

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 15 № 1



**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 15 # 1

Москва



2018



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. Деркач 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. Караяня 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) | Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США) |
| д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) | д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада) | д. пед. н. Лельчицкий И. Д. (ТГУ, Тверь, РФ) |
| д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения) | к. пс. н. Менджерицкая Ю. (Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Германия) |
| Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада) | д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ) |
| д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия) | д. пс. н. Сергиенко Е. А. (ИП РАН, Москва, РФ). |
| д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ) | д. пед. наук Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ) | Dr. Стошич Л. (College for Preschool Teachers, Алексинац, Сербия) |
| д. биол. н. Ермаков П. Н. (заместитель главного редактора) (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ) | д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ) |
| д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва, РФ) | д. пед. наук Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ) |
| д. пс. н. Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик, 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, 2018

© ООО "КРЕДО", 2018

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)

Malopheyev 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)

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

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

Dontsov A. I. (Lomonosov MSU, 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)

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)

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

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

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

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

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

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

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

Executive Secretary – Ju. V. Obukhova**English Editor** – K. Yu. 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, 2018

© ООО "CREDO", 2018

rpj.ru.com



СОДЕРЖАНИЕ

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Якупова В. А.

Роль психологических и физиологических условий материнства в развитии послеродовой депрессии 8

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Акимова М. К., Горбачева Е. И., Персиянцева С. В.

Проявления интеллектуальной дифференциации в уровне и структуре гражданской идентичности студентов столичного и провинциального вузов.. 24

Borokhovski E., Bernard R. M., Segalowitz N., Sokolovskaya A.

Systematically Mapping Connection between Rapid Automatized Naming Task and Reading Performance: A Meta-analysis of Correlational Data 46

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Жданько А. П.

Развитие мотивации и смысловой сферы студентов посредством самоактуализации на занятиях по английскому языку 77

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Борисова И. В., Хадыкина Ю. Н.

Связь способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек 92

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Шойгу Ю. С., Тарасова А. А.

Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности профессиональной деятельности у специалистов Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России..... 113

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дагбаева С. Б.

Тенденции и варианты этнической социализации подростков 140

Шамионов Р. М., Султаниязова Н. Ж.

Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов 157

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Попова С. И.

Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося..... 187



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Токарева К. Е., Макеева В. С., Ямалетдинова Г. А.

Эмоционально-волевая готовность к полисубъектному взаимодействию бакалавров физической культуры..... 205

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 228



CONTENTS

MEDICAL PSYCHOLOGY

Yakupova V. A.

The Impact of Psychological and Physiological Conditions of Motherhood on Postnatal Depression 8

GENERAL PSYCHOLOGY

Akimova M. K., Gorbacheva E. I., Persiyantseva S. V.

Intellectual Differentiation in the Level and Structure of Civil Identity in Students Studying at Moscow and Regional Higher Education Institutions 24

Borokhovski E., Bernard R. M., Segalowitz N., Sokolovskaya A.

Systematically Mapping Connection between Rapid Automatized Naming Task and Reading Performance: A Meta-analysis of Correlational Data 46

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Zhdanko A. P.

Development of Students' Motivation and Meaning Sphere by Means of Self-Actualization During English Class 77

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Borisova I. V., Khadykina Yu. N.

Strategies of Behavior in Conflicts, Coping strategies, and Defense Mechanisms Among Adolescent Boys and Girls 92

LABOR PSYCHOLOGY

Shoigu Ju. S., Tarasova A. A.

Professionally Important Qualities and Professional Achievement Among Inspectors in the State Small Vessels Inspectorate of EMERCOM of Russia 113

SOCIAL PSYCHOLOGY

Dagbaeva S. B.

Tendencies and Types of Ethnic Socialization Among Adolescents 140

Shamionov R. M., Sultaniyazova N. Zh.

Values and Attitudes to Ethnic Culture and Traditions as Predictors of Subjective Well-Being Among Russians and Kazakhs 157

EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND LEARNING THEORY

Popova S. I.

Regulation Technology of Students' Emotional States 187



THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

Tokareva K. E., Makeeva V. S., Yamaletdinova G. A.

Emotional and Volitional Readiness for Polysubject Interaction Among
Bachelors in Physical Education 205

PAPER SUBMISSION GUIDELINES 229



УДК 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.1)

Роль психологических и физиологических условий материнства в развитии послеродовой депрессии

Вера А. Якупова

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

E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются психологические и физиологические условия реализации материнства у женщин, входящих в группу риска развития послеродовой депрессии. Приводятся данные исследований факторов риска развития депрессии и результаты оригинального исследования. Исследователи в основном сосредотачивают внимание на личностных чертах матери, в центре нашей работы стоит изучение отношения женщины к опыту материнства и условий, в которых оно реализуется. Новизна исследования также состоит в разработке и апробации диагностического инструментария, направленного на выявление группы риска развития депрессии.

Методы. В качестве методов исследования использовались Эдинбургский опросник послеродовой депрессии (Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS)), шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory), авторская анкета об условиях материнства.

Результаты. В исследовании приняли участие матери ($n = 151$) младенцев до года. Основываясь на полученных данных, удалось выделить группу риска развития послеродовой депрессии. В эту группу входят матери с депривацией сна (меньше 7 часов в сутки), которые не ощущают стабильной поддержки мужа. Матери группы риска пережили сложные роды, а их ожидания от материнства оказались нереалистичными. Приводятся данные апробации диагностического инструментария.

Обсуждение результатов. Делается вывод, что при анализе риска развития послеродовой депрессии важно учитывать целый комплекс факторов: ожидания женщины относительно материнства и отношение к реальным условиям родительства, контекст супружеских отношений и физиологические условия, в которых реализуется родительство. Обсуждаются возможности практического применения полученных результатов.

Ключевые слова

послеродовая депрессия, психология беременности, психология материнства, психология родительства, шкала депрессии Бека, шкала послеродовой депрессии, профилактика послеродовой депрессии, диагностика послеродовой депрессии, риск послеродовой депрессии, детско-родительские отношения



Основные положения

- ▶ опросник Бека и Эдинбургская шкала послеродовой депрессии являются надежными инструментами диагностики послеродовой депрессии;
- ▶ женщины, чьи ожидания от материнства оказались нереалистичными, имеют более выраженные показатели депрессии;
- ▶ стабильная поддержка супруга снижает риск развития послеродовой депрессии;
- ▶ матери с выраженными признаками депрессии значительно чаще имеют тяжелый опыт родов.

Благодарности

Исследование выполнено в рамках реализации гранта РФФИ, № 18-313-00051.

Для цитирования

Якупова В. А. Роль психологических и физиологических условий материнства в развитии послеродовой депрессии // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 8–23. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.1

Материалы статьи получены 21.08.2017

UDC 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.1)

The Impact of Psychological and Physiological Conditions of Motherhood on Postnatal Depression

Vera A. Yakupova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Abstract

Introduction. The paper (a) discusses psychological and physiological conditions of motherhood among women at risk of postnatal depression, (b) overviews studies on depression risk factors, and (c) presents the results of the original study. This research concentrates on mothers' views of their own experience of motherhood and also their personality traits. The present study develops and validates diagnostic tools for identifying women at risk of depression.

Methods. The study employed the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS), Beck Depression Inventory, and the author's questionnaire on motherhood conditions.

Results. The study involved mothers ($n = 151$) of babies under one year old. The conducted study helped to reveal a group of women at risk of postnatal depression. Sleep-deprived mothers (sleeping less than 7 hours per day) not feeling a constant support from their



husbands fell into this risk group. The risk group mothers underwent a difficult labor; they had unrealistic expectations of motherhood.

Discussion. The following factors determine the risks of postnatal depression: (a) a woman's expectations of motherhood, (b) her views of parenthood realities, (c) the context of marital relations, and (d) psychological conditions of parenthood. The research findings can be readily used in practice.

Keywords

postnatal depression, psychology of pregnancy, psychology of motherhood, psychology of parenthood, Beck Depression Inventory, postnatal depression scale, prevention of postnatal depression, postpartum depression diagnosis, risk of postnatal depression, child-parent relationship

Highlights

- ▶ The Edinburgh Postnatal Depression Scale and Beck Depression Inventory are reliable tools for postpartum depression diagnosis.
- ▶ Women with unrealistic expectations of motherhood have the highest level of depression.
- ▶ A spouse's constant support reduces the risk of postnatal depression.
- ▶ Severely depressed mothers more often undergo a difficult labor.

Acknowledgments

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 18-313-00051.

For citation

Yakupova V.A. The Impact of Psychological and Physiological Conditions of Motherhood on Postnatal Depression. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 8–23 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.1

Original manuscript received 21.08.2017

Введение

Послеродовая депрессия (ПРД), согласно МКБ-10, имеет симптоматику клинической депрессии, но проявляется в течение 6 недель после родов. При этом ПРД может длиться вплоть до года [1]. В европейских странах ПРД встречается с частотой 10–15% [2], в мусульманских странах – 17–27% [3]. Наряду с антидепрессантами эффективным средством лечения послеродовой депрессии является психотерапия [4].

Зарубежные исследователи в основном сосредотачивают внимание на выявлении различных факторов, повышающих риск возникновения послеродовой



депрессии. К примеру, вероятность возникновения послеродовой депрессии выше у женщин, которые демонстрировали признаки депрессии во время беременности [5]. Есть данные о том, что в развитии депрессии серьезную роль играет тяжелый опыт родов [6]. Отсутствие социальной поддержки [7] и сложное финансовое положение [5] также являются факторами риска развития послеродовой депрессии.

Развитию послеродовой депрессии способствуют такие личностные черты, как перфекционизм, склонность подавлять свои чувства и отсутствие умения просить других о помощи [8]. Нестабильная самооценка также является предиктором развития депрессии после рождения ребенка [9]. Исследования говорят о том, что в развитии депрессии значительную роль играют когнитивные особенности женщины, такие как склонность фиксировать внимание на негативных событиях и руминации [10]. Трудности эмоциональной регуляции также могут лежать в основе депрессии [11]. Немаловажную роль в эмоциональной саморегуляции играет уровень развития регуляторных функций. Есть данные о том, что родители с низким уровнем развития регуляторных функций чаще жалуются на сложности во взаимодействии с ребенком, оказываются более строгими и проявляют меньше терпения в совместной деятельности [12].

Серьезное значение в освоении материнской роли и построении детско-родительских отношений играет тип привязанности женщины к собственной матери. Так, риску развития послеродовой депрессии подвержены женщины с ненадежным и тревожно-избегающим типами привязанности [13]. Они чаще испытывают сложности во взаимодействии с ребенком и с супругом, ощущают меньше поддержки со стороны социального окружения.

В наших предыдущих исследованиях было выявлено, что важное значение в процессе освоения роли матери имеют три группы условий: уровень ригидности, оправданность ожиданий относительно материнства и отношение к компонентам этой роли (выполнению родительских функций, к себе в роли матери и эмоциональное отношение к ребенку) [14]. Матери с высоким уровнем ригидности оценивают сложность адаптации к рождению ребенка как наиболее высокую. Сложнее привыкать к изменениям, связанным с рождением ребенка, женщинам, чьи ожидания относительно материнства не оправдались, субъективно ими переживается отказ от многих сфер жизни.

ПРД оказывает влияние не только на благополучие женщины, но и на всю семейную систему. Женщинам, находящимся в состоянии депрессии, сложнее распознавать состояния ребенка и адекватно реагировать на них [11], что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на формирование привязанности ребенка к матери, на его эмоциональное и интеллектуальное развитие [15, 16]. Так, дети матерей, которые перенесли эпизод послеродовой



депрессии, в возрасте 1,5 лет чаще демонстрируют тревожно-избегающий тип привязанности, чем дети контрольной группы [17]. По данным исследований существует связь между беспокойным темпераментом ребенка – постоянным плачем, плохим сном – и выраженными депрессивными симптомами у матери [18], однако направление этой связи определить сложно – возможно, происходит взаимовлияние реакции матери, которая только усиливает негативные проявления у ребенка.

Послеродовая депрессия оказывает негативное влияние не только на состояние матери и ее отношения с ребенком, но также на процесс освоения родительской роли отцом ребенка. Так, в исследовании L. Beestin et al. [19] говорится о том, что эпизод постнатальной депрессии у матери тяжело переживается отцом ребенка, зачастую приводит к эмоциональному отстранению от ребенка, чувству одиночества и изоляции. Риск развития депрессии у отца напрямую связан с уровнем выраженности депрессии у матери [20].

Таким образом, послеродовая депрессия является опасной не только для матери, но и имеет долгосрочные последствия для психологического благополучия всей семьи. В связи с этим нам представляется важным дальнейшее исследование факторов риска возникновения послеродовой депрессии с целью ее профилактики.

Целью данной работы явилось исследование связи выраженности послеродовой депрессии с физиологическими (сон, кормление, особенности здоровья и т. д.) и психологическими (поддержка близких, ожидания матери и т. д.) условиями материнства, выявление группы риска развития послеродовой депрессии.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие матери ($n = 151$) младенцев в возрасте от 1 недели до года (средний возраст 5,4 месяца). Средний возраст участниц исследования 31,5 лет, среди них 62,9% – матери первого ребенка, 27,8% – матери второго ребенка, 9,3% – многодетные матери. 2 участницы исследования растят ребенка без мужа, 98,6% участниц замужем.

Методики

Для определения степени выраженности депрессии в исследовании использовались две методики – шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory) [21] и Эдинбургский опросник послеродовой депрессии (Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS)) [22]. Русскоязычная версия шкалы Бека опубликована в книге «Эмоции и чувства» Е. П. Ильина [23] со ссылкой на источник – книгу В. Каппони, Т. Новака «Сам себе психолог» [24]. Методика была



переведена как часть научно-популярной книги. Адаптация на российской выборке данной методики не проводилась. В связи с этим мы осуществили повторный перевод методики совместно с профессиональным переводчиком. Коэффициент альфа Кронбаха показал, что версия методики является надежной ($\alpha = 0,866$, при исключении 19-го вопроса $\alpha = 0,873$). Оригинальная методика на английском языке имеет показатель надежности $\alpha = 0,86$.

В исследовании Г.Э. Мазо [25] была предпринята попытка адаптации методики EPDS на российской выборке (195 матерей приняли участие в исследовании). Методика показала достаточно высокую надежность ($\alpha = 0,73$). К сожалению, авторами не приводится перевод методики. Мы осуществили перевод оригинальной методики EPDS, который показал высокую надежность ($\alpha = 0,838$).

В нашем исследовании согласованность данных по двум методикам – опроснику Бека и EPDS – оказалась высокой (r Spearman = 0,798, $p < 0,01$).

Также нами была составлена анкета, содержащая следующие параметры:

- возраст матери;
- возраст ребенка;
- количество детей в семье и их возраст;
- информацию о здоровье ребенка. Респонденток просили оценить здоровье ребенка по пятибалльной шкале (1 – нет проблем со здоровьем, 5 – есть серьезные проблемы со здоровьем);
- информацию о способе вскармливания (грудное или искусственное);
- информацию о родах. Респонденток просили оценить сложность родов по пятибалльной шкале (1 – роды прошли легко, 5 – с серьезными осложнениями);
- количество часов сна в сутках;
- субъективное ощущение поддержки со стороны супруга;
- субъективное ощущение поддержки со стороны других родственников;
- долю заботы о ребенке, которая полностью принадлежит матери (в процентах);
- ожидания, связанные с материнством. Респонденток просили оценить, насколько их представления о жизни с ребенком совпали с реальностью, по пятибалльной шкале (1 – полностью совпали, 5 – все оказалось совершенно по-другому).

Результаты

Описываемые ниже значимые связи были выявлены по данным двух опросников – EPDS и Beck Depression Scale. В описании мы приводим значения связей только с EPDS (поскольку он более специфичен для ПРД) для удобства восприятия. В таблице 1 указаны значения по двум опросникам.



В нашем исследовании получены данные о связи уровня выраженности послеродовой депрессии с двумя условиями материнства: количеством часов сна матери в сутки (r Spearman = 0,296, $p < 0,01$) (таблица 1) и субъективного ощущения поддержки со стороны мужа ($U = 6,023$, $p = 0,049$) (таблица 2). Значимости поддержки других родственников выявлено не было. Также доля заботы о ребенке матери относительно других родственников не связана с депрессией.

Значимым риском развития послеродовой депрессии являются не-реалистичные ожидания относительно материнства (r Spearman = 0,296, $p < 0,01$). Женщины, чьи ожидания от материнства не совпали с реальностью, имеют более выраженные показатели депрессии. Соответственно, опыт материнства помогает формировать более адекватные реальности ожидания (r Spearman = -0,313, $p < 0,01$).

Была обнаружена связь выраженности ПРД с опытом родов: роды с осложнениями сопровождаются более высокими показателями депрессии (r Spearman = 0,216, $p < 0,01$). При этом опыт родов связан с количеством часов сна матери в сутки (r Spearman = -0,204, $p < 0,05$). Связи выраженности ПРД со здоровьем ребенка не было обнаружено.

Таблица 1. Корреляционные связи условий материнства с показателями депрессии по опросникам EPDS и BDS

Table 1. Correlations among conditions of motherhood and depression by the EPDS and BDS

Условия материнства Conditions of motherhood	EPDS	Beck Depression Scale
Количество часов сна в сутки Hours of sleep per day	-0,296**	-0,307**
Опыт родов (по пятибалльной шкале, где 1 – легкие роды, 5 – роды с серьезными осложнениями) Labor experience (on a five-point scale, where 1 means easy labor and 5 means serious complications of labor)	0,216**	0,212**
Ожидания от материнства Expectations of motherhood	0,296**	0,267**

Примечание: критерий r Spearman, $p < 0,01$.

Note: Spearman's coefficient of rank correlation, $p < 0.01$.



Таблица 2. Связь условий материнства с показателями депрессии по опросникам EPDS и BDS, по критерию Манна – Уитни

Table 2. The relationship among conditions of motherhood and depression by the EPDS and BDS (Mann-Whitney U test)

<i>Условия материнства Conditions of motherhood</i>	<i>EPDS</i>	<i>Beck Depression Scale</i>
Поддержка супруга A spouse's support	U = 6,023; p = 0,049	U = 9,511; p = 0,009

На основании полученных данных была проведена статистическая процедура кластерного анализа с целью выявить группу риска развития депрессии. В ходе анализа данные о респондентках были разделены на три кластера:

1. Отсутствие депрессии (67 матерей).
2. Пограничное состояние, выраженные признаки депрессии (65 матерей).
3. Тяжелая депрессия (19 матерей).

Между кластерами были обнаружены значимые различия по показателям депрессии и указанным выше параметрам: сложность родов, количество часов сна матери в сутки, ожидания относительно материнства и ощущение поддержки со стороны мужа (таблица 3). В таблице 4 представлены средние значения данных параметров для трех кластеров.

Из приведенных в таблице 3 данных можно увидеть, что кластер 1 (отсутствие депрессии) контрастно отличается от кластера 2 (выраженная депрессия) и кластера 3 (тяжелая депрессия) по всем выделенным параметрам. Матери с выраженной депрессией и тяжелой депрессией значимо различаются только по показателям опросников EPDS и Beck Depression Scale.

По данным, приведенным в таблице 4, удалось выделить группу риска развития послеродовой депрессии. В эту группу входят матери, которые спят меньше 7 часов в сутки, не ощущают стабильной поддержки мужа. Роды у матерей группы риска прошли с осложнениями, а их ожидания от материнства оказались нереалистичными.

Статистически значимых различий не было выявлено, однако на уровне тенденции обнаружилась следующая закономерность: чаще в группу риска развития депрессии также попадают матери, у которых есть старшие дети раннего возраста и младенцы которых находятся на грудном вскармливании.



Таблица 3. Различия между группами с низкой, средней и высокой выраженностью депрессии
Table 3. Differences between the groups with low-, medium-, and high-level depression

	Сон, в часах Sleep, hours	Ожидания, по пятибалльной шкале Expectations, a five-point scale	Поддержка мужа, по трехбалльной шкале A spouse's support, a three-point scale	Роды, по пя- тибалльной шкале Labor, a five- point scale	Веск, сум- ма баллов Beck, sum of points	EPDS, сум- ма баллов EPDS, sum of points
(1) Отсутствие депрес- сии / (2) Выраженная депрессия (1) Absence of depres- sion / (2) Presence of depression	U = -2,302 p = 0,021	U = -3,480 p = 0,001	U = -2,360 p = 0,018	U = -2,035 p = 0,042	U = -9,046 p = 0,000	U = -9,046 p = 0,000
(1) Отсутствие де- прессии / (3) Тяжелая депрессия (1) Absence of de- pression / (3) Severe depression	U = -2,720 p = 0,007	U = -3,071 p = 0,002	U = -2,731 p = 0,006	U = -1,690 p = 0,091	U = -6,648 p = 0,000	U = -6,632 p = 0,000
(3) Тяжелая депрес- сия / (2) Выраженная депрессия (3) Severe depres- sion / (2) Presence of depression	U = -1,325 p = 0,185	U = -1,293 p = 0,196	U = -1,199 p = 0,230	U = -0,178 p = 0,859	U = -9,478 p = 0,000	U = -9,946 p = 0,000



Таблица 4. Характеристика групп с низкой, средней и высокой выраженностью депрессии

Table 4. Characteristics of the groups with low-, medium-, and high-level depression

	Сон, в часах Sleep, hours	Ожидания, по пяти- балльной шкале Expectations, a five-point scale	Поддержка мужа, по трехбалльной шкале A spouse's sup- port, a three- point scale	Роды, по пяти- балльной шкале Labor, a five-point scale
(1) Отсутствие депрессии (1) Absence of depression	7,11	2,28	1,66	1,85
(2) Выраженная депрессия (2) Presence of depression	6,54	3,05	1,31	2,31
(3) Тяжелая депрессия (3) Severe depression	5,91	3,47	1,05	2,32

Обсуждение результатов

Опросник Бека и Эдинбургская шкала послеродовой депрессии в нашем переводе показали себя как надежные инструменты диагностики ПРД. Необходимо апробировать методики на более широкой выборке.

