [6, 7].

Г. Готтфредсон – ближайший последователь Д. Холланда – предлагал диагностировать конгруэнтность личности и профессиональной среды, уровень профессиональной идентичности, склонность к риску: их соотношение позволяет предсказывать принятие карьерных решений и варианты карьерного развития работника. Высказывалось предположение о том, что неконгруэнтные личности (т. е. имеющие несоответствие между своим типом личности и типом профессиональной среды) с высокой профессиональной идентичностью, склонностью к риску будут пытаться покинуть текущую профессиональную среду или изменить ее. Напротив, конгруэнтные личности, а также люди с низкой профессиональной идентичностью и склонностью избегать риска будут демонстрировать стабильность [1, 8].

Еще один пример комплексной оценки карьеры, предложенный в школе Д. Холланда, – разработка методики MVS (My Vocational Situation) [9], предназначенной для определения проблем в трех областях: 1) профессиональная



идентичность; 2) барьеры в принятии карьерных решений; 3) информированность о возможностях трудоустройства и обучения [10]. Методика используется для изучения начальных этапов карьеры, она нашла широкое применение не только в США, но также в европейских и некоторых азиатских странах (соответствующие версии MVS появились совсем недавно). Методика сыграла важную роль для включения профессиональной идентичности в регулярно обновляющуюся теорию Д. Холланда [11].

Нами осуществлена русскоязычная адаптация данной методики, название – «Методика измерения карьерного самоопределения» (МИКС). **Цель статьи:** представить результаты заключительного этапа адаптации методики, включающего ее стандартизацию.

Полагаем, что методика не только расширит линейку уже существующих в отечественной психологии способов оценки профессиональной идентичности, реализующих альтернативный подход Э. Эриксона – Д. Марсии [12, 13], но и станет хорошим дополнением других инструментов и подходов к психологическому измерению карьерных процессов [14, 15, 16, 17 и др.].

Методы

Согласно Д. Холланду, профессиональная идентичность относится к ясности и стабильности целей и самовосприятия человека в области карьеры [18, 19]; она сигнализирует об уровне трудностей в принятии карьерных решений и уверенности человека в своей способности принимать правильные решения в ситуациях неопределенности [18]. Шкала изначально коррелировала с такими субъективными составляющими карьеры, как определенность профессионального выбора, удовлетворенность профессиональным выбором, межличностная компетентность и нерешительность. Результаты исследований, выполненных на разных выборках, в том числе людей, испытывающих трудности в сфере обучения и трудовой занятости, свидетельствуют о том, что профессиональная идентичность измеряет не только трудности в принятии карьерных решений; в известном смысле она выступает индикатором психологического здоровья и психологического благополучия личности и поэтому может выступать инструментом их измерения [20]. Русскоязычная версия шкалы содержит 18 пунктов (как в оригинальной версии).

Оригинальная версия шкалы барьеров включает 4 утверждения, с помощью которых оценивается восприятие внешних и личностных барьеров становления карьеры. В нашем варианте количество пунктов увеличено до 7, т. к. дополнительно учитывались: уровень готовности к принятию решений, фактор социальных связей и фактор текущей социально-экономической ситуации в построении карьеры. В состав МИКС данная шкала включена под названием «Барьеры развития».



Третья шкала (оценка нехватки информации, обучения) в оригинальном варианте включает 4 пункта. В русскоязычном варианте добавлен еще один пункт. В состав МИКС данная шкала включена под названием «Потребность в информации».

Согласно уже опубликованным результатам [10], значения коэффициента α Кронбаха достаточно высокие («Профессиональная идентичность» – 0.857, «Барьеры развития» – 0.758, «Потребность в информации» – 0.801) и свидетельствуют о внутренней надежности всех трех шкал МИКС; они сопоставимы с опубликованными показателями испанской, португальской, латвийской версий методики [21, 22, 23].

В ранее проведенном исследовании была подтверждена высокая ретестовая устойчивость диагностируемых показателей ($R = 0.732, 0.585$ и 0.404 соответственно, $p < 0.007$). Проверка конструктивной валидности свидетельствует о том, что шкалы в русскоязычном варианте методики тесно связаны (вероятности ошибок находятся в диапазоне от $p = 0.033$ до $p = 0.0001$) с показателями общей самооценки (шкала Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Ромека), оценкой надежности своего будущего и настоящего (модификация «Методики измерения ненадежности работы» А. Н. Дёмина), уровнем общей интернальности (УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда), субъективным экономическим благополучием (опросник В. А. Хащенко), показателями ожидаемой социальной поддержки (И. Сарасон и др.) и планирования будущего (Е. А. Сомова), готовностью к риску («Личностные факторы принятия решения» Т. В. Корниловой) [10].

Также было установлено, что профессиональная идентичность, барьеры развития, потребность в информации, измеренные в конце обучения, позволяют предсказывать такие характеристики карьеры, как: готовность к межорганизационной мобильности, удовлетворенность выбором профессии, тревога по поводу настоящего и будущего, наличие планов осваивать новую профессию; глубина предсказания – 1 год, вероятности ошибок находятся в диапазоне от $p = 0.05$ до $p = 0.01$ [19]. Конкретное распределение полученных зависимостей (для показателей профессиональной идентичности и барьеров развития вычислялся коэффициент корреляции Пирсона, для показателя потребности в информации – коэффициент корреляции Спирмена) представлено в таблице 1.

Таким образом, установлена прогностическая валидность методики, распространяющаяся на субъективные характеристики карьеры. Если говорить о поведенческих характеристиках карьеры, то, вероятно, нужно оперировать более длительными интервалами времени.



Таблица 1.

Связи между показателями МИКС в 1-м опросе и субъективными характеристиками карьеры во 2-м опросе через 1 год (n = 58)

Table 1.

The TMCS scores in the 1st survey and subjective career characteristics in the 2nd survey after a year (n = 58)

	Субъективные характеристики карьеры во 2-м опросе <i>Subjective career characteristics in the 2nd survey</i>				
Шкалы МИКС в 1-м опросе <i>The TMCS scales in the 1st survey</i>	<i>Готовность к межорганизационной мобильности (шкала из: [24]; не учитывались магистранты, которые только учатся)</i> <i>Readiness to inter-organizational mobility (the scale from: [24]; the studying master students were not considered)</i>	<i>Удовлетворенность выбором профессии</i> <i>Satisfaction with career choice</i>	<i>Переживание ненадежности будущего (модифицированная шкала из: [25])</i> <i>The experience of the insecure future (the modified scale from: [25])</i>	<i>Переживание ненадежности настоящего (модифицированная шкала из: [25])</i> <i>The experience of the insecure present (the modified scale from: [25])</i>	<i>Наличие планов осваивать новую профессию, специальность</i> <i>Plans for learning a new profession or speciality</i>
Профессиональная идентичность <i>Vocational Identity</i>	-0.38***	0.27**	-0.35***	-0.45***	0.15
Барьеры развития <i>Barriers</i>	0.12	-0.16	0.28**	0.20*	-0.29**
Потребность в информации <i>Occupational Information</i>	0.13	0.17	0.15	0.33***	-0.27**

Примечание: * - $p < 0.1$, ** - $p < 0.05$, *** - $p < 0.01$.

Note: * - $p < 0.1$, ** - $p < 0.05$, *** - $p < 0.01$.

Результаты

Остановимся на той части адаптации методики, которая связана с ее стандартизацией. Она осуществлялась на выборках студентов последнего (4-го) курса бакалавриата и выпускников бакалавриата, имеющих стаж работы от 2 до 4 лет, т. е. завершающих период полноценной первичной адаптации к рынку труда.



Выборка студентов ($n = 363$) включала обучающихся по разным естественно-научным и социально-гуманитарным специальностям, средний возраст опрошенных составил 21,3 года, среди них – 41,9% мужчин и 58,1% женщин.

Выборка выпускников бакалавриата ($n = 357$), включала работающих молодых людей, получивших дипломы по аналогичному со студентами кругу специальностей в разных вузах Краснодара. Средний возраст опрошенных составил 24,9 года, среди них – 42% мужчин и 58% женщин.

С помощью двухвыборочного критерия Колмогорова – Смирнова было проведено сравнение исходных распределений данных в выборках студентов и работающих выпускников для определения их однородности, т. е. принадлежности к одной и той же генеральной совокупности. В таблице 2 представлены средние и стандартные отклонения, хотя используемый критерий чувствителен и к другим характеристикам распределений [26].

Таблица 2.

Сравнение распределений исходных данных в выборках студентов ($n = 363$) и работающих выпускников ($n = 357$) по шкалам МИКС с помощью критерия однородности Колмогорова – Смирнова

Table 2.

Comparing distribution of the original scores in the samples of students ($n = 363$) and working graduates ($n = 357$) by the TMCS scales by means of Kolmogorov–Smirnov homogeneity criterion

Наименование шкал Scale	Среднее, выборка студентов Mean score, sample of students	Среднее, выборка с работающими выпускников Mean score, sample of working graduates	Стандартное отклонение, выборка студентов Standard deviation, sample of students	Стандартное отклонение, выборка с работающими выпускников Standard deviation, sample of working graduates	Уровень значимости Significance level
Профессиональная идентичность Vocational Identity	50.23416	51.25210	9.590093	9.986692	$p > 0.1$
Барьеры развития Barriers	14.36639	14.17647	4.381739	4.570264	$p > 0.1$
Потребность в информации Occupational Information	15.53444	13.76190	3.598772	4.258093	$p < 0.001$



Согласно сделанным расчетам наблюдается достоверное различие между выборками только по одной из трех шкал («Потребность в информации»). Полученный результат более всего согласуется с моделью Д. Сьюпера, согласно которой две обследованные группы попадают в одну стадию карьеры – исследовательскую, а различие между ними по параметру потребности в информации объясняется переходом от одной фазы (спецификация выбора) к другой фазе (апробация сделанного карьерного выбора). Для дальнейшей стандартизации методики мы решили объединить выборки по параметрам идентичности и барьеров развития, а третий параметр оценивать для каждой выборки отдельно.

Следующим шагом была проверка нормальности распределений данных, использовался критерий Шапиро – Уилка (W). Если значение критерия W ниже критического значения для принятого уровня значимости, то распределение данных в исследуемой выборке не соответствует нормальному распределению (таблица 3).

Таблица 3.

Проверка нормальности распределения данных по шкалам МИКС

Table 3.

Checking the normality of data distribution by the TMCS scales

<i>Наименование шкал Scale</i>	<i>Значение критерия Шапиро – Уилка (W) Shapiro-Wilk test</i>	<i>Уровень значимости Significance level</i>
Профессиональная идентичность, $n = 720$ Vocational Identity	0.991	0.000
Барьеры развития, $n = 720$ Barriers	0.974	0.000
Потребность в информации, выборка студентов, $n = 363$ Occupational Information (sample of students)	0.919	0.000
Потребность в информации, выборка работающих выпускников, $n = 357$ Occupational Information (sample of working graduates)	0.957	0.000

Как видно из таблицы 3, все шкалы достоверно отличаются от нормального распределения, поэтому они были подвергнуты процедуре нелинейной стандартизации. Первый этап нелинейной стандартизации – приведение



шкалы с распределением, отличным от нормального, к равномерному процентильному распределению. Второй этап – преобразование процентильного распределения в нормальное на основании расчетов площади частот значений под нормальной кривой и определение значений z-оценок. Третий этап – перевод z-оценок в стандартную шкалу стенов Кеттелла.

Шкалы профессиональной идентичности и барьеров развития прошли все три этапа стандартизации (таблица 4); для шкалы потребности в информации третий этап стандартизации не осуществлялся, поскольку исходные диапазоны сырых баллов являются небольшими (таблица 5).

Таблица 4.

Значения шкал идентичности и барьеров развития в стенах Кеттелла на объединенной выборке студентов и работающих выпускников (n = 720)

Table 4.

Vocational Identity and Barriers scales in the united sample of students and working graduates (Cattell's sten scores) (n = 720)

<i>Профессиональная идентичность (Min = 18; Max = 72) Vocational Identity</i>		<i>Барьеры развития (Min = 7; Max = 28) Barriers</i>	
<i>Сырые баллы Raw scores</i>	<i>Стены Sten scores</i>	<i>Сырые баллы Raw scores</i>	<i>Стены Sten scores</i>
18–30	1	нет данных No data	1
31–35	2	7	2
36–39	3	8–9	3
40–45	4	10–11	4
46–50	5	12–13	5
51–55	6	14–15	6
56–60	7	16–18	7
61–64	8	19–20	8
65–67	9	21–23	9
68–72	10	24–28	10



Таблица 5.

Результаты нелинейной стандартизации шкалы потребности в информации на выборке студентов (n = 363) и работающих выпускников (n = 357)

Table 5.

Nonlinear standardization of the Occupational Information scale in the sample of students (n = 363) and working graduates (n = 357)

Потребность в информации, студенты (Min = 5; Max = 20) Occupational Information, students					
Сырые баллы Raw scores	5–6	7–11	12–19	20	нет данных No data
z-показатель z-score	$z \leq -2$	$-2 < z \leq -1$	$-1 < z < 1$	$1 \leq z < 2$	$z \geq 2$
Потребность в информации, работающие выпускники (Min = 5; Max = 20) Occupational Information, working graduates					
Сырые баллы Raw scores	нет данных No data	5–8	9–18	19–20	нет данных No data
z-показатель z-score	$z \leq -2$	$-2 < z \leq -1$	$-1 < z < 1$	$1 \leq z < 2$	$z \geq 2$

Как следует из таблицы 5, для студентов выпускного курса удается выделить 4 уровня (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего), а для работающих выпускников – 3 уровня (ниже среднего, средний, выше среднего) потребности в информации. Использование уровневых показателей более оправданно при экспресс-диагностике в ситуациях консультирования, а в исследованиях можно применять как уровневый подход, так и сырые баллы.

Текст методики измерения карьерного самоопределения (МИКС)

В методике дается следующая инструкция: «Оценивая следующие утверждения, выберите тот вариант ответа, который точнее всего отражает Ваше мнение в данный момент и обведите соответствующую цифру».



Таблица 6.

**Содержание пунктов МИКС по шкалам «Карьерная идентичность»
и «Барьеры развития»**

Table 6.

The TMCS items by Vocational Identity and Barriers scales

<i>Если говорить о моей карьере, то:</i>					
№ n/n	Утверждения	Да, согласен с этим	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Нет, не согласен с этим
1	Мне необходимо подтверждение того, что я сделал правильный выбор профессии	1	2	3	4
2	Меня беспокоит, что мои нынешние интересы с годами могут измениться	1	2	3	4
3	Я не знаю, какие виды деятельности я мог бы хорошо выполнять	1	2	3	4
4	Я не знаю своих основных сильных и слабых сторон	1	2	3	4
5	Работы, которые я могу выполнять, вряд ли обеспечат меня средствами для того образа жизни, который мне нравится	1	2	3	4
6	Если бы мне пришлось выбирать профессию сейчас, боюсь, что я сделал бы неудачный выбор	1	2	3	4
7	Я чувствую растерянность, когда думаю над тем, как строить будущую карьеру	1	2	3	4
8	Определиться со своей карьерой – давняя и сложная проблема для меня	1	2	3	4
9	В целом проблема принятия решения по поводу карьеры ставит меня в тупик	1	2	3	4



Если говорить о моей карьере, то:					
№ п/п	Утверждения	Да, согласен с этим	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Нет, не согласен с этим
10	Я не уверен в том, что мой нынешний выбор профессии – это точно «мое»	1	2	3	4
11	Я недостаточно знаю о том, что делают работники в моей и близких ей специальностях	1	2	3	4
12	По-моему, нет работы, которая однозначно подходила бы мне	1	2	3	4
13	Я не знаю, какой работой я мог бы заниматься с удовольствием	1	2	3	4
14	Я бы хотел расширить число профессий, которые можно рассматривать в качестве вариантов дальнейшей карьеры	1	2	3	4
15	Мои оценки собственных способностей сильно меняются из года в год	1	2	3	4
16	Я не уверен в себе во многих областях жизни	1	2	3	4
17	Когда я принимал решение о выборе профессии, я размышлял об этом менее одного года	1	2	3	4
18	Я не понимаю, как некоторые люди могут быть такими уверенными относительно того, чем они хотят заниматься	1	2	3	4
19	Я не уверен в своей способности получить необходимую для дальнейшей работы подготовку	1	2	3	4



<i>Если говорить о моей карьере, то:</i>					
<i>№ n/n</i>	<i>Утверждения</i>	<i>Да, согласен с этим</i>	<i>Скорее согласен, чем не согласен</i>	<i>Скорее не согласен, чем согласен</i>	<i>Нет, не согласен с этим</i>
20	У меня недостаточно материальных средств, чтобы начать (или продолжить) ту карьеру, которая мне больше всего нравится	1	2	3	4
21	Мне не хватает способностей, чтобы заниматься той профессией, которую я выбрал	1	2	3	4
22	Человек, имеющий большое значение в моей жизни, не одобряет мой профессиональный выбор	1	2	3	4
23	Мне не хватает настойчивости для преодоления трудностей в карьере	1	2	3	4
24	У меня недостаточно социальных связей и знакомств для успешной карьеры	1	2	3	4
25	Сложившаяся экономическая (социальная) ситуация в стране или регионе не позволит мне реализовать ту карьеру, которая мне нравится	1	2	3	4

Для подсчета сырых баллов по шкале «Карьерная идентичность» необходимо суммировать пункты 1–18.

Для подсчета сырых баллов по шкале «Барьеры развития» необходимо суммировать пункты 19–25, а полученную сумму вычесть из 35.



Таблица 7.

Содержание пунктов МИКС по шкале «Потребность в информации»

Table 7.

The TMCS items by Occupational Information scale

<i>Мне нужна следующая информация:</i>					
№ п/п	Содержание информации	Да, согла- сен с этим	Скорее со- гласен, чем не согласен	Скорее не со- гласен, чем согласен	Нет, не со- гласен с этим
26	Как найти работу в выбранной специальности	1	2	3	4
27	Какие требования предъявляют различные профессии к людям	1	2	3	4
28	О возможных вариантах трудоустройства	1	2	3	4
29	Как получить дополнительную подготовку (опыт, обучение) в выбранной профессии	1	2	3	4
30	Какие профессии востребованы на рынке труда	1	2	3	4

Для подсчета сырых баллов по шкале «Потребность в информации» необходимо суммировать пункты 26–30, а полученную сумму вычесть из 25.

Обсуждение результатов

Таким образом, завершена русскоязычная адаптация методики «My Vocational Situation» (русскоязычный вариант – «Методика измерения карьерного самоопределения») на российских выборках студентов и выпускников бакалавриата, включая ее стандартизацию.

Методика измерения карьерного самоопределения достаточно проста и компактна. Она может найти применение в научных исследованиях, в консультативной практике, при валидации новых психодиагностических инструментов. Стандартизация шкалы профессиональной идентичности позволяет включать ее в мониторинговые и сравнительные исследования, в том числе используя с другими стандартизованными тестами для их совместной интерпретации.



Основной объект применения методики – студенты и выпускники вузов и других профессиональных учебных заведений. Безусловно, представляет интерес применение данной методики к старшеклассникам и абитуриентам. Важно накопление опыта использования данной методики в разных регионах России для ее последующей рестандартизации.

Литература

1. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса : дисс. ... доктора психол. наук. – Краснодар, 2005. – 407 с.
2. Aquilanti T. M., Leroux J. An integrated model of outplacement counseling // *Journal of Employment Counseling*. – 1999. – Vol. 36, № 4. – P. 177–192. – DOI: 10.1002/j.2161–1920.1999.tb01020.x
3. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Career Choice and Development* / D. Brown, L. Brooks (eds.). – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 2nd ed. – P. 167–261.
4. Super D. E., Osborne W. L., Walsh D. J., Brown S. D., Niles S. G. Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model // *Journal of Counseling & Development*. – 1992. – Vol. 71, № 1. – P. 74–80. – DOI: /10.1002/j.1556–6676.1992.tb02175.x
5. Fugate M., Kinicki A. J., Ashford B. E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications // *Journal of Vocational Behavior*. – 2004. – Vol. 65, № 1. – P. 14–38. – DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.005
6. Defillippi R. J., Arthur M. B. The boundaryless career: A competency-based perspective // *Journal of Organizational Behavior*. – 1994. – Vol. 15. – P. 307–324. – DOI: 10.1002/job.4030150403
7. Inkson K., Arthur M. B. How to be a successful career capitalist // *Organizational Dynamics*. – 2001. – Vol. 30. – P. 48–61. – DOI: 10.1016/s0090–2616(01)00040–7
8. Gottfredson G. D. John L. Holland's contributions to vocational psychology: a review and evaluation // *Journal of Vocational Behavior*. – 1999. – Vol. 55, № 1. – P. 15–40. – DOI: 10.1006/jvbe.1999.1695
9. Holland J. L., Gottfredson D. C., & Power P. G. Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1980. – Vol. 39. – P. 1191–1200. – DOI: 10.1037/h0077731
10. Дёмин А. Н., Седых А. Б. Адаптация методики для изучения карьерного самоопределения личности // *Человек. Сообщество. Управление*. – 2013. – № 4. – С. 6–16.
11. Nauta M. M. The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling



- Psychology // Journal of Counseling Psychology. – 2010. – Vol. 15, № 1. – P. 11–22. – DOI: 10.1037/a0018213
12. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников : дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 219 с.
 13. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.
 14. Джанерьян С. Т., Берлова Т. Н. Личностные детерминанты стратегий учебно-профессиональной карьеры работающих студентов // Казанская наука. – 2014. – № 5. – С. 174–177.
 15. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51–59.
 16. Толочек В. А. О возможности новых подходов к профессиональному становлению субъекта // Психология. Экономика. Право. – 2013. – № 1. – С. 6–15.
 17. Толочек В. А., Журавлева Н. И. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 1. – С. 91–107.
 18. Reardon R. C., Lenz J. G. Holland's Theory and Career Assessment // Journal of Vocational Behavior. – 1999. – Vol. 55. – P. 102–113. – DOI: 10.1006/jvbe.1999.1700
 19. Дёмин А. Н., Седых А. Б. Прогнозирование компонентов карьеры на основе «Методики измерения карьерного самоопределения» // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л. М. Митиной. – М.: Перо, 2016. – С. 295–297. – URL: <http://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf> (дата обращения 23.05.2017).
 20. Holland J. L., Johnston J. A., Asama N. F. The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool // Journal of Career Assessment. – 1993. – Vol. 1, № 1. – P. 1–11. – DOI: 10.1177/106907279300100102
 21. Santos P. J. Goal instability, self-esteem, and vocational identity of high school Portuguese students // Análise Psicológica. – 2003. – № 2. – P. 229–238. – DOI: 10.14417/ap.112
 22. Smitina A. The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 5. – P. 1140–1145. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.250
 23. Tosado L. A. An Exploratory Study of a Measure of Vocational Identity for Spanish-speaking Persons : diss. ... for the degree of Doctor of Philosophy. – University of Maryland, College Park, 2012. – 94 p.



24. Walsh J. P., Ashford S. J., Hill T. E. Feedback obstruction: The influence of the information environment on employee turnover intentions // *Human Relations*. – 1985. – Vol. 38. – P. 23–46. – DOI: 10.1177/001872678503800102
25. Дёмин А. Н., Петрова И. А. Психологические эффекты угрозы потери работы // *Психологический журнал*. – 2010. – Т. 31. – № 6. – С. 38–49.
26. Боровиков В. П. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 2-е изд. – 688 с.