Проведенное исследование убедительно показывает, что отсутствие реалистичных ожиданий является одним из факторов риска развития послеродовой депрессии. Результаты исследования соотносятся с ранее полученными нами данными о важной роли ожиданий в процессе освоения материнской роли [14]. Идеализация материнства связана со сложностями в адаптации к выполнению родительских функций. В исследовании T. Muscat et. al [26] высказана гипотеза о том, что стратегия «ожидания худшего» является наиболее эффективной – родители, ожидавшие сложностей с кормлением и сном ребенка, вошли в наиболее благополучную группу с самым низким уровнем постнатальной депрессии. По-видимому, стратегия «ожидания худшего» позволяет родителям быть психологически готовыми к трудностям.



Тяжелые роды могут оказывать влияние на здоровье ребенка и, соответственно, вызывать проблемы со сном – в нашем исследовании обнаружена связь между количеством часов сна матери и субъективной тяжестью родов. Однако негативный опыт родов может быть фактором риска развития депрессии вне связи сложностей со сном ребенка. Так, в исследовании T. Saisto et. al [27] обнаружилось, что на психологическое благополучие женщины после рождения ребенка оказывают влияние такие параметры, как чувство безопасности и наличие поддержки во время родов, возможность самостоятельно принимать решения. K. I. Mohammad et. al [28] говорят также о важности уважения к женщине и ее личному пространству, отсутствии стимуляции и ускорения процесса родов без медицинской необходимости. Осложнения в родах часто становятся для женщины неожиданностью, стрессом, который может провоцировать тяжелые переживания и чувство вины.

В современном российском обществе количество нуклеарных семей возрастает, повышаются требования к качеству супружеских отношений [29]. В связи с этим особое значение и ценность для матери имеет поддержка супруга, а не других родственников. Образ жизни женщины меняется, забота о ребенке требует серьезных эмоциональных и физических ресурсов. В этой ситуации женщине важно не оставаться наедине с трудностями заботы о ребенке, а иметь поддержку супруга [30].

В нашей работе выделены только несколько психологических и физиологических условий, способствующих развитию послеродовой депрессии. Нам представляется продуктивным дальнейшее исследование факторов риска развития депрессии, связанных с отношением женщины к ребенку и к себе в роли матери, с качеством супружеских отношений, ожиданиями относительно материнства и роли супруга и т. д. Выделение группы риска имеет значение для профилактики развития депрессии после рождения ребенка. Одним из наиболее эффективных способов совладания с депрессией является получение родителями профессиональной поддержки и информирование о симптомах заболевания на этапе беременности [4]. Проблема диагностики, профилактики и послеродового патронажного сопровождения, несомненно, является социально значимой.

Литература

1. Ramadas S., Kumar R. Postnatal depression: a narrative review // International Journal of Culture and Mental Health. – 2016. – Vol. 9, № 2. – P. 97–107. DOI: [10.1080/17542863.2015.1065893](https://doi.org/10.1080/17542863.2015.1065893)
2. Fuggle P., Glover L., Khan F., Haydon K. Screening for postnatal depression in Bengali women: Preliminary observations from using a translated version of



- the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. – 2002. – Vol. 20, № 2. – P. 71–82.
3. *Green K., Broome H., Mirabella J.* Postnatal depression among mothers in the United Arab Emirates: Socio-cultural and physical factors // *Psychology, Health & Medicine*. – 2006. – Vol. 11, № 4. – P. 425–431. DOI: [10.1080/13548500600678164](https://doi.org/10.1080/13548500600678164)
 4. *Boath E., Henshaw C.* The treatment of postnatal depression: A comprehensive literature review // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. – 2001. – Vol. 19, № 3. – P. 215–248. DOI: [10.1080/02646830120073224](https://doi.org/10.1080/02646830120073224)
 5. *McMahon C., Boivin J., Gibson F. L., Hammarberg K., Wynter L., Fisher J.* Older maternal age and major depressive episodes in the first two years after birth: Findings from the Parental Age and Transition to Parenthood Australia (PATPA) study // *Journal of Affective Disorders*. – 2015. – Vol. 175. – P. 454–462. DOI: [10.1016/j.jad.2015.01.025](https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.025)
 6. *Bell A. F., Andersson E.* The birth experience and women's postnatal depression: A systematic review // *Midwifery*. – 2016. – Vol. 39. – P. 112–123. DOI: [10.1016/j.midw.2016.04.014](https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.04.014)
 7. *O'Hara M. W., Wisner K. L.* Perinatal mental illness: definition, description and etiology // *Best Practice & Research: Clinical Obstetrics & Gynaecology*. – 2014. – Vol. 28, Issue 1. – P. 3–12. DOI: [10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002](https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002)
 8. *Thompson K. D., Bendell D.* Depressive cognitions, maternal attitudes and postnatal depression // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. – 2014. – Vol. 32, Issue 1. – P. 70–82. DOI: [10.1080/02646838.2013.858312](https://doi.org/10.1080/02646838.2013.858312)
 9. *Franck E., Vanderhasselt M.-A., Goubert L., Loeyts T., Temmerman M., De Raedt R.* The role of self-esteem instability in the development of postnatal depression: A prospective study testing a diathesis-stress account // *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*. – 2016. – Vol. 50. – P. 15–22. DOI: [10.1016/j.jbtep.2015.04.010](https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2015.04.010)
 10. *DeJong H., Fox E., Stein A.* Rumination and postnatal depression: A systematic review and a cognitive model // *Behaviour Research and Therapy*. – 2016. – Vol. 82. – P. 38–49. DOI: [10.1016/j.brat.2016.05.003](https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.05.003)
 11. *Rutherford H. J. V., Wallace N. S., Laurent H. K., Mayes L. C.* Emotion regulation in parenthood // *Developmental Review*. – 2015. – Vol. 36. – P. 1–14. DOI: [10.1016/j.dr.2014.12.008](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008)
 12. *Deater-Deckard K., Wang Z., Chen N., Bell M. A.* Maternal executive function, harsh parenting, and child conduct problems // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2012. – Vol. 53, № 10. – P. 1084–1091. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2012.02582.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02582.x)
 13. *Wilkinson R. B., Mulcahy R.* Attachment and interpersonal relationships in postnatal depression // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. – 2010. – Vol. 28, Issue 3. – P. 252–265. DOI: [10.1080/02646831003587353](https://doi.org/10.1080/02646831003587353)



14. Якупова В. А. Психологические условия успешного освоения материнской роли // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 1. – С. 59–71. DOI: [10.17759/cpp.2017250105](https://doi.org/10.17759/cpp.2017250105)
15. Murray L., Cooper P. EDITORIAL: Postpartum depression and child development // Psychological Medicine. – 1997. – Vol. 27, Issue 2. – P. 253–260.
16. Murray L., Sinclair D., Cooper P., Ducournau P., Turner P., Stein A. The Socio-emotional Development of 5-year-old Children of Postnatally Depressed Mothers // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1999. – Vol. 40, Issue 8. – P. 1259–1271. DOI: [10.1111/1469-7610.00542](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00542)
17. Murray L. The Impact of Postnatal Depression on Infant Development // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1992. – Vol. 33, Issue 3. – P. 543–561. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1992.tb00890.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00890.x)
18. Nolvi S., Karlsson L., Bridgett D. J., Pajulo M., Tolvanen M., Karlsson H. Maternal postnatal psychiatric symptoms and infant temperament affect early mother-infant bonding // Infant Behavior and Development. – 2016. – Vol. 43. – P. 13–23. DOI: [10.1016/j.infbeh.2016.03.003](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.03.003)
19. Beestin L., Hugh-Jones S., Gough B. The impact of maternal postnatal depression on men and their ways of fathering: an interpretative phenomenological analysis // Psychology & Health. – 2014. – Vol. 29, Issue 6. – P. 717–735. DOI: [10.1080/08870446.2014.885523](https://doi.org/10.1080/08870446.2014.885523)
20. Bielawska-Batorowicz E., Kossakowska-Petrycka K. Depressive mood in men after the birth of their offspring in relation to a partner's depression, social support, fathers' personality and prenatal expectations // Journal of Reproductive and Infant Psychology. – 2006. – Vol. 24, Issue 1. – P. 21–29. DOI: [10.1080/02646830500475179](https://doi.org/10.1080/02646830500475179)
21. Beck A. T., Steer R. A., Garbin M. G. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation // *Clinical Psychology Review*. – 1988. – Vol. 8, Issue 1. – P. 77–100. DOI: [10.1016/0272-7358\(88\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5)
22. Cox J. L., Holden J. M., Sagovsky R. Detection of Postnatal Depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale // *The British Journal of Psychiatry*. – 1987. – Vol. 150, Issue 6. – P. 782–786. DOI: [10.1192/bjp.150.6.782](https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782)
23. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
24. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб.: Питер, 1994. – 122 с.
25. Мазо Г. Э., Вассерман Л. И., Шаманина М. В. Выбор шкал для оценки послеродовой депрессии // *Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*. – 2012. – № 2. – С. 41–50.
26. Muscat T., Thorpe K., Obst P. Disconfirmed expectations of infant behaviours and postnatal depressive symptoms among parents // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. – 2012. – Vol. 30, Issue 1. – P. 51–61. – DOI: [10.1080/02646838.2012.670804](https://doi.org/10.1080/02646838.2012.670804)



27. Saisto T., Salmela-Aro K., Nurmi J.-E., Halmesmäki E. Psychosocial predictors of disappointment with delivery and puerperal depression. A longitudinal study // *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*. – 2001. – Vol. 80, Issue 1. – P. 39–45. DOI: [10.1034/j.1600-0412.2001.800108.x](https://doi.org/10.1034/j.1600-0412.2001.800108.x)
28. Mohammad K. I., Gamble J., Creedy D. K. Prevalence and factors associated with the development of antenatal and postnatal depression among Jordanian women // *Midwifery*. – 2011. – Vol. 27, Issue 6. – P. e238–e245. DOI: [10.1016/j.midw.2010.10.008](https://doi.org/10.1016/j.midw.2010.10.008)
29. Гурко Т. А. Трансформация брачно-семейных отношений // Россия: трансформирующееся общество / под ред. В. А. Ядова. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 640 с.
30. Schoppe-Sullivan S. J., Settle T., Lee J.-K., Kamp Dush C. M. Supportive Coparenting Relationships as a Haven of Psychological Safety at the Transition to Parenthood // *Research in Human Development*. – 2016. – Vol. 13, Issue 1. – P. 32–48. DOI: [10.1080/15427609.2016.1141281](https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141281)

References

1. Ramadas S., Kumar R. Postnatal depression: a narrative review. *International Journal of Culture and Mental Health*, 2016, V. 9, no. 2, pp. 97–107. DOI: [10.1080/17542863.2015.1065893](https://doi.org/10.1080/17542863.2015.1065893)
2. Fuggle P., Glover L., Khan F., Haydon K. Screening for postnatal depression in Bengali women: Preliminary observations from using a translated version of the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS). *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2002, V. 20, no. 2, pp. 71–82.
3. Green K., Broome H., Mirabella J. Postnatal depression among mothers in the United Arab Emirates: Socio-cultural and physical factors. *Psychology, Health & Medicine*, 2006, V. 11, no. 4, pp. 425–431. DOI: [10.1080/13548500600678164](https://doi.org/10.1080/13548500600678164)
4. Boath E., Henshaw C. The treatment of postnatal depression: A comprehensive literature review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2001, V. 19, no. 3, pp. 215–248. DOI: [10.1080/02646830120073224](https://doi.org/10.1080/02646830120073224)
5. McMahon C., Boivin J., Gibson F. L., Hammarberg K., Wynter L., Fisher J. Older maternal age and major depressive episodes in the first two years after birth: Findings from the Parental Age and Transition to Parenthood Australia (PATPA) study. *Journal of Affective Disorders*, 2015, V. 175, pp. 454–462. DOI: [10.1016/j.jad.2015.01.025](https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.025)
6. Bell A. F., Andersson E. The birth experience and women's postnatal depression: A systematic review. *Midwifery*, 2016, V. 39, pp. 112–123. DOI: [10.1016/j.midw.2016.04.014](https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.04.014)
7. O'Hara M. W., Wisner K. L. Perinatal mental illness: definition, description and etiology. *Best Practice & Research: Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 2014,



- V. 28, Issue 1, pp. 3–12. DOI: [10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002](https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2013.09.002)
8. Thompson K. D., Bendell D. Depressive cognitions, maternal attitudes and postnatal depression. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2014, V. 32, Issue 1, pp. 70–82. DOI: [10.1080/02646838.2013.858312](https://doi.org/10.1080/02646838.2013.858312)
 9. Franck E., Vanderhasselt M.-A., Goubert L., Loeys T., Temmerman M., De Raedt R. The role of self-esteem instability in the development of postnatal depression: A prospective study testing a diathesis-stress account. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 2016, V. 50, pp. 15–22. DOI: [10.1016/j.jbtep.2015.04.010](https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2015.04.010)
 10. DeJong H., Fox E., Stein A. Rumination and postnatal depression: A systematic review and a cognitive model. *Behaviour Research and Therapy*, 2016, V. 82, pp. 38–49. DOI: [10.1016/j.brat.2016.05.003](https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.05.003)
 11. Rutherford H. J. V., Wallace N. S., Laurent H. K., Mayes L. C. Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 2015, V. 36, pp. 1–14. DOI: [10.1016/j.dr.2014.12.008](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008)
 12. Deater-Deckard K., Wang Z., Chen N., Bell M. A. Maternal executive function, harsh parenting, and child conduct problems. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2012, V. 53, no. 10, pp. 1084–1091. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2012.02582.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02582.x)
 13. Wilkinson R. B., Mulcahy R. Attachment and interpersonal relationships in postnatal depression. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2010, V. 28, Issue 3, pp. 252–265. DOI: [10.1080/02646831003587353](https://doi.org/10.1080/02646831003587353)
 14. Yakupova V. A. Psychological conditions for maternal role attainment. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, V. 25, no. 1, pp. 59–71 (in Russian). DOI: [10.17759/cpp.2017250105](https://doi.org/10.17759/cpp.2017250105)
 15. Murray L., Cooper P. EDITORIAL: Postpartum depression and child development. *Psychological Medicine*, 1997, V. 27, Issue 2, pp. 253–260.
 16. Murray L., Sinclair D., Cooper P., Ducournau P., Turner P., Stein A. The socioemotional development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1999, V. 40, Issue 8, pp. 1259–1271. DOI: [10.1111/1469-7610.00542](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00542)
 17. Murray L. The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1992, V. 33, Issue 3, pp. 543–561. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1992.tb00890.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00890.x)
 18. Nolvi S., Karlsson L., Bridgett D. J., Pajulo M., Tolvanen M., Karlsson H. Maternal postnatal psychiatric symptoms and infant temperament affect early mother-infant bonding. *Infant Behavior and Development*, 2016, V. 43, pp. 13–23. DOI: [10.1016/j.infbeh.2016.03.003](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.03.003)
 19. Beestin L., Hugh-Jones S., Gough B. The impact of maternal postnatal depression on men and their ways of fathering: an interpretative



- phenomenological analysis. *Psychology & Health*, 2014, V. 29, Issue 6, pp. 717–735. DOI: [10.1080/08870446.2014.885523](https://doi.org/10.1080/08870446.2014.885523)
20. Bielawska-Batorowicz E., Kossakowska-Petrycka K. Depressive mood in men after the birth of their offspring in relation to a partner's depression, social support, fathers' personality and prenatal expectations. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2006, V. 24, Issue 1, pp. 21–29. DOI: [10.1080/02646830500475179](https://doi.org/10.1080/02646830500475179)
21. Beck A. T., Steer R. A., Garbin M. G. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 1988, V. 8, Issue 1, pp. 77–100. DOI: [10.1016/0272-7358\(88\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5)
22. Cox J. L., Holden J. M., Sagovsky R. Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, 1987, V. 150, Issue 6, pp. 782–786. DOI: [10.1192/bjp.150.6.782](https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782)
23. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 752 p.
24. Kapponi V., Novak T. *Sam sebe psikholog* [A psychologist by nature]. St. Petersburg, Piter Publ., 1994. 122 p.
25. Mazo G. E., Vasserman L. I., Shamanina M. V. Choosing scales for assessing postnatal depression. *Obozrenie psikhatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V. M. Bekhtereva – The Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2012, no. 2, pp. 41–50 (in Russian).
26. Muscat T., Thorpe K., Obst P. Disconfirmed expectations of infant behaviours and postnatal depressive symptoms among parents. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2012, V. 30, Issue 1, pp. 51–61. DOI: [10.1080/02646838.2012.670804](https://doi.org/10.1080/02646838.2012.670804)
27. Saisto T., Salmela-Aro K., Nurmi J.-E., Halmesmäki E. Psychosocial predictors of disappointment with delivery and puerperal depression. A longitudinal study. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 2001, V. 80, Issue 1, pp. 39–45. DOI: [10.1034/j.1600-0412.2001.800108.x](https://doi.org/10.1034/j.1600-0412.2001.800108.x)
28. Mohammad K. I., Gamble J., Creedy D. K. Prevalence and factors associated with the development of antenatal and postnatal depression among Jordanian women. *Midwifery*, 2011, V. 27, Issue 6, pp. e238–e245. DOI: [10.1016/j.midw.2010.10.008](https://doi.org/10.1016/j.midw.2010.10.008)
29. Gurko T. A. Transformation of family and marriage relationships. In: Yadov V. A. (ed.) *Rossiya: transformiruyushcheesya obshchestvo* [Russia: a transforming society]. Moscow, KANON-press-Ts Publ., 2001. 640 p.
30. Schoppe-Sullivan S. J., Settle T., Lee J.-K., Kamp Dush C. M. Supportive coparenting relationships as a haven of psychological safety at the transition to parenthood. *Research in Human Development*, 2016, V. 13, Issue 1, pp. 32–48. DOI: [10.1080/15427609.2016.1141281](https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141281)



УДК 159.9.07

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.2)

Проявления интеллектуальной дифференциации в уровне и структуре гражданской идентичности студентов столичного и провинциального вузов

Маргарита К. Акимова¹, Елена И. Горбачева², Светлана В. Персиянцева^{1,3*}

¹ Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), г. Москва, Российская Федерация

² Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Российская Федерация

³ Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Аннотация

Введение. Представлен сравнительный анализ показателей интеллектуального развития и гражданской идентичности. Описана вариативность интеллектуального развития в соотношении с различными уровнями гражданской идентичности у студентов, обучающихся в разных социокультурных средовых условиях. Новизна исследования: получены новые данные – о взаимосвязи между уровнем принятия и спецификой иерархии личностных черт, характеризующих социальный капитал, и уровнем и структурой интеллекта индивидов, различающихся социокультурными условиями.

Методы. В разделе описываются методики: 1) для диагностики уровня интеллекта «Тест умственного развития взрослых» (ТУРВ), разработанный на основе концепции социально-психологического норматива (СПН); 2) для изучения гражданской идентичности – проективная методика «Диагностика гражданской идентичности». Задания методики распределены по следующим шкалам: 1) отношение к правам этнических меньшинств; 2) отношение к правам сексуальных меньшинств; 3) отношение к либеральным ценностям; 4) отношение к политическим правам; 5) отношение к правам обездоленных; 6) отношение к правам лиц с ограниченными возможностями; 7) отношение к России (данная шкала имеет отношение к патриотизму, характеризует отношение граждан к государству, в котором они проживают, и его месту в мире).

Результаты. Доказано, что чем выше уровень интеллектуального развития, тем более рефлексивно критическое отношение студентов к происходящим событиям в стране. Высокоинтеллектуальные студенты ценят личную ответственность и свободу, позитивно относятся к правам меньшинств, к правовым формам защиты чести и достоинства, стремятся формировать оценочную позицию в отношении к миру, используя разнообразную информацию, полученную из разных источников.



Обсуждение результатов. Делается вывод, что в условиях московского социума интеллект способствует позитивному отношению студентов к ценностям либерального характера и усиливает их причастность к демократическим преобразованиям в России. В провинциальном социуме с повышением уровня интеллектуального развития у студентов возрастает уровень признания прав национальных и этнических меньшинств.

Ключевые слова

ценности гражданского общества, гражданская идентичность, согласованность гражданских ценностей, интеллектуальная дифференциация, уровень интеллектуального развития, региональная социокультурная среда, когнитивный механизм, социокультурный ресурс, ценностное символическое поле

Основные положения

- ▶ методическая процедура исследования гражданской идентичности базируется на трех (представленных ниже) эмпирически верифицируемых положениях;
- ▶ от аккумулированных индивидом норм зависит его ценностный выбор в конкретной социокультурной среде, которая создается различными институтами и формирует ценностное символическое поле, воздействующее на находящиеся в нем индивидов;
- ▶ опыт социализации, накопленный, с одной стороны, «спонтанно», с другой стороны, с помощью специально организованного («реактивного», по терминологии Л. С. Выготского) процесса в ходе образования, позволяет индивиду ориентироваться в гражданской сфере;
- ▶ когнитивный механизм (соотношение индивидуального опыта и социокультурной среды) обеспечивает наращивание социокультурного ресурса, что, в свою очередь, дает возможность индивиду критично анализировать и оценивать поступающую информацию, требования социокультурной среды.

Для цитирования

Акимова М. К., Горбачева Е. И., Персиянцева С. В. Проявления интеллектуальной дифференциации в уровне и структуре гражданской идентичности студентов столичного и провинциального вузов // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 24–45. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.2

Материалы статьи получены 01.12.2017



UDC 159.9.07

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.2)

Intellectual Differentiation in the Level and Structure of Civil Identity in Students Studying at Moscow and Regional Higher Education Institutions

Margarita K. Akimova¹, Elena I. Gorbacheva², Svetlana V. Persiyantseva^{1,3*}

¹ Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

² Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russian Federation

³ Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

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

Abstract

Introduction. This paper presents a comparative analysis of intellectual development and civil identity. Students studying at different socio-cultural environments demonstrate intellectual variability in relation to different levels of civil identity. The study provides new data on the relationship among the level of acceptance, personal traits characterizing social capital, and the structure and level of intelligence in individuals with different socio-cultural conditions.

Methods. The level of intelligence was measured using the Test of Adults' Mental Development (TAMD), which relied on the concept of a socio-psychological standard (SPS). The Diagnosis of Civil Identity projective technique was employed for studying civil identity. The technique included the following scales: (a) attitude towards the rights of ethnic minorities; (b) attitude towards the rights of sexual minorities; (c) attitude towards liberal values; (d) attitude towards political rights; (e) attitude towards the rights of the underprivileged; (f) attitude towards the rights of disabled persons; (g) attitude towards Russia in terms of patriotism (citizens' attitude towards the state they live in).

Results. A higher level of intellectual development determined students' reflexive and critical attitude towards events in the country. Students with a high level of intellectual development (a) appreciated personal responsibility and freedom, (b) had a positive attitude towards the rights of ethnic minorities and legal protection of honor and dignity, and (c) evaluated the world on the basis of information from different sources.

Discussion. In Moscow social medium intelligence contributes to students' positive attitude towards liberal values and enhances their participation in democratic transformations in Russia. A higher level of intellectual development determines students' recognition of the rights of national and ethnic minorities in a regional social medium.

Keywords

values of civil society, civil identity, consistency of civil values, intellectual differentiation,



level of intellectual development, regional socio-cultural environment, cognitive mechanism, socio-cultural resource, value symbolic field

Highlights

- ▶ The following three propositions underlie a methodological procedure for studying civil identity.
- ▶ The adopted standards determine the individual's value choices in a specific socio-cultural environment; this environment, created by various institutions, forms a value symbolic field affecting the individuals inside of it.
- ▶ Socialization experience, accumulated both spontaneously and purposefully, ensures individuals' orientation in the civil sphere.
- ▶ The cognitive mechanism (relationship between individual experience and socio-cultural environment) increases a socio-cultural resource; this, in turn, enables individuals to critically analyze the information received and the socio-cultural environment.

For citation

Akimova M.K., Gorbacheva E.I., Persiyantseva S.V. Intellectual Differentiation in the Level and Structure of Civil Identity in Students Studying at Moscow and Regional Higher Education Institutions. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 24–45 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.2

Original manuscript received 01.12.2017

Введение

Структурные и культурные изменения, переживаемые Россией на протяжении последних десятилетий, определили возрастание роли гражданской идентичности в самосознании личности, отвечающем вызовам современной реальности. С появлением новых объектов идентификации (сетевое сообщество, множество пересекающихся локальных групп, субкультур и др.) идентификационное пространство стремительно расширяется, а плюралистичность данного пространства, отражаясь в неопределенности культурных нормативов, приводит к тому, что в сознании россиян стирается «разделительная черта» между позитивным оценочным фоном восприятия социальных норм и его негативным фоном. Подобная аномия в современном российском социуме проявляется в парадоксальном сочетании признания ценности демократических свобод и апатичного отношения к социальным институтам, призванным защищать эти свободы, позитивного восприятия нормативов общественного служения и доминирования прагматических установок на фоне снижения нравственно-культурных ограничителей [1, 2].



Любая идентичность приобретает в процессе социализации, являясь ее устойчивым продуктом и результатом согласования между личностными смыслами и значимыми характеристиками общества [3, 4]. В процессе социализации происходит соотнесение индивидом себя с обществом во всех социокультурных измерениях, к которым относятся язык, менталитет, мировоззрение, культурные, социально-политические ценности и нормы поведения [5, 6].

Сущностные характеристики гражданской идентичности обнаруживаются в противопоставлении общинного и общественного типов идентификаций. Первый из этих типов характеризуется включенностью в социальные отношения, основанной на аффективном чувстве принадлежности к коллективу, на силе традиции и культурного наследия. Это тип, для которого характерно доминирование «мы-идентификации». Второй тип коллективных идентичностей проявляется в социальных отношениях, основанных на рационально мотивированных ценностях и приверженности им как универсальным правилам социальной жизни [7]. Именно эта особенность гражданской идентичности позволяет индивиду преодолеть избыточность давления множества идентичностей – конфессиональной, этнической, профессиональной, семейной, клановой, сетевой, – с их собственными нормативами социального блага и локальными солидарностями, и реализовать ценности, которые применяются «независимо от связи с членами своей группы» [8, с. 31].

Гражданская идентичность не предопределяется ни традицией, ни местом проживания или рождения, ни статусными позициями, а складывается на основе выбора и синтеза ценностей [9, 10, 11]. Ее можно рассматривать как осознание принадлежности к структурам гражданского общества, опирающееся на его гуманистические ценности и значимость группового объединения на основе этих ценностей.

Идентификации со структурами гражданского общества происходят как под влиянием реального поведения его членов, жизненной практики, так и под воздействием систем образования и воспитания [12, 13, 14, 15, 16]. С этой точки зрения гражданская идентичность является проективной формой идентичности, для которой, по замечанию М. Кастельса, характерно то, что «социальные акторы, на основе доступного им культурного материала, строят новую идентичность, которая переопределяет их положение в обществе и направлена на преобразование всей социальной структуры» [см. 17, с. 6].

Актуализация гражданских ценностей для самоопределения и самоидентификации предполагает оперирование представлением об особом социуме «граждан», не имеющим четко очерченных границ. Ведь для понимания равенства людей с позиции универсального характера их гражданских прав следует отказаться от доступного обыденному суждению заключения, что



люди не равны друг другу и не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Здесь уже требуется анализ поведения индивида, помысленного максимально абстрактно, вне его включенности в конкретные сообщества, и действующего в соответствии в универсальными правилами, обязательными для принятия и применения всеми – и «своими», и «чужими» группами. Только таким образом понимаемые индивиды и могли быть проинтерпретированы как «равные в своих гражданских правах» [18, с. 97–112; 19, с. 47–58].

Будучи личностным феноменом, гражданская идентичность формируется на определенной мировоззренческой основе и поэтому является своеобразной интеграцией системы ценностей, которые функционируют в гражданском обществе. Принятие или отрицание, репрезентация и интерпретация ценностей гражданского общества, их категоризация и осознание должны быть опосредованы уровнем интеллектуального развития человека [20].

Планируя исследование, авторы опирались на принципы дифференциально-психологического подхода, который применительно к специфике принятия позитивных ценностей и практик гражданского общества означает анализ условий и факторов их формирования, выявление структуры гражданской идентичности и ее соотношения с ассоциированными чертами индивидуальности. Еще один принцип дифференциально-психологического исследования заключается в том, что среди указанных черт выявляют, прежде всего, существенные, отделяя их от несущественных. Внутренними существенными причинами, объясняющими вариативность присвоения ценностей гражданского общества и их проявлений в гражданских практиках, можно считать интеллектуальные различия.

Обоснование методической процедуры исследования гражданской идентичности и специфики ее выраженности у испытуемых с разными интеллектуальными характеристиками базируется на трех эмпирически верифицируемых положениях. Первое из них исходит из того, что индивид осуществляет ценностный выбор только в определенной социокультурной среде, в которой представлены различного рода нормативные предписания, в том числе гражданского содержания. Эта среда, создаваемая различными институтами, формирует ценностное символическое поле, воздействующее на находящихся в нем индивидов. Второе положение заключается в том, что индивид должен обладать определенным опытом социализации – интернализованными в ходе образования знаниями и способами действия, позволяющими ему ориентироваться в гражданской сфере, различать представленные в публичном пространстве ценностные альтернативы и выражать свое отношение к ним. Третье положение указывает на то, что существует особый когнитивный механизм, обеспечивающий соотнесение социокультурной среды и индивидуального опыта наращивания социокультурного ресурса, который



обеспечивает восприятие, понимание, оценку поступающей информации, дает индивиду возможность осуществить анализ и оценку средовых факторов, в том числе актуальных и перспективных требований социокультурной среды, установить причинно-следственные отношения, характеризующие влияние личности на процессы, происходящие в социуме. Таким механизмом является интеллект. Иными словами, чтобы понять сущность гражданской идентичности как осознанной идентификации с ценностями и практиками гражданского общества, необходимо знать, в какой социокультурной среде находится индивид, каким он обладает социокультурным ресурсом, в какой мере он способен провести мыслительную обработку поступающей информации, т. е. какой уровень интеллектуального развития им достигнут. Данная методическая процедура получила подтверждение в рамках исследования по проекту 14-06-00658 «Ценности и практики гражданского поведения как функция интеллектуальной дифференциации», осуществленного при финансовой поддержке РФНФ.

Методы

В качестве эмпирической базы исследования использовались данные изучения уровня гражданской идентичности и образующей ее структуры гражданских ценностей в соотношении с показателями интеллектуального развития и его вариативности у студентов, обучающихся в средах с разным социокультурным ресурсом – в Российском гуманитарном государственном университете (РГУ, г. Москва) и в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского (КГУ, г. Калуга). В московскую выборку вошли студенты-психологи, средний возраст – 21 год, разброс 19–22 года (168 человек). Калужскую выборку составили студенты, обучающиеся по психолого-педагогическому и социогуманитарному направлениям, средний возраст – 20,7 лет, разброс от 18 до 22 лет (154 человека). Общий объем выборки составил 252 человека.

Для изучения гражданской идентичности применялась исследовательская методика проективного типа (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева). Методика разработана на основе нормативного подхода к личности и индивидуальности и выделения нормативных требований к тем сторонам личностного развития индивидов, которые описываются как гражданское самосознание. Представленный в ней конструкт «гражданская идентичность» получил такое операциональное определение: поддержка других в их отличиях и признание их гражданских прав, осознание важности устранения проблем, связанных с неравенством отдельных социальных групп, приверженность индивида целям демократических институтов, убежденность в необходимости позитивных изменений в своей стране. Стимульный материал методики включает 27 рисунков, представляющих ситуации социального взаимодействия,



отношение к которым и их интерпретация указывают на принятие или непринятие ценностей гражданского общества. На переднем плане каждой картинки нарисованы два персонажа, один из которых комментирует изображенные ситуации. С другим персонажем участник исследования должен себя идентифицировать и отреагировать на комментарий, данный его собеседником. За каждый ответ начисляется от -2 до 2 баллов в зависимости от активности занимаемой позиции обследуемого, морально-правового или прагматического обоснования данной позиции, позитивной или негативной оценки анализируемых ситуаций нарушения гражданских прав и свобод.

Задания методики распределены по семи шкалам, объединяющим ситуации, в которых обнаруживаются следующие ценности гражданского общества: права этнических меньшинств, права сексуальных меньшинств, либеральные права, политические права, права экономически обездоленных, права лиц с ограниченными возможностями здоровья, отношение к демократическим преобразованиям в России. При обработке подсчитывались данные по каждой шкале и общий показатель, фиксирующий уровень сформированности гражданской идентичности. Отрицательные значения по шкалам и методике в целом свидетельствовали о негативной, антигражданской идентичности.

Диагностика уровня интеллекта осуществлялась с помощью теста умственного развития взрослых (ТУРВ), разработанного коллективом авторов под руководством М. К. Акимовой. Тест опирается на концепцию социально-психологических нормативов (СПН) [21, 22], согласно которой психическое развитие индивидов происходит под воздействием системы требований, предъявляемых обществом к каждому своему члену. Тест предназначен для оценки функционирования интеллекта взрослых в возрасте от 18 до 50 лет. Тест состоит из семи субтестов: «Словарь», «Осведомленность», «Умозаключения», «Классификация», «Аналогии», «Обобщение», «Числовые ряды».

О достигнутом уровне интеллектуального развития студентов могли свидетельствовать сформированные у них умения: давать определения научно-культурным понятиям, т. е. формулировать в явной и сжатой форме их основное содержание; понимать и классифицировать жизненные ситуации, заключенные в пословицах, находить в них общее и различное; мыслить по аналогии на материале научно-культурных понятий; находить общее и специфичное в понятиях, выделять те существенные признаки, по которым они могут быть объединены; понимать закономерности, выраженные знаковой символикой, и оперировать ею, производить умозаключения в качестве неотъемлемого компонента и повседневного, и профессионального мышления взрослого человека. Измерению подлежала также общая информированность обследуемого, его осведомленность как мера «врастания в культуру» и присвоения доминирующей в ней информации.



Основными методами получения данных являлись: методические процедуры установления корреляционной связи между уровнями принятия и согласованности ценностей гражданского общества и показателями интеллектуального развития студентов, обучающихся в разных региональных социокультурных средах; метод контрастных групп (группы с выраженной интеллектуальной дифференциацией), предусматривающий сравнительный анализ показателей присвоения конкретных видов гражданских ценностей и их структуры, уровней гражданской идентичности и интеллектуального развития. Результаты диагностики, полученные в объединенной выборке и субвыборках, включались в систему дескриптивной статистики (среднее, минимальные и максимальные значения, стандартное отклонение). При анализе полученных показателей применялся корреляционный анализ по методу Спирмена, позволяющий уточнить предположение о зависимости степеней идентификации с ценностями гражданского общества от уровня интеллектуального развития во всех сравниваемых группах. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программы «SPSS Statistics 19.0».

Результаты

Анализ среднегрупповых баллов по тесту ТУРВ показывает, что студенческая выборка оказалась неоднородной по интеллектуальному развитию. Как и ожидалось, более высокие тестовые баллы продемонстрировали студенты, обучающиеся в московском вузе ($M = 66,10$). В этой подгруппе интеллектуальная дифференциация достаточно выражена и представлена низкими средними, средневысокими и высокими показателями интеллекта. В калужской студенческой выборке дифференциация уровней интеллекта в основном проходила по линии низких, средних и средневысоких показателей ($M = 54,73$), а среднегрупповой показатель интеллекта значительно отличался от полученного в московской студенческой выборке. При этом важно отметить, что московская сувыборка оказалась менее однородной в интеллектуальном отношении; об этом свидетельствовали величина стандартного отклонения ($SD = 15,46$) и разброс индивидуальных результатов (от 13 до 99 баллов). В калужской выборке эти показатели менее демонстративны: $SD = 14,17$ и разброс от 19 до 85 соответственно.

Результаты, полученные с помощью методики «Гражданская идентичность», указали на неоднородность степени причастности гражданским ценностям, как в объединенной студенческой выборке, так и в региональных субвыборках. Результаты идентификаций с объектами и явлениями гражданской сферы варьировались от достаточно полного их принятия до явного отрицания их значимости для самоидентификации в российском социуме. Более высокие показатели присвоения ценностей гражданского общества были получены



у московских студентов ($M = 11,71$; $SD = 11,81$). Меньшую приверженность этим ценностям продемонстрировали студенты калужского вуза ($M = 9,71$; $SD = 10,24$).

Таким образом, и калужские и московские студенты в равной мере проявили готовность следовать ценностям правовой справедливости, реализуемой по отношению к лицам с ограниченными возможностями и к экономически обездоленным группам населения. Существенно не различаются региональные субвыборки в признании права России на демократический выбор. Молодые люди, хотя и признавали необходимость демократических преобразований в нашем государстве, все же указывали как на непреодолимую данность, что правовые нормы и правила поведения в российском социуме отличаются от европейских («у нас так было и всегда будет»), и изменить уклад общественной жизни в нашей стране не представляется возможным. В отличие от московских студентов их калужские сверстники в меньшей степени проявили свою солидарность с теми, кто готов отстаивать политические права, учитывать своеобразие образа жизни этнических и сексуальных меньшинств. Если представители московской субвыборки часто отмечали, что мигранты должны иметь равные права с русскими, в том числе на работу, и выказали уверенность, что приезжие способны лучше справляться со своими обязанностями («они не пьют», «у них имеются налаженные связи с производителями», «они не ленятся»), то в калужской субвыборке лишь немногие из ее представителей признавали права представителей нетитульных наций на свободное проживание, перемещение по стране и равный доступ к труду. Результаты по шкале «Права сексуальных меньшинств» показали, что московские студенты с большей определенностью считают, что лица с нетрадиционной сексуальной ориентацией требуют толерантного отношения в российском обществе и нуждаются в поддержке в проявлении их отличий и в реализации их гражданских прав. Такие ответы редко встречались у студентов, обучающихся в провинциальном вузе.

Обнаружились противоречия в отношениях к либеральным ценностям в сопоставляемых субвыборках. Независимо от социокультурного ресурса сред, в которых проживали и обучались студенты, все они склонны поддерживать такие ценности, как свободный доступ к информации, цивилизованное устройство повседневной жизни, благоприятная окружающая среда. Вместе с тем приверженность таким либеральным правам, как право на выражение своего мнения, право на обсуждение общественных планов и диалог с властью, право на свободное проявление общественной активности, оказалась не свойственна обследуемым студентам. Вместе с тем, в уровне приверженности либеральным правам студенты московского вуза продемонстрировали отчетливую тенденцию к более высоким показателям по сравнению со студентами провинциального вуза.



Результаты соотношения степени принятия гражданских ценностей, уровня гражданской идентичности и уровня интеллектуального развития посредством корреляционного анализа (по методу Спирмена) подтвердили роль интеллектуальной дифференциации в характере присвоения гражданских ценностей.

Анализ корреляционных связей и уровней их значимости выявил, что в объединенной студенческой выборке было получено 25 % значимых связей между показателями приверженности гражданским ценностям разного содержания и уровнем развития интеллекта и отдельных интеллектуальных действий. В большей степени оказались связанными с интеллектом признание прав сексуальных меньшинств ($r_s = 0,13$; $p = 0,02$), отношение к либеральным правам ($r_s = 0,14$; $p = 0,01$) и правам лиц с ОВЗ ($r_s = 0,11$; $p = 0,04$), а также общий показатель приверженности ценностям гражданского общества ($r_s = 0,13$; $p = 0,02$). Наибольший вклад во взаимосвязь интеллекта и гражданской идентичности внесли такие компоненты интеллектуального развития, как осведомленность, классификация, обобщение и общий показатель интеллектуального развития.

В московской студенческой выборке случаи взаимосвязи принимаемых гражданских ценностей и интеллектуального развития были выявлены лишь для отдельных видов ценностей и интеллектуальных действий: в частности, признание прав детей с ОВЗ значимо коррелировало с осведомленностью ($r_s = 0,24$; $p = 0,02$), а приверженность демократическим преобразованиям в России связана на уровне тенденции с умением воспроизводить умозаключения ($r_s = 0,17$; $p = 0,09$). Немногочисленные случаи зависимости степени приверженности ценностям гражданского общества от интеллекта выявлены в калужской выборке. Отношение к правам сексуальных меньшинств и правам людей с ОВЗ оказались достоверно связаны с интеллектуальными умениями установления аналогии ($r_s = 0,16$, $p = 0,05$ и $r_s = 0,17$, $p = 0,04$) и реконструкции структуры умозаключения ($r_s = 0,19$, $p = 0,04$ и $r_s = 0,16$, $p = 0,05$ соответственно). Принятие ценности защиты политических прав на уровне тенденции коррелировало с установлением аналогий ($r_s = 0,14$; $p = 0,07$) и умением воспроизводить обобщения ($r_s = 0,12$; $p = 0,09$). Полученные данные указывают на то, что соотношение уровня интеллектуального развития и гражданской идентичности по-разному проявилось в группах, обучающихся в разных региональных социокультурных средах. Этот факт должен был получить дальнейшее подтверждение в сопоставлении контрастных групп, в которых различия по интеллекту проявятся с большей демонстративностью.

В подгруппах верхнего ($M = 86,60$) и нижнего квартилей ($M = 45,52$) результатов ТУРВ у студентов московского вуза выделены лишь отдельные



случаи значимой связи между уровнем интеллекта и степенью принятия ценностей гражданского общества: у низкоинтеллектуальных студентов (нижний квартиль показателей интеллектуального развития) выявлено 9% значимых связей между указанными переменными, в группе высокоинтеллектуальных студентов доля таких связей существенно не отличалась (7,8%). В подгруппе нижнего квартиля показателей интеллектуального развития в калужской субвыборке ($M = 37,75$) выявлено только 6,25% значимых связей между показателями интеллектуального развития и степенью приверженности ценностям гражданского общества. Это связи между осведомленностью, принятием прав лиц с ОВЗ и общим уровнем гражданской идентичности ($r_s = 0,34$, $p = 0,03$ и $r_s = 0,31$, $p = 0,05$ соответственно). В подгруппе верхнего квартиля ($M = 71,85$) доля значимых корреляционных связей между измеряемыми переменными была также невелика и составила всего 7,8%. Большой вклад в эту зависимость в данной подгруппе вносила уже не осведомленность, а интеллектуальное умение выявлять противоречие в умозаключениях, сформированность которого на уровне тенденции коррелировала с приверженностью либеральным правам ($r_s = 0,29$; $p = 0,06$) и общим уровнем гражданской идентичности.