References

1. Diomin A. N. *Lichnost' v krizise zanyatosti: strategii i mekhanizmy preodoleniya krizisa* [Personality in the employment crisis: Strategies and mechanisms for overcoming the crisis]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Krasnodar, 2005. 407 p.
2. Aquilanti T. M., Leroux J. An integrated model of outplacement counseling. *Journal of Employment Counseling*, 1999, V. 36, no. 4, pp. 177–192. DOI: 10.1002/j.2161–1920.1999.tb01020.x
3. Super D. E. *A life-span, life-space approach to career development. Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, pp. 167–261.
4. Super D. E., Osborne W. L., Walsh D. J., Brown S. D., Niles S. G. Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 1992, V. 71, no. 1, pp. 74–80. DOI: /10.1002/j.1556–6676.1992.tb02175.x
5. Fugate M., Kinicki A. J., Ashford B. E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, V. 65, no. 1, pp. 14–38. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.005
6. Defillippi R. J., Arthur M. B. The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 1994, V. 15, pp. 307–324. DOI: 10.1002/job.4030150403
7. Inkson K., Arthur M. B. How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 2001, V. 30, pp. 48–61. DOI: 10.1016/s0090–2616(01)00040–7
8. Gottfredson G. D. John L. Holland's contributions to vocational psychology: a review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 1999, V. 55, no. 1, pp. 15–40. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1695
9. Holland J. L., Gottfredson D. C., & Power P. G. Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, V. 39, pp. 1191–1200. DOI: 10.1037/h0077731
10. Diomin A. N., Sedykh A. B. Modification of the technique for studying career self-determination. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Human. Community. Management*, 2013, no. 4, pp. 6–16 (in Russian).
11. Nauta M. M. The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: reflections and future directions for counseling



- psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2010, V. 15, no. 1, pp. 11–22. DOI: 10.1037/a0018213
12. Azbel' A. A. *Osobennosti formirovanija statusov professional'noj identichnosti starsheklassnikov* [Features of the formation of professional identity statuses in senior pupils]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2004. 219 p.
 13. Shnejder L. B. *Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: Theory and methods of diagnostics]. Moscow, MPSI Publ., 2007. 128 p. (in Russian).
 14. Dzhaner'jan S. T., Berlova T. N. Personal determinants of the strategies of educational and professional career in working students. *Kazanskaja nauka – Kazan Science*, 2014, no. 5, pp. 174–177 (in Russian).
 15. Ermolaeva E. P. Professional identity and marginalism: A concept and reality (Part 1). *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2001, V. 22, no. 4, pp. 51–59 (in Russian).
 16. Toloček V. A. On new approaches to the professional development of the subject. *Psihologija. Jekonomika. Pravo – Psychology. Economics. Law*, 2013, no. 1, pp. 6–15 (in Russian).
 17. Toloček V. A., Zhuravleva N. I. The dynamics of the subject's actualization of psychological resources in professional career. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2015, V. 36, no. 1, pp. 91–107 (in Russian).
 18. Reardon R. C., Lenz J. G. Holland's theory and career assesment. *Journal of Vocational Behavior*, 1999, V. 55, pp. 102–113. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1700
 19. Diomin A. N., Sedykh A. B. Prognozirovanie komponentov kar'ery na osnove «Metodiki izmerenija kar'ernogo samoopredelenija» [Forecasting the components of career by the “Technique for measuring career self-determination”]. *XII Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija “Psihologija lichnostno-professional'nogo razvitija: sovremennye vyzovy i riski”* [Proc. the 12th International Theoretical and Practical Conference “Psychology of personal and professional development: challenges and risks”]. Moscow, Pero Publ., 2016, pp. 295–297. Available at: <http://www.pirao.EN/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf> (Accessed 23 May 2017).
 20. Holland J. L., Johnston J. A., Asama N. F. The vocational identity scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1993, V. 1, no. 1, pp. 1–11. DOI: 10.1177/106907279300100102
 21. Santos P. J. Goal instability, self-esteem, and vocational identity of high school Portuguese students. *Análise Psicológica*, 2003, no. 2, pp. 229–238. DOI: 10.14417/ap.112
 22. Smitina A. The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, V. 5, pp. 1140–1145. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.250



23. Tosado L. A. *An exploratory study of a measure of vocational identity for Spanish-speaking persons*. Diss. Dr. of Philosophy. University of Maryland, College Park, 2012. 94 p.
24. Walsh J. P., Ashford S. J., Hill T. E. Feedback obstruction: The influence of the information environment on employee turnover intentions. *Human Relations*, 1985, V. 38, pp. 23–46. DOI: 10.1177/001872678503800102
25. Diomin A. N., Petrova I. A. Psychological effects of the threat of job loss. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2010, V. 31, no. 6, pp. 38–49.
26. Borovikov V. P. *STATISTICA: iskusstvo analiza dannyh na komp'yutere* [STATISTICA: the art of computer data analysis]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 688 p.



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9.072.43:316.4:130.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.10

КАРТИРОВАНИЕ ГОМОГЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ПРОТОТИПОВ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ СИСТЕМ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Екатерина В. Бакуштова

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Российская Федерация
E-mail: bakshutova.ekat@pgsga.ru*

Введение. Автором доказывается актуальность подхода к изучению социального сознания как к определяющему индивидуальные воззрения, смыслы, установки фактору. В статье утверждается, что проникновение в групповое сознание через изучение категориального ассоцианизма и функционирования категориальных конструктов в подсознании группы не учитывается социальной психологией, несмотря на очевидность познавательного потенциала феномена группового «единомыслия» как гомологической силы поведения. Новизна исследования заключается в картировании ассоциативных полей социального сознания этнических групп для выявления категориальных кодов – прототипов (стереотипов) и новаций религиозной сферы сознания народов Поволжья.

Теоретическое обоснование. В разделе представлено теоретическое обоснование релевантности методологии ассоциативного эксперимента для изучения социальной когнитивности групп. Автором показано, что ассоциативное содержание категорий, сублиминально входящих в стабильные структурные схемы подсознания (этничность, религиозность, национальность, поколенческая принадлежность, гендер, сословность, партийность, профессиональная принадлежность, космополитизм и т. д.), задает общую форму способов дорефлексивного самопонимания человека и его миропонимания, что создает возможность методической дифференциации и структурирования.

Результаты. Данный раздел включает презентацию эксперимента по свободному ассоциированию в четырех регионах, позволившего применить метод когнитивного картирования.



Обсуждение результатов. Автор рассматривает ассоциативно-вербальные сети группового генезиса этнорелигиозных групп Поволжья и анализирует семантику частотных прототипов. В данном разделе показано, что картирование основано на расчетах индексов стереотипности, гомогенности и диссипативности, направленности и прогнозной вероятности базисных категорий.

В заключение делается вывод, что категориальный код группового религиозного сознания формируется не церковным канонами, а повседневными вербальными контактами, из чего следует, что конфессиональное сознание группы представляет собой не целостную структуру, а комплекс атомизирующихся фрагментов бытовой псевдорелигии.

Ключевые слова: групповое номинирование, большая группа, групповые категориальные прототипы, категориальное мультиплицирование, когнитивные эвристики, коллективные концепты, ассоциативный эксперимент, сублиминальные процессы, этноконфессиональные модусы сознания, когнитивное картирование

Основные положения:

► групповое номинирование реальности – исторически наследуемый феномен групповой «ферментации» значений (дорефлексивного синтеза), кумулирующей значения объекта сознания по принципу его «сцепления» с базисными категориями языкового подсознания группы;

► языковое сознание может быть описано как система ассоциативных категорий в различных модусах сознания – религиозном, этническом, возрастном, гендерном, правовом и др.;

► когнитивное картирование гомогенности – дискретности религиозных ассоциатов позволяет говорить о том, что религиозность групп носит гетерономно-автономный характер, т. к. семантика религиозного сознания включает и предписанные традицией категории и современные новации.

Для цитирования: Бакшутова Е. В. Картирование гомогенности групповых прототипов категориальных систем социального сознания // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 171–184.

Материалы статьи получены 25.09.2016



UDC 159.9.072.43:316.4:130.2

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.10

MAPPING THE HOMOGENEITY OF GROUP PROTOTYPES IN CATEGORICAL SYSTEMS OF SOCIAL CONSCIOUSNESS

Ekaterina V. Bakshutova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russian Federation

E-mail: bakshutova.ekat@pgsga.ru

Introduction. *The approach to defining social consciousness as a factor of views, senses, and attitudes has been gaining importance in recent years. Despite the cognitive potential of the phenomenon of group “unanimity” as a homologous force of behavior, social psychology doesn’t take into account categorical associations and categorical constructs functioning in the subconscious of the group when studying group consciousness. The novelty of the study lies in mapping associative fields of social consciousness of ethnic groups for revealing categorical codes – prototypes (stereotypes) and innovations of the Volga region peoples’ religious consciousness.*

Theoretical Basis. *The association experiment method is relevant for studying social cognition of groups. The associative content of the categories included in the stable structural schemes of subconsciousness (ethnicity, religiosity, nationality, generational affiliation, gender, class affiliation, party membership, professional affiliation, cosmopolitanism, etc.) specifies the general ways of a person’s pre-reflective self-understanding and his/her world view; this enables methodological differentiating and structuring.*

Results. *The free association experiment carried out in four regions made it possible to apply the method of cognitive mapping.*

Discussion. *The paper analyzes the associative verbal nets of the group genesis of the Volga region ethno-religious groups, as well as the semantics of frequency prototypes. Mapping rests on calculating indices of rigidity, homogeneity, dissipativity, orientation and prognostic probability of base categories.*

In conclusion: it is evident that everyday verbal contact, instead of the Church’s canon, forms the categorical code of group religious consciousness. Hence, religious consciousness of the group is not an integral structure, but a complex of atomizing fragments of everyday pseudo-religion.

Keywords: *group nomination, large group, group categorical prototypes, categorical multiplication, cognitive heuristics, collective concepts, association experiment, subliminal processes, ethno-confessional modes of consciousness, cognitive mapping*



Highlights

► *The group nomination of reality is a historically inherited phenomenon of group “fermentation” of meanings (pre-reflective synthesis), which cumulates meanings of the object of consciousness according to its “linkage” with basic categories of linguistic subconscious of the group.*

► *Language conciseness can be described as a system of associative categories in various modes of consciousness – religious, ethnic, age, gender, legal, etc.*

► *As the semantics of religious consciousness includes both traditional categories and contemporary innovations, cognitive mapping of homogeneity – discreteness of religious associates suggests that group religiosity is heteronomous and autonomous.*

For citation: Bakshutova E. V. Mapping the homogeneity of group prototypes in categorial systems of social consciousness. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 171–184 (in Russian).

Original manuscript received 25.09.2016

Введение

На протяжении многих лет академические исследования посвящались описанию разнообразных феноменов социального сознания, либо некоторым попыткам более тонкого, психологического изучения «верхнего» слоя сознания – осознаваемых представлений и пропозициональных установок индивидов по отношению к различным сторонам жизни общества. Групповое сознание больших социальных групп – исторически наследуемый социальный феномен. Его психологическая природа стихийно порождается синтезом гносеологических, социокультурных, психических образований. Это придает ему в отличие от индивидуального сознания многосмыслие, полноту и императивность мировоззрения, тем самым снижая рациональный уровень осознанности реальности. В социальном сознании групп фиксируется реальное состояние психологии социальных макроструктур (обществ, классов, этносов, наций) с ее особенностями, противоречиями представлений, настроений, ожиданий, предрассудков и предубеждений, обладающих групповой аттрактивностью и эмпатией. В «мы-группах» веками функционируют самоочевидные «типизирующие идеализации», унифицированные воззрения на мир, которые и создают смысловое поле социальной идентификации (категории, концепты, вербальные сети, ассоциативные стереотипы, атрибутивные схемы, культурные практики): в «мы-группах» бытуют «самоочевидные» (несмотря на их противоречивость) максимы и императивы, идеологемы, гарантируя ментальное сходство предков и потомков.



Теоретическое обоснование

Взаимодействие сознания с социальным миром протекает как бессознательный процесс концептуализации культурных моделей, схем, сценариев, т. к. культура определяет сам процесс познания, значимость или незначимость тех или иных моделей понимания и схем поведения [1]. Проникновение культуры в психологические процессы может быть описано в спектре представлений о ней как о процессе – процессе адаптации и процессе познания: культура – «это процесс, в котором участвуют наши повседневные культурные практики, интрапсихические и экстрапсихические одновременно» [2, 3; 4, с. 356].

В контексте данного представления описывается групповое номинирование реальности для обмена мыслями, чувствами, знаниями в процессах выработки общегруппового взгляда на вещи, норм взаимных уступок, консенсуальной сферы интересов и поступков. В языковой когнитивности групп фиксируется реальное состояние психологии социальных макроструктур (обществ, классов, этносов, наций) с их особенностями, противоречиями представлений, настроений, ожиданий, предрассудков. И если коллективные представления людей древних эпох номинированы и оккультны, то бессознательное современных массовых сообществ анонимно и интегрально. Оно латентно осуществляет деиндивидуализацию личности массового человека посредством шаблонной вербализации сознания. Текстуальное мышление (вербализованная чувственность) мыслит там, где печатает. «Все персонажи и места действия в этой книге реальны: они сделаны из слов» (эпиграф к классическому постмодернистскому произведению – книге Р. Федермана «Прими или брось: раздутая подержанная история для чтения вслух стоя или сидя») [5, с. 92].

Однако в условиях быстро изменяющихся обществ наука затрудняется дать обоснованное объяснение глобальным процессам дезорганизации и дезориентации сознания и поведения больших социальных групп, и предложить новые способы объяснения социальной самоорганизации, самоуправления и сбоев в поведении [6, 7]. Причин тому несколько.

Во-первых, язык не вмещает весь бессознательный инструментарий переработки (мотивация, эффекты, коннотации). Он, по преимуществу, несет «окаменевшие» в языке формализмы мысли, постепенно сдавая их в архив культуры за неупотребительностью [8, 9]. Целостные мыслительные комплексы психики генерируются групповым сознанием при условии активизма ментальных «конструкторов» реальности: когнитивного зомбирования, мотивации, заражения, имплантирующих скрипты коллективного бессознательного.

Во-вторых, конструирующей средой групповой когнитивной системы является естественный национальный язык, служащий фундаментом



социальной памяти. Категоризация, как указывает Дж. Лакофф, в значительной степени «бессознательна и машинальна, и если мы и подозреваем о ее существовании, то лишь потому, что она проявляется в некоторых проблемных ситуациях. Перемещаясь в материальном мире, мы автоматически категорируем людей, животных и физические объекты – как естественные, так и созданные человеком... Мы категорируем события, действия, эмоции, пространственные и социальные отношения, а также абстрактные понятия самых различных типов...» [10, с. 144]. Концепты группового номинирования свидетельствуют в пользу произвольной связи сознания с категориальными прототипами социальной группы, за которыми стоят коллективный жизненный опыт как коллективная память (Л. Нитхаммер, М. Хальбвакс) или групповое биографизирование (Х. Буде) и др. [11, 12, 13]. Наряду с групповым мультиплицированием категориальных схем коллективного опыта мышление субъекта осуществляет реверсию превращения единичных категориальных схем во множественные, обеспечивая тем самым гомологию социальной семантики, реализуя тем самым потребность индивида в причастности к группе и возможности его идентификации с ее знаниями, эмоциями, действиями [13].

В таком случае ассоциативные ряды категориальных систем языка не представляют собой случайные аморфные наборы ментальных реакций. Иначе они бы не обеспечивали понимания, т. к. понимание базируется на концептах, категориях, правилах и стратегиях. Они организованы интеллектом в связи с латентным смысловым фокусом (коллективным концептом, прототипом) в типические комплексы ассоциативных схем, скриптов, сценариев [14, 15, 16, 17, 18]. Что такое прототип? В семиотическом структурализме Т. ван Дейка прототипы рассматриваются как продукты конвенциональной природы, способные демонстрировать характерные для социальной общности семантические макроструктуры как правила понимания реальности и отношения к ней [19]. В связи с этим обоснованно предположить, что ассоциативные комплексы эвристичны для идентификации групповых когнитивных схем, прототипов, обеспечивающих понимание реальности, т. к. ассоциации в групповом когнитивном сознании являются смыслопорождающим фактором.

Согласно теории Э. Рош, категоризация сначала основывается на взаимоисключающих понятиях с точкой отсчета в самом субъекте действия, но по мере накопления опыта и представлений о реальности (в частности, о других людях) бинарная оппозиция приобретает характер континуума, а сам субъект начинает категорировать многомерные объекты не по одному, а по нескольким континуумам сразу. Э. Рош предположила, что мышление в целом основывается на прототипах и структурах базового уровня, которым свойственны проявления центральности, сходства, приоритетности [20, 21]. Ч. Осгуд видел объяснение категориально-прототипического сознания и его



концептов в психологической близости к собственному, активно рефлекслируемому Я положительно маркированных категорий, которым противопоставлялось «не-Я» со специально сконструированными для него отрицательно маркированными категориями [22].

Разрывы, расколы, антагонизмы ассоциативных рядов когнитивных структур, а, следовательно, и правил семантического отображения категорий в групповом сознании свидетельствуют об изменении в смысловой редукции значений как на уровне их линейных отношений семантической связности, так и на более высоком уровне концептуальных звеньев [23].

Результаты

Речевое сообщество (speech community) дает возможность оценить особенности ассоциирования внутри отдельной социальной группы как преломления групповых прототипов. Языковое сознание группы выступает при этом комплексом структур знания, связанных с языковыми знаками (ассоциативные поля и ассоциативные тезаурусы). Эксплицируемые с помощью ассоциативного эксперимента категории сознания интегрируют перцептивные знания, конструируемые самим субъектом в коммуникативной деятельности. Ассоциативный эксперимент позволяет выявить системность содержания сознания, стоящего за каждым из стимульных слов в каждой из групповых категориальных систем. Наряду с этим оказывается возможным описание языкового сознания как системы социальных ассоциативных категорий (этнический, религиозный, правовой, возрастной, гендерный и другие модусы).

Эксперимент по свободному ассоциированию в сфере мироописания (2014–2016) представляет собой поисковую модель, которая позволяет осуществлять прогноз восприятия социальной реальности различными этноконфессиональными группами (русские (Самара), татары (Казань), мордва (Саранск), марийцы (Йошкар-Ола), N = 400) [24, 25, 26]. Для анализа результатов ассоциативного эксперимента нами применен метод когнитивного картирования [27, 28], обычно используемый при анализе схем политического мышления тех или иных деятелей для прогноза их выбора в конкретных ситуациях. Анализ «с позиций когнитивного картирования формулируется преимущественно как поиск корреляции между лингвистическими структурами текста и структурами содержательных представлений его автора» [29, с. 77]. Картирование применялось нами для выявления прототипических категорий, которыми оперируют группы, и причинно-следственных связей между ними, установление которых структурирует групповые категориальные карты. С этой целью анализируются классификации базисных категорий группы, кластерные иерархии категорий, выявляются генеративные тренды прототипической и новационной природы группового номинирования социальной



реальности. Многоступенчатая процедура картирования категориальных прототипов служит, в конечном счете, для семантико-обоснованного прогноза характера поведенческих интенций группы.

Обсуждение результатов

Ассоциативные пространства групп, которые были получены, дают возможность говорить о сложности структуры социального (в данном случае религиозного модуса) сознания, генерирующего топика ассоциаций из возможного семантического поля. Семантический «набор» категорий, сфокусированность респондентов на обыденной реальности, с помощью ее признаков интерпретирующих религиозные категории, семантические «сгущения» ассоциатов позволяют выявлять базовые и периферийные категориальные прототипы социального сознания групп.

Частотность ассоциативных прототипов показывает бессознательную оценочную (аксиологическую) основу мироописаний и направленностей групп в различных сферах группового номинирования. Прототипы показывают, что десакрализация коммуникации, изъятие из нее трансцендентного – следствие доминирования конфессиональной контактности. В отличие от коммуникации личностей конфессиональная контактность обеспечивается лишь игрой номинаций, и здесь символическое сакральное избыточно. Десакрализованной синонимии (симулякров) религиозных категорий для реализации контакта достаточно. «Вновь обращенные», неопиты демонстрируют не интериоризированные смыслы веры, а поверхностные практики манипуляций с категориями повседневного вероисповедания. То есть религиозное сознание псевдорелигиозно, т. к. ассоциативные поля, категории и категориальные прототипы сформированы не церковным каноном и традицией, а вербальной компетенцией. Наряду с категориальными прототипами, образуемыми частотностью ассоциаций, информативна и сеть единичных ассоциаций, на основе которой можно предположить, что вера в Бога как когнитивная привычка сравнительно низка, а социальное сознание групп представляет собой не целостную структуру, а комплекс автономизирующихся фрагментов категорирования.

Ассоциативный уровень социальной психики, репрезентация которого получена в эмпирических исследованиях автора, дает возможность утверждать: единой религиозной сети мироописаний в России не существует, т. к. фрагменты ее сохраняют, во-первых, денотатную этноконфессиональную принадлежность; во-вторых, для них характерны признаки «бедной религии» (экуменизма), не имеющей символического капитала в виде общегрупповых вероисповедных прототипов категоризации, в силу чего они находятся в турбулентных процессах мощнейшей энтропии.



Соотношение уровней гомогенности – дискретности ассоциативных полей групп позволило заключить, что религиозность групп носит гетерономно-автономный характер [напр. 24]. Среди категорий присутствуют как предписанные, так и не предписанные религиозными канонами и традицией новации.

Картирование гомогенности прототипов как свойства категории порождает одинаковые (устойчивые) реакции в диссипативных, рассеянных структурах, распределенных, «разлитых» по лексике в ассоциативно-вербальной сети, показало, что наиболее гомогенным выступает концепт «религия». Он ложится в основу групповой карты. Достаточно гомогенны для всех этноконфессиональных выборок категории «обряд», «вера», «человек», что обеспечивает относительный «квазиканонизм» смысловой упорядоченности категориальной модели мироописания группы, канонизм коннотатов номинации, а значит, карты.

Картирование устойчивости, определенности категориальных систем групп (православных и мусульман) позволяет зафиксировать существенные различия в уровнях энтропийных процессов. Они в наибольшей степени характерны для русской православной группы по сравнению с мусульманской татарской.

Базисные категории «обряд», «церковь», «человек» подверглись абсолютной дисперсии в сознании русских православных. В то же время устойчивость базисных категорий мусульман не превышает критичный порог энтропии, что свидетельствует об устойчивости групповой прототипии.

Феномен религиозного индифферентизма как неспособность ментальной карты групп к рациональному оправданию веры, как отсутствие потребностей в религиозной рефлексии семантики морально-наставительного характера, как догматическое невежество, антиканоническое направление религиозной мысли, суеверное сознание в отсутствии рефлексии и критики – всё это характерные признаки ослабления традиционной гетерономной категориальности современного православного человека. Это и есть маркеры карты.

Заключение

Изучение групповых когнитивных процессов объясняет, посредством чего осуществляется субъективация мышления – подчинения, приводящего к тому, что индивид оказывается связанным собственной идентичностью и собственным сознанием и одновременно подчиненным внешнему контролю групповой ассоциативно-вербальной сети, т. е. участию языка в процессе мышления, формирования категорий и концептов, хранения и передачи информации о мире и его целостного отражения в сознании человека.

Православие, оставаясь значительным культурным и историческим феноменом прошлого, не имеет актуального воздействующего потенциала



в современности на уровне прототипов мышления. В то же время автономные категориальные прототипы соответствуют апофатической теологии [30], которая отрицает возможность познания Бога или представления его в каких-то положительных образах, символах, определениях. Воинствующий атеизм, отрицая все конфессии сразу, создал благоприятную среду для зарождения «религии вообще», «верующих просто в Бога, одного на всех».

Семантическое описание макроструктур сознания (категорий реальности) эксплицируется системами ассоциативного дублирования. Ассоциативное содержание категорий, входящих в структурные схемы сознания (этничность, религиозность, национальность и др.) задает общую форму способов самопонимания и миропонимания и при этом воспроизводит доконвенциональную природу групповых прототипов.

Литература

1. *Бадью А.* Делез. Шум бытия / пер. с франц. Д. Скопина. – М. : Фонд научных исследований «Прагматика культуры», издательство «Логос-Альтера» / «Есеһомо», 2004. – («Интеллектуальные биографии»). – 184 с.
2. *D'Andrade R. G.* Cultural Meaning Systems // *Cultural Theory: Essays on Mind, Self and Emotion.* – L. ; N. Y., 1984. – P. 88–119.
3. *Найссер У.* Познание и реальность. – М. : Прогресс, 1982. – 232 с.
4. *Hutchins E.* Cognition in the World. – Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1995. – 381 p.
5. *Можейко М. А.* Социальное пространство постмодерна: феномен семиотизации бытия // *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки: научно-теоретический журнал.* – 2011. – № 7. – С. 89–94.
6. *Балибар Э., Валлерстайн И.* Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности. – М. : Логос, 2004. – 288 с.
7. *Бенхабиб С.* Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. – М. : Логос, 2003. – 350 с.
8. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
9. *Фуко М.* Порядок дискурса // *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. – М. : Касталь, 1996. – С. 47–96.
10. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование // *Язык и интеллект : Сборник научных трудов / сост. В. В. Петров.* – М. : Издат. группа «Прогресс», 1995. – С. 143–182.
11. *Нитхаммер Л.* Вопросы к немецкой памяти: статьи по устной истории / пер. с нем. – М. : Новое издательство, 2012. – 536 с.
12. *Рождественская Е. Ю.* Биографический метод в социологии. – М. : Издательский дом ВШЭ, 2012. – 381 с.



13. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. – М. : Новое издательство, 2007. – 348 с.
14. Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М. : Изд-во ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
15. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца XX века. – М. : Изд-во ИЯ РАН, 1995. – С. 144–238.
16. Марковина И. Ю., Данилова Е. В. Специфика языкового сознания русских и американцев: опыт построения «ассоциативного гештальта» текстов оригинала и перевода // Языковое сознание и образы мира. – М. : Изд-во ИЯ РАН 2000. – С. 116–132.
17. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика: учебное издание. – М. : АСТ «Восток–Запад», 2007. – 315 с.
18. Deese J. The structure of associations in Language and thought. – Baltimore, 1965. – 52 с.
19. Дейк Т., ван. Язык, познание, коммуникация. – М. : Ленанд, 2015. – 320 с.
20. Rosch E. Cognitive representation of semantic categories // Toward an Experimental Psychology: General. – 1975. – Vol. 104, № 3. – P. 192–233.
21. Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization / E. Rosch, B. B. Lloyd (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – New Jersey : Hillsdale, 1978. – P. 27–48.
22. Osgood Ch. E. Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures // Semantic Differential Technique / J. G. Snider, Ch. E. Osgood (eds.). – Chicago : Aldine, 1969. – P. 303–323.
23. Пинкер С. Язык как инстинкт. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
24. Бакшутова Е. В., Рулина Т. К. Автономные и гетерономные основы религиозного мировоззрения больших групп // Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регулятивно-управленческого сознания в современной России / отв. ред. Г. В. Акопов, Е. В. Бакшутова, Т. К. Рулина. – Самара : Изд-во СГСПУ, 2016. – С. 62–110.
25. Рулина Т. К., Бакшутова Е. В. Предрефлективный генезис групповой категориальной системы // Психология сознания: этно-национальные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты: материалы международной научной конференции 15–17 октября 2015 г. – Самара : Изд-во СГСПУ. – С. 151–156.
26. Рулина Т. К., Бакшутова Е. В., Безуглов А. В. Устойчивость и изменчивость категориальных программ сознания больших социальных групп: религиозный аспект // Всероссийский церковно-государственный форум «Наследники победителей» : сборник материалов Всероссийской



- научно-практической конференции «Духовные скрепы России: вера, патриотизм, единство», 24 мая 2015 г., г. Самара. – Самара : ООО «Медиа-Книга», 2016. – С. 89–95.
27. Лебедева М. М., Тюлин И. Г. Прикладная междисциплинарная политология: возможности и перспективы // Системный подход: анализ и прогнозирование международных отношений (опыт прикладных исследований) : Сборник научных трудов / под ред. И. Г. Тюлина. – М. : МГИМО, 1991. – С. 99–100.
 28. Язык и моделирование социального взаимодействия / сост. В. М. Сергеев, П. Б. Паршин. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
 29. Боришполец К. П. Методы политических исследований : Учебное пособие для студентов вузов. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 221 с.
 30. Эшштейн М. Н. Тезисы бедной веры // Северный регион: наука, образование, культура. – 2014. – № 1. – С. 111–124.

References

1. Badiou A. *Deleuze: The Clamor of Being*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2000. (Russ. ed.: Bad'yu A. *Delez. Shum bytiya*. Moscow, Logos-Al'tera Publ., 2004. 184 p.).
2. D'Andrade R. G. Cultural Meaning Systems. In: *Cultural Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. New York, 1984, pp. 88–119.
3. Neisser, U. *Cognition and reality*. San Francisco, Freeman and Company Publ., 1976. (Russ. ed.: Naisser U. *Poznanie i real'nost'*. Moscow, Progress Publ., 1982. 232 p.).
4. Hutchins E. *Cognition in the World*. Cambridge (Mass.), MIT Press, 1995. 381 p.
5. Mozheiko M. A. Social space of postmodernism: the phenomenon of semiotization of being. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Polotsk State University*. Series E. Pedagogical sciences, 2011, no. 7, pp. 89–94 (in Russian).
6. Balibar E., Wallerstein I. *Race, nation, class: Ambiguous identities*. (Russ. ed.: Balibar E., Vallerstain I. *Rasa, natsiya, klass. Dvusmylennye identichnosti*. Moscow, Logos Publ., 2004. 288 p.).
7. Benhabib S. *The Claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton University Press, 2002. 280 p. (Russ. ed.: Benkhabib S. *Prityazaniya kul'tury. Ravenstvo i raznoobrazie v global'nyu eru*. Moscow, Logos Publ., 2003. 350 p.).
8. Vezhbitskaya A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov* [Semantic universals and description of languages]. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury Publ., 1999. 780 p.
9. Foucault M. *The order of discourse*. London: Basil Blackwell Publ., 1984. (Russ. ed.: Fuko M. *Poryadok diskursa*. Moscow, Kastal' Publ., 1996).



10. Lakoff G. Cognitive models. In: *Language and intelligence* [Yazyk i intellect]. Moscow, Progress Publ., 1995, pp. 143–182.
11. Niethammer L. *Questions to German memory: articles on oral history* (Russ. ed. Nitkhammer L. *Voprosy k nemetskoj pamyati: stat'i po ustnoi istorii*). Moscow, Novoe izdatel'stvo Publ., 2012. 536 p.).
12. Rozhdestvenskaya E. Yu. *Biograficheskii metod v sotsiologii* [Biographical method in sociology]. Moscow, HSE Publ., 2012. 381 p.
13. Halbwachs M. *The Social framework of memory*. Chicago, 1992. (Russ. ed.: Khal'bvaks M. *Sotsial'nye ramki pamyati*. Moscow, Novoe izdatel'stvo Publ., 2007. 348 p.).
14. Karaulov Yu. N. *Assotsiativnaya grammatika i assotsiativno-verbal'naya set'* [Associative grammar and associative verbal network]. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences Publ., 1999. 180 p.
15. Kubryakova E. S. Evolution of linguistic ideas in the second half of the twentieth century. In: *Yazyk i nauka kontsa 20 veka* [Language and science of the late twentieth century]. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences Publ., 1995, pp. 144–238.
16. Markovina I. Yu., Danilova E. V. The specificity of language consciousness among Russians and Americans: The Experience of creating an “associative Gestalt” of original and translated texts. In: *Yazykovoje soznanie i obrazy mira* [Language consciousness and images of the world]. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences Publ., 2000, pp. 116–132.
17. Popova Z. D., Sternin I. A. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Moscow, AST “Vostok–Zapad” Publ., 2007. 315 p.
18. Deese J. *The structure of associations in Language and thought*. Baltimore, 1965. 52 p.
19. Dijk van T. A. *Language, cognition, communication*. (Russ. ed.: Deik T. van. *Yazyk, poznanie, kommunikatsiya*. Moscow, Lenand Publ., 2015. 320 p.).
20. Rosch E. Cognitive representation of semantic categories. In: *Toward an experimental psychology: General*, 1975, V. 104, no. 3, pp. 192–233.
21. Rosch E. Principles of categorization. In: *Cognition and categorization*. New Jersey, Hillsdale Publ., 1978, pp. 27–48.
22. Osgood Ch. E. Semantic differential technique in the comparative study of cultures. In: *Semantic differential technique*. Chicago, Aldine Publ., 1969, pp. 303–323.
23. Pinker S. *The Language as an instinct*. New York: William Morrow and Co., 1994. (Russ. ed.: Pinker S. *Yazyk kak instinct*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 456 p.).
24. Bakshutova E. V., Rulina T. K. Autonomous and heteronomic basis for religious world view of large groups. In: *Sotsial'naya psikhologiya reli-*



- gjoznogo (konfessional'nogo), etno-natsional'nogo, pravovogo i regulativno-upravlencheskogo soznaniya v sovremennoi Rossii* [Social psychology of religious (confessional), ethno-national, legal, and regulating managing consciousness in modern Russia]. Samara, Samara State University of Social Sciences and Education Publ., 2016, pp. 62–110.
25. Rulina T. K., Bakshutova E. V. Predrefleksivnyi genesis gruppovoi kategorial'noi sistemy [Prereflective genesis of a group categorical system]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhologiya soznaniya: etno-natsional'nye, religioznye, pravovye i regulativnye aspekty"* [Proc. the International Scientific Conference "The Psychology of consciousness: ethno-national, religious, legal, and regulative aspects"]. Samara, Samara State University of Social Sciences and Education Publ., 15–17 October, 2015, pp. 151–156.
26. Rulina T. K., Bakshutova E. V., Bezuglov A. V. Ustoichivost' i izmenchivost' kategorial'nykh programm soznaniya bol'shikh sotsial'nykh grupp: religiozniy aspekt [Stability and variability of categorical programs of consciousness of large social groups: religious dimension]. *Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Dukhovnye skrepy Rossii: vera, patriotizm, edinstvo"* [Proc. the All-Russian Theoretical and Practical Conference "Spiritual ties in Russia: faith, patriotism, and unity"]. Samara, Media-Kniga Publ., 24 May, 2015, 2016, pp. 89–95.
27. Lebedeva M. M., Tyulin I. G. Applied interdisciplinary politology: resources and perspectives. In: *Sistemnyi podkhod: analiz i prognozirovaniye mezhdunarodnykh otnoshenii (opyt prikladnykh issledovaniy)* [System approach: analysis and forecasting of international relations (experience of applied research)]. Moscow, MGIMO Publ., 1991, pp. 99–100.
28. Sergeev V. M., Parshin P. B. *Yazyk i modelirovaniye sotsial'nogo vzaimodeystviya* [Language and modeling of social interaction]. Moscow, Progress Publ., 1987. 464 p.
29. Borishpolets K. P. *Metody politicheskikh issledovaniy* [Methods of political research]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2005. 221 p.
30. Epstein M. N. Theses of poor faith. *Severnyi region: nauka, obrazovanie, kul'tura – Northern Region: Science, Education, Culture*, 2014, no. 1, pp. 111–124 (in Russian).



УДК 316.454.3

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.11

СТРАТЕГИИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЛОЖНЫМ СЛУХАМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Дмитрий С. Горбатов*, **Анна В. Байчик**

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

** E-mail: gorbатов.rus@gmail.com*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 16-06-00564, «Коммуникативно-ролевая стратегия противодействия ложным слухам»

Введение. В статье подчеркивается, что сосредоточение на подборе конкретных приемов в ущерб стратегическому планированию приводит к несистемности и непредсказуемости информационных кампаний по борьбе с влиянием ложных слухов.

Теоретическое обоснование. Впервые анализируются три стратегии противодействия ложным слухам, соответственно, ориентированные на минимизацию факторов распространения неподтвержденных сведений, уменьшение их функционального потенциала и учет основных коммуникативных ролей в ситуациях многократных обсуждений. Обосновывается, что предлагаемая авторами коммуникативно-ролевая стратегия способна обеспечить понимание психологических аспектов организации борьбы с влиянием слухов.

Подробно раскрывается содержание стратегии противодействия ложным слухам, предусматривающей вмешательство в диалогические процессы, сопровождающие распространение неподтвержденных сведений. На основе авторской модификации концепций Т. Шибутани и Ж.-Н. Кэпферера выделяются пять перспективных направлений, а именно: а) блокировка готовности «вестников» передавать сообщения; б) масштабное опережающее воздействие на «интерпретаторов» сведений; в) информационная поддержка «скептиков» в ролевом противостоянии со «сторонниками» слухов; г) приписывание характеристик гипотетическим авторам известий – «конфабуляторам»; д) стимулирование пассивности определившихся под влиянием слухов «актеров».

Обсуждение результатов. В статье утверждается, что комплексные ориентиры для выстраивания кампании по противодействию ложным слухам обеспечивает каждая из рассматриваемых стратегий. Однако добиться



соотнесения используемых на практике конкретных приемов с каким-то одним фактором возникновения слухов, определенной социальной функцией или единственной коммуникативной ролью не представляется возможным. В этом авторы видят причину недооценки специалистами теоретических основ противодействия ложным слухам. В то же время сугубый «эмпиризм» в деле борьбы со слухами чреват недостаточной эффективностью принимаемых информационных воздействий.

Ключевые слова: слухи, ложные слухи, противодействие слухам, стратегии противодействия, факторы распространения, социальные функции, обсуждение слухов, диалогическое общение, коммуникативные роли, коммуникативно-ролевая стратегия

Основные положения:

► кампании по борьбе с ложными слухами могут быть ориентированы на планирование усилий в отношении факторов их возникновения, выполняемых слухами социальных функций или предполагать вмешательство в диалогический дискурс, сопровождающий распространение неподтвержденных сведений;

► в процессе обсуждения слухов выделяются коммуникативные роли, как реальные – «вестник», «интерпретатор», «скептик», «сторонник», «актор», так и номинальные – «конфабулятор», «типичный распространитель»;

► коммуникативно-ролевая стратегия противодействия слухам включает: блокировку «вестников», воздействие на «интерпретаторов», информационную поддержку «скептиков», приписывание характеристик «конфабуляторам», стимулирование к пассивности «актеров»;

► такая стратегия обладает определенным преимуществом перед конкурирующими, выражающимся в возможности более продуманного подбора приемов борьбы со слухами при учете психологических аспектов происходящих процессов.

Для цитирования: Горбатов Д. С., Байчик А. В. Стратегии противодействия ложным слухам: теоретический анализ // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 185–201.

Материалы статьи получены 28.09.2016



UDC 316.454.3

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.11

STRATEGIES FOR COUNTERING FALSE RUMORS: A THEORETICAL ANALYSIS

Dmitry S. Gorbatov*, **Anna V. Baychik**

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

* Correspondence author. E-mail: gorbatov.rus@gmail.com

Acknowledgments

Supported by the Russian Foundation for Basic Research project no. 16-06-00564 ("Communicative role-playing strategy to counteract false rumors")

Introduction. *The article emphasizes that the concentration on specific techniques to the detriment of strategic planning leads to non-systemacy and unpredictability of the informational campaigns countering false rumors.*

Theoretical Basis. *This paper is the first theoretical analysis of three strategies for countering false rumors. These strategies minimize factors of spreading unconfirmed information, reduce its functional potential, and consider the main communicative roles in situations of multiple discussions. The communicative and role strategy is able to provide understanding of the psychological aspects of countering the influence of rumors.*

The study provides the content of the strategy for countering false rumors involving intervention in dialogic processes which accompany spreading unconfirmed information. On the basis of the author's modification of the concepts of T. Shibusani and J.-N. Kapferer, the study presents the following five prospective areas: a) blocking the readiness of "messengers" to communicate; b) a large-scale influence on the "interpreters" of information; c) informational support of the "skeptics" in role confrontation with "protagonists" of rumors; d) attributing features to the hypothetical authors of the news – "confabulators"; e) encouraging passivity of the "actors" determined under the influence of rumors.

Discussion. *Each of the considered strategies provides the integrated guidelines countering false rumors. However, it is impossible to correlate concrete techniques used in practice with any factor of the emergence of rumors, a certain social function, or the only communicative role. This is the result of the experts' underestimation of theoretical foundations for countering false rumors. At the same time, pure "empiricism" in countering false rumors is fraught with the lack of the effectiveness of the information influence.*

Keywords: *rumors, false rumors, countering rumors, strategies for countering, factors of spreading, social functions, discussion of rumors, dialogic communication, communicative roles, communicative and role strategy*



Highlights

► *The campaigns countering false rumors can be focused on the factors of their occurrence, social functions of rumors or intervention in the dialogic discourse that accompanies the spread of unconfirmed information.*

► *In discussing the rumors there are real communicative roles (“messenger”, “interpreter”, “skeptic”, “protagonist”, “actor”), as well as nominal ones (“confabulator”, “typical distributor”).*

► *The communicative and role strategy for countering rumors includes blocking the “messengers”, influencing the “interpreters”, supporting the “skeptics”, attributing features to the “confabulators”, and encouraging passivity of the “actors”.*

► *This strategy has a certain advantage over competing ones; this advantage consists in a more well-thought-out selection of techniques for countering rumors taking into account psychological aspects of the processes.*

For citation: Gorbатов D. S., Baychik A. V. Strategies for countering false rumors: a theoretical analysis. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 185–201 (in Russian).

Original manuscript received 28.09.2016

Введение

Эффективность используемых в настоящее время процедур противодействия влиянию ложных слухов не является предсказуемой. Во многом это связано с тем, что вместо научно обоснованных стратегий применяются апробированные на практике наборы тактических приемов, не обеспечивающие комплексного решения проблемы [1]. То, что такие приемы нередко подбираются с учетом эмпирических наработок по установлению целевых групп информационного воздействия, оптимальных каналов передачи данных, релевантных технологий аргументации, не дает достаточных оснований к тому, чтобы говорить о системности предпринимаемых усилий.

Описание стратегий противостояния ложным слухам предполагает конкретизацию цели информационной кампании. Вопрос о том, на что именно должны быть ориентированы действия по преодолению их негативного влияния, на сегодняшний день имеет, как минимум, три теоретически обоснованных решения.

Согласно первому, получившему наиболее отчетливое выражение в книге Г. Олпорта и Л. Постмана [2], слухи представляют собой то, что передается от одного индивида другому в случаях, характеризуемых сочетанием определенных факторов. Соответственно, борьба с их влиянием предполагает изменение этих факторов, прежде всего, уменьшение значимости



распространяемых сведений для аудитории и степени неопределенности сложившейся информационной ситуации.

Второй подход, предпосылки к которому обнаруживаются в публикациях ряда исследователей 40-х гг. XX в. [2, 3, 4 и др.], также описывает слухи как то, что передается, но лишь до тех пор, пока выполняет определенные социальные функции. Вытекающая отсюда стратегия ориентирована на предотвращение реализации таких функций путем альтернативного объяснения проблемной ситуации, воспрепятствования попыткам развлечения посредством слухов, демонстрации их непригодности для социального объединения и т. д.

В русле третьего подхода, базирующегося на идеях Т. Шибутани [5], слухи рассматриваются как то, что обсуждается индивидами при их распространении. При этом борьба с ложными слухами, согласно предлагаемой нами стратегии, предусматривает вмешательство в диалогические процессы посредством информационного воздействия на носителей определенных коммуникативных ролей – «вестников», «интерпретаторов», «скептиков» и др.

Рассмотрим особенности стратегий, выделяемых в контексте каждой из обозначенных парадигм.

Теоретическое обоснование

Стратегия минимизации факторов возникновения слухов

Исследовательский подход к слухам как к информации *передаваемой* отчетливо проявился уже в известном эксперименте Г. Олпорта и Л. Постмана, от участников которого требовалось пересказать другим описание слайда [2]. Авторы считали приравнение подобных пересказов к слухам приемлемой платой за возможность проследить последовательное накопление искажений исходного материала. Тот факт, что слухи не предполагают сохранения тождественности некоему изначальному оригиналу и возникают в специфических социальных ситуациях, при этом игнорировался [6, 7].

Позже Г. Олпорт и Л. Постман под наименованием «основного закона слуха» представили сочетание двух факторов распространения неподтвержденной информации по каналам неформальной коммуникации: *важности, значимости* (importance) сообщения для аудитории и *неясности, неоднозначности* (ambiguous) имеющихся сведений. Между факторами постулировалась мультипликативная связь, при которой отсутствие какого-то одного означало нулевую выраженность и конечного результата – «количества слуха в обращении».

С научной точки зрения описываемая концепция не являлась подлинно оригинальной. Своими корнями она уходит в исследование, посвященное иному феномену – субъективному прогнозированию социальных событий. Его автор Д. Макгрегор сформулировал принцип, по которому «влияние



субъективных факторов на предсказания ограничено степенью *неясности* стимульной ситуации, но также это влияние зависит и от *важности* для предсказателя касающихся [его] проблем» [8, с. 192].

Критики [5, 9, 10 и др.] отмечали, что данные факторы в отношении слухов не могут считаться исчерпывающими, эмпирически вполне подтвержденными и сформулированными с достаточной конкретностью. Однако это не помешало специалистам по борьбе со слухами в дальнейшем ориентироваться на необходимость уменьшения значимости сведений для их распространителей и, одновременно, на увеличение ясности и определенности проблемной ситуации [11]. Первая из этих задач на практике достигается, к примеру, усилиями по дискредитации гипотетических авторов сообщений как не внушающих доверия в силу специфики своих мотивов или аутгрупповой принадлежности, а вторая – посредством транслирования противоречащих слухам свидетельств очевидцев, заключений экспертов или опровержений официальных лиц.

Проблема в том, что в ходе дальнейших исследований слухов было обнаружено большее количество факторов их возникновения. В настоящее время выделяют следующие факторы:

- общая неуверенность (*general uncertainty*) или повсеместная атмосфера неизвестности, неопределенности, когнитивной дезориентации в сути событий;
- вовлеченность в значимые последствия (*outcome-relevant involvement*), переживание личной связи с прогнозируемыми итогами происходящего;
- индивидуальная тревога, беспокойство (*personal anxiety*), острое или хроническое эмоциональное состояние, обусловленное предчувствием неутешительных последствий;
- легковерие (*credulity*) или доверие (*trust*) сообщению, убеждение в его полном или, по крайней мере, частичном соответствии действительности [10].

Как следствие, стратегическим ориентиром для подбора конкретных приемов противодействия ложным слухам теперь может служить лишь совокупность перечисленных факторов, а не каждый из них в отдельности. Трудно представить тот прием, который был бы нацелен на уменьшение беспокойства населения, но не затрагивал его представлений о степени вовлеченности в значимые последствия, или был бы рассчитан на редукцию общей неопределенности вне контекста преодоления легковерия аудитории.

Например, во время распространения слухов об использовании франчайзинговой сетью KFC генетически модифицированных цыплят с чрезмерным числом крыльев и ног (КНР, май–июнь 2015 г.) президент китайского отделения иронично заявил о том, что если бы такой цыпленок существовал, то появились бы основания для заявки на Нобелевскую премию по биологии [12].