С усилением интеллектуальной дифференциации посредством выделения контрастных групп с 10% самых низких и 10% высоких результатов ТУРВ зависимость формируемой гражданской идентичности от уровня интеллектуального развития проявилась с большей определенностью. В московской субвыборке с возрастанием интеллекта ($M = 86,2$) увеличилось количество корреляционных связей (26%), и изменилась их теснота. В этой группе (группа 90 процентиля) выявлены взаимосвязи между принятием ценности политических прав и участия в политическом процессе, а также отношением к свободам и правам личности с умением давать определения научно-культурным понятиям (субтест «Словарь») – и общим уровнем интеллектуального развития ($r_s = 0,76$, $p = 0,000$; $r_s = 0,35$, $p = 0,04$ соответственно), между присвоением ценностей защиты прав сексуальных меньшинств, прав лиц с ОВЗ и общим уровнем интеллектуального развития ($r_s = 0,36$, $p = 0,03$; $r_s = 0,29$, $p = 0,06$), между признанием права на милосердие и поддержку для экономически обездоленных и умением производить умозаключения ($r_s = 0,62$; $p = 0,001$), между отношением к демократическим преобразованиям в России и интеллектуальным умением классификации ($r_s = 0,45$; $p = 0,02$).

В группе 90 процентиля калужской субвыборки ($M = 73,0$) выявлено 37% случаев значимой корреляционной связи между интеллектом и принятием гражданских ценностей. Заметнее обозначилась избирательность в составе связанных с интеллектом принимаемых ценностных нормативов.



Так, у высокоинтеллектуальных студентов проявилась значимая связь между степенью принятия прав этнических и сексуальных меньшинств и уровнем интеллектуального развития ($r_s = 0,50$, $p = 0,05$; $r_s = 0,48$, $p = 0,07$ соответственно). В группе низкоинтеллектуальных студентов корреляционная зависимость между интеллектом и гражданскими ценностями имела следующую специфику: с ним значимо соотносились милосердие к обездоленным и правовая защита лиц с ОВЗ ($r_s = 0,33$; $p = 0,05$). В подгруппе низкоинтеллектуальных студентов ($M = 35,0$) доля таких связей невысока и составляет 11 %.

Зависимость причастности к гражданским ценностям от интеллектуальной дифференциации в разных региональных социокультурных средах приобретает качественную специфику. В условиях московского социума интеллект способствует позитивному отношению к ценностям либерального характера и усиливает приверженность к демократическим преобразованиям в России. В провинциальном социуме с ростом интеллекта формируется такая важная составляющая гражданской идентичности, как рефлексивная солидарность, способствующая признанию прав этнических и сексуальных меньшинств.

Роль интеллектуальной дифференциации в вариативности принятия гражданских ценностей и сформированной гражданской идентичности проявилась в увеличении меры согласованности уровней принятия гражданских ценностей.

Если в группе нижнего квартиля показателей интеллектуального развития в объединенной студенческой выборке выявлено 53 % случаев перекрестных статистически достоверных связей между гражданскими ценностями разного содержания, то в подгруппе верхнего квартиля число таких связей возрастает и приближается к 68 %. В субвыборке московских студентов (в подгруппе высокоинтеллектуальных студентов) выявлено 59 % перекрестных значимых связей между гражданскими ценностями, тогда как в подгруппе нижнего квартиля количество таких связей составило 26 %. У московских студентов эта тенденция также получила подтверждение: в подгруппе высокоинтеллектуальных студентов имели место 46 % перекрестных значимых связей, в группе низкоинтеллектуальных студентов доля взаимосвязанных гражданских ценностей составила только 21 %. В калужской студенческой выборке 57 % перекрестных связей между принимаемыми гражданскими ценностями выявлено в подгруппе верхнего квартиля, в группе нижнего квартиля таких связей оказалось 28 %. Полученные данные указывают на то, что с ростом уровня интеллекта гражданская идентичность начинает функционировать как внутренне согласованная и целостная система идентификаций личности с ценностями гражданской сферы.



Обсуждение результатов

Выявленные факты, свидетельствующие как о различиях, так и некоторых общих тенденциях в проявлениях интеллектуальной дифференциации в составе и уровнях принимаемых гражданских ценностей, полученные в субвыборках московских и калужских студентов, нуждаются в интерпретации.

В современной социальной феноменологии утверждается, что значительную роль в жизни людей играют «повседневные стили жизни», выражающие ценности и интересы, регулирующие поведение людей в привычной для них среде [23, 24]. Культура повседневности отдельного региона – это особый образ жизни, слагающийся из ценностей, обычаев, традиций, этических норм и т. д. Общий опыт социализации в данном случае играет решающую роль не только в генезисе тех или иных ценностей, но и в их усвоении, изменении значений, соответствующих тем или иным социокультурным нормативам. Москву среди других регионов выделяет не только уровень, но и качество социально-экономического развития, вызванное активным вовлечением в процессы глобализации, формирования современной информационной среды, межрегионального и внешнего миграционного потоков и культурного обмена. Вместе с тем в условиях мегаполиса усиливается неготовность его жителей принять и успешно осваивать новую социальную ситуацию. По данным многочисленных социологических опросов [25, 26, 27, 28], значительная часть учащейся молодежи в г. Москве выражает откровенное неприятие мигрантов, высказывается за введение жестких ограничений на въезд и пребывание в России лиц нерусской национальности. Эти проявления нетерпимости особенно ярко проявляются в массовом сознании жителей провинции, где противопоставление «мы и они» питается как многовековой традицией обособленного проживания, так и современными реалиями региональной жизни, в частности, усилением конкуренции в условиях ограниченных экономических ресурсов.

Противоречивый характер связи гражданской идентичности и уровня интеллектуального развития, расхождение между приверженностью базовым гражданским ценностям и готовностью ими руководствоваться в оценке и интерпретации социальных ситуаций, выявленные как в московской, так и в калужской субвыборках, подтверждают значение надындивидуальных источников знаний, запечатленных в культуре общества и различных его групп. Отношение к гражданским ценностям и идентификация с ними могут соотноситься с этими источниками в большей степени, чем с собственной интеллектуальной активностью индивида. Следует учесть, что многие представления об обществе, поступающие к индивиду от различных социальных институтов – семьи, школы, средств массовой информации – усваиваются



им в «готовом виде», не подвергаясь какой-либо когнитивной модификации и мыслительной обработке. В ситуации ценностной неопределенности и когнитивного дефицита по поводу воспринимаемых ситуаций гражданского действия установки, присвоенные в доступных для индивида средовых условиях, активизируются и используются в качестве средств житейской интерпретации правовых, нравственных, политических ценностей гражданской сферы. Иначе говоря, индивид в ситуации ценностного выбора может проявить избирательное отношение к ценностям, на которые ориентировались значимые для него агенты социализации, и его представления о общественном благе, гражданском долге, правах и свободе личности будут опираться на готовые суждения, распространенные в его окружении.

Отношение к гражданским ценностям может осуществляться посредством актуализации дисперсных аффективных и поведенческих установок или же выражаться в эмоциональном восприятии ценностей без их рационального анализа. По сути, это предориентационная форма ценностного выбора. Высшей же его формой является идентифицирующая ориентация, означающая, что «человек сознательно отождествляет себя с какими-то системами ценностей, неформальными или институционализированными типами воззрений и политического поведения» [29, с. 20].

В условиях обогащенной и наполненной гражданскими смыслами социокультурной среды вуза студент приучается использовать гражданские ценности как своего рода «символический капитал», воспринимая их как «полезную» и «хорошую» традицию. Такие случаи имел в виду П. Бурдьё, когда отмечал, что «практики, порожденные габитусом и управляемые прошлыми условиями формирования порождающего их принципа, заранее адаптированы к объективным условиям всякий раз, когда условия, в которых функционирует габитус, идентичны или похожи на условия, в которых он сформировался. Соответствие объективным условиям достигается наилучшим и непосредственным образом, порождая при этом полнейшую иллюзию целенаправленности или, что сводится к тому же, иллюзию саморегулирующегося механизма» [30, с. 121; 31]. Ценностное отношение здесь является фактически реактивным и безальтернативным, поскольку оно базируется на нерелефлексивной установке, которая субъективно воспринимается как единственно возможная в данной ситуации. Тогда как подлинный выбор и рациональная интерпретация гражданских ценностей предполагают целенаправленную оценку различных вариантов социального действия. Лишь когда включение интеллекта создает проблемное поле гражданских действий и смыслов, индивид начинает не только замечать явления и объекты гражданской сферы, но и осуществлять практики взаимодействия с ними.



Заключение

Данные соотношения уровней интеллектуального развития и степени принятия гражданских ценностей, дополненные сравнительным анализом дисперсии индивидуальных показателей в группах высокоинтеллектуальных и низкоинтеллектуальных студентов, подтверждают, что различия в отношениях студенческой молодежи к ценностным нормативам гражданского общества определяются уровнем интеллектуального развития. От этой когнитивной характеристики зависит как непосредственное понимание содержания ценностного выбора в гражданской сфере, так и его рациональной мотивации, объясняющей смысл применяемых практик социальной активности. Формирование соответствующих гражданской идентичности отношений к свободе и достоинству личности, правам меньшинств и готовности их защищать требуют от личности развитых мыслительных процессов, умений понимать происходящие в обществе события, оценивать их последствия и осознавать собственную активную позицию как гражданина.

Студенты с низким уровнем интеллектуального развития достоверно отличаются от своих высокоинтеллектуальных сверстников индифферентным или негативным отношением к политическим правам и правам меньшинств, неприятием правовых форм защиты чести и достоинства, отказом от открытого проявления гражданской позиции во взаимодействии с властными и общественными институтами. В структуре гражданской идентичности низкоинтеллектуальных студентов умеренное принятие ценностей свободы личности функционирует независимо от признания прав этнических и сексуальных меньшинств, готовности отстаивать свои политические права и отношения к демократическим преобразованиям в России.

У высокоинтеллектуальных студентов позитивные идентификации с разными по содержанию гражданскими ценностями складываются в единую взаимосвязанную структуру. Гражданская идентичность высокоинтеллектуальных студентов проявляется в рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющему в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательность, свободу и ответственность личности. При высоком уровне интеллектуального развития возможны дифференциация и согласование гражданских ценностей, что позволяет выйти на новый уровень их анализа и обобщения, абстрагироваться от второстепенных, связанных с «близкой» социокультурной средой, правил и традиций социального действия и сосредоточить свое внимание на ценностях более высокого порядка, характеризующих гражданское общество.

Проявляясь в позитивной гражданской идентичности, интеллект обеспечивает представление о социальной реальности как о «единстве в многообразии», что открывает возможности для конструктивного взаимодействия с носителями социально-групповых, этнических и иных различий.



Литература

1. Петухов В. В. Гражданская активность как альтернатива антидемократическому тренду российской политики // ПОЛИС. Политические исследования. – 2013. – № 5. – С. 87–99.
2. Юревич А. В. Психологическое состояние современного российского общества: новые оценки // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 32–45.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Прогресс, 2006. – 240 с.
4. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Гражданская идентичность и формирование гражданственности // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3, № 4 (12). – С. 11–20.
5. Акимова М. К., Горбачева Е. И., Козлова В. Т. Нормативная концепция диагностики индивидуальности // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. – СПб. : Нестор-История, 2012. – С. 630–654.
6. Тлеуж А. Х. Конструирование российской коллективной идентичности. – М. : Социально-гуманитарные знания, 2011. – 224 с.
7. Филиппова Е. И. Найти себя. Конструирование идентичностей в постсоветской России // Диалоги об идентичности и мультикультурализме. – М. : Изд-во Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, 2004. – С. 155–167.
8. Гофман А. Б. Концептуальные подходы к анализу социального единства // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 29–36.
9. Акимова М. К. Условия и факторы, влияющие на формирование феномена гражданской идентичности // Психология сознания: истоки и перспективы изучения : материалы XIV Международных чтений памяти Л. С. Выготского / под ред. В. Т. Кудрявцева. – М. : Изд-во РГГУ, 2013. – Т. 1. – С. 72–78.
10. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Факторы, определяющие формирование гражданской идентичности // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – Часть 3. – С. 10–15.
11. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 6 (46). – С. 16–23. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/06/11812> (дата обращения: 11.01.2018).
12. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. – 2007. – № 6. – С. 4–10.



13. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
14. *Kahne J. E., Sporte S. E.* Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation // American Educational Research Journal. – 2008. – Vol. 45, Issue 3. – P. 738–766. DOI: [10.3102/0002831208316951](https://doi.org/10.3102/0002831208316951)
15. *Tajfel H., Turner J. C.* The social identity theory of intergroup behavior // *Austin W. G., Worchel S.* Psychology of Intergroup Relations. – Chicago : Nelson-Hall, 1986. – 2nd ed. – P. 7–24.
16. *Usborne E., De La Sablonniere R.* Toward a social psychology of social change: insights from Identity Process Theory // Identity Process Theory / R. Jaspal, G. M. Breakwell (Eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – P. 203–221. DOI: [10.1017/CBO9781139136983.015](https://doi.org/10.1017/CBO9781139136983.015)
17. *Castells M.* The Power of Identity. Economy, Society and Culture. – Cambridge, Mass : Blackwell, 1997. – P. 4–16.
18. *Копосов Н. Е.* Логика демократии // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 64. – С. 97–112. – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/64/kolos7.html> (дата обращения: 27.02.2018).
19. *Резник Ю. М.* Человек в гражданском обществе: проблема идентичности // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. – М. : Изд-во ИФ РАН, 2008. – Вып. 1. – С. 47–57. – URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/chel/Chel_1.pdf (дата обращения: 27.02.2018).
20. *Kanazawa S.* Why Liberals and Atheists Are More Intelligent // Social Psychology Quarterly. – 2010. – Vol. 73, Issue 1. – P. 33–57. DOI: [10.1177/0190272510361602](https://doi.org/10.1177/0190272510361602)
21. *Гуревич К. М.* Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. – СПб. : Питер, 2012. – 612 с.
22. *Акимова М. К., Горбачева Е. И.* Нормативный подход к диагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6, № 2. – С. 45–56.
23. *Розенберг Н. В.* Трансформация стиля повседневной жизни в современном городском пространстве // Аналитика культурологии. – 2008. – № 11. – С. 263–265.
24. *Розенберг Н. В.* Повседневная культура региона как основа стабильности российского общества // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4. – С. 49–53.
25. *Зайончковская Ж., Полетаев Д., Флоринская Ю., Доронина К.* Мигранты глазами москвичей // Демоскоп Weekly. – 2014. – № 605–606. – С. 1–28. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0605/s_map.php#1 (дата обращения: 27.02.2018).



26. Воробьева И. В. Отношение к трудовым мигрантам в сознании студенческой молодежи Москвы // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2015. – № 7 (150). – С. 85–89.
27. Михайлова Е. Мигранты в России: эффект присутствия // Всероссийский центр изучения общественного мнения. – 2016. – Пресс-выпуск № 3254. – URL: <http://old2.wciom.ru/index.php?id=459&uid=115969> (дата обращения: 27.02.2018).
28. Леконцев И. Эмиграционные настроения россиян – 2017 // Всероссийский центр изучения общественного мнения. – 2017. – Пресс-выпуск № 3411. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116299> (дата обращения: 27.02.2018).
29. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : Учебное пособие для вузов. – М. : Новая школа, 1996. – 2-е изд. – 352 с.
30. Бурдье П. Практический смысл / пер. с фр. А. Т. Бикбова, К. Д. Вознесенской, С. Н. Зенкина, Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя ; М. : Изд-во Института экспериментальной социологии, 2001. – 562 с.
31. Bourdieu P., Boltanski L. La production de l'idéologie dominante. – Paris : Demopolis, 2008. – 157 p.

References

1. Petukhov V. V. Civil activity as an alternative to the antidemocratic trend in Russian politics. *POLIS. Politicheskie issledovaniya – Polis. Political Studies*, 2013, no. 5, pp. 87–99 (in Russian).
2. Yurevich A. V. Psychological state of modern Russian society: new evaluation. *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 2, pp. 32–45 (in Russian).
3. Erikson E. *Identity: youth and crisis* (Russ. ed.: Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moscow, Progress Publ., 2006. 240 p.).
4. Ivanova N. L., Mazilova G. B. Civil identity and the formation of civic consciousness. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya Psikhologiya. Pedagogika – Scientific Notes by Pedagogical Institute of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. Psychology. Pedagogy*, 2010, V. 3, no. 4 (12), pp. 11–20 (in Russian).
5. Akimova M. K., Gorbacheva E. I., Kozlova V. T. The normative concept of diagnosing individuality. In: Rubtsov V. V. (ed.) *Vek psikhologii. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [The century of psychology: Celebrating the 100th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education]. St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2012, pp. 630–654.



6. Tleuzh A. Kh. *Konstruirovaniye rossiiskoi kollektivnoi identichnosti* [Constructing Russian collective identity]. Moscow, Sotsial'no-gumanitarnye znaniya Publ., 2011. 224 p.
7. Filippova E. I. Finding yourself: Constructing identities in post-Soviet Russia. In: Le Coadic R., Filippova E. (eds.) *Dialogi ob identichnosti i mul'tikul'turalizme* [Dialogues on identity and multiculturalism]. Moscow, Institute of Anthropology and Ethnography Publ. 2004, pp. 155–167.
8. Gofman A. B. Conceptual approaches to the analysis of social integrity. *Sotsiologicheskie Issledovaniia – Sociological Studies*, 2015, no. 11, pp. 29–36.
9. Akimova M. K. Conditions and factors influencing the formation of civil identity. In: Kudryavtsev V. T. (ed.) *Psikhologiya soznaniya: istoki i perspektivy izucheniya: materialy XIV Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L. S. Vygot'skogo* [Psychology of consciousness: origins and prospects of research. The 14th International readings in memory of L. S. Vygotsky]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2013, V. 1, pp. 72–78.
10. Akimova M. K., Persiyantseva S. V. Faktory, opredelyayushchie formirovaniye grazhdanskoi identichnosti [Factors for the formation of civil identity]. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy obrazovaniya i nauki : sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. the International Theoretical and Practical Conference “Theoretical and applied problems of education and science“]. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2014, Part 3, pp. 10–15.
11. Akimova M. K., Persiyantseva S. V. Civil identity in the structure of social capital. *Humanities scientific researches*, 2015, no. 6 (46), pp. 16–23. Available at: <http://human.snauka.ru/2015/06/11812> (Accessed 11 January 2018).
12. Asmolov A. G. How do we live forth? Social effects of educational policy. *Lidery obrazovaniya – Leaders of Education*, 2007, no. 6, pp. 4–10 (in Russian).
13. Asmolov A. G. The strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2008, no. 1, pp. 65–86 (in Russian).
14. Kahne J. E., Sporte S. E. Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 2008, V. 45, Issue 3, pp. 738–766. DOI: [10.3102/0002831208316951](https://doi.org/10.3102/0002831208316951)
15. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior. In: Austin W. G., Worchel S. (eds.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24.
16. Osborne E., De La Sablonniere R. Toward a social psychology of social change: insights from identity process theory. In: R. Jaspal, G. M. Breakwell (eds.).



- Identity process theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 2012, pp. 203–221. DOI: [10.1017/CBO9781139136983.015](https://doi.org/10.1017/CBO9781139136983.015)
17. Castells M. The power of identity. *Economy, Society and Culture*. Cambridge, Mass, Blackwell, 1997, pp. 4–16.
 18. Koposov N. E. The logic of democracy. *Novoe literaturnoe obozrenie – New literary observer*, 2003, no. 64, pp. 97–112. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/64/kolos7.html> (Accessed 27 February 2018).
 19. Reznik Yu. M. A man in civil society: the problem of identity. *Chelovek vchera i segodnya: mezhdistsiplinarnye issledovaniya – The Man Yesterday and Today: an Interdisciplinary Study*, Moscow, 2008, V. 1, pp. 47–57. Available at: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/chel/Chel_1.pdf (Accessed 27 February 2018).
 20. Kanazawa S. Why liberals and atheists are more intelligent. *Social Psychology Quarterly*, 2010, V. 73, Issue 1, pp. 33–57. DOI: [10.1177/0190272510361602](https://doi.org/10.1177/0190272510361602)
 21. Gurevich K. M. *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika. Izbrannye trudy* [Differential psychology and psychodiagnostics: selected works]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 612 p.
 22. Akimova M. K., Gorbacheva E. I. Normative approach to diagnostics: Development and validation of the technique. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2013, V. 6, no. 2, pp. 45–56 (in Russian).
 23. Rozenberg N. V. Transformation of the style of everyday life in contemporary urban space. *Analitika kul'turologii – Analytics of Culturology*, 2008, no. 11, pp. 263–265 (in Russian).
 24. Rozenberg N. V. Everyday culture of the region as the basis for stability of Russian society. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki – News from Higher Educational Institutions: Volga Region. Humanities*, 2009, no. 4, pp. 49–53 (in Russian).
 25. Zaionchkovskaya Zh., Poletaev D., Florinskaya Yu., Doronina K. Migrants through the eyes of Muscovites. *Demoscope Weekly*, 2014, no. 605–606, pp. 1–28. Available at: http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0605/s_map.php#1 (Accessed 27 February 2018).
 26. Vorob'eva I. V. Attitudes towards labor migrants among Moscow youth. *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie*, 2015, no. 7 (150), pp. 85–89 (in Russian).
 27. Mikhailova E. Migrants in Russia: presence effect. *Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya – Russian Public Opinion Research Center*, 2016, press release no. 3254. Available at: <http://old2.wciom.ru/index.php?id=459&uid=115969> (Accessed 27 February 2018).
 28. Lekontsev I. Emigration moods in Russians: 2017. *Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya – Russian Public Opinion Research*



- Center, 2016, press release no. 3411. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116299> (Accessed 27 February 2018).
29. Diligenskii G. G. *Sotsial'no-politicheskaya psikhologiya* [Socio-political psychology]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1996. 352 p.
 30. Bourdieu P. *Practical reason* (Russ. ed.: Burd'e P. *Prakticheskii smysl*. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2001. 562 p.).
 31. Bourdieu P., Boltanski L. *La production de l'idéologie dominante*. Paris, Demopolis, 2008. 157 p.