Как нетрудно заметить, в данном случае ирония стала средством уменьшения сразу нескольких факторов из перечня Р. Росноу. То же самое можно сказать и о других приемах, использованных в рамках упомянутой кампании, – оповещения общественности о судебном процессе против инициаторов слухов, приписывания им мотивов недобросовестной конкуренции, проведения параллели в СМИ с общеизвестными историями о фарше из дождевых червей или зажаренной «по-кентуккийски» крысе, расследования подлинного происхождения фотографии «мутантов», категорического опровержения со стороны будто бы причастного к проекту университета Нью-Хэмпшира, заявления пресс-службы о том, что сеть не занимается выращиванием птиц, а закупает их у местных поставщиков.

Стратегия уменьшения функционального потенциала слухов

В прошлом слухи нередко воспринимались как продукты социального фантазирования чуть ли не невротического свойства [13], однако по мере изучения массовых коммуникаций исследователи все чаще стали наделять их функциями, не имеющими негативных коннотаций.

В первую очередь, следует упомянуть функцию осмысления ситуации [2, 4, 5, 9, 10, 14, 15 и др.]. По замечанию А. Л. Журавлева [16], слухи, с одной стороны, удовлетворяют социальную потребность в познании окружающего мира, но, с другой – сами стимулируют эту потребность, способствуя созданию той проблемной ситуации, которая позже потребует объяснения.

Другая издавна выделяемая функция, предполагающая проявление катарсического эффекта, была обозначена как эмоциональная экспрессия [4], уменьшение эмоционального напряжения [2], выражение эмоционально насыщенных отношений [17]. Согласно Л. Фестингеру [18], слухи не только сопровождаются выражением чувств аудитории и способствуют усилению имеющихся переживаний, но подчас возникают для того, чтобы послужить оправданием чрезмерных эмоциональных реакций.

Если бы в деле борьбы со слухами можно было ограничиться теми функциями, на которые ориентировались исследователи 40-х гг. XX в., то соотнесение конкретных приемов с каждой из них представлялось решаемой задачей. Однако к настоящему времени перечень социальных функций слухов увеличился. Изучение научной литературы, посвященной данной проблематике, дало нам основания к тому, чтобы выделить совокупность следующих функций:

- когнитивную (информационную), обеспечивающую понимание актуальной проблемы сообщества;
- экспрессивную (аффективную), связанную с совместным выражением переживаний и отношений для эмоциональной разрядки;



- менеджментную (манипулирующую), отражающую аспект социального влияния в диапазоне от косвенного воздействия на ближнее окружение до попыток дестабилизации общественной жизни;
- интегрирующую (аффилирующую), выражающую тенденцию к социальному объединению;
- идентифицирующую (категоризирующую), устанавливающую отличия «своих» от «чужих» и границы групповой принадлежности;
- регулирующую (активирующую), определяющую порядок дальнейших действий членов сообщества;
- релаксирующую (игровую), предполагающую элемент развлечения, удовольствия зрителей от шоу или участников от общего драйва [19].

Однако такой перечень не может считаться бесспорным или исчерпывающим. Дело в том, что его содержание – скорее, предмет рассуждений, чем эмпирических исследований. Тем не менее, применение стратегии противостояния слухам, ориентированной на уменьшение их функционального потенциала, представляется вполне возможным.

В качестве примера обратимся к действиям, предпринятым в отношении ложных слухов о новых терактах после взрыва на станции метро (Беларусь, апрель 2011 г.). Стремясь пресечь поток «новостей», власти довольно быстро объявили о задержании трех и об установлении личности десяти активных распространителей, обвинив их в стремлении посеять панику и дестабилизировать ситуацию. Препятствуя реализации функции манипулирующей, они одновременно обозначили слухи как заведомо ложные, тем самым продемонстрировали их непригодность для понимания проблемы, социального объединения, планирования дальнейших действий, а также однозначно указали на опасность их использования в качестве развлечения. Не обошлось и без приписывания мотивов и личностных характеристик. Если власти объяснили слухи умыслом немногочисленных авторов, а представитель МЧС – следствием напуганности горожан, неверно интерпретировавших факт самовозгорания автобуса, то независимый эксперт смогла связать склонность к распространению домыслов с проблемами в социальной реализации и попытками привлечь к себе внимание из-за недостатка родительской любви [20]. Так или иначе, декларируя то, что данные слухи не могут выполнить для обычных граждан идентифицирующую функцию, организаторы противодействия при этом попутно затронули почти весь их спектр. Если распространение слухов – дело тех, кто столь разительно отличается от нас групповой принадлежностью, душевным состоянием или спецификой социализации, то вряд ли эта информация окажется релевантной для осмысления ситуации, обеспечения эмоциональной разрядки, влияния на окружение, выстраивания определенной линии поведения.



Коммуникативно-ролевая стратегия противодействия слухам

Т. Шибутани [5] описал неформальные массовые коммуникации как попытку совместного выстраивания субъективно рациональной и достоверной интерпретации проблемы посредством объединения интеллектуальных ресурсов. Таким образом, индивиды не просто передают информацию другим, но каждый раз входят в состав коммуникативных объединений (диад и клик) на время, достаточное для участия в осмыслении, уточнении и изменении поступившей информации [21].

Подчеркивая значимость для понимания феномена слухов процессов диалогического взаимодействия, он выделил семь характерных ролей. В исходный перечень вошли «вестник» (messenger), передающий сообщение в воспринятом виде или собственной трактовке; «интерпретатор» (interpreter), пытающийся соотнести новость с социальным контекстом, понять в свете прошлых событий и последствий; «скептик» (skeptic), сомневающийся в достоверности информации и призывающий к осторожности суждений; «сторонник» (protagonist), выражающий убеждение в соответствии слухов действительности; «агитатор» (agitator), как одна из разновидностей «сторонника», в силу личной заинтересованности активно выступающий в поддержку слухов; пассивный «слушатель» (auditor), влияющий на ход беседы лишь своим присутствием; а также «принимающий решение» (decision-maker) относительно дальнейших действий [5].

Ж.-Н. Кэпферер [22] пришел к весьма похожему ролевому репертуару, но уделил особое внимание идее дополнительных ролей. Например, к числу «приверженцев» (apostles) он отнес закулисного «выгодоприобретателя» (profiteer), озабоченного влиянием на окружение «соглашателя» (opportunist), легкомысленно настроенного «развлекающегося» (flirter), а также «пассивно ретранслирующего» (passive relay), одновременно восприимчивого и скептического, передающего услышанное с оттенком сомнений.

Надо заметить, что на данный момент концепция коммуникативных ролей получила применение лишь при объяснении процессов изменения слухов [23]. Согласно П. Донован, критично настроенные «разрушители» (debunker) в ролевом конфликте с «распространителями» (promulgator) вносят свой вклад в появление все новых, субъективно более достоверных трактовок событий. Ее использование в качестве концептуальной основы для разработки стратегии противодействия влиянию слухов требует существенных преобразований.

Для того чтобы очертить ключевые коммуникативные роли в контексте построения такой стратегии, обратимся к этапам обсуждения неподтвержденной информации. На первом из них – *восприятия новости* – «вестник» взаимодействует с «интерпретаторами», пытающимися определиться с тем,



что именно произошло, могло ли такое случиться в действительности и, наконец, связано ли произошедшее с их жизнью и близких. На этапе *обсуждения информации* «интерпретаторы» переходят к выполнению иных ролей – «сторонников» и «скептиков», выражающих разные мнения относительно того, насколько правдиво сообщение, каким образом развивались события, в чем их причины, кто несет ответственность, как получить дополнительные сведения, что надо бы всем предпринять. На этапе *принятия решения* «актеры» определяются с тем, что, когда и как лично им делать далее, а также кто еще должен узнать об этом [1].

За пределами круга непосредственного взаимодействия остались своекорыстный «конфабулятор» – предполагаемый сочинитель заведомо ложных слухов [24], а также идущий у него на поводу, неспособный к критическим суждениям и легко впадающий в панику «типичный распространитель». Указанные роли номинальны. Они влияют на обсуждение потому, что прочно закрепились в социальных представлениях о причинах появления слухов [1]. Тем не менее, выразители амплуа хитреца и простака упоминаются настолько часто, что должны быть приняты во внимание.

Следует сделать несколько сопутствующих замечаний. Во-первых, в предлагаемом перечне нет «принимающего решение» [5] или «лидера мнений» [22]. Вследствие своего авторитета такое лицо способно оказать влияние на других, убедительно поддержать или опровергнуть «вестника», «интерпретатора», «сторонника» и «скептика». Оно отличается особой эффективностью при выполнении каждой из ролей, но не вносит какого-либо иного вклада в процесс обсуждения [1]. Во-вторых, граница между «сторонником» и «скептиком» бывает весьма условной. К какой категории следует отнести того, кто убежден, что обсуждаемое событие имело место, но его последствия преувеличены паникерами? Или как быть с тем, кто допускает, что некий инцидент мог произойти, однако не уверен, что он действительно произошел? Будем иметь в виду, что «сторонник» и «скептик» выступают в качестве полюсов континуума, между которыми располагаются те, чьи суждения не столь категоричны [25]. В-третьих, в конкретной ситуации возможно физическое отсутствие «актера» (коммуникатор не смог определиться с решением), а также кого-то из пары «сторонник» / «скептик», но не «вестника» и «интерпретатора». Что касается «конфабулятора» и «типичного распространителя», то, повторим, что это, скорее, социальные представления о ролях, чем собственно роли. Если и существовали какие-то лица, преднамеренно «запустившие» слухи в обращение, то, однажды выступив «вестниками», они остались где-то вдалеке. И, наконец, для отражения различий в мотивации и стиле общения возможно выделение неопределенного множества ролей дополнительных. Так, среди «сторонников» могут быть



«алармисты», «бенефициары», «шоуфилы» и т. п., а в ряду «скептиков» – «негативисты», «полемисты», «стигматизаторы» и проч.

В качестве первого направления борьбы со слухами в рамках коммуникативно-ролевой стратегии выделим противодействие «вестникам», стремление удержать их от передачи сообщений.

Редкий коммуникатор пойдет на риск дискредитации в глазах окружающих, если будет ожидать обвинений в легковерии, внушаемости, эмоциональной нестабильности. Поэтому эффективным представляется создание вокруг «вестников» атмосферы осуждения и насмешек, что происходит при отнесении их к уничижительной категории «типичного распространителя», паникера и простака. Согласимся, одно дело, когда «вестнику» приписываются альтруистические соображения или стремление к проверке сведений, и совсем другое, когда за этим видится навязчивое самовыражение или элементарное непонимание сути событий.

Этот способ не является единственным. Минули времена «железных наркомов», но и сейчас деятельность лиц, активно распространяющих ложные слухи, скажем, посредством СМС-рассылок, нередко пресекается правоохранительными органами. Сложилась и практика предъявления «вестникам» судебных исков со стороны потерпевших финансовый или моральный ущерб.

Второе направление предполагает воздействие на «интерпретаторов». Следует учесть, что продолжительность выполнения этой коммуникативной роли невелика. При обсуждении слухов нередко ситуации, когда «вестник» не успевает изложить сообщение, а реакция слушателей уже дает понять, что переход к «сторонникам» или «скептикам», фактически, произошел [21]. Поэтому задача состоит в том, чтобы действовать на опережение, предоставляя информацию, прямо или косвенно опровергающую приближающиеся слухи.

Однако не получится ли так, что «интерпретаторы», получившие опровержение раньше слухов, решат, что «дыма без огня не бывает»? Безусловно, эффективность опровержений бывает различной. Но если информационная кампания развернута быстро и последовательно, ее инициаторы заранее озаботились формированием позитивного образа в глазах общественности, а материалы опровержений сформулированы понятно и аргументированно, без очевидной лжи и уверток, то опережающее воздействие приобретает все шансы на успех [1].

Важно отметить, что в процессе распространения слухов по сети коммуникативных объединений индивиды, как правило, становятся «интерпретаторами» неоднократно. При встрече с изменившимся вариантом сообщения, равно как и с новым приемом организаторов кампании по противодействию слухам, они вновь обращаются к реконструкции произошедшего, оценивают



степень собственной вовлеченности в ход событий и делают выводы об истинности или ложности воспринятой информации.

Третье направление следует обозначить как вмешательство в ролевой конфликт «скептиков» и «сторонников». Имеется в виду снабжение «скептиков» аргументами, способными уменьшить число и активность их оппонентов.

Проблема в том, что «скептики» не менее остальных склонны опираться на искаженные данные и делать необоснованные выводы. В условиях «информационного взрыва» чрезмерно оптимистично полагать, что лица, по разным соображениям усомнившиеся в достоверности слухов, смогут обойтись без экспертной поддержки [25]. Конкретные научные факты, характеристики технологических приемов, общие принципы работы устройств, ссылки на специфику общественной организации – все это будет востребовано для достижения позиционного перевеса «скептиков».

Четвертое направление предусматривает наделение носителя номинальной роли «конфабулятора» неприемлемыми мотивами и негативными личностными чертами. В практике борьбы со слухами ему привычно приписываются характеристики злонамеренности и эгоистичности, коварства и расчетливости.

Ситуация социального стресса усиливает склонность аудитории слухов к поиску тех, кому это выгодно. В итоге «обнаруживаются» обезличенные тайные структуры или неуловимые персонажи, преследующие собственные цели в ущерб другим. Даже если лица, избранные на роль «виновных», в действительности не при чем, их идентификация способствует опровержению слухов.

Пятое направление – побуждение к пассивности «актеров», тех, кто принял решение и занялся его реализацией, – существует в двух формах.

При одной из них пассивность «актеров» достигается ограничительными, запретительными или даже репрессивными мерами. Так, например, поступил в марте 1933 г. Ф. Д. Рузвельт, когда, борясь с паникой вкладчиков, на несколько дней ввел «банковские каникулы». Последствием этих мер стало принудительное возвращение «актеров» к ролям «вестников» и «интерпретаторов», «сторонников» и «скептиков». Интенсивность обсуждений ложных слухов увеличилась, но ущерб от их влияния был предотвращен [25].

Другая форма воздействия на «актеров» предполагает убеждение повременить с реализацией решений, ссылаясь на неблагоприятные последствия. Это не угроза, а предупреждение, предполагающее описание того, что произойдет независимо от чьей-то воли, в силу объективного порядка вещей. Впрочем, под предупреждение подчас маскируется и фактическая угроза, принимая вид заботы о тех, кто попал в сети слухов [1].

Проследим выделенные направления коммуникативно-ролевой стратегии на примере кампании против ложных слухов о банкротстве трех



банков (Казахстан, февраль 2014 г.). Представители кредитных учреждений, ассоциация финансистов республики немедленно объявили слухи ложными и обратились в правоохранительные органы, тем самым воздействуя на «интерпретаторов». Более эффективным, видимо, оказалось обещание поддержки с предоставлением ликвидности главы национального банка страны – «скептиков» снабдили аргументом, усилившим их позиции. Кроме того, один из банков объявил о награде за сведения, позволяющие установить инициаторов «провокации». Судя по обилию жаждущих вознаграждения, прием, ориентированный на демонстрацию ложности слухов напоминанием о «конфабуляторах», повлиял на представителей остальных ролей: часть «вестников» умерила активность, избегая возможных изветов, «интерпретаторы» сделали очевидные выводы, а «скептики» получили еще один аргумент для ролевого противостояния. Добавим, что в отношении «конфабуляторов» использовалась дополнительная тактика ссылок на «планы» одной из сопредельных стран расчистить поле для массовой экспансии бизнеса [26], тогда как некоторые блогеры высказали версии, что подлинными виновниками стали те, кто не пожелал платить проценты по вкладам. И наконец, представители полиции предупредили «актеров», что массовое снятие средств неминуемо спровоцирует рост преступлений [27].

Обсуждение результатов

Каждая из рассмотренных стратегий способна предоставить свои ориентиры для подбора приемов при выстраивании кампании по противодействию ложным слухам. Проблема в том, что нельзя добиться четкого соотношения применяемого на практике приема с единственной составляющей в пределах стратегии – конкретным фактором возникновения слухов, их той или иной социальной функцией или определенной коммуникативной ролью. Во многих случаях при этом окажутся затронуты прочие факторы, остальные социальные функции и другие роли. Возможно, этим объясняется недооценка специалистами по борьбе со слухами теоретических основ собственной деятельности. На практике подобный «эмпиризм» подчас оборачивается несистемностью применяемых процедур.

Предлагаемая нами коммуникативно-ролевая стратегия обладает тем преимуществом, что принимает во внимание аспект обсуждения слухов при их распространении в социальной среде. Это придает планируемым действиям более продуманный и последовательный характер. Исходя из ее положений, при подборе приемов противодействия влиянию ложных слухов и уточнении специфики их реализации представляется целесообразным ориентироваться на решение следующих задач [1, 25]: а) блокировку готовности «вестников» передавать сообщения; б) масштабное опережающее



воздействие на «интерпретаторов» сведений, в) информационную поддержку «скептиков» в их противостоянии со «сторонниками» слухов; г) приписывание характеристик гипотетическим авторам известий – «конфабуляторам»; д) стимулирование к пассивности определившихся под влиянием слухов «актеров».

Литература

1. Горбатов Д. С. Эмпирическое исследование стратегии противодействия ложным слухам // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2016. – Т. 25, № 1. – С. 7–14.
2. Allport G. W., Postman L. J. The psychology of rumor. – N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1947. – 247 p.
3. Festinger L., Cartwright D., Barber K., Fleisch J., Gottsdanker J., Keysen A., Leavitt G. A study of a rumor: Its origin and spread // Human Relations. – 1948. – № 1. – P. 464–486. – DOI: 10.1177/001872674800100405
4. Knapp R. H. A psychology of rumor // The Public Opinion Quarterly. – 1944. – Vol. 8, № 1. – P. 22–37. – DOI: 10.1086/265665
5. Shibutani T. Improvised news: A sociological study of rumor. – Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1966. – 262 p.
6. Горбатов Д. С., Большаков С. Н. Слухи в зарубежной социологии и социальной психологии: теоретические подходы // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 98–107.
7. DiFonzo N. Ferreting facts or fashioning fallacies? Factors in rumor accuracy // Social and Personality Psychology Compass. – 2010. – Vol. 4, № 11. – P. 1124–1137. – DOI: 10.1111/j.1751–9004.2010.00321.x
8. McGregor D. The major determinants of the prediction of social events // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1938. – Vol. 33. – P. 179–204. – DOI: 10.1037/h0062931
9. DiFonzo N., Bordia P. Rumor psychology: Social and organizational approaches. – Washington, DC : APA, 2007. – 292 p.
10. Rosnow R. L. Inside rumor a personal journey // American Psychologist. – 1991. – Vol. 46, № 5. – P. 484–496. – DOI: 10.1037/0003–066X.46.5.484
11. Doorley J., Garcia F. G. Rumor has it: Understanding and managing rumors // The Public Relations Strategist. – 2007. – № 3. – P. 27–31.
12. Doland A. How KFC is fighting rumors of scary mutant chickens in China // AdvertisingAge. – URL: <http://adage.com/article/global-news/kfc-fighting-rumors-scary-chickens-china/298846/> (дата обращения 05.01.2017).
13. Hart B. The psychology of rumour // Proceedings of the Royal Society of Medicine. – 1916. – Vol. 9. (Section Psychiatry). – P. 1–26.



14. Латынов В. В. Слухи: социальные функции и условия появления // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 12–17.
15. Ольшанский Д. В. Политический PR. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
16. Журавлев А. Л. Массовые явления в больших диффузных группах // Социальная психология. – М. : ИП РАН, ПЕР СЭ, 2002. – С. 273–279.
17. Rosnow R. L. Rumor and gossip in interpersonal interaction and beyond: A social exchange perspective // Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships / R. M. Kowalski (ed.). – Washington : American Psychological Association, 2001. – P. 203–232.
18. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. – California : Stanford University Press, 1957. – 291 p.
19. Горбатов Д. С., Байчик А. В. Социальные функции слухов в контексте концепции коммуникативных ролей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4. – С. 461–463.
20. За распространение слухов у нас сажают? // Информационный портал Беларуси «МойВу». – URL: <http://www.moyby.com/news/41343/> (дата обращения 05.01.2017).
21. Горбатов Д. С. Психология слухов и сплетен : монография. – СПб. : Речь, 2012. – 232 с.
22. Kapferer J.-N. Rumors: Uses, interpretations and images. – New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 1990. – 284 p.
23. Donovan P. How idle is idle talk? One hundred years of rumor research // Diogenes. – 2007. – Vol. 213. – P. 59–82. – DOI: 10.1177/0392192107073434
24. Осетрова Е. В. Слухи // Речевое общение: специализированный вестник. – Красноярск : Изд-во Сибирского федерального ун-та, 2009. – Вып. 10–11 (18–19). – С. 233–235.
25. Горбатов Д. С. Противодействие ложным слухам в контексте концепции коммуникативных ролей // Психология в России и за рубежом : Международная научная конференция. – СПб. : Свое издательство, 2016. – С. 20–23.
26. Слухи о банкротстве трех казахстанских банков оказались ложными // Exclusive. Ресурс для профессионалов. – URL: <http://exclusive.kz/sluhi-o-bankrotstve-treh-kazahstanskih-bankov-okazalis-lozhny-mi.html> (дата обращения 05.01.2017).
27. Мамаев М. Отток денег из банков по ложному сигналу не спровоцирует роста цен на рынке недвижимости // ArnaPress. – URL: <http://www.arnapress.kz/semey/economy/finance/46082/> (дата обращения 05.01.2017).

References

1. Gorbatov D. S. The empirical study of a strategy for countering false rumors. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii*



- i social'noj raboty* – *Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2016, V. 25, no. 1, pp. 7–14 (in Russian).
2. Allport G. W., Postman L. J. *The psychology of rumor*. N. Y., Holt, Rinehart and Winston, 1947. 247 p.
 3. Festinger L., Cartwright D., Barber K., Fleischl J., Gottsdanker J., Keyser A., Leavitt G. A study of a rumor: Its origin and spread. *Human Relations*, 1948, no. 1, pp. 464–486. DOI: 10.1177/001872674800100405
 4. Knapp R. H. A psychology of rumor. *The Public Opinion Quarterly*, 1944, V. 8, no. 1, pp. 22–37. DOI: 10.1086/265665
 5. Shibutani T. *Improvised news: A sociological study of rumor*. Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1966. 262 p.
 6. Gorbатов D. S., Bol'shakov S. N. Rumors in foreign sociology and social psychology: Theoretical approaches. *Sociologicheskie issledovanija – Sociological Studies*, 2015, no. 7, pp. 98–107 (in Russian).
 7. DiFonzo N. Ferreting facts or fashioning fallacies? Factors in rumor accuracy. *Social and Personality Psychology Compass*, 2010, V. 4, no. 11, pp. 1124–1137. DOI: 10.1111/j.1751–9004.2010.00321.x
 8. McGregor D. The major determinants of the prediction of social events. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1938, V. 33, pp. 179–204. DOI: 10.1037/h0062931
 9. DiFonzo N., Bordia P. *Rumor psychology: Social and organizational approaches*. Washington, DC, APA Press, 2007. 292 p.
 10. Rosnow R. L. Inside rumor a personal journey. *American Psychologist*, 1991, V. 46, no. 5, pp. 484–496. DOI: 10.1037/0003–066X.46.5.484
 11. Doorley J., Garcia F. G. Rumor has it: Understanding and managing rumors. *The Public Relations Strategist*, 2007, no. 3, pp. 27–31.
 12. Doland A. How KFC is fighting rumors of scary mutant chickens in China. *Advertising Age*. URL: <http://adage.com/article/global-news/kfc-fighting-rumors-scary-chickens-china/298846/> (Accessed 05 January 2017).
 13. Hart B. The psychology of rumour. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 1916, V. 9, (Section Psychiatry), pp. 1–26.
 14. Latynov V. V. Rumors: Social function and appearance conditions. *Sociologicheskie issledovanija – Sociological Studies*, 1995, no. 1, pp. 12–17 (in Russian).
 15. Ol'shanskij D. V. *Politicheskij PR* [Political PR]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 544 p.
 16. Zhuravlev A. L. Mass phenomena in large diffuse groups. In: *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Studies]. Moscow, IP RAS, PER SE Publ., 2002, pp. 273–279.
 17. Rosnow R. L. Rumor and gossip in interpersonal interaction and beyond: A social exchange perspective. In: *Behaving badly: Aversive behaviors in in-*



- terpersonal relationships*. Washington, American Psychological Association Press, 2001, pp. 203–232.
18. Festinger L. *A theory of cognitive dissonance*. California, Stanford University Press, 1957. 291 p.
19. Gorbatov D. S., Baychik A. V. Social functions of rumors in the context of the concept of communicative roles. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – ASR: "Pedagogy and Psychology"*, 2016, V. 5, no. 4, pp. 461–463 (in Russian).
20. *Do they arrest for spreading rumors?* [Online]. Available at: <http://www.moyby.com/news/41343/> (Accessed 05 January 2017).
21. Gorbatov D. S. *Psihologija sluhov i spleten* [The psychology of rumors and gossip]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2012. 232 p.
22. Kapferer J.-N. *Rumors: Uses, interpretations and images*. New Brunswick, NJ, Transaction Publishers, 1990. 284 p.
23. Donovan P. How idle is idle talk? One hundred years of rumor research. *Diogenes*, 2007, V. 213, pp. 59–82. DOI: 10.1177/0392192107073434
24. Osetrova E. V. Rumors. *Rechevoe obshhenie: specializirovannyj vestnik*, Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2009, V. 10–11 (18–19), pp. 233–235 (in Russian).
25. Gorbatov D. S. Protivodejstvie lozhnym sluham v kontekste koncepcii komunikativnyh rolej [Countering false rumors in the context of the concept of communicative roles]. *Psihologija v Rossii i za rubezhom: Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija* [Proc. the International Scientific Conference "Psychology in Russia and Abroad"]. St. Petersburg, Svoe izdatel'stvo Publ., 2016, pp. 20–23.
26. *Rumors of bankruptcy of three Kazakh banks proved to be false*. [Online] Exclusive. A resource for professionals. Available at: <http://exclusive.kz/sluhi-o-bankrotstve-treh-kazahstanskih-bankov-okazalis-lozhny-mi.html> (Accessed 5 January 2017).
27. Mamaev M. *The outflow of money from banks at a false signal will not provoke the growth of prices in the real estate market*. ArnaPress. Available at: <http://www.arnapress.kz/semey/economy/finance/46082/> (Accessed 5 January 2017).



УДК 316.645

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.12

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ОЦЕНКИ, САМООЦЕНКИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА

Вера А. Лабунская*, Ирина И. Дроздова

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

* E-mail: vlab@aaanet.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 17-18-01260

Введение. Интерпретация внешнего облика, его оценок и самооценок с позиций социально-психологического подхода. В статье развивается социально-психологический подход к внешнему облику, его оценкам и самооценкам. С позиций данного подхода внешний облик трактуется как конструируемая форма объективизации внутреннего мира личности, как феномен, отражающий различные этапы жизненного пути на основе динамичных, переменных взаимосвязей трех компонентов: 1) физического, 2) социального облика, 3) экспрессивного поведения. В статье в рамках социально-психологического подхода к внешнему облику представлена трактовка оценок и самооценок как результатов социально-перцептивной деятельности, направленной на установление взаимосвязей между внешним обликом и психологическими, социально-психологическими особенностями личности. В ней отмечается, что оценки и самооценки внешнего облика молодыми людьми являются значимыми, эмоционально-насыщенными феноменами, включенными в ценностно-смысловую сферу, регулирующими переживания и взаимоотношения молодых людей.

Социокультурные, социально-психологические факторы оценок и самооценок внешнего облика. В статье подчеркивается, что оценки и самооценки внешнего облика зависят от большого числа разнообразных факторов. В ней акцент сделан на рассмотрении социально-психологических факторов оценок и самооценок внешнего облика: значимых Других, семьи, группы, которые во многих случаях реализуют функцию «социального давления» на отношение молодых людей к своему внешнему облику. В статье выделяются интегральные социально-психологические, личностные факторы (самоотношение, жизненные стратегии, удовлетворенность



жизнью, перфекционизм, нарциссизм) динамики самооценок и оценок внешнего облика.

Обсуждение и обоснование «многофакторной социально-психологической модели изучения отношения к внешнему облику». В статье на основе социально-психологического анализа проблемы оценок и самооценок внешнего облика сделан вывод о преобладании в работах корреляционного подхода. В ней предлагается перейти от одно-, двух-, трехфакторных моделей изучения оценок внешнего облика к «многофакторной социально-психологической модели изучения отношения к внешнему облику». В данную модель в качестве факторов включены: компоненты внешнего облика (физический, социальный облик, экспрессивное поведение) и их интегральные характеристики; совокупность групповых, межличностных, личностных, субъектных факторов, воздействие которых опосредовано социокультурными условиями бытия человека.

Ключевые слова: социально-психологический подход, внешний облик, оценка, самооценка, социальное давление, социально-психологические факторы, личностные факторы, субъектные факторы, многофакторная модель, молодежь

Основные положения:

► в рамках социально-психологического подхода внешний облик является конструктом, состоящим из динамичных, переменных взаимосвязей трех компонентов (физический; социальный облик; экспрессивное поведение), структура которых соответствует этапу жизненного пути человека;

► оценки и самооценки внешнего облика – это результат интерпретации взаимосвязей между внешним обликом и психологическими, социально-психологическими особенностями личности;

► в изучении социально-психологических факторов оценок и самооценок внешнего облика необходим переход от одно-, двух-, трехфакторных моделей к «многофакторной социально-психологической модели изучения отношения к внешнему облику», включающей социокультурные условия бытия человека.

Для цитирования: Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 202–226.

Материалы статьи получены 10.02.2017



UDC 316.645

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.12

A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON YOUNG PEOPLE'S ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF APPEARANCE

Vera A. Labunskaya*, Irina I. Drozdova

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

** Correspondence author. E-mail: vlab@aanet.ru*

Acknowledgments

This study was supported by the Russian Science Foundation (project no. 17-18-01260)

Introduction. The interpretation of appearance, its assessment and self-assessment in terms of socio-psychological approach. *The paper develops a socio-psychological approach to appearance, its assessment, and self-assessment. Appearance is the constructed form of objectification of the inner world of a person. This is the phenomenon that reflects various stages of a life path in accordance with dynamic and variable interrelations among the following three components: (a) physical; (b) social appearance; (c) expressive behavior. The socio-psychological approach to appearance treats assessment and self-assessment as results of the socio-perceptual activity that establishes associations among appearance, psychological, and socio-psychological characteristics of the person. Young people's assessment and self-assessment of appearance are significant, emotionally saturated phenomena, which enter the sense-value sphere and regulate experiences and relations of young people.*

Socio-cultural and socio-psychological factors of assessment and self-assessment of appearance. *Assessment and self-assessment of appearance depended on a great number of various factors. The study examined socio-psychological factors of assessment and self-assessment of appearance of significant others, a family, and a group, which often exert "social pressure" on young people's attitude towards their own appearance. The findings highlighted the integral socio-psychological, personal factors (self-relation, life strategies, life satisfaction, perfectionism, narcissism) of the dynamics of assessment and self-assessment of appearance.*

Discussion and justification for the "multi-factor socio-psychological model for studying attitudes towards appearance". *On the basis of the socio-psychological analysis of the problem of assessment and self-assessment of appearance the study concludes that the correlation approach predominates in the studies. In the study of assessment of appearance, one-, two-, and three-factor models should be*



changed by a “multi-factor socio-psychological model for studying the attitude towards appearance”. This model includes the following factors: (a) components of appearance (physical, social appearance, expressive behavior) and their integral characteristics; (b) group, interpersonal, personal, and subjective factors mediated by socio-cultural conditions of a person’s being.

Keywords: socio-psychological approach, appearance, assessment, self-assessment, social pressure, socio-psychological factors, personal factors, subjective factors, multi-factor model, young people

Highlights

► The socio-psychological approach treats appearance as the construct that consists of dynamic variable interrelations among three components (physical; social appearance; expressive behavior); the structure of these components corresponds to the person’s life stage.

► Assessment and self-assessment of appearance are the result of the interpretation of the relationship among appearance, psychological, and socio-psychological features of the person.

► In the study of socio-psychological factors of assessment and self-assessment of appearance, one-, two-, and three-factor models should be changed by a “multi-factor socio-psychological model for studying the attitude towards appearance”, which includes socio-cultural conditions of a person’s being.

For citation: Labunskaya V. A., Drozdova I. I. A theoretical and empirical analysis of the influence of socio-psychological factors on young people’s assessment and self-assessment of appearance. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 202–226 (in Russian).

Original manuscript received 10.02.2017

Введение. Интерпретация внешнего облика, его оценок и самооценок с позиций социально-психологического подхода

В основе социально-психологического подхода к изучению оценок, самооценок внешнего облика лежат идеи психологии социального познания [1], которая рассматривает особенности познания социального мира «обыденным» человеком, в том числе самые разнообразные феномены, сопряженные с внешним обликом и включенные в контекст его повседневной жизни. До настоящего времени проблема восприятия, интерпретации, оценок и самооценок внешнего облика разрабатывается в рамках исследований межличностного взаимодействия и социальной перцепции. Одна из главных



проблем, обсуждаемых в русле социальной психологии внешнего облика, – это проблема значимости и ценности внешнего облика в современном обществе, а также проблема факторов, обуславливающих чувствительность к внешнему облику, его оценки и самооценки. Многие исследователи [2, 3, 4, 5, 6, 7] считают, что значимость и эмоциональная оценка внешнего облика могут актуализировать переживания обеспокоенности своим внешним обликом, что оценки внешнего облика могут приводить к возрастанию тревоги, депрессии, к формированию особого феномена «страха перед оценкой внешнего облика», если ему придается особая инвестиционная сила [8]. В этом контексте широко обсуждается феномен, получивший название «Appearance Based Rejection Sensitivity», или «Appearance Based R. S.» [9, 10, 11]. В исследованиях подчеркивается, что отрицательный вклад внешнего облика в Я-схему приводит к увеличению чувствительности к отклонениям во внешнем облике по отношению к некоей норме, меняет стиль и образ жизни. Одновременно отмечается, что связь образа внешнего облика с оценкой субъективного благополучия, например, подвержена влиянию этнокультурных, гендерных факторов и типу школьного образования [12, 13].

В социально-психологическом плане значимость внешнего облика раскрывается прежде всего в том, что на его основе формируются различные впечатления о человеке, образы, представления о нем. Весь спектр социально-перцептивной деятельности людей, межличностного познания обеспечивается тем, что внешний облик объективирует внутренний мир личности, делает его доступным для восприятия. Как известно, внешний облик является «знаково-символическим носителем» внутреннего содержания человека [14], в процессе межличностного познания его участники выделяют друг в друге на основе внешнего облика важные для их общения свойства и качества [15], стремятся к избирательному и, одновременно, к целостному восприятию партнера по взаимодействию. Социально-психологическое определение внешнего облика человека представлено в наших работах [4, 16] в соответствии с пониманием природы и функций внешнего Я личности. Внешний облик рассматривается как форма объективизации внутреннего мира личности и характеризуется динамичностью, вариабельностью конструируемой совокупности трех взаимосвязанных подсистем: физического, социального облика, экспрессивного поведения. В целом, внешний облик предстает как развивающийся феномен, сопряженный с возрастными этапами, с этапами жизненного пути. В каждой возрастной группе осуществляется такое конструирование внешнего облика, которое соответствует, с одной стороны, принятым в обществе гендерно-возрастным стандартам, а, с другой стороны, отражает личность, ее индивидуально-психологические особенности. Как в наших работах [4, 16, 17], так и в других исследованиях [3, 18, 19, 20, 21, 22] внешний



облик наделяется большим количеством функций, ему приписываются не только индикативные, регулятивные функции, но также функции укрепления самооценки, повышения привлекательности, получения одобрения, уважения, увеличения влияния на других, выстраивания властных отношений. Эти функции внешнего облика отмечаются [23, 24, 25] в процессе рассмотрения роли внешнего облика в молодежной среде, в которой распространены предубеждения: привлекательный внешний облик может обеспечить большим количеством друзей, с его помощью легче получить одобрение и т. д. [26]. Существуют такие предубеждения не только в молодежной среде. Они характерны и для других социальных групп [18, 19, 20, 21]. С самооценкой внешнего облика связывают оценку своих качеств личности, например, общительности, отзывчивости, честности, доброты [3]. Основной проблемой является проблема принятия молодыми людьми своего внешнего облика [27].

Значительное место в изучении внешнего облика отводится рассмотрению такого феномена, как привлекательный внешний облик [29, 30, 31, 32]. В этом контексте ставится проблема лукизма – преследования человека на основе его внешнего облика, поднимается вопрос о привилегиях человека, наделенного привлекательным внешним обликом [21, 29, 30, 31, 32]. В указанных работах еще раз подчеркивается, что привлекательные люди воспринимаются как общительные, обладающие социальными навыками. Они отличаются более здоровой психикой, являются более сексуальными и влиятельными, оценивают себя как более компетентных. Суждения о привлекательности внешнего облика другого человека обусловлены степенью привлекательности внешнего облика субъекта оценки [29].

Традиционно, в психологии внешнего облика исследователи обращаются к изучению оценок и самооценок различных компонентов внешнего облика. Интерес именно к этим феноменам психологии внешнего облика можно объяснить прежде всего тем, что в современном мире сформировалось устойчивое представление о «самооценке как важнейшем психологическом ресурсе человека», а само стремление к высокой самооценке приравнивается к стремлению быть здоровым, свободным, обладать благосостоянием [33, с. 54]. Оценки и самооценки, наряду с другими феноменами психологии социального познания, характеризуются многозначностью и зависят от эмоционального отношения оценивающего человека к самому себе и к другому человеку [34]. Оценкам и самооценкам подвергаются определенные индивидуальные качества, соответствие их выраженности тем или иным эталонам [33]. В этой связи оценки, самооценки могут выражать меру принятия или непринятия индивидом как самого себя, так и Другого, свидетельствовать о положительном или отрицательном отношении к себе и к Другому [24, 33], они отражают степень самооценности, самоуважения [35].



В контексте социально-психологического подхода к изучению внешнего облика его оценки рассматриваются нами [4, 36] и рядом других авторов [37, 38] как результат интерпретации взаимосвязей между внешним обликом и психологическими, социально-психологическими особенностями личности. Интерпретация внешнего облика, как любой вид интерпретации, включает отношение к человеку. В этой связи, отношение молодых людей к своему внешнему облику и внешнему облику другого человека является интегральным социально-психологическим феноменом, значимым, эмоционально-насыщенным компонентом ценностно-смысловой сферы, регулирующим переживания молодых людей, взаимоотношения с социальной реальностью, влияющим на удовлетворенность собой, своей жизнью. Оценки и самооценки внешнего облика придают процессу интерпретации внешнего облика «временную» завершенность и, вместе с этим, они отличаются подвижностью, которая фиксирует приближение или удаление, как от индивидуальных идеалов, так и от культурных стандартов [30].

В ряде работ [23, 27, 40, 41, 42] рассматривается такое явление, как «индивидуальная концепция внешнего облика». Социально-психологический подход предполагает включение в «индивидуальную концепцию внешнего облика» не только совокупности представлений о своем внешнем облике, но и его субъективную значимость, оценки, самооценки, удовлетворенность, обеспокоенность им. Эти компоненты индивидуальной концепции внешнего облика опосредуют взаимосвязи между отношением к своему и чужому внешнему облику и определяют «социальное давление» внешнего облика на различные сферы бытия человека. Сила «давления» будет обусловлена сочетанием значимости внешнего облика с оценками, самооценками и социокультурными конструктами внешнего облика. Социально-психологическая проблема заключается в определении совокупности факторов, влияющих как на значимость внешнего облика, так и на его оценки, самооценки.

Социокультурные, социально-психологические факторы оценок и самооценок внешнего облика

В современной психологии внешнего облика представлено большое количество работ, в которых рассматривается влияние на оценки и самооценки внешнего облика различных групп факторов. Прежде всего, исследователи подчеркивают сильнейшее воздействие социокультурных факторов на негативное/позитивное восприятие собственной внешности. Они обращают внимание на то, что для объяснения различных феноменов психологии внешнего облика недостаточно анализировать индивидуальный, семейный опыт, личностные особенности как субъекта, так и объекта оценки,



а необходимо обращать внимание на социокультурное пространство жизнедеятельности молодых людей. В современном мире роль такого пространства во многом выполняют СМИ. Именно они реализуют функцию трансляции эталонов привлекательного внешнего облика. В работах [2, 28, 31, 40, 41, 42] подчеркивается сильнейшее влияние различных эталонов внешнего облика, которое приравнивается к социокультурному давлению, актуализирующему различные оценки и самооценки внешнего облика, приводящему к формированию «ригидного образа идеальной внешности», к повышению социальной тревоги [5].

Социокультурное давление, осуществляемое посредством СМИ, определяется авторами работ [напр. 2], как агрессивное воздействие, поскольку навязываемые эталоны внешнего облика не могут быть достигнуты многими людьми, следовательно, несоответствие внешнего облика эталонам ведет к переживанию сильнейшего когнитивно-аффективного диссонанса. Чаще всего обозначенный выше диссонанс переживают женщины, т. к., по мнению исследователей, именно они «...являются прицельным объектом давления разнообразных риторик социокультурного поля: моды и рекламы, стандартов гламура...» [49, с. 68].

Выводы о влиянии средств массовой информации на восприятие человеком собственной внешности и внешнего облика другого человека не являются новыми. В работах приводятся, например, сведения о том, что оценки внешнего облика изменяются в результате определенной последовательности (до или после) просмотра телесериалов, в которых играли актеры с привлекательным внешним обликом [29]. Снижается оценка девушек своего внешнего облика в результате просмотра журналов мод, и повышается у них стремление быть похожими на модели [43]. В коллективном труде «Психология красоты» [29] приводятся данные о негативном влиянии просмотра рекламы и популярных женских журналов на самооценку внешнего облика. В работах уточняется направление воздействия журналов на социальную тревожность по поводу внешнего облика [44]. В последнее время в поле зрения исследователей находится Facebook, который рассматривается как инструмент социального сравнения и воздействия на обеспокоенность молодых женщин образом внешнего облика, воздействия на их настроение [45]. В целом, в исследованиях [46] констатируется, что образы идеального внешнего облика, транслируемые СМИ, повышают, как у девочек, девушек, так и у взрослых женщин уровень неудовлетворенности своим внешним обликом. Вместе с этим, необходимо подчеркнуть, что влияние СМИ приводит к «давлению групп», к «давлению внутри групп» на членов своей и чужой группы, выражающимся в требовании соответствовать социально принятым стандартам [27, 30, 48]. Исследования



показывают, что в современном обществе распространены определенные ассоциации, связанные с внешним обликом. Так, со словом «стройность» ассоциирует «молодость, счастье, высокий социальный статус, жизненный успех». На словосочетание «избыточный вес» появляются такие характеристики, как «лень, слабость, безвольность, несостоятельность, слабохарактерность и пассивность» [58, с. 54].

Таким образом, социокультурное пространство, включающее образы, ассоциации, эталоны внешнего облика, выступает в качестве фактора, приводящего к далеко идущим последствиям: непринятию, отвержению молодежи людей с нестандартным внешним обликом; деструктивным гендерным, межличностным, деловым взаимоотношениям; дискриминации людей на основе их внешнего облика. В целом, складывается впечатление, что в современном обществе «искусственно» завышается значимость внешнего облика, захватывающая все больше молодежную среду.

К социально-психологическим факторам восприятия, оценки, самооценки внешнего облика прежде всего следует отнести влияние семьи, значимых Других, группы, которые выполняют функцию социального давления [7, 10, 11, 28, 41, 50, 51, 52, 53, 54]. Такое понятие, как «приятное давление» появляется в работах [11], в которых изучается влияние на самооценки, оценки внешнего облика сверстников и родителей. Они, как значимые Другие, могут определить на долгие годы отношение к своему внешнему облику. В современных исследованиях также отмечается, что когда окружающие не обращают внимания на внешний облик, его особенности не вызывают сильных переживаний у молодых людей [27]. Наряду с этим, внимание окружающих к «отклонениям» во внешнем облике ведет к эскалации сравнений себя с другими, что увеличивает негативность оценок внешнего облика и повышает уровень озабоченности им [48]. На оценки внешнего облика оказывает влияние рассогласование между позитивностью «прошлого» образа внешнего облика и неопределенностью меры позитивности внешнего Я в будущем [57].

Развивая положение о влиянии значимых Других на оценки внешнего облика, нами совместно с Е. В. Капитановой было выполнено исследование [36, 56], в котором с помощью специально разработанной социометрической процедуры были выделены в студенческой группе те ее члены, мнение которых о внешнем облике является значимым. Такие студенты были названы «значимые оценщики внешнего облика». Главным вопросом данного исследования был вопрос о том, какие социально-психологические особенности члена группы превращают его в «значимого оценщика внешнего облика». Акцент был сделан на изучении оценок, самооценок внешнего облика тех, кто является и не является «значимым оценщиком внешнего облика».



В процессе выполнения исследования было установлено, что члены группы, которые имеют статус «значимого оценщика внешнего облика», намного выше оценивают различные компоненты и характеристики своего внешнего облика, особенно привлекательность своего внешнего облика для противоположного пола, выраженность маскулинности/феминности, его сексуальность. Самооценки таких компонентов внешнего облика, как телосложение, оформление и выразительное поведение также намного выше у «значимых оценщиков внешнего облика» по сравнению с теми членами группы, которые не имеют данного статуса. Для значимых Других является характерным оценивать более позитивно компоненты внешнего облика членов группы по сравнению с «незначимыми оценщиками внешнего облика». Одновременно, групповая оценка компонентов и характеристик внешнего облика членов группы, которые имеют статус «значимого оценщика внешнего облика», намного выше, чем у тех, которые этого статуса не имеют. Особенно отличается групповая оценка таких компонентов внешнего облика «значимых оценщиков», как лицо, оформление внешнего облика, его сексуальность, феминность или маскулинность. Исследование, выполненное нами, дополняет выводы А. А. Бодалева [15] о факторах, влияющих на восприятие и оценку внешнего облика. В частности, в нем в качестве фактора рассматривается особый статус члена группы – «значимый/незначимый оценщик внешнего облика», который, в свою очередь, определяется тем, насколько позитивными/негативными являются самооценки, оценки внешнего облика других членов группы и групповая оценка компонентов и характеристик их внешнего облика.

Наряду с теми социально-психологическими факторами, которые были рассмотрены выше, исследователи уделяют внимание изучению влияния семьи, в частности, типов привязанности к матери, на восприятие и отношение к своему внешнему облику [59]. Были получены данные, указывающие на то, что только молодые люди с надежным типом привязанности к матери имеют положительные оценки своего внешнего облика. С этим утверждением совпадают выводы работы [58], свидетельствующие о том, что негативная оценка, неудовлетворенность собственным внешним обликом обусловлена детским опытом взаимодействия с родителями, особенно в том случае, когда родители акцентируют внимание детей на каких-либо дефектах их внешности и заставляют бороться с ними. У молодых людей могут сформироваться представления «о наличии дефекта» во внешнем облике в результате постоянной фрустрации ценности внешнего облика значимыми Другими, к которым относятся родители.