UDC 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.3)

Systematically Mapping Connection between Rapid Automatized Naming Task and Reading Performance: A Meta-analysis of Correlational Data

Eugene Borokhovski*, Robert M. Bernard, Norman Segalowitz, Anna Sokolovskaya

Concordia University, Montreal, Canada

* Correspondence author. E-mail: eborokhovski@education.concordia.ca

Abstract

Introduction. This meta-analytical study of primary research on early literacy explores and summarizes patterns of correlation between performance on Rapid Automatized Naming (RAN) task and measures of specific reading skills. This is the first large-scale meta-analysis intended to verify claims of the double-deficit hypothesis of relative independence of naming speed and phonological awareness factors in developmental dyslexia and to systematically map specific connection between RAN performance and various literacy competencies.

Method. Two-hundred-forty-one primary studies identified through systematic searches of related empirical literature yielded 1551 effect sizes of two types – *cross-sectional* (correlations at the same time) and *longitudinal* (when measures of RAN and reading were considerably separated in time), reflecting RAN-to-reading correlations for seven independent outcome types.

Results. The overall weighted average effect sizes were: $r^+ = 314$, $k = 1254$ and $r^+ = 343$, $k = 297$, respectively. Subsequent moderator variable analyses further explored RAN-to-reading associations dependent on RAN type, particular reading skills, age of learners and other factors. Among the strongest and most consistent in both sub-collections were correlation between symbolic RAN and reading speed and between non-symbolic RAN and reading comprehension, whereas both RAN types were strongly associated with decoding skills and reading composite measures.

Discussion. Patterns of RAN-to-reading correlation provided insufficient support for the double-deficit hypothesis, but were suggestive of perceiving RAN as a measure of “pre-reading” skills, an “equal among equals” correlate of reading performance. The study also emphasizes the important role of both automatic and controlled cognitive processes for successful RAN task performance in its connection to reading competency.

Keywords

meta-analysis, Rapid Automatized Naming, reading outcomes, degree of association, early literacy, developmental dyslexia, double-deficit hypothesis, phonological awareness, automatic processes, controlled processes



Highlights

- ▶ A meta-analysis of correlational (cross-sectional and longitudinal) research summarized empirical data on degree of association between Rapid Automatized Naming (RAN) scores and principal reading outcomes and found low-to-moderate positive average effect size, heterogeneous, but fairly compatible across levels of moderator variables.
- ▶ Symbolic RAN task performance produced stronger correlations with measures of reading speed, decoding skills and reading composites persisted across study designs, age groups and population types.
- ▶ Non-symbolic RAN, though on average produced weaker connected to reading performance, nevertheless showed relatively strong and consistent correlations with the measures of reading comprehension.
- ▶ Higher consistency of patterns of correlations between RAN and reading in longitudinal data may suggest that the task usage for prognosis of future reading performance is more reliable than for the purposes of diagnosing current deficiencies.
- ▶ The role of controlled cognitive processes (management of attentional resources) in underlying RAN performance appears to be somewhat underestimated.

For citation

Borokhovskii E., Bernard R. M., Segalowitz N., Sokolovskaya A. Systematically Mapping Connection between Rapid Automatized Naming Task and Reading Performance: A Meta-analysis of Correlational Data. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 46–76. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.3

Original manuscript received 12.02.2018

Introduction

Study Background, Rationale and Objectives

In modern society, literacy is nearly always the very first necessary step towards most of further academic and everyday accomplishments, while problems that struggling readers face tend to accumulate and eventually may lead to lifelong professional barriers and social complications. Psychologists and educators increasingly recognize importance of reading as a fundamental competency and continue studying it closely in order to determine who may be at risk of developing reading problems and why, and to devise effective ways to help.

Research of reading deficiencies focus on developmental dyslexia

So-called developmental dyslexia occupies a special place among various reading impairments, primarily because no obvious definite reason is readily available to account for problems with reading performance. Consider, for instance, the classic consensus documented by M. Critchley [1]: “[Developmental dyslexia is] ...



a disorder manifested in difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and socio-cultural opportunity" (cited by [2], p. 15). This definition is but one of earlier examples in a vast collection of similar approaches to the problem including, those by [3, 4, 5], among many others. These definitions not only distinguish developmental dyslexia from other forms of learning disabilities, but also emphasize that the phenomenon derives from problems in cognitive development and is not associated with any particular intellectual setbacks or any form of social or educational deprivation.

Various conceptual and diagnostic models focus on the issue of developmental dyslexia. Addressing them in detail is beyond the scope of this paper. Here, it would suffice to say that the vast majority of theories and educational practices tend to emphasize the fundamental role of phonological awareness in proper development of reading skills. Phonological awareness is understood as individual's ability to understand and efficiently handle the relationships that exist between graphemes and phonemes as elements of written and spoken language respectively. Long line of psychological, linguistic and pedagogical research has repeatedly demonstrated that phonological awareness is among the strongest and most reliable predictors for successful development of reading skills in children [e. g., 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. The existence of a phonological core deficit in developmental dyslexia has been strongly supported by research not only on children, but on adult struggling readers, as well [e. g., 12]. In addition, pedagogical interventions especially designed to provide training in phonological skills appear to be quite successful in improving reading outcomes [e. g., 13, 14, 15]. There are also empirical data, from languages other than English, that demonstrate similarly strong relationships between phonological awareness and reading performance – for example, in Chinese [16, 17], in Dutch [18], and in German [19], though the high grapheme-phoneme consistency of German orthography helps children to overcome phonology-based reading deficiencies more easily. Bilinguals have shown comparable patterns of results with respect to the role of phonological awareness in their reading performance (e. g., [20] – in French / English bilinguals; [21] – in Herero (Namibian) / English bilinguals; [22] – in Dutch / English bilinguals).

In light of all these findings a discussion in the literature somewhat shifts towards addressing a related question of whether the phonological core deficit alone provides sufficient explanation for manifestations of developmental dyslexia or other factors may play compatibly important role in the same class of reading impairments.

Double-deficit hypothesis in reading research

M. Wolf and P.G. Bowers [23], the authors of the so-called double-deficit hypothesis, argue against limiting explanations for developmental dyslexia to



phonological deficit. Their research emphasizes the role of the second factor – naming speed – as another major contributor to skilled reading that is relatively independent from phonological awareness. Naming speed, typically measured by the Rapid Automatized Naming (RAN) task, is the ability for speeded naming of large sequences of simple stimuli aloud. According to the double-deficit hypothesis, the most severe cases of developmental dyslexia occur when both phonological awareness and naming speed are impaired at the same time in a child's cognitive profile.

In brief, the key attributes of the double-deficit hypothesis are:

1. Cognitive deficit that is different from the core phonological deficit – a naming speed deficit – is also responsible for difficulties in reading development.
2. It is relatively independence from the phonological awareness deficit (implying to an extent some substantial differences between the two in their underlying cognitive mechanisms).
3. When both deficits are combined in the same person, their cumulative negative effect on reading outcomes is especially severe.

This section provides just a few examples of the research evidence on the last point – the increasingly negative impact on reading resulting from the double-deficit. M.W. Lovett, K. A. Steinbach, and J. C. Frijters [24] documented the most troubling cases of developmental dyslexia in those of their participants who were classified as having both deficits. According to [25], clearly noticeable difficulties on a wide range of reading tasks were observed in a subgroup of second graders diagnosed with the double-deficit, but not in groups with only a single deficit. In a study of 251 Spanish-speaking young learners of English, F. R. Manis, K. A. Lindsey, and C. E. Bailey [26] demonstrated that both factors (phonological awareness and naming speed) underlying reading disabilities in monolingual children may be equally important for understanding difficulties in learning to read in a second language. Among other studies reporting findings generally in support of the double-deficit hypothesis could be named also [27, 28, 29, 30, 31, 32] and a number of others (please, see [33] for a review). The importance of phonological awareness and naming was also demonstrated in studies designed to evaluate the effectiveness of different instructional interventions in reading. For example, E. A. Harn [34] reported that kindergarten students with the double-deficit were less responsive to any of three seven-month programs of special instructions in reading. Also, among the three, the most systematic program (the one that systematically addressed skills in each impaired domain) was also the most successful.

There have been other reports regarding the joint effect of both deficits in people with severely impaired reading. J. Nopola-Hemmi et al. [35] analyzed the neurological data of 24 dyslexics from a three-generation Finnish family. They



established that in all of them the phonological awareness deficit was accompanied by a naming speed deficit, as well as by problems with short-term verbal memory. Cluster analysis of several subtypes of developmental dyslexia, undertaken by J.M. Fletcher et al. [36], revealed that in four out of five such subtypes phonological awareness was the major common factor coinciding with either slower naming speed or somewhat impaired verbal short-term memory. In another piece of research, R. D. Tiu, S. J. Wadsworth, R. K. Olson, and J. C. DeFries [37] investigated genetic and environmental factors in reading disabilities on a large sample of twins drawn from the Colorado Learning Disabilities Research Center database. They concluded that both phonological awareness and naming speed contributed to impairment in reading and both should therefore be included into any comprehensive model of developmental dyslexia.

In brief, the major idea here is that two deficits, even if each single one of them does not cause serious problems with reading per se, can together create a severe overload of the reading-related cognition system, which is difficult to compensate for.

It is, probably, worth mentioning that some researchers are rather cautious in fully accepting this explanation. For example, C. Schatschneider, C. D. Carlson, D. J. Francis, B. R. Foorman, and J. M. Fletcher [38] argued that severity of reading problems in the double-deficit subgroup of participants could be actually explained in terms of a statistical artifact. Results of their study, indeed, demonstrated that when measures of phonological awareness and naming speed are positively correlated (which is often the case – even if this correlation is not significant), participants categorized into a double-deficit subgroup inevitably represent worse performers on either measure and subsequently, showing poorer reading outcomes.

As impressive as it is, the evidence in favor of the double-deficit hypothesis is not absolutely indisputable. For example, P. T. Ackerman, C. A. Holloway, P. L. Youngdahl and R. A. Dykman [39] did not find any markedly impaired reading performance in their sample of dyslexics with a double-deficit profile compared to subgroups with a single deficit. Moreover, all poor readers, in addition to having compromised phonological awareness and naming speed skill, also demonstrated problems with orthographic tasks, attention, arithmetic, and nearly all WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children, the Third Edition – e. g., [40]) subtasks leading the authors to propose a “multiple causality theory” of developmental dyslexia.

In summary, possible reservations aside, phonological awareness deficits and the naming speed deficits are broadly recognized to be among the major cognitive factors underlying developmental dyslexia as their respective measures are shown to be quite strong correlates of reading achievements, especially in younger readers. In the subsequent section we consider more closely the lesser



established factor – the naming speed – how it is operationalized and measured in applied research, and what findings have been obtained with regard to its connection to reading performance.

Rapid Automatized Naming (RAN) task and reading

Like phonological awareness, naming speed also has rather a long and rich research history. Originally proposed by N. Geschwind [41, 42] and then tested by M. B. Denckla [43], the idea was that cognitive factors (their speed and efficiency that is) involved in attaching a verbal label to an abstract visual category (e. g., basic colors) might well predict future reading performance. This idea eventually resulted in the design of the Rapid Automatized Naming (RAN) task [44]. That test has now become the prototype for many subsequent versions broadly used as naming speed assessment tools in research fields of cognitive development, education and educational psychology and has even been included in some standard screening procedures for early diagnoses of reading disorders [e. g., 45, 46, 47].

The typical RAN task is composed of four sub-tasks in which participants are required to name aloud as quickly as possible a large sequence of either symbolic (letters, numbers) or non-symbolic (colors, pictures of common objects) stimuli presented in a 5 x 10 (five rows of ten characters per each) display, either on A4 white paper sheet or on a computer screen. Since the initial introduction of the RAN task, a multitude of studies have demonstrated a strong connection between participants' performance on different types, versions, and subtasks of RAN and their reading abilities. In brief, the faster RAN task performance, the more favorable prognosis for competent reading development. Here is a brief overview of this line of research.

During the past three decades, the connection between RAN task performance and reading has been empirically studied cross-sectionally, longitudinally, and in across-language studies. Cross-sectional studies have addressed the question how well RAN task performance distinguishes developmental dyslexia from other learning disabilities that are not reading-specific. Longitudinal studies have used RAN task performance in earlier stages of cognitive development as a predictor of reading outcomes later on in different age groups. Finally, across-language studies have looked at the relationships between measures of RAN task performance and reading fluency in different languages.

Some of the most relevant and illustrative cross-sectional and longitudinal studies involving RAN show that dyslexics, and poor readers in general, perform much worse on practically all RAN and RAN-like subtasks than do age-matched average readers and, importantly, people with other than reading-specific learning disabilities [e. g., 18, 44, 48, 49, 50, 51]. They also show that naming



speed, as measured by different versions of the RAN task is strongly associated with different aspects of reading skills across age groups and can be useful in predicting success of instructional intervention in reading [e. g., 30, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59].

In particular, P.T. Ackerman and R.A. Dykman [60], while testing a sample of 7–12 year-olds, found that RAN task performance distinguished dyslexics from both slower learners and those diagnosed with Attention Deficit Disorder. According to [43], dyslexic children are more than one standard deviation below kindergarten norm on naming colors. Similarly, N.A. Badian [61, 62] showed that RAN performance on all subtests – colors, objects, digits and letters – correlates with later reading achievements. In addition, it is worth noting again that, according to the double-deficit hypothesis [23], naming speed contributes to reading not only significantly, but also independently from phonological awareness. Several studies have examined the RAN task's predictive power when the factor of phonological awareness was first statistically accounted for. A. Cornwall [63] reported RAN's unique share in variance of reading among other factors such as phonological awareness and verbal memory. In [51], RAN task performance was one of best individual predictors of reading abilities, clearly differentiating impaired from normal readers. According to [64], digit-naming speed contributed a unique portion of variance in reading speed scores. The list of relevant examples goes on, though not all of the research unequivocally demonstrates that RAN task performance is uniquely linked to the development and manifestation of reading skills.

One interesting source of variation in the relationship between RAN task performance and reading skill is the language in which the tests are given. The more transparent the language grapheme-phoneme structure is (i. e., the more word pronunciation directly matches spelling), the more closely RAN task performance is associated with reading (better predicts it). This kind of regularity has been observed and documented in Dutch [e. g., 18, 65, 66, 67], though [68] reported no particular difference between English and Dutch in the relative predictive power of phonological awareness and naming speed measures; in Finnish [e. g., 69, 70, 71]; in German [e. g., 19, 59, 72, 73, 74, 75], though [76] acknowledged the leading role of phonological awareness deficits in comparison with the naming speed deficits in reading impairments in German; in Spanish [e. g., 77, 78], though [26] suggested that in bilinguals, some cognitive factors, like phonological awareness, function across languages, whereas other, like naming speed appear to be stronger reading correlates within a given individual language; and in Russian [e. g., 79] where it was shown that while phonological awareness remained the strongest predictor of basic reading skills in English, naming speed played that role for Russian in Russian-English bilinguals in first and second graders.



As it is emphasized in [80], greater orthographic regularity in more transparent languages reduces the demand for phonological analysis. Almost echoing this remark, K. Landerl [19] suggested that although a phonological awareness deficit still could be the core deficit in German poor readers, the high consistency of German orthography might just make it easier for learners to overcome the problem. To complete the picture, there is also the notion that phonological skills, especially in the more transparent languages, could be a function of literacy exposure and experience in reading [81]. Under such circumstances, naming speed, as measured by RAN task performance, overtakes phonological awareness as a leading predictor of reading outcomes. This observation may also be important as an argument in favor of relatively independent nature of naming speed within the whole set of cognitive factors that contribute to successful reading acquisition.

In fairness, some researchers exercised caution when interpreting RAN-related findings. As noted earlier, high severity of dyslexia symptoms in people with a double-deficit could be attributed to a statistical artefact [38] that masks individual contribution of each factor to the overall reading impairment. In addition, the central assumption of the double-deficit hypothesis, that naming speed is independent from the cognitive processes responsible for phonological awareness, has been periodically questioned in the literature. In several studies phonological awareness and naming speed came out to be correlated significantly above chance or showed other signs of interdependence [e. g., 31, 82, 83, 84, 85].

Finally, not all longitudinal and special population studies have yielded equally conclusive evidence regarding the predictive power of the RAN task. For example, A. G. Bishop [86] found a model that combined measures of letter identification, phonological awareness, and naming speed to be the best of five tested predictive models of early reading development, whereas [87] reported no direct relationship between RAN task performance and a level of reading achievements. J. Holland, D. McIntosh, and L. Huffman [88] emphasized the role of orthographic processing rather than either phonology or naming speed in their participants' decoding skills. See also [89, 90, 91] for some other predictive or path-analyses models involving RAN. Yet other studies appeared to have some design problems that prevented separating reading difficulties from other co-occurring developmental problems, making it complicated to draw any firm interpretations of findings (see [92], for review).

Notwithstanding these controversies, research to date has rather convincingly demonstrated naming speed, as measured by performance on the RAN task, to be one of two major factors underlying development of reading. The overall impression from reviews of relevant research is that the empirical evidence predominantly supports the existence (well beyond chance) of association between RAN task performance and the measures of reading skills. The strength of this



association, however, varies substantially across studies. Here are a few examples from studies mentioned in this section. Individual coefficients of correlation range from about virtually negligible (P.G. Bowers and L.B. Swanson [93]: $r = 0.02$ – between digit naming and a measure of decoding skills or A.S. Chandarina [79]: $r = 0.03$ – between letter naming and vocabulary knowledge) to extraordinary high (G.K. Deutsch et al. [94]: $r = 0.87$ or V.W. Berninger, C. Yates and K. Lester [95]: $r = 0.71$ – both between letter naming and measures of single word reading efficiency). In other words, the degree of the RAN-to-reading correlation is highly heterogeneous and presumably depends on many factors including, among others, particular measures of either naming speed or reading skills, participants' age, language and degree of proficiency/impairment in reading.

Some, even preliminary/basic, closure is definitely in order in our understanding of the structure and the moderating effects of major demographic study features on the degree of association among different types of RAN-task and various measures of reading competency. As such, two major research questions for the present study could be stated as follows:

1. What is the point estimate of the degree of association between the RAN task and reading?

2. What factors affect the strength of this association and to what extent?

These questions are addressed here by means of a large-scale meta-analysis of available correlational data.

Present Study

The method of meta-analysis, employed by the present study, shows whether a general effect (the above chance correlation between variables in question – in this case between measures of Ran-task performance and reading skills) exists consistently across numerous relevant studies and what its overall magnitude is. Moreover, it allows for exploring sources of variability in the effect sizes through analyses of methodological, substantive, and demographic study features as they mediate/moderate the strength of association between RAN and reading. Given a great deal of controversy surrounding research findings concerning the RAN task [e. g., 92], a meta-analysis also appears to be the most potent tool to use in an attempt to reconcile such data.

What is known and still unclear from the earlier meta-analyses?

Previously, a couple of meta-analyses investigated various correlates of reading and reported significant low-to-moderate correlations between RAN and different aspects of reading [96, 97]. In some cases, the RAN task even seemed to slightly overshadow indices of phonological awareness. Interpreting these findings, D.D. Hammill [96] made two interesting points.



First, it was noticed that the variables most highly correlated with reading could be classified in so-called “print clusters” (e. g., alphabet knowledge, single phoneme-letter recognition, print awareness), as they are related to the English writing system and typically acquired through formal education. The “non-print clusters” (including RAN and phonological awareness, alongside with memory, spoken language, perceptual and motor skills) combines more general cognitive abilities that are less strongly correlated with reading. Second, from an applied perspective, the author concluded that, despite their significant correlation with reading, variables in the non-print cluster might be overemphasized in the research literature. Thus, the regular educational practice should refocus attention from these skills onto more trainable abilities in written language which are closer connected to reading and involve processing of printed text. The last suggestion, as practical as it may seem, neither helps much in understanding the cognitive nature of the RAN-to-reading association nor addresses the needs of those (3–5 %) children who are less responsive to formal reading instruction, presumably because of some deeper (rooted in cognitive development) shortcomings.

However, there are issues that remain largely unaddressed. For example, none of the meta-analyses above treated the language on which participants performed either RAN or reading tasks as a substantive study feature, leaving no opportunity to verify M. Wolf et al. [33] claim that in more transparent (in terms of grapheme-to-phoneme correspondence) the RAN task outperforms measures of phonological awareness as a predictor of reading outcomes. There are other factors that definitely deserve special attention, including type of the RAN (i. e., symbolic vs. non-symbolic) and reading (i. e., specific skills and competencies – speed, vocabulary, comprehension, etc.) tasks, as well as participants’ age, reading abilities, other substantive and demographic variables.