Восприятие «впечатлений», которые порождает внешний облик и которые представлены в оценках Другого, а также переживаний, изменяется



в результате воздействия стрессогенных факторов, в качестве которых выступают негативные оценки внешнего облика различными партнерами по взаимодействию. Данные исследования [55] указывают на то, что уровень негативных переживаний, агрессии увеличивается, если негативные оценки внешнего облика дают деловые партнеры, люди, принадлежащие к одному полу и т. д. Оценка внешнего облика другими людьми выступает в роли мотивационного фактора изменения внешнего облика.

Наряду с влиянием групповых, семейных факторов, в психологии внешнего облика изучается воздействие на оценки, самооценки внешнего облика личностных параметров, которые фиксируют особенности взаимосвязей с другими людьми, самоотношение, выстраивание жизненных стратегий и т. д. [19, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64]. Так, сочетание социальной зависимости/независимости и социальных достижений влияет на отношение женщин к своему внешнему облику, изменяет их сензитивность к фрустрационным оценкам внешнего облика [20]. Удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью может повышать или снижать оценку внешнего облика [19, 57]. Выраженность чувства вины и стыда имеет различные взаимосвязи с образом физического Я у женщин [64]. Влияние нарциссических тенденций [62] на удовлетворенность своим внешним обликом будет изменяться в зависимости от телесной организации субъекта оценки. Такая личностная особенность, как «физический перфекционизм», различные виды перфекционизма в зависимости от уровня их развития как повышают, так и снижают самооценки, удовлетворенность внешним обликом, становятся причиной негативного отношения к любым критическим замечаниям по поводу внешнего облика [58, 61].

В целом, повышение значимости социальных, межличностных отношений в молодежной среде [42] приводит к некритическому приписыванию внешнему облику «инвестиционной силы», ответственности за благополучие либо неблагополучие. Акцент на внешнем облике в молодежной среде, зависимость оценок и самооценок внешнего облика молодыми людьми от социокультурных и социально-психологических факторов являются характерными чертами данного возраста.

Обсуждение и обоснование «многофакторной социально-психологической модели изучения отношения к внешнему облику»

Таким образом, анализ социокультурных, социально-психологических, личностных факторов оценок и самооценок внешнего облика приводит к выводу о том, что их влиянию подвержены люди различных возрастных групп, но в большей мере молодые люди, а среди них девушки. Они оказываются в поле «давления» социокультурных стандартов, эталонов привлекательного внешнего облика, которые тиражируются различными СМИ. Именно молодые



люди включают в восприятие своего внешнего облика оценки их внешнего облика ближайшим окружением, значимыми Другими, членами их семей. Как показало исследование Е. В. Капитановой [56], самооценки внешнего облика, его оценки значимыми Другими, представления молодых людей о том, как оценивался родителями, друзьями их внешний облик являются сильнейшими факторами удовлетворенности юношей и девушек своим внешним обликом.

В процессе рассмотрения проблемы отношения к своему внешнему облику [4, 16, 17, 19, 20, 36, 37, 38, 56], в том числе оценок и самооценок, удовлетворенности и обеспокоенности внешним обликом, нами было обнаружено фундаментальное противоречие: большое количество исследований влияния разнообразных факторов на восприятие, оценку внешнего облика и малочисленные попытки рассмотреть феномены познания внешнего облика как зависимые от сочетания, интеграции разноуровневых факторов. Зарубежные исследователи [45, 53], осуществляя метаанализ исследований отношения к внешнему облику, также приходят к выводу о преобладании в работах корреляционного подхода, легко обнаруживающего связи между самооценками, удовлетворенностью, обеспокоенностью внешним обликом и отдельными факторами, предикторами. Учитывая данный факт, нами предлагается «многофакторная модель изучения отношения к внешнему облику». В основе создания данной модели лежит принятая в отечественной психологии трактовка «отношения» [1, 16, 65, 66] и представления о совокупной детерминации отношений. В «многофакторной модели изучения отношения к внешнему облику» оценки и самооценки внешнего облика предстают в качестве когнитивно-эмоционального компонента отношения; внешний облик человека рассматривается как целостное образование, включающее взаимосвязанные компоненты и интегральные характеристики, отражающие его основные функции; совокупность взаимодействующих групповых, межличностных, личностных факторов опосредована социокультурными условиями познания себя и Другого. Данная модель была частично апробирована в диссертационном исследовании Е. В. Капитановой [56], выполненном под нашим руководством. В нем были выявлены взаимосвязанные совокупности межличностных и групповых факторов, оказывающих различное влияние на отношение к своему внешнему облику.

Перспективы применения «многофакторной модели изучения отношения к внешнему облику» мы видим во включении в данную «модель» субъектных факторов, поскольку именно они определяют преобразовательную активность, связанную с внешним обликом, ведут к усилению индивидуальности человека, а вместе с ней к трансформации всей системы отношений [4, 16, 20].



Совмещение субъектных факторов с социально-психологическими, индивидуально-личностными, а также дополнение опосредующих их воздействие социокультурных факторов экономическими, гендерно-стратификационными позволит получить эмпирические ответы на вопросы о взаимосвязи внешнего облика и жизненных перспектив человека, выявить феномены психологии внешнего облика, характерные для молодежной среды, показать сходство и отличие основных параметров феноменов от тех, которые описаны в зарубежной психологии. Межкультурные, межэтнические, межрегиональные сравнительные исследования [67, 68, 69, 70, 71, 72] факторов оценок и самооценок внешнего облика до настоящего времени недостаточно представлены в отечественной социальной психологии внешнего облика. В зарубежных сравнительных исследованиях также не рассматриваются выборки различных российских возрастных групп. В этой связи необходима организация сравнительных исследований на основе «многофакторной модели изучения отношения к внешнему облику».

Литература

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания : учебное пособие. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 288 с.
2. *Арина Г. А., Мартынов С. Е.* Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 105–114.
3. *Бухлина Л. Ю.* Социально-психологические проблемы самовосприятия телесного образа в современных условиях // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2009. – С. 251–257.
4. *Лабунская В. А.* Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 344 с.
5. *Малкина-Пых И. Г.* Коррекция «Я-образа» тела методами ритмодвигательной оздоровительной физической культуры // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2007. – № 3 (25). – С. 32–37.
6. *Harris D., Carr A.* The Derriford Appearance Scale (DAS59): a new psychometric scale for the evaluation of patients with disfigurements and aesthetic problems of appearance // British Journal of Plastic Surgery. – 2001. – Vol. 54, Issue 3. – P. 216–222. – DOI: 10.1054/bjps.2001.3559
7. *Nanu Cr., Tăut D., Băban A.* Why Adolescents Are Not Happy With Their Body Image? // Analyze – Journal of Gender and Feminist Studies. – New Series. – 2014. – Issue 2. – URL: <http://www.analyze-journal.ro/library/files/baban.pdf>



8. *Chang F. M., Jarry J. L., Kong M. A.* Appearance investment mediates the association between fear of negative evaluation and dietary restraint // *Body Image*. – 2014. – Vol. 11. – P. 72–76. – DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.11.002
9. *Toosi M.* Self-Evaluative Salience and Motivational Salience as Predictors of Depressive Affect and Appearance Based Rejection Sensitivity : diss. ... Doctor of Philosophy. – Minneapolis, 2016. – 114 p.
10. *Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J.* A Longitudinal Study of Appearance-based Rejection Sensitivity and the Peer Appearance Culture // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2016. – Vol. 43. – P. 91–100. – DOI: 10.1016/j.appdev.2016.01.004
11. *Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J., Waters A. M., Farrell L. J., Nesdale D., Downey G.* «Pretty Pressure» From Peers, Parents, and the Media: A Longitudinal Study of Appearance-Based Rejection Sensitivity // *Journal of Research on Adolescence*. – 2017. – March. – P. 1–18. – DOI: 10.1111/jora.12310
12. *Dotse J., Asumeng M.* Relationship Between Body Image Satisfaction and Psychological Well-Being: The Impact of Africentric Values // *Journal of Social Science Studies*. – 2015. – Vol. 2, № 1. – P. 320–342. – DOI: 10.5296/jsss.v2i1.6843
13. *Delfabbro P. H., Winefield A. H., & Anderson S.* Body Image and Psychological Well-Being in Adolescents: The Relationship Between Gender and School Type // *The Journal of Genetic Psychology*. – 2011. – Vol. 172, Issue 1. – P. 67–83. – DOI: 10.1080/00221325.2010.517812
14. *Панферов В. Н.* Методологические последствия изучения социальной перцепции // *Методология и история психологии*. – 2009. – Т. 4, Вып. 3. – С. 142–143.
15. *Бодалев А. А.* Психология общения : Избранные психологические труды. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
16. *Лабунская В. А.* «Видимый человек» как социально-психологический феномен // *Социальная психология и общество*. – 2010. – № 1. – С. 26–39.
17. *Герасимова О. В., Лабунская В. А.* Влияние выраженности феминности-маскулинности на самооценку компонентов внешнего облика на различных этапах жизненного пути // *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2004. – № 2. – С. 131–138.
18. *Досина Н. В., Кошкина А. О.* Внешность женщины как фактор социальных отношений // *Женщина в российском обществе*. – 2010. – № 1. – С. 62–77.
19. *Белугина Е. В.* Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 199 с.
20. *Наровская Я. Б.* Социально-психологические особенности женщин, преобразующих свой внешний облик : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 329 с.



21. *Нэнн М., Холл Д.* Невербальное общение. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 512 с.
22. *Сериков Г. В.* Внешнее и внутреннее, душа и тело в их «естественном» и «неестественном» взаимодействии (на примере героев литературных произведений) // Прикладная психология общения и межличностного познания. – М. : КРЕДО, 2015. – С. 57–68.
23. *Заржицкая О. А.* Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 12–19.
24. *Кон И. С.* Открытие «Я». – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
25. *Палуди М.* Психология женщины. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
26. *Trekels J., Eggermont S.* Beauty is Good: The Appearance Culture, the Internalization of Appearance Ideals, and Dysfunctional Appearance Beliefs Among Tweens // *Human Communication Research*. – 2017. – Vol. 43, Issue 2. – P. 173–192. – DOI: 10.1111/hcre.12100
27. *Жиляев А. Г., Полянина М. А.* Роль представления о собственной внешности в проблемах самоотношения женщин-студенток // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 5–6. – С. 126–134.
28. *Дементий Л. И., Варлашкина Е. А.* Социально-психологические аспекты внешней привлекательности человека в культурно-историческом контексте // Вестник Омского университета. – 2010. – № 4. – С. 247–254.
29. Психология красоты / под ред. А. Херговича. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2014. – 380 с.
30. *Рамси Н., Харкорт Д.* Психология внешности. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
31. *Суэми В., Фернхем А.* Психология красоты и привлекательности. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
32. *Kanazawa S.* Intelligence and physical attractiveness // *Intelligence*. – 2011. – Vol. 39. – P. 7–14. – URL: <https://personal.lse.ac.uk/kanazawa/pdfs/I2011.pdf>
33. *Бороздина Л. В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 54–65.
34. *Батурин Н. А.* Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области изучения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2008. – Вып. 31 (131). – С. 17–31.
35. *Соколова Е. Т.* Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 31–42.
36. *Лабунская В. А., Капитанова Е. В.* Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, № 1. – С. 72–87. – DOI: 10.17759/sps.2016070106



37. Белугина Е. В. Самооценка гендерно-возрастных и ролевых характеристик внешнего облика в период середины жизни // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2004. – № 2. – С. 105–111.
38. Буракова М. В. Интерпретация маскулинности-фемининности внешнего облика женщины: (На примере прически) : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 202 с.
39. Фаустова А. Г., Яковлева Н. В. Особенности индивидуальной концепции внешности у пациентов с ожогами различной локализации // Медицинская психология в России. – 2012. – № 2. – С. 6–8.
40. Serifović S, Dinnel D. L., Sinanović O. Body dissatisfaction: how is it related to stress and one's perception of individual and cultural ideal body? A comparison of Bosnian and American university students // *Bosnian journal of basic medical sciences*. – 2005. – № 5. – P. 27–33. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15771600>
41. Jankowski G., Diedrichs P., Williamson C., Harcourt H., Christopher G. Looking age-appropriate while growing old gracefully: A qualitative study of ageing and body image among older adults // *Journal of Health Psychology*. – 2016. – Vol. 21, Issue 4. – P. 550–561. – DOI: 10.1177/1359105314531468
42. Stock N. M. Culture clash: Appearance concerns in black and minority ethnic groups // *Journal of Aesthetic Nursing*. – 2014. – Vol. 3, Issue 7. – P. 294–295. – DOI: 10.12968/joan.2014.3.7.346
43. Келина М. Ю. Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2012. – № 7 (640). – С. 158–165.
44. Trekels J., Eggermont S. Linking Magazine Exposure to Social Appearance Anxiety: The Role of Appearance Norms in Early Adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. – 2017. – April. – P. 1–16. – DOI: 10.1111/jora.12311
45. Grabe Sh., Monique W. L., Shibley H. J. The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies // *Psychological Bulletin*. – 2008. – Vol. 134, № 3. – P. 460–476. – DOI: 10.1037/0033-2909.134.3.460
46. Rodgers R. F. The Relationship Between Body Image Concerns, Eating Disorders and Internet Use, Part II: An Integrated Theoretical Model // *Adolescent Research Review*. – 2016. – № 1. – P. 121–137. – DOI: 10.1007/s40894-015-0017-5
47. Fardouly J., Diedrichs P. C., Vartaniana L. R., Halliwell E. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood // *Body Image*. – 2015. – Vol. 13. – P. 38–45. – DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.12.002



48. *Карабина Ю. С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного я у женщин // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – С. 144–148.
49. *Сохань И. В.* Производство женской телесности в современном массовом обществе: культ худобы и тирания стройности // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 2. – С. 68–77.
50. *Келина М. Ю., Маренова Е. В., Мешкова Т. А.* Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 44–51.
51. *Faccio E., Belloni E., Cipolletta S., Iudici A., Castiglioni M., Mannarini S.* The power of weight and the weight of power in adolescence: a comparison between young and adult women // Journal of Family Studies. – 2016. – № 1. – DOI: 10.1080/13229400.2016.1187660
52. *Martijn C., Vanderlinden M., Roefs A., Huijding J., Jansen A.* Increasing Body Satisfaction of Body Concerned Women Through Evaluative Conditioning Using Social Stimuli // Health Psychology. – 2010. – Vol. 29, № 5. – P. 514–520. – DOI: 10.1037/a0020770
53. *Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J.* The Role of Friends and Peers in Adolescent Body Dissatisfaction: A Review and Critique of 15 Years of Research // Journal of Research on Adolescence. – 2014. – Vol. 24, Issue 4. – P. 564–590. – DOI: 10.1111/jora.12084
54. *Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J., Donovan C. L.* The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity // Journal of Adolescence. – 2014. – Vol. 37, Issue 4. – P. 347–358. – DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.02.008
55. *Лабунская В. А.* Социально-перцептивные эффекты со-бытия: «Зеркальное Я», переживание и совладание // ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : Сборник материалов юбилейной конференции : В 5 томах / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. – Т. 3. – С. 139–141.
56. *Капитанова Е. В.* Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов своим внешним обликом : дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2017. – 212 с.
57. *Варлашкина Е. А.* Особенности образа физического «я» и удовлетворенности жизнью у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2012. – № 1. – С. 4–10.
58. *Тарханова П. М., Холмогорова А. Б.* Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 52–60.



59. Цуркин В. А., Разуваева Т. Н. Особенности физического Я у лиц с разными типами привязанности к матери // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 20, № 27 (170). – С. 308–313.
60. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик. – М. : Когито-Центр, 2007. – 269 с.
61. Варлашкина Е. А., Дементий Л. И. Перфекционизм как личностная детерминанта отношения к внешности // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2010. – Вып. 9. – С. 5–15.
62. Lipowska M., Lipowski M. Narcissism as a Moderator of Satisfaction with Body Image in Young Women with Extreme Underweight and Obesity // PLOS ONE (Public Library of Science ONE). – 2015. – Vol. 10, Issue 5. – P. 1–17. – DOI: 10.1371/journal.pone.0126724
63. Moss T. P., Lawson V., White P. Salience and Valence of Appearance in a Population with a Visible Difference of Appearance: Direct and Moderated Relationships with Self-Consciousness, Anxiety and Depression // PLOS ONE (Public Library of Science ONE). – 2014. – Vol. 9, Issue 2. – e88435. – DOI: 10.1371/journal.pone.0088435
64. Crocker P. R. E., Brune S. M., Kowalski K. C., Mack D. E., Wilson P. M., Sabiston C. M. Body-related state shame and guilt in women: Do causal attributions mediate the influence of physical self-concept and shame and guilt proneness // Body Image. – 2014. – Vol. 11, Issue 1. – P. 19–26. – DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.08.002
65. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М. : НПО «МОДЭК», 2003. – 356 с.
66. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
67. Ansari W. El, Dibba E., Labeeb S., Stock C. Body Image Concern and its Correlates among Male and Female Undergraduate Students at Assuit University in Egypt // Global Journal of Health Science. – 2014. – Vol. 6, № 5. – P. 105–117. – DOI: 10.5539/gjhs.v6n5p105
68. Carey R. N., Donaghue N., Broderick P. Body image concern among Australian adolescent girls: The role of body comparisons with models and peers // Body Image. – 2014. – Vol. 11, Issue 1. – P. 81–84. – DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.09.006
69. Frederick D. A., Forbes G. B., Berozovskaya A. Female Body Dissatisfaction and Perceptions of the Attractive Female Body in Ghana, the Ukraine, and the United States // Psychological Topics. – 2008. – Vol. 17. – P. 203–219. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/27215957>
70. Nishina A., Ammon N. Y., Bellmore A. D., & Graham S. Body Dissatisfaction and Physical Development among Ethnic Minority Adolescents // Journal of Youth and Adolescence. – 2006. – Vol. 35, Issue 2. – P. 179–191. – DOI: 10.1007/s10964-005-9012-7



71. Toselli S., Rinaldo N., Gualdi-Russo E. Body image perception of African immigrants in Europe // *Globalization and Health*. – 2016. – 12:48. – P. 48–62. – DOI: 10.1186/s12992-016-0184-6
72. Swami V., Frederick D. A., Aavik T. et al. The Attractive Female Body Weight and Female Body Dissatisfaction in 26 Countries Across 10 World Regions: Results of the International Body Project I // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2010. – Vol. 36, Issue 3. – P. 309–325. – DOI: 10.1177/0146167209359702

References

1. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [The psychology of social knowledge]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2004. 288 p.
2. Arina G. A., Martynov S. E. Mass media as a factor of concern over appearance in adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 4, pp. 105–114 (in Russian).
3. Bukhlina L. Yu. Socio-psychological problems of body image self-perception in modern conditions. In: *Psikhologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya* [The psychology of corporeality: theoretical and practical research]. Penza, PSPU Publ., 2009, pp. 251–257.
4. Labunskaya V. A. *Ne yazyk tela, a yazyk dushi! Psikhologiya neverbal'nogo vyrazheniya lichnosti* [Soul language, not body language! The psychology of nonverbal expression of the person]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2009. 344 p.
5. Malkina-Pykh I. G. Correcting body “self-image” by methods of rhythmical sanative physical culture. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2007, no. 3 (25), pp. 32–37 (in Russian).
6. Harris D., Carr A. The Derriford Appearance Scale (DAS59): a new psychometric scale for the evaluation of patients with disfigurements and aesthetic problems of appearance. *British Journal of Plastic Surgery*, 2001, V. 54, Issue 3, pp. 216–222. DOI: 10.1054/bjps.2001.3559
7. Nanu Cr., Tăut D., Băban A. Why adolescents are not happy with their body image? *Analize – Journal of Gender and Feminist Studies*, New Series, 2014, Issue 2. Available at: <http://www.analize-journal.ro/library/files/baban.pdf>
8. Chang F. M., Jarry J. L., Kong M. A. Appearance investment mediates the association between fear of negative evaluation and dietary restraint. *Body Image*, 2014, V. 11, pp. 72–76. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.11.002
9. Toosi M. *Self-evaluative salience and motivational salience as predictors of depressive affect and appearance based rejection sensitivity*. Diss. Doctor of Philosophy, Minneapolis, 2016. 114 p.
10. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J. A longitudinal study of appearance-based rejection sensitivity and the peer appearance culture. *Journal of*



- Applied Developmental Psychology*, 2016, V. 43, pp. 91–100. DOI: 10.1016/j.appdev.2016.01.004
11. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J., Waters A. M., Farrell L. J., Nesdale D., Downey G. «Pretty pressure» from peers, parents, and the media: A longitudinal study of appearance-based rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 2017, March, pp. 1–18. DOI: 10.1111/jora.12310
 12. Dotse J., Asumeng M. Relationship between body image satisfaction and psychological well-being: The impact of afri-centric values. *Journal of Social Science Studies*, 2015, V. 2, no. 1, pp. 320–342. DOI: 10.5296/jsss.v2i1.6843
 13. Delfabbro P. H., Winefield A. H., & Anderson S. Body image and psychological well-being in adolescents: The relationship between gender and school type. *The Journal of Genetic Psychology*, 2011, V. 172, Issue 1, pp. 67–83. DOI: 10.1080/00221325.2010.517812
 14. Panferov V. N. The methodological consequences of studying social perception. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2009, V. 4, no. 3, pp. 142–143 (in Russian).
 15. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [The psychology of communication]. Voronezh, NPO “MODEK” Publ., 2002. 256 p.
 16. Labunskaya V. A. “A visible man” as a socio-psychological phenomenon. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2010, no. 1, pp. 26–39 (in Russian).
 17. Gerasimova O. V., Labunskaya V. A. The influence of femininity-masculinity on self-assessment of components of appearance at different life stages. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2004, no. 2, pp. 131–138 (in Russian).
 18. Dosina N. V., Koshkina A. O. Appearance of women as a factor in social relations. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve – Woman in Russian Society*, 2010, no. 1, pp. 62–77 (in Russian).
 19. Belugina E. V. *Otnoshenie k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni* [Self-relation to own appearance in mid-life]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2003. 199 p.
 20. Narovskaya Ya. B. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti zhenshchin, preobrazuyushchikh svoi vneshnii oblik* [Socio-psychological characteristics of women, transforming their appearance]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2007. 329 p.
 21. Knapp M., Hall D. *Non-verbal communication* (Russ. ed.: Nepp M., Khol D. *Neverbal'noe obshchenie*. St. Petersburg, PrAIM-EVROZNAK Publ., 2004. 512 p.).
 22. Serikov G. V. The external and the internal, soul and body in their “natural” and “unnatural” interaction (on the example of literary heroes). In: *Prikladnaya psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnogo poznaniya* [The applied



- psychology of communication and interpersonal knowledge]. Moscow, KREDO Publ., 2015, pp. 57–68.
23. Zarzhitskaya O. A. Body image as an object of psychological research. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of the Practicing Psychologist*, 1998, no. 7, pp. 12–19 (in Russian).
 24. Kon I. S. *Otkrytie «Ya»* [Self-discovery]. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 367 p.
 25. Paludi M. *Psikhologiya zhenshchiny* [The psychology of women]. St. Petersburg, Praitm-EVROZNAK Publ., 2003. 384 p.
 26. Trekels J., Eggermont S. Beauty is good: The appearance culture, the internalization of appearance ideals, and dysfunctional appearance beliefs among tweens. *Human Communication Research*, 2017, V. 43, Issue 2, pp. 173–192. DOI: 10.1111/hcre.12100
 27. Zhilyaev A. G., Polyamina M. A. The role of women students' representations about their appearance in problems of self-relation. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2010, no. 5–6, pp. 126–134 (in Russian).
 28. Dementii L. I., Varlashkina E. A. Socio-psychological aspects of a person's visual appeal in the cultural and historical context. *Vestnik Omskogo universiteta – Herald of Omsk University*, 2010, no. 4, pp. 247–254 (in Russian).
 29. Khergovich A. (ed.). *Psikhologiya krasoty* [The psychology of beauty]. Kharkov, Gumanitarnyi Tsentri Publ., 2014. 380 p.
 30. Ramsey N., Harcourt D. *The psychology of appearance* (Russ. ed.: Ramsi N., Kharkort D. *Psikhologiya vneshnosti*. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 256 p.).
 31. Swami V., Furnham A. *The psychology of physical attraction*. London, Routledge Press, 2008 (Russ. ed.: Suemi V., Fernkhem A. *Psikhologiya krasoty i privlekatel'nosti*. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 240 p.).
 32. Kanazawa S. Intelligence and physical attractiveness. *Intelligence*, 2011, V. 39, pp. 7–14. Available at: <https://personal.lse.ac.uk/kanazawa/pdfs/l2011.pdf>
 33. Borozdina L. V. The essence of self-appraisal and its correlation with self-concept. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 2011, no. 1, pp. 54–65 (in Russian).
 34. Baturin N. A. The psychology of assessment: General view, the differentiation of concepts and the study area. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya "Psikhologiya"*, 2008, V. 31 (131), pp. 17–31 (in Russian).
 35. Sokolova E. T. The dependence of the adolescent's self-appraisal on his/her parents' relation. *Voprosy Psichologii*, 1986, no. 2, pp. 31–42 (in Russian).
 36. Labunskaya V. A., Kapitanova E. V. Self-assessment and assessment of appearance in the student group members as predictors of interpersonal relations of significance. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2016, V. 7, no. 1, pp. 72–87. DOI: 10.17759/sps.2016070106



37. Belugina E. V. Self-assessment of gender, age, and role features of appearance in mid-life. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2004, no. 2, pp. 105–111 (in Russian).
38. Burakova M. V. *Interpretatsiya maskulinnosti-femininnosti vneshnego oblika zhenshchiny* [The interpretation of masculinity-femininity of women's appearance]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2000. 202 p.
39. Faustova A. G., Yakovleva N. V. Features of an individual concept of appearance in patients with burns of various localization. *Meditsinskaya Psikhologiya v Rossii*, 2012, no. 2, pp. 6–8 (in Russian).
40. Serifović S, Dinnel D. L., Sinanović O. Body dissatisfaction: how is it related to stress and one's perception of individual and cultural ideal body? A comparison of Bosnian and American university students. *Bosnian journal of basic medical sciences*, 2005, no. 5, pp. 27–33. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15771600>
41. Jankowski G., Diedrichs P., Williamson C., Harcourt H., Christopher G. Looking age-appropriate while growing old gracefully: A qualitative study of ageing and body image among older adults. *Journal of Health Psychology*, 2016, V. 21, Issue 4, pp. 550–561. DOI: 10.1177/1359105314531468
42. Stock N. M. Culture clash: Appearance concerns in black and minority ethnic groups. *Journal of Aesthetic Nursing*, 2014, V. 3, Issue 7, pp. 294–295. DOI: 10.12968/joan.2014.3.7.346
43. Kelina M. Yu. Sociocultural factors of body dissatisfaction and eating disorders. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Series: Education and Pedagogy*, 2012, no. 7 (640), pp. 158–165 (in Russian).
44. Trekels J., Eggermont S. Linking magazine exposure to social appearance anxiety: The role of appearance norms in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2017, April, pp. 1–16. DOI: 10.1111/jora.12311
45. Grabe Sh., Monique W. L., Shibley H. J. The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 2008, V. 134, no. 3, pp. 460–476. DOI: 10.1037/0033-2909.134.3.460
46. Rodgers R. F. The relationship between body image concerns, eating disorders and Internet use, Part II: An integrated theoretical model. *Adolescent Research Review*, 2016, no. 1, pp. 121–137. DOI: 10.1007/s40894-015-0017-5
47. Fardouly J., Diedrichs P. C., Vartaniana L. R., Halliwell E. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 2015, V. 13, pp. 38–45. DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.12.002



48. Karabina Yu. S. The standard of physical appeal as a sociocultural factor the corporal self in women. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University*, 2010, V. 16, pp. 144–148 (in Russian).
49. Sokhan' I. V. Producing women's corporeality in the modern mass society: The cult of thinness and tyranny of slenderness. *Woman in Russian Society*, 2014, no. 2, pp. 68–77 (in Russian).
50. Kelina M. Yu., Marenova E. V., Meshkova T. A. Body dissatisfaction and the influence of parents and peers as risk factors of eating disorders among teen-age and adolescent girls. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2011, no. 5, pp. 44–51 (in Russian).
51. Faccio E., Belloni E., Cipolletta S., Iudici A., Castiglioni M., Mannarini S. The power of weight and the weight of power in adolescence: a comparison between young and adult women. *Journal of Family Studies*, 2016, no. 1. DOI: 10.1080/13229400.2016.1187660
52. Martijn C., Vanderlinden M., Roefs A., Huijding J., Jansen A. Increasing body satisfaction of body concerned women through evaluative conditioning using social stimuli. *Health Psychology*, 2010, V. 29, no. 5, pp. 514–520. DOI: 10.1037/a0020770
53. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J. The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: A review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, 2014, V. 24, Issue 4, pp. 564–590. DOI: 10.1111/jora.12084
54. Webb H. J., Zimmer-Gembeck M. J., Donovan C. L. The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity. *Journal of Adolescence*, 2014, V. 37, Issue 4, pp. 347–358. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.02.008
55. Labunskaya V. A. Sotsial'no-pertseptivnye efekty so-bytiya: «Zerkal'noe Ya», perezhivanie i sovladanie [Socio-perceptual effects of co-existence: “Mirror self”, experience, and coping]. *Sbornik materialov yubileinoi konferentsii “Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete”* [Proc. the Anniversary Conference “From the origins to the present: 130 years since the foundation of the psychological society at Moscow University”]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, V. 3, pp. 139–141.
56. Kapitanova E. V. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory udovletvorennosti studentov svoim vneshnim oblikom [Socio-psychological factors of students' satisfaction with their appearance]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2017. 212 p.
57. Varlashkina E. A. Features of the image of physical self and life satisfaction in women with different levels of taking care over their appearance. *Herald of Omsk University. Series “Psychology”*, 2012, no. 1, pp. 4–10 (in Russian).



58. Tarkhanova P. M., Kholmogorova A. B. Social and psychological factors of physical perfectionism and body dissatisfaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2011, no. 5, pp. 52–60 (in Russian).
59. Tsurkin V. A., Razuvaeva T. N. Features of physical self in individuals with various types of attachment to mother. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Humanities*, 2013, V. 20, no. 27 (170), pp. 308–313 (in Russian).
60. Kilborne B. *Disappearing persons: Shame and appearance*. Albany, NY, SUNY Press, 2002 (Russ. ed.: Kilborn B. *Ischezayushchie lyudi: styd i vneshnii oblik*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2007. 269 p.).
61. Varlashkina E. A., Dementii L. I. Perfectionism as a personality determinant of the relation to appearance. *Psikhologicheskiiy vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Psychological Bulletin of the Ural State University*, 2010, V. 9, pp. 5–15.
62. Lipowska M., Lipowski M. Narcissism as a moderator of satisfaction with body image in young women with extreme underweight and obesity. *PLOS ONE (Public Library of Science ONE)*, 2015, V. 10, Issue 5, pp. 1–17. DOI: 10.1371/journal.pone.0126724
63. Moss T. P., Lawson V., White P. Salience and valence of appearance in a population with a visible difference of appearance: Direct and moderated relationships with self-consciousness, anxiety and depression. *PLOS ONE (Public Library of Science ONE)*, 2014, V. 9, Issue 2, e88435. DOI: 10.1371/journal.pone.0088435
64. Crocker P. R. E., Brune S. M., Kowalski K. C., Mack D. E., Wilson P. M., Sabiston C. M. Body-related state shame and guilt in women: Do causal attributions mediate the influence of physical self-concept and shame and guilt proneness. *Body Image*, 2014, V. 11, Issue 1, pp. 19–26. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.08.002
65. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnoshenii* [The psychology of relations]. Moscow, NGO “MODEK” Publ., 2003. 356 p.
66. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii* [The principals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p.
67. Ansari W. El, Dibba E., Labeeb S., Stock C. Body image concern and its correlates among male and female undergraduate students at Assuit University in Egypt. *Global Journal of Health Science*, 2014, V. 6, no. 5, pp. 105–117. DOI: 10.5539/gjhs.v6n5p105
68. Carey R. N., Donaghue N., Broderick P. Body image concern among Australian adolescent girls: The role of body comparisons with models and peers. *Body Image*, 2014, V. 11, Issue 1, pp. 81–84. DOI: 10.1016/j.bodyim.2013.09.006



69. Frederick D. A., Forbes G. B., Berozovskaya A. Female body dissatisfaction and perceptions of the attractive female body in Ghana, the Ukraine, and the United States. *Psychological Topics*, 2008, V. 17, pp. 203–219. URL: <https://www.researchgate.net/publication/27215957>
70. Nishina A., Ammon N. Y., Bellmore A. D., & Graham S. Body dissatisfaction and physical development among ethnic minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, V. 35, Issue 2, pp. 179–191. DOI: 10.1007/s10964-005-9012-7
71. Toselli S., Rinaldo N., Gualdi-Russo E. Body image perception of African immigrants in Europe. *Globalization and Health*, 2016, V. 12 (48), pp. 48–62. DOI: 10.1186/s12992-016-0184-6
72. Swami V., Frederick D. A., Aavik T. et al. The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 Countries across 10 world regions: Results of the international body project I. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, V. 36, Issue 3, pp. 309–325. DOI: 10.1177/0146167209359702



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND LEARNING THEORY

УДК 371.263

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.13

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Надежда Ф. Ефремова

*Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация
E-mail: nefremova61@dstu.edu.ru*

*Исследование выполнено при поддержке гранта программы ЭРАЗМУС+
575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR*

Введение. Автором доказывается актуальность новых методов повышения учебной мотивации школьников за счет систематического получения информации о достижениях. Смена парадигмы контрольно-оценочной деятельности на всех уровнях системы образования и смещение оценочного процесса в сторону активного внедрения в образовательную практику средств и методов стандартизированного тестирования происходят не только на итоговой аттестации, но и в процессе обучения. Новизна исследования заключается в обосновании влияния результатов внешнего объективного контроля на активизацию образовательной деятельности обучающихся за счет повышения доверия к оценкам, развития навыков рефлексии и самооценки.

Теоретическое обоснование. В разделе описываются особенности традиционного оценивания учебных достижений и контрольно-оценочной деятельности, проводимой внешними специализированными структурами, использующими стандартизированные оценочные средства. Обосновывается необходимость системности независимого оценивания для создания условий надежной обратной связи и формирования учебной мотивации. Одним из способов оценки, не зависимой как от образовательной организации, так и от структур управления в сфере образования, предложен образовательный аудит, обеспечивающий дополнительную подготовку обучающихся к методам и технологиям государственной итоговой аттестации. Данный раздел включает описание опыта центра оценки качества обучения школьников.



Отражено влияние результатов независимого оценивания учебных достижений на повышение мотивации школьников к учебной деятельности. Такое оценивание во взаимодействии с внешним центром школы осуществляют для активизации учебной деятельности школьников и корректировки образовательного процесса. Мотивационный аспект независимого оценивания обеспечивается за счет доверия школьников к оценкам и сравнения своих результатов со статистическими нормами и результатами других участников, получения детализированной информации об индивидуальных достижениях.

Обсуждение результатов. Автор рассматривает возрастающую потребность развития независимых форм оценивания учебных достижений для адаптации обучающихся к технологиям стандартизированного тестирования, широко используемого, в том числе, и на итоговой аттестации. В заключение делается вывод, что одним из способов повышения учебной мотивации может стать надежное оценивание широкого спектра образовательных достижений обучающихся.

Ключевые слова: учебные достижения, контроль, независимое оценивание, педагогические измерения, функции оценки, качество образования, анализ результатов, рефлексия, самооценка, мотивация

Основные положения:

► независимая оценка качества образования в форме образовательного аудита рассматривается как организационно-методическая помощь педагогам и обучающимся при контрольно-оценочной деятельности;

► обеспечивая доверие школьников к результатам внешнего контроля, систематический аудит учебных достижений в школьной практике способствует развитию навыков самооценки и повышению мотивации обучения;

► опыт работы со стандартизированными оценочными материалами в процессе обучения помогает школьникам осваивать современные оценочные технологии при подготовке к государственной итоговой аттестации.

Для цитирования: Ефремова Н. Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 227–244.

Материалы статьи получены 02.03.2017



UDC 371.263

DOI: 10.21702/rpj.2017.2.13

THE MOTIVATIONAL ASPECT OF THE INDEPENDENT ASSESSMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

Nadezhda F. Efremova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: nefremova61@dstu.edu.ru

Acknowledgments

Supported by the ERASMUS+ 575456-EPP-1-2016-1-EN-EPPJMO-CHAIR program grant

Introduction. *New methods for increasing academic motivation in schoolchildren by means of systematic acquiring information about academic achievement have gained importance in recent years. The shift of the paradigm of monitoring and evaluating activities at all the levels of the education system and active implementation of means and methods of standardized testing in the educational practice takes place not only in final examination, but also in the learning process. The paper presents an innovative view on the influence of the objective assessment of academic achievement on schoolchildren's educational activities by increasing confidence in marks, reflection, and self-assessment.*

Theoretical Basis. *The study describes features of the traditional assessment of academic achievement and monitoring and evaluating activities of external specialized structures with the use of standardized assessment tools. The systematic assessment which creates a reliable feedback and stimulates academic motivation is necessary. Educational audit provides schoolchildren's additional preparation to the techniques of the state final examination. Educational audit can be a form of assessment which depends on neither educational establishments nor educational management structures. The study presents the experience of the center for assessing the quality in school education. The results of the independent assessment of academic achievement increase schoolchildren's academic motivation. Along with a school's external center this assessment enhances schoolchildren's learning activity and adjusts the educational process. Schoolchildren are confident in marks, can compare their own results with statistical norms and results of other pupils, and acquire detailed information on individual achievement. This provides the motivational aspect of independent assessment.*

Discussion. *Independent forms of the assessment of academic achievement are important for schoolchildren's adaptation to techniques of the standardized testing. In conclusion: the reliable assessment of a wide spectrum of schoolchildren's academic achievement can be a technique for increasing academic motivation.*



Keywords: *academic achievement, control, independent assessment, educational measurement, functions of marks, quality of education, analysis of results, reflection, self-appraisal, motivation*

Highlights

► *The independent assessment of the quality of education in the form of educational audit is an organizational methodical help to teachers and schoolchildren in monitoring and evaluating activities.*

► *By providing schoolchildren's confidence in the results of external control, the systematic audit of academic achievement contributes to the development of self-appraisal skills and increases academic motivation.*

► *The experience of work with standardized assessment materials in the educational process helps schoolchildren to master modern techniques of assessment when preparing for the state final examination.*

For citation: Efremova N. F. The motivational aspect of the independent assessment of academic achievement. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 227–244 (in Russian).

Original manuscript received 02.03.2017

Введение

Мотивация достижения является одной из потребностей индивида добиваться успеха и избегать неудач; чаще всего она проявляется в желании достичь поставленных целей и в самовыражении. Впервые понятие «мотив достижения» введено Г. Мюрреем в 30-х гг. прошлого столетия [1]. Позже Д. Макклелланд все потребности высших уровней человека разделил на три основные группы: власти, успеха и причастности. Его модель мотивации основной упор делает на стремление человека к самоутверждению и достижению успеха [2]. Потребность в успехе выступает как мотивация продуктивной деятельности и характерна для большинства людей.

Проблемам формирования и развития мотивации посвящены многие работы зарубежных и отечественных ученых, среди них можно выделить исследования Дж. Адамса [3], А. Анастаси [4], Б. Г. Ананьева [5], Б. Вайнера [6], Б. П. Манделя [7], А. К. Марковой [8], Э. Скиннера [9], Х. Хекхаузена [10], В. Д. Шадрикова [11] и др. В них отмечается, что понимание человеком окружающего мира и своего места в нем зависит от степени ориентировки во внешнем пространстве на основе усвоенной информации. Именно система знаний определяет уровень мотивации при обучении, способы и принципы практической и духовной деятельности, а также сферу жизненных интересов



и потребностей, моральных взглядов и убеждений, мировоззрения личности [12]. Личностный подход к успеху в учебе рассматривается как опора на мотивационные уровни и сформировавшиеся установки в стремлении достижения планируемых результатов. От этого в значительной степени зависит результативность деятельности в любой сфере, в том числе и в обучении.

Общая тенденция многих исследований проблем оценивания успешности обучающихся состоит в том, что функция оценки является важнейшим фактором активизации деятельности при усвоении знаний и приобретении умений. Так, Б. Г. Ананьев выделяет три основные функции оценки: ориентирующую, воздействующую на интеллектуальную сферу личности; стимулирующую с побудительным воздействием оценки на аффективно-волевую сферу личности посредством переживания успеха или неудачи; воспитательную, связанную с влиянием оценки на самооценку и учебную мотивацию [5]. Знание объективных результатов обучения – обязательное условие самооценки возможностей, повышения мотивации и дальнейшего развития обучающихся.

Однако следует отметить, что в последнее время имеет место заметный дефицит когнитивного и исследовательского компонентов, нацеленности обучающихся на инновационность, творчество, реализацию своего потенциала, развитие механизмов мышления [13]. Поэтому во всем мире актуальна потребность в поиске новых методов повышения мотивации обучения – она сегодня из национальной превратилась в международную проблему.

Целью данной статьи является анализ воздействия независимого оценивания учебных достижений на повышение мотивации учебной деятельности обучающихся.

Теоретическое обоснование

Формирование мотивации обучающихся в процессе оценивания учебных достижений

К настоящему времени существует множество педагогических приемов для формирования различных компонентов мотивации учебной деятельности. В теории управления повышение качества любой деятельности, в том числе и мотивации, связывается с необходимостью установления надежной обратной связи, объективностью контроля и надежностью результатов оценивания через развитие механизмов рефлексии достигнутого и выработки перспективного планирования следующих этапов. Поэтому любая деятельность, в том числе и учебная, должна оцениваться и выражаться в оценках качественно или количественно, в первую очередь, в интересах обучающихся. Дж. Биггс указывает, что в хорошо спроектированном образовательном процессе методы обучения, учебная деятельность и система



оценивания достигнутых результатов обеспечивают обучающимся постоянную поддержку при освоении образовательной программы [14]. Учебная мотивация зависит от очень многих причин, но в данном исследовании остановимся на мотивационном аспекте при независимом оценивании предметной подготовленности обучающихся.

Повышение мотивации обучения при независимом тестировании является в том случае, если данные об учебных достижениях обучающихся оперативно переданы участникам контроля, преобразованы в доступные пользователям форматы, грамотно структурированы, понятны для анализа достижений и проанализированы. Такое эффективное использование образовательной статистики имеет важное значение для управления учебной деятельностью [15]. Отметим, что традиционная деятельность по оценке учебных достижений, доминирующая на всех уровнях системы образования, являясь, безусловно, важным и нужным компонентом учебного процесса, имеет ряд недостатков. В первую очередь это субъективность экспертных оценок и отсутствие в общеобразовательных организациях адекватных современным требованиям оценочных средств, обоснованных показателей и критериев достижения необходимого уровня обучения. Имеет место недостаточное использование информационно-коммуникационных систем доставки пользователям (учащимся, педагогам, администрации школ, родителям, органам управления в сфере образования) необходимой и достаточной образовательной информации, отсутствие обоснованных норм достижений для проведения сравнительного анализа и методов интерпретации индивидуальных результатов испытуемых. А без надежности и доступности результатов контроля, их рефлексии при сопоставлении с нормами, трудно сформировать устойчивую мотивацию продуктивного обучения и стремление прилагать усилия добиваться более высоких результатов.

Одним из условий воздействия на учебную мотивацию является использование результатов надежного аутентичного оценивания учебных достижений, вызывающего доверие обучающихся к полученным оценкам. Именно самоанализ объективных оценок освоения содержания предметной области чаще всего у обучающихся повышает мотив к приобретению знаний и проявляется как аспект личностного развития.

Однако следует отметить, что оценивание становится развивающим и мотивирующим, если оно выполняет ряд важных функций: помогает находить ошибки и учиться на них; понимать, что получается, а над чем надо работать; обнаруживать проблемы в учебной деятельности; отслеживать прогресс в освоении содержания и развитии за счет надежной обратной связи. При этом повышается интерес к взаимодействию с педагогом. При такой организации контрольно-аналитической деятельности педагог становится необходимым



консультантом и помощником, в то же время в какой-то степени являясь и сам соучастником в прохождении внешнего контроля. Постоянное внимание к деятельности обучающегося со стороны педагога положительно влияет на активизацию учебной работы и желание действовать самостоятельно, обеспечивает условия для рефлексии значимости получаемых знаний и умений, для самоутверждения и повышения уверенности в возможности успеха.

Существующие формы и методы оценочной деятельности в системе образования

Для надежной оценки результатов учебной деятельности сегодня создаются стандартизированные педагогические измерители, разрабатываются статистически обоснованные нормы и сравнительные шкалы, в рамках которых задаются пороговые уровни, указывающие обучающимся требования к освоению содержания по этапам обучения.

В образовательной политике нашей страны приоритетным в последнее десятилетие является создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) [16]. Независимая система оценки качества образования (НСОКО) и независимая оценка предполагают отсутствие прямой связи оценивающей организации с объектом оценки [17]. К настоящему времени в структуру ОСОКО и НСОКО отнесены различные контрольно-оценочные проекты: единый государственный экзамен (ЕГЭ) для выпускников среднего общего образования, основной государственный экзамен (ОГЭ) для выпускников основной школы, национальные исследования качества образования (НИКО), всесоюзные проверочные работы (ВПР), региональные исследования качества образования (РИКО) и др. В этих проектах оценочный процесс проводится с использованием стандартизированных контрольно-измерительных материалов (КИМ) на основе широкого применения теории и практики педагогических измерений и методов математического моделирования тестов [18, 19, 20].

К базовым характеристикам оценочных средств и процедур предъявляется ряд требований: обязательный контроль качества педагогического контрольно-оценочного инструментария для обеспечения высокой надежности, валидности и возможности сопоставимости оценок; обеспечение четкости проведения оценочных процедур и выполнения требований информационной сохранности материалов; наличие статистически обоснованных показателей и критериев пороговых уровней достижений с использованием методологии и результатов национальных и международных сопоставительных исследований в области образования [21, 22].

Однако важно отметить, что все перечисленные выше формы оценки достижений иницируются «сверху» системой управления в сфере образования, а результаты такой оценки, как правило, используются в основном



для управления образовательными системами, а не для оказания помощи педагогам и школьникам. Проблемы педагогов связаны с тем, что пока не разработаны контрольно-измерительные материалы под новые образовательные результаты; в школьной практике, как правило, используются неапробированные и нестандартизированные оценочные материалы; отсутствуют научное обоснование и должное методическое обеспечение методов сбора валидной и надежной информации, квалифицированные кадры в области оценки [23]. Чаще всего данные таких оценочных процедур не являются предметом содержательного анализа индивидуальных результатов обучающихся, а поэтому не обладают свойством существенного воздействия на мотивацию обучения школьников. В то же время в образовательной практике появляется потребность подготовки выпускников к внешним независимым формам и технологиям итоговой аттестации.