Research objectives

Though the previous meta-analyses provide some answers about the overall magnitude of RAN task performance correlations with reading, they have serious limitations. For one, they lack specificity in defining the RAN measure itself; RAN appears there as a single construct, as if there were no differences between symbolic and non-symbolic RAN subtasks. Another limitation is the choice of moderator variables. Some study features, omitted in these meta-analyses, could shed light on the cognitive nature of RAN-to-reading association, not to mention advance our knowledge about conditions under which the strength of this association manifests itself more saliently.

Among study features to consider are those related to the following issues repeatedly emerging in the empirical research. *What is the difference between symbolic and non-symbolic RAN subtasks in their association with different aspects*



of reading? [e. g., 61, 67, 80, 98]. *What is the optimal timeframe for administering the RAN task?* [e. g., 99]. *How does the strength of association between RAN and reading change with participants' age and reading abilities?* [e. g., 80, 100]. *Does the transparency of the grapheme-phoneme language structure influence the degree of RAN-to-reading association?* [e. g., 33, 59]. These questions restated into some sort of working hypotheses in favor of: (1) symbolic (i. e., letters and digits) RAN subtasks; (2) younger and less skilled in reading participants; and (3) more transparent with respect to grapheme-phoneme correspondence languages (e. g., Spanish, Russian) guided the current review of two large categories of primary research – studies of cross-sectional or concurrent design (i. e., where RAN performance and reading competencies are assessed within the same time frame) and studies of “longitudinal” or split-time design (i. e., where measures of RAN performance taken at one point in time are expected to predict reading performance later on). These correlational data (respective measures of strength of association between RAN and reading) are meta-analyzed, examined for moderator variables and discussed here.

Method

Methodology of meta-analysis

Meta-analysis is a systematic synthesis of quantitative results from the entire collection of primary empirical studies that address the same research question or a set of closely related questions, usually of some applied value [e. g., 101, 102]. Meta-analyses quantify results by extracting from individual studies a standardized metric, called effect size. Individual effect sizes (necessarily independent both with respect to the samples they are derived from and the outcome type they represent) then are aggregated into a single point estimate to reflect either the impact of the treatment (i. e., standardized mean difference between an experimental and a control conditions in “intervention” experimental studies) or the strength of association between variables in question (i. e., correlation coefficients in correlational studies). The latter type of meta-analysis is employed by this project. It systematically follows the set of interrelated procedures that are briefly outlined below (for more detailed guidelines on implementing a typical meta-analytical research, please, see [102, 103, 104, 105]).

Search strategy

The search strategy targeted studies containing in abstracts or descriptive field of the corresponding databases any of the following key terms: “RAN”, “rapid naming”, “automatized naming”, “serial naming”, “naming speed” in conjunction with any of the reading-related terms: “literacy”, “read*”, “dyslex*”. The timeframe for searches was set from 1976 with no upper limit.



Four electronic databases were consulted because of their expected highest relevance to the research questions: PSYCInfo, PubMed, ERIC, and ProQuest Dissertations and Theses. These searches originally resulted in 1503 hits. Removing duplicates reduced this number to 714. Also, the bibliographies of reviews, previous meta-analyses, and major empirical studies in the field were scanned resulting in an addition of 21 research articles. At the final stage of the project all searches were updated yielding another 105 sources. Thus, 840 studies in total emerged on the stage of literature searches. They represented both types of studies in the focus of interest for the current project – what we will call *cross-sectional* (same time correlations between RAN and reading) and *longitudinal* (RAN measures taken at one point in time correlated with later reading performance).

Inclusion criteria and the review procedure

Each study identified through literature searches was first reviewed at the abstract level by two coders working independently, who then met to discuss and resolve disagreements and to document the inter-rater reliability rate. Full-text document retrieval was warranted if the study abstract met the following criteria:

- Contains any of the “naming speed” measures using any version (original or modified) of the RAN tasks.
- Reports any measure of participants’ reading performance.
- Belongs to a broad category of primary empirical research employing *cross-sectional* or *longitudinal* design and reports correlational data relating RAN and reading performance.

The procedure for the review of full-text documents followed the very same approach.

Inter-rater agreement rate at both stages of the review was calculated as a percentage of studies, with respect to which both coders agreed whether to reject the study or to continue analyzes and expressed as Cohen’s kappa. The extent of uniformity between coders on the subsequent stages of effect size extraction and study features coding was also assessed and documented.

Effect size extraction

Pearson product-moment correlation coefficients between the measures of RAN and reading performance, weighted by the corresponding sample sizes, as outlined in [106] were analyzed using Comprehensive Meta-Analyses 2.0 software package [107]. This produced an average point estimate (random effects model) separately for *cross-sectional* and *longitudinal* studies, and these estimates were further investigated in subsequent moderator variable analyses (mixed model) based on the coded study features. The total Q-statistic (fixed effect model) was used to test for homogeneity of the effect size distributions [108].



Study features coding

In order to explore variability in effect sizes, study features (i. e., study design and demographic characteristics of hypothesized importance for explaining the corresponding outcomes) were coded and assessed in a series of moderator analyses. These analyses were of the utmost interest for the project as they addressed the question about factors consistently affecting the degree of association between RAN and reading. The following study features were coded as follows and analyzed.

- Type of the RAN task: symbolic (e. g., letters and digits) and non-symbolic (e. g., objects and colors).
- Type of the reading performance measure: decoding skills, word reading, reading rate, reading comprehension, vocabulary knowledge, spelling, and orthographic skills (for more detailed references to the respective assessment tools, please, see [109]).
- A resulting combination of a particular RAN subtask with an individual measure of reading.
- Participants' age, reading and learning abilities, and dominant language.
- The amount of time that passed between the administration of the RAN task and the reading assessment (only applied to the longitudinal studies).
- The moderator variable analyses, in addition to estimating magnitude of the effects in different categories of study features, focused on searching for most coherent (homogeneous) datasets as being more reflective of the corresponding regularities in the respective populations.

Results

Literature searches revealed 840 individual documents potentially suitable for further examination. Judging from the review of abstracts, 370 studies were marked for retrieval, of which 241 studies were retained after the full-text review for all subsequent analyses. The list of all studies included in this meta-analysis is available from the authors by request. Inter-rater agreement rates at different stages of the review were:

- Abstract review – 92.65% (Cohen's $\kappa = 0.85$).
- Full-text review – 93.33% (Cohen's $\kappa = 0.87$).
- Agreement rate on the number and selection of the effect sizes – 93.18% (Cohen's $\kappa = 0.86$).
- Agreement rate on study features coding – 89.09% ($\kappa = 0.78$).

The 241 studies produced in total 1254 independent effect sizes in the category of studies that used cross-sectional design, and 297 independent effect sizes in the category of longitudinal studies. Summary statistics for each of the sub-collections are presented in Table 1 and Table 2, respectively.

**Table 1.** Overall Weighted Average Effect Size for Cross-Sectional Studies and Heterogeneity Statistics

Population Estimates (Strength of RAN-to- Reading Association)	K	r^+	CI: Lower 95th	CI: Upper 95th
Random Effects Model	1254	0.314**	0.31	0.32
Fixed Effect Model	1254	0.321**	0.32	0.33
Heterogeneity Analysis	$Q_{\text{Total}} = 2879.57$ ($df = 1253$), $p < 0.001$, $I^2 = 56.49$			
** $p < 0.01$				

Table 2. Overall Weighted Average Effect Size for Longitudinal Studies and Heterogeneity Statistics

Population Estimates (Strength of RAN-to- Reading Association)	K	r^+	CI: Lower 95th	CI: Upper 95th
Random Effects Model	297	0.343**	0.33	0.36
Fixed Effect Model	297	0.350**	0.34	0.45
Heterogeneity Analysis	$Q_{\text{Total}} = 418.43$ ($df = 296$), $p = 0.003$, $I^2 = 29.26$			
** $p < 0.01$				

According to the random effects analytical model, the average effect size (strength of association expressed as correlation coefficients) in *cross-sectional* investigations was $r^+ = 0.314$, statistically significant ($p < 0.01$) and highly heterogeneous ($p < 0.001$). The average effect size based on *longitudinal* data was $r^+ = 0.343$, also statistically significant ($p < 0.01$) and moderately but significantly heterogeneous ($p = 0.003$). Both effects could be classified as indicating a low-to-moderate degree of association between naming speed and various measures of reading performance, while significant heterogeneity (assessed within the fixed effect model) of both distributions of effect sizes warranted



further exploration of findings by means of moderator variable analyses to detect systematic variations due to specific study characteristics (categorized and coded as it was described earlier in the method section). Major findings of these analyses are presented below in Table 3 and Table 4 – for *cross-sectional* and *longitudinal* data, respectively. While some levels of age and reading abilities described for *cross-sectional* studies were not found in the reviewed empirical literature for *longitudinal* studies, one additional variable – the time delay between administering measures of RAN and reading performance – was added and analysed there.

Table 3. Significant Moderator Variables (Mixed Model) for Cross-Sectional Studies

Variables/Levels	k	r ⁺	Lower 95 th	Upper 95 th	Q _B (df, p) Conclusion ^a
RAN Type:					
Symbolic RAN	682	0.346	0.33	0.36	
Non-Symbolic RAN	373	0.259	0.25	0.27	
Modified RAN	129	0.274	0.24	0.31	
Mixed-Stimuli RAN	70	0.330	0.29	0.37	
Q-Between					105.57 (3, < 0.001), SD
Measures of Reading Performance:					
Reading Composites	26	0.347	0.28	0.41	
Decoding Skills	242	0.333	0.32	0.35	
Orthography	56	0.260	0.22	0.30	
Reading Comprehension	198	0.300	0.28	0.32	
Reading Rate	155	0.369	0.35	0.40	
Spelling	87	0.283	0.25	0.31	
Vocabulary Knowledge	122	0.172	0.14	0.20	
Word Reading	368	0.350	0.34	0.36	
Q-Between					179.66 (7, < 0.01), SD



Variables/Levels	k	r*	Lower 95 th	Upper 95 th	Q _B (df, p) Conclusion ^a
Participants' Age Group:					
Kindergarten	109	0.287	0.26	0.31	
Elementary School	645	0.324	0.31	0.34	
Middle School	104	0.268	0.24	0.30	
High School (Teenagers)	7	0.424	0.36	0.38	
Adults	201	0.277	0.25	0.30	
Mixture of Several Age Groups	188	0.337	0.32	0.36	
Q-Between					42.93 (5, 0.003), SD
Reading Ability:					
Developmental Dyslexia	327	0.325	0.31	0.34	
Learning Disabilities	48	0.216	0.15	0.28	
Mixed-Ability Readers	188	0.342	0.32	0.36	
Average Readers (General Population)	691	0.306	0.29	0.32	
Q-Between					20.25 (3, 0.015), SD

Note:^a Between-level statistically significant differences (SD) and statistically non-significant differences (NSD), numbers in parentheses reflect df and p-values.

**Table 4.** Significant Moderator Variables (Mixed Model) for Longitudinal Studies

Variables/Levels	k	r⁺	Lower 95th	Upper 95th	Q_b (df, p) Conclusion ^a
RAN Type:					
Symbolic RAN	170	0.368	0.35	0.39	
Non-Symbolic RAN	119	0.306	0.28	0.32	
Modified RAN	3	0.487	0.44	0.53	
Mixed-Stimuli RAN	5	0.409	0.32	0.49	
Q-Between					59.86 (3, < 0.001), SD
Measures of Reading Performance:					
Reading Composites	14	0.367	0.25	0.47	
Decoding Skills	50	0.333	0.29	0.37	
Orthography	6	0.281	0.18	0.38	
Reading Comprehension	61	0.321	0.29	0.35	
Reading Rate	48	0.358	0.32	0.39	
Spelling	29	0.334	0.30	0.37	
Vocabulary Knowledge	10	0.145	0.05	0.23	
Word Reading	79	0.380	0.36	0.40	
Q-Between					35.51 (7, 0.008), SD
Participants' Age Group (at the time of RAN administration):					
Kindergarten	116	0.339	0.32	0.36	
Elementary School	181	0.346	0.33	0.37	
Q-Between					0.25 (1, 0.62), NSD



Variables/Levels	k	r^+	Lower 95 th	Upper 95 th	Q_b (df, p) Conclusion ^a
Reading Ability:					
Developmental Dyslexia	60	0.318	0.28	0.36	
Mixed-Ability Readers	24	0.352	0.31	0.39	
Average Readers (General Population)	213	0.343	0.33	0.36	
Q-Between					1.64 (2, 0.44), NSD
Time Delay (between administering measures of RAN and Reading):					
Within a Year	111	0.360	0.34	0.38	
Over a Year	186	0.329	0.31	0.34	
Q-Between					4.603 (1, 0.045), SD

Note:^a Between-level statistically significant differences (SD) and statistically non-significant differences (NSD), numbers in parentheses reflect df and p-values.

For each of significant moderator variables, post hoc pair-wise comparisons among their levels (using Bonferroni correction) were implemented to identify the major sources of difference among effect sizes. It is worth mentioning here that we considered the number of cases fewer than 10 to be insufficient for any meaningful interpretation of the corresponding levels of moderator variables under review. In brief summary, here are the major findings of these analyses.

Effects sizes for symbolic RAN were significantly higher than for non-symbolic RAN in both *cross-sectional* and *longitudinal* categories ($r^+ = 0.35$ vs. $r^+ = 0.26$ and $r^+ = 0.37$ vs. $r^+ = 0.31$, respectively). For all measures of RAN performance within the *cross-sectional* collection, its association with reading rate ($r^+ = 0.37$) was the strongest, significantly higher than with reading comprehension ($r^+ = 0.30$), spelling ($r^+ = 0.28$), orthographic skills ($r^+ = 0.27$), and vocabulary knowledge ($r^+ = 0.17$). The latter was the weakest correlate of RAN performance (significantly lower than any other measure). RAN correlations with



word reading, decoding skills, and reading composite measures did not differ significantly either from one another or from reading rate (Table 3). Setting aside seven cases of high-school students and the mixed-age category, the only marginally significant difference by learners' age (academic level) was observed between elementary and secondary (middle-school) students in favour of the former ($r^+ = 0.32$ vs. $r^+ = 0.27$). In the category of population type / reading ability, samples of students with learning disabilities on average produced significantly weaker correlations between RAN and reading ($r^+ = 0.22$) than other sub-categories (including samples of students diagnosed with developmental dyslexia – $r^+ = 0.32$) that were virtually indistinguishable from one another. No statistically significant differences among RAN-to-reading correlations among coded levels of the language category were detected.

Longitudinal dataset was much smaller in size, subsequently featuring lesser number of levels per category and number of cases per level (and likely lacking sufficient statistical power), produced fewer number of significant findings. Similarly to *cross-sectional* collection, the weakest correlation between RAN performance and measures of vocabulary knowledge ($r^+ = 0.14$) was significantly different from all other RAN-to-reading correlations, among which the strongest ones – for word reading ($r^+ = 0.38$), reading composite ($r^+ = 0.37$), and reading rate ($r^+ = 0.36$) differed neither among themselves nor from decoding skills, spelling, and reading comprehension (Table 4). Marginally significant difference between correlations of measures of RAN and reading administered within a year ($r^+ = 0.36$) and after a longer time period ($r^+ = 0.33$), may be indicative of the tendency that with time predictive capacity of RAN task diminishes as reading skills themselves progress and other (contextual and educational factors) gain in their influence on literacy development.

Of utmost importance for the current project were relationships between various types of RAN task and specific reading skills that would be not only statistically significant, but also sufficiently coherent, as judged by homogeneity of within-group distributions of effect sizes at each level of this moderator variable (e. g., Symbolic RAN x Reading Rate, Non-Symbolic RAN x Reading Comprehension and so on). Both *cross-sectional* and *longitudinal* datasets were explored further to assess and describe these associations.

Moderator variable analyses of *cross-sectional* data produced very few highly significant and homogeneous (or approaching homogeneity) sets of effects across the RAN-by-reading category. Among the most coherent subsets were associations between: (1) symbolic RAN and measures of reading speed ($r^+ = 0.42$, $k = 72$; $Q_{\text{Within}} = 71.47$, $p = 0.46$); (2) symbolic RAN and reading composites ($r^+ = 0.50$, $k = 9$; $Q_{\text{Within}} = 5.37$, $p = 0.72$); (3) either type of RAN task and decoding skills ($r^+ = 0.37$, $k = 151$; $Q_{\text{Within}} = 181.0$, $p = 0.04$ and $r^+ = 0.28$, $k = 71$; $Q_{\text{Within}} = 96.58$, $p = 0.02$ – for



symbolic and non-symbolic RAN tasks, respectively); and (4) non-symbolic RAN and measures of reading comprehension ($r^+ = 0.30$, $k = 37$; $Q_{\text{Within}} = 38.33$, $p = 0.36$). It may also be important to recognise that all effects for symbolic RAN were higher than the corresponding effects for non-symbolic RAN with the highest effects for reading speed ($r^+ = 0.42$), individual word reading ($r^+ = 0.40$), and decoding skills ($r^+ = 0.37$) – whereas the corresponding effects for non-symbolic RAN were: $r^+ = 0.30$, $r^+ = 0.26$, and $r^+ = 0.28$, respectively. Among other moderator variables the highest consistency (though not reaching the level of statistical significance) of RAN-to-reading degree of association was shown for kindergarteners ($r^+ = 0.28$, $k = 109$; $Q_{\text{Within}} = 136.82$, $p = 0.03$).

Within the *longitudinal* data collection, effects tended to be more coherent (possibly due to the reduced variability typically associated with a smaller number of cases per level per category, but still reflective of some true consistency of RAN-to-reading associations). Significantly homogeneous effect sizes were observed for: (1) the overall non-symbolic RAN ($r^+ = 0.31$, $k = 119$; $Q_{\text{Within}} = 31.95$, $p = 0.64$); (2) for measures of reading speed ($r^+ = 0.36$, $k = 48$; $Q_{\text{Within}} = 44.32$, $p = 0.58$), reading comprehension ($r^+ = 0.32$, $k = 61$; $Q_{\text{Within}} = 52.32$, $p = 0.75$), and spelling ($r^+ = 0.33$, $k = 29$; $Q_{\text{Within}} = 27.83$, $p = 0.47$); (3) in participants with reading impairments classified as different degrees of developmental dyslexia ($r^+ = 0.32$, $k = 60$; $Q_{\text{Within}} = 39.22$, $p = 0.98$); and (4) when the time lag between administering RAN and reading measures exceeded a year ($r^+ = 0.33$, $k = 186$; $Q_{\text{Within}} = 181.59$, $p = 0.56$). In combinations with different aspects of reading performance, effects for symbolic RAN, once again, were higher than for non-symbolic RAN, with the same top three: word reading ($r^+ = 0.43$, $k = 47$), reading speed ($r^+ = 0.43$, $k = 32$), and decoding skills ($r^+ = 0.40$, $k = 29$). However, for *longitudinal* data that difference was less dramatic ($r^+ = 0.32$, $k = 40$; $r^+ = 0.29$, $k = 16$; and $r^+ = 0.27$, $k = 19$ – for the aforementioned categories of reading measures respectively). All of them were significantly homogeneous (i. e., consistent across studies) with the corresponding Q_{Within} values not exceeding 50.53 (symbolic RAN correlation with measures of word reading, $p = 0.30$). The strongest non-symbolic RAN association was observed with the various measures of reading comprehension ($r^+ = 0.33$, $k = 21$), which was also significantly homogeneous ($Q_{\text{Within}} = 14.55$, $p = 0.80$).

Finally, it makes sense to add that correlation coefficients between RAN task performance and composite measures of reading (i. e., accounting for more than one specific aspect of reading skills within the same assessment index or in other words representing the reading competency as a whole phenomenon) were among highest in magnitude, though not necessarily achieving the level of homogeneity. It was true for both *cross-sectional* and *longitudinal* categories of studies: $r^+ = 0.38$, $k = 26$ and $r^+ = 0.37$, $k = 14$, respectively.



Discussion

The patterns of effect sizes (i. e., coefficients of correlation between various RAN tasks and measures of reading skills) in the *cross-sectional* and *longitudinal* studies were similar, with slightly higher average point estimate for the latter. Whereas a direct statistical relationship between the two is not possible (as these effects were derived from different samples), this difference does not appear to be substantial enough to speculate that RAN task performance is better used for predicting progress in reading outcomes, especially since, within the longitudinal collection itself, there was no significant difference between the RAN-to-reading correlations for the same year assessments and assessments separated by longer time periods.

Both overall r^2 were heterogeneous, which prevents drawing any definitive conclusions about the degree of strength of the RAN-to-reading association in general population, though it is obvious that this association is overwhelmingly positive and quite compatible across various levels of the major moderator variables. In our review, average coefficients of correlations for *cross-sectional* data varied from 0.14 (between measures of symbolic RAN and vocabulary knowledge) to 0.50 (between measures of symbolic RAN and a few cases of reported reading composites). Two similar correlations defined the range of average effect sizes in the longitudinal collection: 0.09 (between measures of symbolic RAN and vocabulary knowledge) and 0.45 (between measures of non-symbolic RAN and just four cases of reading composites). These are not particularly wide ranges and, if set vocabulary knowledge aside from other reading skills (as it is more dependent on exposure to proper educational interventions and communicatively rich environments and is much less associated with speed-sensitive cognitive processing), the absolute majority of RAN-to-reading correlations in both collection cluster closely around their respective means.