Эти проблемы отражены в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., где отмечается, что в России до сих пор не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению.

Глубинный смысл развития надежной контрольно-оценочной системы связан не со стихийно организованным оцениванием настандартизованными оценочными средствами, а с созданием целостной системы обучения и контроля, анализа и интерпретации аутентичных результатов учебных достижений для совершенствования образовательного процесса на всех стадиях обучения школьников. Систематическое проведение различных видов обучающего внешнего (независимого) оценивания в форме стандартизированного тестирования обеспечивает как закрепление учащимися содержания учебного материала, так и освоение современных технологий проведения оценочных процедур, расширяет возможности практической реализации методов самооценки, самоанализа, самоподготовки и самоуправления, выявления проблемных областей личностных достижений.

Однако стандартизированные формы контроля пока еще медленно проникают в образовательную практику школ. Это связано с тем, что без специально подготовленных специалистов в области конструирования надежных оценочных материалов, организаторов проведения стандартизированных оценочных процедур, аналитиков образовательной статистики и интерпретаторов результатов не может быть обеспечена надежная и валидная оценочная деятельность в школьной практике, а, следовательно, не будет полезным и эффективным использование невалидных результатов оценки. Поэтому сегодня практически во всех регионах страны формируются профессиональные центры оценки качества образования. Их важнейшей задачей становится разработка надежного оценочного инструментария



в соответствии с меняющимися концептуальными основами построения образовательных программ, с автоматизированной обработкой материалов контроля, с практическими подходами к образовательным потребностям личности и управленческих структур в сфере образования.

Независимое оценивание в форме образовательного аудита

В последнее время формируется и развивается контроль качества подготовленности обучающихся в форме образовательного аудита по запросам пользователей и в целях заказчика [24, 25]. Отличительная особенность образовательного аудита от других форм контроля заключается в том, что контрольно-оценочный процесс проводится по инициативе самих образовательных организаций, результаты контрольно-аналитической деятельности предоставляются только заказчикам оценочного процесса, а они сами решают, как использовать эти результаты, кому их предоставлять или не предоставлять никому. Задача такой формы контроля – помочь школе решать ее собственные проблемы.

Система контроля в форме аудита – это последовательность взаимосвязанных, преемственных и согласованных диагностических действий профессиональных оценочных центров, обеспечивающих систематическое, полное и надежное выполнение объективного оценивания по потребностям образовательных организаций. Потребителями такой образовательной информации преимущественно являются педагоги, обучающиеся и родители, оперативно получающие данные о качестве усвоения школьниками знаний в количественном выражении в виде тестовых баллов. Такая система обладает высокой эффективностью.

По мнению М. Кларк, эффективными являются такие системы оценки качества образования, которые могут предоставлять надлежащего качества информацию в необходимом количестве и удовлетворять информационные потребности всех заинтересованных групп и тех, кто принимает решения с целью повышения качества обучения [26, 27]. Обеспечение эффективности оценки может быть достигнуто за счет привлечения к оцениванию результатов обучения независимых профессиональных центров, специализирующихся в вопросах оценки качества образования, которые могут выступать в качестве экспертов [28]. Такая оценка должна проводиться надежными и валидными педагогическими измерителями, научно-обоснованными методами и процедурами, сопровождаться оперативным анализом результатов и корректной интерпретацией данных. Формирование авторитетных и дееспособных общественных организаций, способных качественно проводить независимую оценку качества образования, является важным и нужным, но длительным и кропотливым процессом.



С 2003 г. на базе нашего вуза действует независимый центр оценки качества учебных достижений школьников. В основе разработки оценочных средств заложены требования стандартов и рабочих программ дисциплин, теория и практика педагогических измерений. Используются технологии стандартизированного тестирования и программно-инструментальные средства автоматизированной проверки результатов, статистические методы обоснования критериев достижений и обоснованные методы шкалирования результатов. Более сотни школ региона систематически в течение учебного года в форме аудита проводят проверку подготовленности учащихся на разных стадиях обучения в разных предметных областях, в соответствии со своими целями и задачами, используют данные для внутреннего мониторинга и управления образовательным процессом.

Влияние результатов независимого оценивания на мотивационную сферу обучающихся

Определение качества освоения обучающимися содержания образовательных программ и их личностного развития является важным и обязательным, без этого невозможно достижение планируемых результатов при обучении. Однако при традиционных формах контроля у педагогов, как правило, существуют трудности выявления латентных характеристик предметной подготовленности обучающихся и невозможность дать объективную оценку. Такие оценки не дают надежные результаты и часто порождают неопределенность и сомнения в ее объективности. При отсутствии их корректного обоснования результат обучающимися часто воспринимается негативно, а спектр отрицательных эмоций смещается на педагога при получении более низкой оценки, чем ожидалось, снижая заинтересованность в результатах и процессе обучения.

Как отмечал Б. Г. Ананьев, чтобы обучающиеся овладели средствами осуществления учебной деятельности, необходимо создать такие условия в обучении, «которые бы позволяли ученику проигрывать в совместной деятельности с другими разные функциональные позиции» [5, с. 44].

Независимый стандартизированный контроль, исключая педагога из оценочного процесса, создает одинаковые условия для всех испытуемых. Автоматизированная проверка бланков ответов позволяет каждому учащемуся дать детальный анализ выполненных и невыполненных заданий. Детализированная индивидуальная информация в сравнении с нормами и результатами других участников заставляет при анализе результатов обратить внимание на себя: как и все, был в одинаковых условиях, но не получил ожидаемого результата, а, следовательно, имеются личные проблемы в уровне подготовленности. Здесь роль играет особое отношение к результату



оценивания как к некоей ценности, вызывая потребность в повышении достижения. Оценивание, проводимое в одинаковых для всех испытуемых условиях и независимо от педагога, действует как конструктивная обратная связь, обеспечивающая улучшение самостоятельной учебной работы обучающегося, а через это – определение проблемных зон с целью перевода их в зоны учебного опыта обучающихся и корректирующих действий педагогов. При этом формируются ответственность за собственные результаты обучения, а через нее и такие личностные характеристики, как саморегуляция, самоорганизация, самооценка, самомотивация.

Существует значительный объем эмпирических исследований международного уровня, которые показывают преимущества стандартизированного тестирования при обучении учащихся, когда тестирование проводится в соответствии с теорией и практикой педагогических измерений, а результаты используются корректно [29, 30]. Использование таких результатов может проводиться на уровне образовательной системы, группы и на индивидуальном уровне. Отмечается, что при этом необходимо предпринимать усилия по сокращению или смягчению возможных негативных последствий.

Возможность систематического получения объективной оценки учебных достижений и уверенность в ее достоверности обеспечивают субъекту образования условия для сравнения своих результатов с достижениями других участников оценочного процесса и с объективным критерием, поэтому в процессе такого анализа могут быть выявлены новые проблемы и возможности личностного развития, а уже известные приобрести новое контекстное понимание и оформление. Это позволяет обучающимся определить по определенным показателям свой рейтинг в однотипной среде, наметить план актуальных действий, выявить и мобилизовать возможности для его выполнения в соответствии с личными установками и системой ценностей [12]. Результаты самоанализа становятся импульсом к самокоррекции и самообразованию.

В многолетней практике организации и проведения независимого оценивания достижений школьников в форме образовательного аудита нами замечено, что при системном независимом оценивании учебных достижений школьники, проводя интерпретацию оценок на индивидуально-личностном уровне, изменяют отношение к своей образовательной деятельности. Латентные процессы в самооценке, самокоррекции, самовыражении и целеполагании обучающегося становятся итогом самоанализа достигнутых результатов. Все это повышает активизацию познавательной деятельности и учебную мотивацию с целью достижения более высокого результата при следующем оценивании.

А. К. Маркова отмечает, что мотивы могут проходить в своем становлении ряд таких этапов, как развитие уже имеющихся мотивов, их актуализация для



достижения новых целей, положительное влияние оценок при реализации этих целей, формирование на этой основе новых мотивов, структурирование разных мотивов и выстраивание их по иерархии значимости, появление новых мотивационных качеств (самостоятельности, устойчивости и др.) [8].

Объективность оценочного процесса в форме стандартизированного тестирования предопределяет развитие нескольких личностных характеристик обучающихся: памяти и способности сохранять информацию длительное время; воображения как способа в сознании воспроизводить образы объектов ответов; выносливости как свойства продуктивно трудиться длительное время; внимательности при работе с тестом и сосредоточенности на выделенном объекте. Появляется ряд очень важных качеств: способность приводить разрозненные мысли в систему; умение организованно и продуктивно работать с тестом; навыки отвечать за принимаемые решения и поступки, действия и результаты учебной деятельности; самостоятельность как способность актуализировать и включать свои внутренние возможности, желания и интересы в сферу интеллектуальной, поведенческой и предметной деятельности; самонаблюдение и самовоспитание, непосредственно связанные друг с другом, образуют ядро самосовершенствования [12]. Умения поставить цели обучения являются показателем зрелости мотивационной сферы обучающегося.

Все это изменяет взаимодействие педагога и обучающегося. Анализ результатов объективного контроля с развернутой информацией достижений помогает обучающемуся понять образовательные цели педагога. Влияние оценочно-аналитической деятельности выражено в категориях: контроль, оценка, мониторинг, анализ состояния и деятельность по активизации обучения, мотивация к сотрудничеству с педагогом. При этом переживания обучающегося связаны с последовательностью процессов: объективный контроль – сравнение результата и рефлексия – самооценка достижений – самоидентификация – самоподготовка – потребность работы с педагогом – готовность к следующей объективной оценке.

Результативное обучение ведет к удовлетворению и повышению интереса к новой информации. В процессе ее накопления в сознании обучающегося, как правило, происходят качественные изменения, а необходимый объем таких изменений обеспечивает его переход к новому уровню развития при повышении мотивации, повышает уверенность в успехе и усиливает желание добиваться еще большего успеха. Активируемая объективным оцениванием результатов мотивация приводит к поиску новых смыслов в обучении, формирует компетенции целеустремленности, настойчивости, обоснования и доказательности тех или иных утверждений при выполнении контрольных заданий, анализа собственных действий и достижений.



При этом, следует отметить, что в целом меняется психологическая ситуация в образовательной организации: снижается степень администрирования; выявляются потребности в повышении квалификации педагогических кадров; между различными субъектами образовательного процесса исключаются характерные для традиционных опросов и экзаменов причины конфликтов при неудовлетворенности отметкой. Меняются мотивация и готовность к самосовершенствованию, индивидуально-личностный подход субъектов образования к результатам учебной деятельности. Сочетание анализа независимых оценок и результатов традиционного контроля обеспечивает смещение акцентов с подтверждения соответствия достижений стандартам к преимущественной оценке их прироста в процессе обучения, что является положительным стимулом для повышения мотивации. Следует также отметить и возрастающую культуру квалиметрической грамотности педагогов, что проявляется в снижении различий между значениями независимых и традиционных отметок.

Практика показывает, что без предварительной подготовки к стандартизированным оценочным процедурам, несмотря на высокий уровень предметной подготовленности, желаемого результата при прохождении выпускниками ОГЭ и ЕГЭ может и не быть, если не сформированы устойчивые навыки работы с различными по форме заданиями контрольных оценочных материалов. Замечено, что у школьников, получивших опыт работы со стандартизированными оценочными материалами, отмечается психологическая готовность выполнять максимально возможное число заданий и стремление улучшить результат. Вырабатываются общеучебные компетенции как способности наиболее универсально применять знания и навыки, полученные при изучении не только конкретной предметной области, но и из других учебных дисциплин. Это отмечают и педагоги и родители, что, собственно, и обуславливает их обращение к аудиту как к внешней независимой оценке.

Обсуждение результатов

Система образовательного аудита пока еще в практике отечественного общего образования не получила широкого распространения, она практически отсутствует в профессиональном образовании. Однако необходимость этого вида поддержки учебной деятельности становится все заметнее. В последние годы практически все ведущие национальные системы образования переживают период обновления содержания образования, включая образовательные результаты и методы их оценивания. Международный опыт показывает, что лучшие образовательные практики опираются на объективные оценочные системы. Как отмечает А. Г. Багдасарян, «наряду с международными исследованиями в области оценки качества образования есть



необходимость проведения исследований на более узкой целевой группе, связанной достаточной общностью культурных и исторических особенностей, где нет значительных различий в программах обучения, традициях и приоритетах отношения к предмету и способу исследования» [31, с. 40]. При этом, разумеется, важно учитывать и возрастные особенности школьников [32].

В нашей стране ситуация в оценке достижений обучающихся за последние годы изменяется в лучшую сторону, развиваются и внедряются в образовательную практику новые технологии независимого контроля, результаты которого существенно влияют на повышение учебной мотивации. Введение практики педагогических измерений и независимого оценивания достижений в образовательный процесс становится важным и востребованным в системах образования XXI в.

Однако философии использования надежной образовательной информации в управлении качеством обучения на различных уровнях образования еще предстоит стать базовой. В мировом образовательном пространстве усиливающаяся конкуренция требует ускоренного перехода отечественной образовательной системы на эффективные технологии обучения и контроля его качества с опорой на фундамент отечественной и зарубежной педагогики, теории и практики педагогических измерений, объективные методы оценивания широкого спектра образовательных достижений и компетенций обучающихся.

Литература

1. *Murray H.* Explorations in personality. – New York : Oxford University Press, 1938. – 761 p.
2. *Макклелланд Д.* Мотивация человека. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
3. *Adams J.* Toward an understanding of inequity // *Journal of Abnormal and Social Psychology.* – 1963. – Vol. 67. – P. 422–436.
4. *Анастази А.* Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
5. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
6. *Weiner B.* A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences // *Journal of Educational Psychology.* – 1979. – Vol. 71 (1). – P. 3–25.
7. *Мандель Б. Р.* О причинах прогулов и пропусков занятий // *Образовательные технологии.* – 2014. – № 1. – С. 102–117.
8. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
9. *Skinner E. A.* Perceived control: Motivation, coping, and development // *R. Schwarzer (ed.) Self-efficacy: Thought control of action.* – London : Hemisphere Publishing Corporation, 1992. – P. 91–106.



10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
11. Шадриков В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах. – М. : Логос, 2012. – 233 с.
12. Ефремова Н. Ф. Повышение мотивации за счет объективной оценки достижений обучающихся // *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. – 2016. – № 4–1. – P. 27–30.
13. Бордовская Н. В. Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 10. – С. 125–133.
14. Biggs J. *Teaching for Quality Learning at University*. – Buckingham, UK : SRHE and Open University Press, 1999.
15. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособие. – М. : Логос, Университетская книга, 2007. – 386 с.
16. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Системы оценки качества образования. – М. : Университетская книга ; Логос. – 2007. – 192 с.
17. Болотов В. А., Вальдман И. А. Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников // *Педагогика*. – 2012. – № 6. – С. 39–45.
18. Birnbaum A. Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability // Lord F. M., Novick M. R. *Statistical Theories of Mental Test Scores*. – Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1968. – P. 17–20.
19. Lord F. M. Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. – N. J., Hillsdale : Lawrence Erlbaum Ass., 1980. – 266 p.
20. Rasch G. On Specific Objectivity: An Attempt of Formalizing the Request for Generality and Validity of Scientific Statements // *Danish Yearbook of Philosophy*. – Copenhagen : Munksgaard, 1977. – Vol. 14. – P. 58–94.
21. Ефремова Н. Ф., Рыжкин А. А. Современные измерители знаний (Опыт тестирования) // *Высшее образование в России*. – 2001. – № 1. – С. 15–20.
22. Андерсен П. Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений / П. Андерсон, Дж. Морган; пер. с англ. В. Н. Симкина. – М. : Логос, 2011. – 196 с.
23. Ефремова Н. Ф. Гарантия качества обучения в надежности оценки образовательных достижений // *Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования*. – 2014. – № 4. – С. 62–67.
24. Ефремова Н. Ф. Образовательный аудит качества учебного процесса и его результатов // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2004. – № 5. – С. 19–22.
25. Ефремова Н. Ф. Учебные достижения как объект тестирования и показатель качества в образовании // *Вопросы тестирования в образовании*. – 2004. – № 9. – С. 39–50.



26. Clarke M. Framework for Building an Effective Student Assessment System : READ/ SABER Working Paper. – Washington, DC : The World Bank Group, 2011. – 32 p. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553178.pdf> (дата обращения: 01.05.2017).
27. Кларк М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений обучающихся: основные ориентиры // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 7–35.
28. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (письмо Минобрнауки РФ от 1 апреля 2015 г.) // URL: <http://минобрнауки.рф/5474> (дата обращения: 05.03.2017).
29. Assessing National Achievement Levels in Education / V. Greaney, T. Kellaghan (eds.). – Washington, DC : The World Bank, 2008. – Vol. 1. – 178 p. – URL: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/WORLDBANKAssessingNationalAchievementinEducation.pdf> (дата обращения 01.02.2017).
30. Грини В. Проведение национальной оценки учебных достижений / Т. Келлаган, ред. М. Б. Чельшкова, пер. А. Мусин, В. Грини. – М. : Логос, 2014. – 372 с.
31. Багдасарян А. Г. Многомерные исследования в области оценки качества образования // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 37–50.
32. Качуровская Е. Н. О возрастных особенностях учебной мотивации // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 5. – С. 83–85.

References

1. Murray H. *Explorations in personality*. New York, Oxford University Press, 1938. 761 p.
2. McClelland D. *Human motivation*. Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1988 (Russ. ed.: Makklelland D. *Motivatsiya cheloveka*. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 672 p.).
3. Adams J. Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, V. 67, pp. 422–436.
4. Anastasi A. *Psychological testing*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 320 p. (in Russian).
5. Anan'ev B. G. *Psikhologiya pedagogicheskoi otsenki* [The psychology of pedagogical assessment]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, V. 2. 287 p.
6. Weiner B. A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 1979, V. 71, pp. 3–25.
7. Mandel' B. R. Invitation to discussion about truancy and absence from school. *Obrazovatel'nye tekhnologii – Educational Technologies*, 2014, no. 1, pp. 102–117 (in Russian).



8. Markova A. K. *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Forming academic motivation in school age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 96 p.
9. Skinner E. A. *Perceived control, motivation, & coping*. Newbury Park (CA), Sage Publications, 1995.
10. Heckhausen H. *Motivation and action*. New York, NY, USA, Cambridge University Press, 2010 (Russ. ed.: Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatelnost'*. St. Petersburg, Peter Publ., 2003. 860 p.).
11. Shadrikov V. D. *Razvitie mladshikh shkol'nikov v razlichnykh obrazovatel'nykh sistemakh* [The development of junior schoolchildren in various educational systems]. Moscow, Logos Publ., 2012. 233 p.
12. Efremova N. F. Increasing motivation by means of the objective assessment of academic achievement. *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*, 2016, no. 4–1, pp. 27–30 (in Russian).
13. Bordovskaya N. V. The student's potential and real readiness for research. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 125–133 (in Russian).
14. Biggs J., Tang C. *Teaching for quality learning at university*. Third edition. Buckingham, SRHE and Open University Press, 2007. 335 p.
15. Efremova N. F. *Testovyy kontrol' v obrazovanii* [Test control in education]. Moscow, Logos Publ., 2007. 386 p.
16. Bolotov V. A., Efremova N. F. *Sistemy otsenki kachestva obrazovaniya* [The systems of assessing the quality of education]. Moscow, Universitetskaya kniga Publ., 2007. 192 p.
17. Bolotov V. A., Val'dman I. A. Conditions of the effective use of results of the assessment of students' academic achievement. *Pedagogika – Pedagogy*, 2012, no. 6, pp. 39–45 (in Russian).
18. Birnbaum A. Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability. In: Lord F. M., Novick M. R. *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading, Mass., Addison–Wesley Press, 1968, Ch. 17–20, pp. 378–479.
19. Lord F. M. *Applications of item response theory to practical testing problems*. N. J., Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1980. 266 p.
20. Rasch G. On specific objectivity: An attempt of formalizing the generality and validity of scientific statements. In: *Danish yearbook of philosophy*. Copenhagen, Munksgaard, 1997, V. 14, pp. 58–94.
21. Efremova N. F., Ryzhkin A. A. Modern measuring instruments of knowledge (testing experience). *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2001, no. 1, pp. 15–20 (in Russian).
22. Andersen P., Morgan E. *Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement*. Washington, D.C., World Bank,



- 2008 (Russ. ed.: Andersen P. *Razrabotka testov i anket dlya natsional'noi otsenki uchebnykh dostizhenii*, Moscow, Logos Publ., 2011. 196 p.).
23. Efremova N. F. Education quality guarantee in the reliability of assessment of educational achievement. *Continuing Education Bulletin*, 2014, no. 4, pp. 62–67 (in Russian).
 24. Efremova N. F. Educational audit of the quality and results of the educational process. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and Monitoring in Education*, 2004, no. 5, pp. 19–22 (in Russian).
 25. Efremova N. F. Academic achievement as the object of testing and the quality indicator in education. *Voprosy testirovaniya v obrazovanii – Approaches to Education Testing*, 2004, no. 9, pp. 39–50.
 26. Clarke M. *Framework for building an effective student assessment system*. Washington, DC, The World Bank Group, 2011. 32 p. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553178.pdf> (Accessed 1 May 2017).
 27. Clarke M. What is the most important in assessing academic achievement: the basic guidelines. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii – Education Quality in Eurasia*, 2013, no. 1, pp. 7–35 (in Russian).
 28. *Methodical recommendations for the independent assessment of the quality of educational activities in educational establishments (the letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from April 1, 2015)* [Online]. Site of the Ministry of Education of the Orenburg Region. Available at: <http://www.minobr.orb.ru/ocenkaobr/2015-metod-rek.pdf> (Accessed 4 May 2017).
 29. Greaney V., Kellaghan T. (eds.). *Assessing national achievement levels in education*. Washington, DC, The World Bank, 2008. V. 1. 178 p. [Online]. Available at: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/WORLDBANKAssessingNationalAchievementineducation.pdf> (Accessed 1 February 2017).
 30. Greaney V. *National assessment of educational achievements* (Russ. ed.: Grini V. *Provedenie natsional'noi otsenki uchebnykh dostizhenii*, Moscow, Logos Publ., 2014. 372 p.).
 31. Bagdasaryan A. G. Multidimensional research in the assessment of education quality. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii – Education Quality in Eurasia*, 2013, no. 1, pp. 37–50 (in Russian).
 32. Kachurovskaya E. N. Age-related features of academic motivation. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern High Technologies*, 2007, no. 5, pp. 83–85 (in Russian).



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 формате редактора Word doc или docx, 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 шрифт Times New Roman.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство, год издания и пр.) приводится в виде списка в конце статьи. В тексте ссылка на источник делается по Ванкуверскому стандарту, путем указания (в квадратных скобках) номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. При оформлении библиографического списка используйте ГОСТ 7.0.5-2008.

Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т. д.).

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов, 10 ключевых фраз, основные положения статьи. 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, а также на правильность оформления материала. 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 условиям публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте «Российского психологического журнала»: www.rpj.ru.com



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 New Roman.

If cited in article the literature is pointed out (according to the Vancouver Style) at the end of the article. Reference to sources as a number of the cited book or article (with the number of page) is denoted in brackets. When writing references use the State Standard 7.0.5-2008.

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, a list of 10 keywords, highlights. 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, and verify the formal correctness of the material. 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.ru.com

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2017
TOM 14 № 2

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2017
Vol. 14 Issue 2

Сдано в набор 22.06.2017 Подписано в печать 29.06.2017
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 20,09. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 27/17



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