Moderator variable analyses produced some interesting homogeneous (thus, more reliably interpretable) results. *Cross-sectionally*, symbolic RAN subtasks tended to be more strongly correlated with reading rate, reading comprehension, and decoding skills, whereas non-symbolic RAN subtasks showed consistent, though somewhat lower, correlations with reading comprehension and decoding skills. Reading rate, decoding, and to some extent, comprehension either require expertise with printed text (which relates this pattern of results to findings of a meta-analysis [96]) or depend on processing speed, or both, and as such, could be linked to practice-based cognitive mechanisms of reading. Also, decoding and comprehension largely depend on applying rules and building associations. In this respect, their consistent correlations with non-symbolic RAN subtasks is suggestive of the involvement of attention-based mechanisms earlier hypothesized and tested in [110] and [109]. Actually, the latter research demonstrated high



sensitivity of both types of RAN to manipulations with the levels of demand for attentional control, leading the author to wonder what “A” in RAN should stand for.

The patterns of *longitudinal* results basically mirrored that of *cross-sectional* data. Two measures in particular – reading rate and reading comprehension – were consistently (i. e., heterogeneity scores within the respective sub-collections of data were relatively low) correlated with overall RAN performance. Once again, associations were stronger between symbolic RAN and reading rate and between non-symbolic RAN and reading comprehension, but not vice versa. Interestingly enough, *longitudinal* effects across practically all individual moderators tended to be more homogeneous in comparison with *cross-sectional* data, possibly indicating that the RAN task, as a correlate of reading abilities, is more consistent when it is used for prognosis of future reading performance rather than as a diagnostic tool for current deficiencies. Also, note that RAN-to-reading correlations in a subgroup of participants diagnosed with reading impairments, though fairly consistent, were not among the strongest in either collection.

Observed patterns of correlation neither support directly nor seriously contradict the double deficit hypothesis [23]. Strong association of measures of decoding skill (that have phonological processing in its core) with RAN performance puts in question hypothesized independence of naming speed and phonological awareness. Also, speed-sensitive and attention-demanding reading competencies did not differ substantially in their associations with RAN task performance. In the light of these findings (including strong RAN associations with reading composite measures), it appears reasonable to suggest that the RAN task performance is based on, so to speak, “pre-reading” skills that combine automatic and controlled cognitive processes necessarily involved in successful reading activities of all types.

In concluding remarks, despite some reservations expressed in previous meta-analyses, the RAN task connection to reading should not be considered inferior to that of other correlates/predictors. RAN still deserves special attention as an assessment tool for research on literacy acquisition across age groups, especially when learners (for whatever reasons) may be less responsive to regular instruction in reading.

Better understanding of the cognitive mechanisms underlying RAN task performance in its association with reading has a high potential for informing researchers and educational practitioners of possible reasons for reading problems and, thus, for guiding them to design more effective literacy interventions. Reading for comprehension, vocabulary enrichment, fluency in complex pattern recognition, even second language learning may benefit from the understanding of the role played by both automaticity and attention in naming speed and reading. Some special tools and practices directed toward achieving a better management of



attentional resources may be developed and used in early literacy education to complement reading training oriented toward achieving higher fluency to better the overall reading competency of learners.

References

1. Critchley M. *The Dyslexic Child (2nd ed.)*. Springfield, Ill, Charles C. Thomas, 1970. 137 p. DOI: [10.1002/1520-6807\(197304\)10:2<264::AID-PITS2310100227>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197304)10:2<264::AID-PITS2310100227>3.0.CO;2-P)
2. Snowling M. J. *Dyslexia*. Oxford, UK, Blackwell Publishers Ltd., 2000. 253 p.
3. Bishop D.V.M. *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Cambridge, UK, Psychology Press Ltd., 1997. 288 p.
4. Vellutino F. R. & Fletcher J. M. Developmental Dyslexia. In: M. J. Snowling & C. Hulme (eds.) *The science of reading: A handbook. Blackwell handbooks of developmental psychology*. Malden, MA, Blackwell Publishing, 2005, pp. 362–378.
5. Savage R. Motor skills, automaticity and developmental dyslexia: A review of the research literature. *Reading and Writing*, 2004, V. 17, Issue 3, pp. 301–324. DOI: [10.1023/B:READ.0000017688.67137.80](https://doi.org/10.1023/B:READ.0000017688.67137.80)
6. Bradley L., & Bryant P. E. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 1983, V. 301, pp. 419–421. DOI: [10.1038/301419a0](https://doi.org/10.1038/301419a0)
7. Fawcett A. (Ed.) *Dyslexia, theory and good practice*. London, Whurr, 2001. 321 p.
8. Rayner K., Foorman B. R., Perfetti C. A., Pesetsky D., Seidenberg M. S. How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2001, V. 2, Issue 2, pp. 31–74. DOI: [10.1111/1529-1006.00004](https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004)
9. Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, NY, Guilford Press, 2000. 548 p.
10. Gallagher A., & Frederickson N. The phonological assessment battery (PhAB): An initial assessment of its theoretical and practical utility. *Educational and Child Psychology*, 1995, V. 12 (1), pp. 53–67.
11. Stanovich K. E., Cunningham A. E., & Feeman D. J. Intelligence, Cognitive Skills, and Early Reading Progress. *Reading Research Quarterly*, 1984, V. 19, no. 3, pp. 278–303. DOI: [10.2307/747822](https://doi.org/10.2307/747822)
12. Bone R. B., Cirino P., Morris R. D. & Morris M. K. Reading and Phonological Awareness in Reading-Disabled Adults. *Developmental Neuropsychology*, 2002, V. 21, Issue 3, pp. 306–320. DOI: [10.1207/S15326942DN2103_6](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2103_6)
13. Fleming K. M. *The effect of instruction, rapid automatized naming, intellectual functioning, initial phonological awareness skill, and age on phonological awareness growth trajectories*. Diss. Dr. Sci. Eugene, OR, 1999. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5353309> (Accessed 10 March 2018).
14. Wilson J., & Frederickson N. Phonological awareness training: An evaluation. *Educational and Child Psychology*, 1995, V. 12 (1), pp. 68–79.



15. Abrami P. C., Borokhovski E., & Lysenko L. V. The effects of ABRACADABRA on reading outcomes: A meta-analysis of applied field research data. *Journal of Interactive Learning Research*, 2015, V. 26 (4), pp. 337–367.
16. Lu T. *The relationship of phonological processing (phonological awareness, verbal short-term memory, and rapid naming) and visual short-term memory to reading disabilities in Chinese children*. Diss. Dr. Sci. Iowa City, IA, 2004. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
17. Xiangzhi M., Shuying S., & Xiaolin Z. Phonological awareness, naming speed and Chinese reading. *Psychological Science (China)*, 2004, V. 27 (6), pp. 1326–1329.
18. de Jong P. F., van der Leij A. Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 2003, V. 95 (1), pp. 22–40. DOI: [10.1037/0022-0663.95.1.22](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.22)
19. Landerl K. Dyslexia in German-speaking children. In: N. Goulandris (ed.) *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London, Whurr Publishers, Ltd., 2003, pp. 15–32.
20. Lafrance A., & Gottardo A. A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 2005, V. 26, Issue 4, pp. 559–578. DOI: [10.1017/S0142716405050307](https://doi.org/10.1017/S0142716405050307)
21. Veii K. & Everatt J. Predictors of reading among Herero–English bilingual Namibian school children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2005, V. 8, Issue 3, pp. 239–254. DOI: [10.1017/S1366728905002282](https://doi.org/10.1017/S1366728905002282)
22. van der Leij A., Morfidi E. Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. *Journal of Learning Disabilities*, 2006, V. 39, Issue 1, pp. 74–90. DOI: [10.1177/00222194060390010701](https://doi.org/10.1177/00222194060390010701)
23. Wolf M., Bowers P. G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 1999, V. 91 (3), pp. 415–438. DOI: [10.1037/0022-0663.91.3.415](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415)
24. Lovett M. W., Steinbach K. A., and Frijters J. C. Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 2000, V. 33, Issue 4, pp. 334–358. DOI: [10.1177/002221940003300406](https://doi.org/10.1177/002221940003300406)
25. Manis F. R., Doi L. M., Bhadha B. Naming Speed, Phonological Awareness, and Orthographic Knowledge in Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, 2000, V. 33, Issue 4, pp. 325–333. DOI: [10.1177/002221940003300405](https://doi.org/10.1177/002221940003300405)
26. Manis F. R., Lindsey K. A., Bailey C. E. Development of Reading in Grades K-2 in Spanish-Speaking English-Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2004, V. 19, Issue 4, pp. 214–224. DOI: [10.1111/j.1540-5826.2004.00107.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00107.x)



27. Berninger V. W., Abbott R. D., Thomson J. B., & Raskind W. H. Language Phenotype for Reading and Writing Disability: A Family Approach. *Scientific Studies of Reading*, 2001, V. 15, Issue 1, pp. 59–106. DOI: [10.1207/S1532799XSSR0501_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_3)
28. Biddle K. R. *Timing deficits in impaired readers: An investigation of visual naming speed and verbal fluency*. Diss. Dr. Sci. MA, 1997.
29. Krug C. H. *The diagnostic implications of the double-deficit hypothesis: An investigation of fifth-grade readers classified by phonological awareness and visual naming speed*. Diss. Dr. Sci. Medford, MA, 1996. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
30. Meyer M. S., Wood F. B., Hart L. A., Felton R. H. Selective Predictive Value of Rapid Automatized Naming in Poor Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1998, V. 31, Issue 2, pp. 106–117. DOI: [10.1177/002221949803100201](https://doi.org/10.1177/002221949803100201)
31. Neuhaus G. F., Swank P. R. Understanding the Relations Between RAN Letter Subtest Components and Word Reading in First-Grade Students. *Journal of Learning Disabilities*, 2002, V. 35, Issue 2, pp. 158–174. DOI: [10.1177/002221940203500206](https://doi.org/10.1177/002221940203500206)
32. Petterson S. M. *The double-deficit hypothesis: An investigation of isolated word fluency by students classified as single visual naming speed deficit or phonological deficit*. Diss. Dr. Sci. Detroit, MI, 2001. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
33. Wolf M., Bowers P. G., Biddle K. Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review. *Journal of Learning Disabilities*, 2000, V. 33, Issue 4, pp. 387–407. DOI: [10.1177/002221940003300409](https://doi.org/10.1177/002221940003300409)
34. Harn E. A. *Examining and predicting response to instruction based on kindergarten children's early literacy profiles*. Diss. Dr. Sci. Eugene, OR, 2000. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
35. Nopola-Hemmi J., Myllyluoma B., Voutilainen A., Leinonen S., Kere J., Ahonen T. Familial dyslexia: neurocognitive and genetic correlation in a large Finnish family. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2002, V. 44, Issue 9, pp. 580–586. DOI: [10.1111/j.1469-8749.2002.tb00842.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2002.tb00842.x)
36. Fletcher J. M., Morris R., Lyon G. R., Stuebing K. K., Shaywitz S. E., Shankweiler D. P., Katz L., & Shaywitz B. A. Subtypes of dyslexia: An old problem revisited. In: B. A. Blachman (ed.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, pp. 95–114.
37. Tiu R. D., Wadsworth S. J., Olson R. K., & DeFries J. C. Causal Models of Reading Disability: A Twin Study. *Twin Research*, 2004, V. 7, Issue 3, pp. 275–283. DOI: [10.1375/twin.7.3.275](https://doi.org/10.1375/twin.7.3.275)
38. Schatschneider C., Carlson C. D., Francis D. J., Foorman B. R., Fletcher J. M. Relationship of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness in



- Early Reading Development: Implications for the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 2002, V. 35, Issue 3, pp. 245–256. DOI: [10.1177/002221940203500306](https://doi.org/10.1177/002221940203500306)
39. Ackerman P.T., Holloway C. A., Youngdahl P. L., Dykman R. A. The Double-Deficit Theory of Reading Disability Does Not Fit All. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2001, V. 16, Issue 3, pp. 152–160. DOI: [10.1111/0938-8982.00016](https://doi.org/10.1111/0938-8982.00016)
40. Watkins M. W., Kush J. C., Glutting J. J. Discriminant and predictive validity of the WISC-III ACID profile among children with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 1997, V. 34, Issue 4, pp. 309–319. DOI: [10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199710\)34:4<309::AID-PITS2>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199710)34:4<309::AID-PITS2>3.0.CO;2-G)
41. Geschwind N. Disconnection syndrome in animals and man (Part I). *Brain*, 1965, V. 88, pp. 237–294.
42. Geschwind N. Disconnection syndrome in animals and man (Part II). *Brain*, 1965, V. 88, pp. 585–644.
43. Denckla M. B. Color-Naming Defects in Dyslexic Boys. *Cortex*, 1972, V. 8, Issue 2, pp. 164–176. DOI: [10.1016/S0010-9452\(72\)80016-9](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(72)80016-9)
44. Denckla M. B., Rudel R. G. Rapid 'automatized' naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 1976, V. 14, Issue 4, pp. 471–479. DOI: [10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
45. Fawcett A., & Nicolson R. *Dyslexia in children: multidisciplinary perspectives*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1994a. 272 p.
46. Mitchell J.-J. Comprehensive Test of Phonological Processing. *Assessment for Effective Intervention*, 2001, V. 26, Issue 3, pp. 57–63. DOI: [10.1177/073724770102600305](https://doi.org/10.1177/073724770102600305)
47. Nicolson R. I. & Fawcett A. J. *Dyslexia screening test*. London, The Psychological Corporation, 1996. 63 p.
48. Denckla M. B., Rudel R. G. Naming of object-drawings by dyslexics and other learning disabled children. *Brain and Language*, 1976, V. 3, Issue 1, pp. 1–15. DOI: [10.1016/0093-934X\(76\)90001-8](https://doi.org/10.1016/0093-934X(76)90001-8)
49. Etmanskie J. M. *Reading, spelling, and phonological processing in children with phonological or surface reading problems*. Diss. Dr. Sci. Kingston, ON, 1999. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
50. Fawcett A. J., Nicolson R. I. Naming Speed in Children with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 1994, V. 27, Issue 10, pp. 641–646. DOI: [10.1177/002221949402701004](https://doi.org/10.1177/002221949402701004)
51. Felton R. H., Naylor C. E., Wood F. B. Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 1990, V. 39, Issue 4, pp. 485–497. DOI: [10.1016/0093-934X\(90\)90157-C](https://doi.org/10.1016/0093-934X(90)90157-C)
52. Aarnoutse C., van Leeuwe J. & Verhoeven L. Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation*, 2005, V. 11, Issue 3, pp. 253–275. DOI: [10.1080/08993400500101054](https://doi.org/10.1080/08993400500101054)



53. Cronin V., & Carver P. Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading. *Applied Psycholinguistics*, 1998, V. 19, Issue 3, pp. 447–461. DOI: [10.1017/S0142716400010262](https://doi.org/10.1017/S0142716400010262)
54. Scarborough H. S. Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 1998, V. 48, Issue 1, pp. 115–136. DOI: [10.1007/s11881-998-0006-5](https://doi.org/10.1007/s11881-998-0006-5)
55. Sprugevica I. *The impact of enabling skills on early reading acquisition*. Diss. Dr. Sci. Universitetet i Bergen (Norway), 2003. Available at: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/1179/Sprugevica_I_The_impact_of_enabling_skills_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Accessed 10 March 2018).
56. Sprugevica I., & Hoiem T. Relations between enabling skills and reading comprehension: A follow-up study of Latvian students from first to second grade. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2004, V. 45, Issue 2, pp. 115–122. DOI: [10.1111/j.1467-9450.2004.00386.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00386.x)
57. Uhry J. K. Kindergarten phonological awareness and rapid serial naming as predictors of grade 2 reading and spelling. In: E. Witruk, A. D. Friederici & T. Lachmann (eds.) *Basic functions of language, reading and reading disability*. New York, NY, Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 299–313.
58. Vellutino F. R., Scallon D., & Sipay E. R. Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability. In: B. A. Blachman (ed.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, pp. 145–162.
59. Wimmer H., Mayringer H., Landerl K. The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 2000, V. 92 (4), pp. 668–680. DOI: [10.1037/0022-0663.92.4.668](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.668)
60. Ackerman P. T., Dykman R. A. Phonological Processes, Confrontational Naming, and Immediate Memory in Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 1993, V. 26, Issue 9, pp. 597–609. DOI: [10.1177/002221949302600910](https://doi.org/10.1177/002221949302600910)
61. Badian N. A. Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing*, 1993, V. 5, Issue 1, pp. 87–100. DOI: [10.1007/BF01026920](https://doi.org/10.1007/BF01026920)
62. Badian N. A. Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading. *Annals of Dyslexia*, 1994, V. 44, Issue 1, pp. 1–25. DOI: [10.1007/BF02648153](https://doi.org/10.1007/BF02648153)
63. Cornwall A. The Relationship of Phonological Awareness, Rapid Naming, and Verbal Memory to Severe Reading and Spelling Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1992, V. 25, Issue 8, pp. 532–538. DOI: [10.1177/002221949202500808](https://doi.org/10.1177/002221949202500808)



64. Bowers P. G., Kennedy A. Effects of Naming Speed Differences on Fluency of Reading after Practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1993, V. 682 (1), pp. 318–320. DOI: [10.1111/j.1749-6632.1993.tb22980.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1993.tb22980.x)
65. de Jong P. F., Vrielink L. O. Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 2004, V. 54, Issue 1, pp. 65–88. DOI: [10.1007/s11881-004-0004-1](https://doi.org/10.1007/s11881-004-0004-1)
66. van den Bos K. P. IQ, phonological awareness, and continuous-naming speed related to Dutch poor decoding children's performance on two word identification tests. *Dyslexia*, 1998, V. 4, Issue 2, pp. 73–89. DOI: [10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199806\)4:2<73::AID-DYS104>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199806)4:2<73::AID-DYS104>3.0.CO;2-#)
67. van den Bos K. P., Zijlstra B. J. H., & van den Broeck W. Specific relations between alphanumeric-naming speed and reading speeds of monosyllabic and multisyllabic words. *Applied Psycholinguistics*, 2003, V. 24, Issue 3, pp. 407–430. DOI: [10.1017/S0142716403000213](https://doi.org/10.1017/S0142716403000213)
68. Patel T. K., Snowling M. J., de Jong P. F. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 2004, V. 96 (4), pp. 785–797. DOI: [10.1037/0022-0663.96.4.785](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.785)
69. Holopainen L., Ahonen T., & Lyytinen H. Predicting Delay in Reading Achievement in a Highly Transparent Language. *Journal of Learning Disabilities*, 2001, V. 34, Issue 5, pp. 401–413. DOI: [10.1177/002221940103400502](https://doi.org/10.1177/002221940103400502)
70. Korhonen T. T. The Persistence of Rapid Naming Problems in Children with Reading Disabilities: A Nine-Year Follow-Up. *Journal of Learning Disabilities*, 1995, V. 28, Issue 4, pp. 232–239. DOI: [10.1177/002221949502800405](https://doi.org/10.1177/002221949502800405)
71. Lepola J., Poskiparta E., Laakkonen E., & Niemi P. Development of and Relationship Between Phonological and Motivational Processes and Naming Speed in Predicting Word Recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 2005, V. 9, Issue 4, pp. 367–399. DOI: [10.1207/s1532799xssr0904_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_3)
72. Näslund J. C., Schneider W. Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, 1991, V. 6, pp. 375–392. DOI: [10.1007/BF03172772](https://doi.org/10.1007/BF03172772)
73. Landerl K. Word recognition deficits in German: more evidence from a representative sample. *Dyslexia*, 2001, V. 7, Issue 4, pp. 183–196. DOI: [10.1002/dys.199](https://doi.org/10.1002/dys.199)
74. Mayringer H., Wimmer H. Pseudoname Learning by German-Speaking Children with Dyslexia: Evidence for a Phonological Learning Deficit. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2000, V. 75, Issue 2, pp. 116–133. DOI: [10.1006/jecp.1999.2525](https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2525)
75. Wimmer H. Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 1993, V. 14, Issue 1, pp. 1–33. DOI: [10.1017/S0142716400010122](https://doi.org/10.1017/S0142716400010122)



76. Wimmer H., Mayringer H. & Landerl K. Poor Reading: A Deficit in Skill-Automatization or a Phonological Deficit? *Scientific Studies of Reading*, 1998, V. 2, Issue 4, pp. 321–340. DOI: [10.1207/s1532799xssr0204_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0204_2)
77. Clinton A. B. *Phonology, orthography, and naming as predictors of reading ability in the Spanish language*. Diss. Dr. Sci. Athens, GA, 2001. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
78. Novoa L. *Word-retrieval process and reading acquisition and development in bilingual and monolingual children* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, Cambridge, MA, 1988. 231 p.
79. Chandarina A. S. *Acquisition of Reading Skills in Russian-Speaking ESL Children*. Diss. Dr. Sci. Toronto, ON, 2003. Available at: <https://search.library.utoronto.ca/details?4783141&uuid=79b1f28d-7ca1-460e-a7d7-b4c189fec793> (Accessed 10 March 2018).
80. Wolf M., O'Rourke A. G., Gidney C., Lovett M., Cirino P., Morris R. The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 2002, V. 15, Issue 1–2, pp. 43–72. DOI: [10.1023/A:1013816320290](https://doi.org/10.1023/A:1013816320290)
81. Mann V., Wimmer H. Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 2002, V. 15, Issue 7–8, pp. 653–682. DOI: [10.1023/A:1020984704781](https://doi.org/10.1023/A:1020984704781)
82. Chin C. E. *The relations of phonological awareness and visual naming speed to beginning reading skills in at-risk children*. Diss. Dr. Sci. Decatur, GA, 2001. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
83. Neuhaus G. F. *An investigation of phonological awareness, orthographic recognition, and attention as predictors of rapid automatized naming (RAN) and reading*. Diss. Dr. Sci. Houston, TX, 2000. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
84. Torgesen J. K. & Burgess S. R. Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal, correlational and instructional studies. In: J. Metsala & L. Ehri (eds.) *Word processing in beginning literacy*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1998, pp. 161–188.
85. Wagner R. K., Torgesen J. K., Rashotte C. A. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1994, V. 30 (1), pp. 73–87. DOI: [10.1037/0012-1649.30.1.73](https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73)
86. Bishop A. G. Prediction of First-Grade Reading Achievement: A Comparison of Fall and Winter Kindergarten Screenings. *Learning Disability Quarterly*, 2003, V. 26, Issue 3, pp. 189–200. DOI: [10.2307/1593651](https://doi.org/10.2307/1593651)
87. Dyer A., MacSweeney M., Szczerbinski M., Green L., Campbell R. Predictors of Reading Delay in Deaf Adolescents: The Relative Contributions of Rapid Automatized Naming Speed and Phonological Awareness and Decoding.



- Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2003, V. 8, Issue 3, pp. 215–229. DOI: [10.1093/deafed/eng012](https://doi.org/10.1093/deafed/eng012)
88. Holland J., McIntosh D., Huffman L. The Role of Phonological Awareness, Rapid Automatized Naming, and Orthographic Processing in Word Reading. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2004, V. 22, Issue 3, pp. 233–260. DOI: [10.1177/073428290402200304](https://doi.org/10.1177/073428290402200304)
89. Torgesen J. K., Wagner R. K., Rashotte C. A., Burgess C. & Hecht S. Contributions of Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming Ability to the Growth of Word-Reading Skills in Second-to Fifth-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 1997, V. 1, Issue 2, pp. 161–185. DOI: [10.1207/s1532799xssr0102_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4)
90. James J. S. *Phonological processing in early reading and invented spelling*. Diss. Dr. Sci. Kingston, ON, 1996. Available at: PQDT Open (Accessed 10 March 2018).
91. Kirby J. R., Martinussen R., & Beggs P. *Causal Path Analysis of Processes Affecting Early Reading*. Canada; Ontario, American Psychological Association, 1996. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407661.pdf> (Accessed 10 March 2018).
92. Savage R. Motor skills, automaticity and developmental dyslexia: A review of the research literature. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2004, V. 17, Issue 3, pp. 301–324. DOI: [10.1023/B:READ.0000017688.67137.80](https://doi.org/10.1023/B:READ.0000017688.67137.80)
93. Bowers P. G., Swanson L. B. Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1991, V. 51, Issue 2, pp. 195–219. DOI: [10.1016/0022-0965\(91\)90032-N](https://doi.org/10.1016/0022-0965(91)90032-N)
94. Deutsch G. K., Dougherty R. F., Bammer R., Siok W. T., Gabrieli J. D. E., & Wandell B. Children's Reading Performance is Correlated with White Matter Structure Measured by Diffusion Tensor Imaging. *Cortex*, 2005, V. 41, Issue 3, pp. 354–363. DOI: [10.1016/S0010-9452\(08\)70272-7](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70272-7)
95. Berninger V. W., Yates C., Lester K. Multiple orthographic codes in reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 1991, V. 3, Issue 2, pp. 115–149. DOI: [10.1007/BF00420030](https://doi.org/10.1007/BF00420030)
96. Hammill D. D. What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children*, 2004, V. 70 (4), pp. 453–469. DOI: [10.1177/001440290407000405](https://doi.org/10.1177/001440290407000405)
97. Swanson H. L., Trainin G., Necochea D. M., Hammill D. D. Rapid Naming, Phonological Awareness, and Reading: A Meta-Analysis of the Correlation Evidence. *Review of Educational Research*, 2003, V. 73, Issue 4, pp. 407–440. DOI: [10.3102/00346543073004407](https://doi.org/10.3102/00346543073004407)
98. Young A., & Greig Bowers P. Individual Difference and Text Difficulty Determinants of Reading Fluency and Expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1995, V. 60, Issue 3, pp. 428–454. DOI: [10.1006/jecp.1995.1048](https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1048)



99. Denckla M. B., Cutting L. E. History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 1999, V. 49, pp. 29–42. DOI: [10.1007/s11881-999-0018-9](https://doi.org/10.1007/s11881-999-0018-9)
100. Savage R. S., Frederickson N., Goodwin R., Patni U., Smith N., Tuersley L. Relationships Among Rapid Digit Naming, Phonological Processing, Motor Automaticity, and Speech Perception in Poor, Average, and Good Readers and Spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 2005, V. 38, Issue 1, pp. 12–28. DOI: [10.1177/00222194050380010201](https://doi.org/10.1177/00222194050380010201)
101. Borenstein M., Hedges L., Higgins J., & Rothstein H. *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK, Wiley, 2009. 421 p.
102. Cooper H. *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (5th ed.). Los Angeles, CA, SAGE Publications, 2017. 360 p.
103. Bernard R. M., Borokhovski E., Schmid R. F., Tamim R. M., Abrami P. C. A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 2014, V. 26, Issue 1, pp. 87–122. DOI: [10.1007/s12528-013-9077-3](https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3)
104. Borokhovski E. F., Bernard R. M. Quantitative syntheses in social sciences: Methodology and practice of meta-analysis. Part 2. *Psikhologiya. Ekonomika. Pravo – Psychology-Economics-Law*, 2013, no. 3, pp. 41–56.
105. Borokhovski E. F., Bernard R. M. Quantitative syntheses in social sciences: Methodology and practice of meta-analysis. Part 1. *Psikhologiya. Ekonomika. Pravo – Psychology-Economics-Law*, 2013, no. 2, pp. 6–15 (in Russian).
106. Rosenthal R. Parametric measures of effect size. In: H. Cooper & L. V. Hedges (eds.) *Handbook of research synthesis*. New York, NY, Russell Sage Foundation, 1994, pp. 231–244.
107. Borenstein M., Hedges L., Higgins J., Rothstein H. *Comprehensive Meta-analysis Version 2*. Biostat, Englewood NJ, 2005.
108. Hedges L. V., & Olkin I. *Statistical Methods for Meta-analysis*. Boston, MA, Academic Press, 1985. 373 p.
109. Borokhovski E. *Explorations of the rapid automated naming (RAN) task: What should the “A” in RAN stand for?* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, Montreal, QC, 2007. 330 p. Available at: <https://spectrum.library.concordia.ca/975691/1/NR31121.pdf> (Accessed 25 February 2018).
110. Stringer R. W., Toplak M. E., Stanovich K. E. Differential relationships between RAN performance, behavioral ratings, and executive function measures: Searching for a double dissociation. *Reading and Writing*, 2004, V. 17, Issue 9, pp. 891–914. DOI: [10.1007/s11145-004-2770-x](https://doi.org/10.1007/s11145-004-2770-x)



УДК 159.923.38

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.4)

Развитие мотивации и смысловой сферы студентов посредством самоактуализации на занятиях по английскому языку

Анна П. Жданько

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: rostov-na-donu.an@yandex.ru

Аннотация

Введение. Автором доказывается актуальность изучения и развития смысловой сферы студентов с целью повышения мотивации. Новизна исследования заключается в разработке и апробации дидактической модели, направленной на повышение мотивации и развитие смысловой сферы студентов посредством самоактуализации на занятиях по английскому языку, а также в получении новых данных о взаимосвязи формирования мотивации и самоактуализации.

Методы. В работе использовались опросник мотивов учебной деятельности А. А. Реана, В. А. Якунина и методика самоактуализации личности Н. Ф. Калины. Для обработки результатов исследования применялись методы математической статистики (метод вычисления коэффициента ранговой корреляции r -Пирсона, методика определения средней арифметической величины и среднего квадратического отклонения).

В исследовании приняли участие 78 обучающихся первых и вторых курсов (50 мальчиков, 18 девочек) Ростовского государственного университета путей сообщения.

Результаты. В результате проведенного исследования изучены показатели самоактуализации, мотивационной сферы студентов и доказана эффективность разработанной нами дидактической модели, направленной на повышение мотивации, развитие смысловой сферы студентов посредством самоактуализации с применением механизмов смыслотехнического воздействия на занятиях по английскому языку и представляющей собой целостную систему.

Обсуждение результатов. В заключение делается вывод о том, что выполняя творческие задания, применяя смыслотехнические механизмы воздействия, учитывая культурные и возрастные особенности студентов на занятиях по английскому языку, возможно значительно повысить показатели самоактуализации студентов (креативность, автономность, аутосимпатию, гибкость в общении и т. д.), что в свою очередь приводит к повышению уровня мотивации.

Заключение. Сделано заключение о положительной тесной корреляционной связи между мотивацией и самоактуализацией студентов (r -Пирсона = 0,98).



Ключевые слова

самоактуализация, мотивация, смысловая сфера, смысло-технические механизмы воздействия, креативность, ценности, культура, возрастные особенности, смыслообразование, самопонимание

Основные положения

- ▶ для повышения мотивации студентов необходимо увеличить показатели самоактуализации обучающихся (креативность, гибкость в общении, аутосимпатию и т. д.);
- ▶ эффективно увеличению показателей самоактуализации студентов способствует выполнение творческих заданий, применение смысло-технических механизмов воздействия;
- ▶ между мотивацией и самоактуализацией существует положительная тесная корреляционная связь.

Для цитирования

Жданько А. П. Развитие мотивации и смысловой сферы студентов посредством самоактуализации на занятиях по английскому языку // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 77–91. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.4

Материалы статьи получены 14.09.2017

UDC 159.923.38

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.4)

Development of Students' Motivation and Meaning Sphere by Means of Self-Actualization During English Class

Anna P. Zhdanko

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: rostov-na-donu.an@yandex.ru

Abstract

Introduction. Studying students' meaning sphere and also its development is important for increasing their motivation. This paper presents new data on the relationship between motivation and self-actualization. The study develops and validates a didactic model for increasing students' motivation and developing their meaning sphere by means of self-actualization during English class.

Methods. The study employed the questionnaire of Motives of Educational Activity by A. A. Rean and V. A. Yakunin; the Personal Self-actualization questionnaire by N. F. Kalina. The analysis of the Pearson correlation coefficient, arithmetic mean, and mean square deviation was conducted for processing of the results. The study



involved 78 first- and second-year students (50 boys and 18 girls) from Rostov State Transport University.

Results. The study revealed the coefficients of self-actualization and motivational sphere. The findings confirmed the validity of the developed didactic model for increasing students' motivation and developing their meaning sphere through self-actualization by means of meaning-making techniques applied during English class. The developed didactic model proved to be an integral system.

Discussion. Performing creative tasks and applying meaning-making techniques during English class, taking into account students' culture- and age-specific features, help to increase their self-actualization (creativity, autonomy, communication flexibility, etc.). These, in turn, increase the level of motivation.

Conclusion. Students' motivation and self-actualization have a strong positive correlation ($r = 0,98$).

Keywords

self-actualization, motivation, meaning sphere, meaning-making techniques, creativity, values, culture, age-specific features, meaning-making, self-understanding

Highlights

- ▶ Improving the characteristics of students' self-actualization (creativity, communicative flexibility, autocompassion, etc.) helps increase their motivation.
- ▶ Creative task performance and meaning-making techniques effectively increase students' self-actualization.
- ▶ Motivation and self-actualization have a strong positive correlation.

For citation

Zhdanko A. P. Development of Students' Motivation and Meaning Sphere by Means of Self-Actualization During English Class. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 77–91 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.4

Original manuscript received 14.09.2017

Введение

Проблема изучения особенностей и механизмов регуляции мотивационной и смысловой сферы молодого поколения приобретает сегодня особую значимость, т. к. в современных условиях интенсивного развития новых технологий и реалий социокультурной жизни общества у молодых людей формируется новая парадигма мышления. Как следствие, возникает объективная необходимость в изучении смысловой сферы и мотивации молодых людей с целью активизации учебной и общественной жизни обучающихся,



а также формирования успешной личности, умеющей противостоять негативному влиянию извне. Мы солидарны с И. В. Абакумовой, полагающей, что смыслообразовательные регуляции будут возможны при выявлении исходной системы ценностей учащихся [1]. Система ценностей и смысловая сфера человека начинают формироваться в детстве в результате внешней деятельности и в симпрактическом общении. Постепенно экстериоризированная форма деятельности переходит в интериоризированную [2]. В сознании человека начинается многосторонняя жизнь смыслов, эмоций, интересов, потребностей, которые лежат в основе мотивации. Задача педагога – выявить мотивы и особенности смысловой сферы учащихся, скорректировать их и повысить мотивацию, наполнив содержание учебного процесса личностно-значимыми смыслами. Нельзя не согласиться с А. Г. Асмоловым, полагающим, что для повышения мотивации учащихся необходимо «изменить отношение к педагогу», который, как считается, не производит ценностей, т. е. личность учащегося, которую формируют педагоги, не является ценностью [3, с. 314].

Многие зарубежные и отечественные ученые разносторонне изучали и изучают проблему мотивации. Д. А. Леонтьев изучал движущие силы мотивации через призму самоактуализации [4]. А. Маслоу предпринял попытку изучить личность в контексте теории мотивации [5]. В. К. Вилюнас исследовал психологические механизмы мотивации, выделил особый вид мотивации – мотивацию демонстративного поведения [6]. Е. Е. Насиновская рассматривает мотивацию в контексте творчества [7]. В. Т. Фоменко предложил дидактическую модель инициации мотивации обучающихся, заключающуюся в решении задач на смысл [8].

Однако до сих пор не предложена дидактическая модель, направленная на повышение мотивации студентов посредством самоактуализации с применением механизмов смыслотехнического воздействия на занятиях по английскому языку.

Цель проведенного исследования заключалась в изучении смысловой и мотивационной сферы студентов на занятиях по английскому языку.

Для достижения поставленной цели и получения новых результатов, позволяющих судить о динамике развития смысловой и мотивационной сферы обучаемых, была разработана и реализована на практике дидактическая модель, направленная на повышение мотивации студентов посредством самоактуализации с применением механизмов смыслотехнического воздействия.

При реализации дидактической модели на практике мы учитывали не только возрастные и индивидуальные особенности студентов, но и их культурные особенности, т. к. в эксперименте принимали участие представители



разных культур. Учитывая культурные особенности, необходимо помнить, что родная культура воспринимается единственно правильной. Как справедливо отмечает С. Г. Тер-Минасова, представитель другой культуры, который ведет себя правильно в рамках своей культуры, может восприниматься как «ненормальный» [9, 10].

Методы

Характеристика выборки: общее количество респондентов, принявших участие в исследовании – 78 обучающихся первых и вторых курсов (50 мальчиков, 18 девочек) Ростовского государственного университета путей сообщения.

В исследовании применялись тестовые методы: опросник «Изучение мотивов учебной деятельности» А. А. Реана, В. А. Якунина [11, 12] и методика «Самоактуализация личности» Н. Ф. Калины [13]. Также использовались методы математической статистики (метод вычисления коэффициента ранговой корреляции r -Пирсона, методика определения средней арифметической величины и среднего квадратического отклонения).

Изучение смысловой сферы и личности студентов мы начали с изучения мотивации учебной деятельности. Согласно Ф. Уайтли, «мотивация может появляться там, где ее не ожидают, и отсутствовать там, где ожидается» [14, с. 13]. Для изучения мотивов учебной деятельности мы использовали опросник «Изучение мотивов учебной деятельности» А. А. Реана, В. А. Якунина. Студенты оценили 16 предложенных мотивов по 7-балльной шкале. Далее мы подсчитали среднее арифметическое (\bar{x}) значение мотива по всей обследуемой выборке и определили среднее квадратическое (σ) (стандартное отклонение). На основе полученных данных были выявлены ведущие мотивы учебной деятельности студентов: получить диплом ($\bar{x} = 5,3$; $\sigma = 0,94$), получить стипендию ($\bar{x} = 3,6$; $\sigma = 0,5$), добиться одобрения родителей и окружающих ($\bar{x} = 3,3$; $\sigma = 0,5$), избежать осуждения и наказания за плохую учебу ($\bar{x} = 3$; $\sigma = 0,6$), не отставать от сокурсников ($\bar{x} = 2,7$; $\sigma = 0,6$). К сожалению, такие мотивы, как получить интеллектуальное удовлетворение ($\bar{x} = 1,1$; $\sigma = 0,4$), стать высококвалифицированным специалистом ($\bar{x} = 1,3$; $\sigma = 0,5$), не вошли в число ведущих.

Далее мы определили индивидуальные особенности студентов, стремление к творчеству, гибкость и контактность в общении, содержательную сторону направленности личности, ее отношение к себе и окружающему миру – с помощью методики «Самоактуализация личности» Н. Ф. Калины. Результаты представлены в таблице 1.



Таблица 1. Показатели самоактуализации личности студентов, на начало эксперимента, в %

Table 1. Characteristics of students' self-actualization at the beginning of the experiment (percent reporting)

Шкала Scale	Ориентация во времени Orientation in time	Ценности Values	Взгляд на природу человека View of the human nature	Потребность в познании Need for knowledge	Креативность Creativity	Автономность Autonomy	Спонтанность Spontaneity	Самопонимание Self-understanding	Аутосимпатия Autosympathy	Контактность Sociability	Гибкость в общении Communicative flexibility
%	80	50	30	40	50	50	60	40	20	60	40

Согласно результатам, большинство студентов (80 %) живут настоящим, т. е. способны наслаждаться настоящим моментом и не пытаются уйти в прошлое. По шкале ценности балл средний (50 %) – это говорит о том, что наряду со стремлением к гармоничным отношениям с людьми присутствует желание манипулирования ими в своих интересах. Вера в могущество человеческих возможностей невысокая (30 %), что свидетельствует о недостаточной честности, непредвзятости в отношениях с людьми. Потребность в познании немного ниже среднего уровня (40 %) – это говорит о том, что интерес к объекту связан с удовлетворением потребностей. Уровень креативности студентов средний (50 %), т. е. присутствует творческое отношение к жизни, что является неотъемлемым атрибутом самоактуализации. Студенты



автономны не в полной мере (50 %); под автономностью следует понимать независимость, а не отчужденность. Показатель спонтанности – 60 %, что свидетельствует о стремлении к самоактуализации, но недостаточной уверенности в себе. Уровень самопонимания студентов немного ниже среднего (40 %), что говорит о некоторой ориентации на мнение окружающих. Часто проблемы возникают из-за того, что люди «прячут часть своих чувств от самих себя за фальшивой маской принятого обществом поведения» [15, с. 579]. Уровень аутосимпатии достаточно низкий (20 %), что свидетельствует о недостаточно позитивной Я-концепции. Уровень контактности немного выше среднего (60 %), что говорит о готовности к общению. Немного не хватает гибкости в общении (40 %), что свидетельствует о присутствии некоторых социальных стереотипов.

Результаты

Полученные данные позволили с их учетом реализовать дидактическую модель, направленную на повышение мотивации студентов посредством самоактуализации с применением механизмов смысловых воздействий на занятиях по английскому языку. Технологический компонент модели представлен совокупностью следующих составляющих: самоактуализации, использования механизмов смысловых воздействий, учета культурных и возрастных особенностей. Остановимся подробнее на каждом из них.

Нельзя не согласиться с учеными, которые видят синонимом творчества самоактуализацию [16, 17, 18, 19, 20]. Для самоактуализирующейся личности свойственно раскрытие индивидуального потенциала, принятие себя и других такими, какие они есть, креативность, критичность, независимость, преданность своему призванию, альтруизм [21, 22]. Самоактуализация осуществлялась с помощью выполнения творческих заданий (разработки рекламной кампании видеоконтента, деловых игр, интервью с главным героем, драматизации и т. д.). Творчество, эмоциональная вовлеченность опосредуют потребности человека. В таком состоянии легче происходит воздействие, направленное на изменение мотивации. Также в творчестве проявляются потенциальные мотивы, которые не могут быть достигнуты в настоящий момент в силу разных причин (запрет традициями или законом, отсутствие времени, энергии и т. д.), но влияют на жизнь. Мы солидарны с Э. Фроммом, полагающим, что обязанность человека – развить то, что в нем потенциально заложено [23]. Творчество дает возможность педагогу гибко управлять познавательной деятельностью и перейти с эмпирического на концептуальный уровень. Переход с эмпирического уровня содержания образования на концептуальный



увеличивает шансы интеллектуального развития студентов [24, 25]. В ходе совместной творческой деятельности развиваются самопонимание, аутосимпатия, самоощущение. Мы согласны с Б. Элькониным, полагающим, что самоощущение появляется при взаимодействии с другими людьми, которые осуществляют экранизирующие действия отображения, усиления и возвращения [26]. Творческая деятельность развивает смысловую сферу обучающихся, является поиском смысла. Нельзя не согласиться с В. Франклом, который видел 3 источника смысла жизни: в работе (создании чего-либо значимого), любви (заботе о другом человеке) и в проявлении мужества в тяжелые времена [27].

Для повышения мотивации студентов мы использовали механизмы смыслотехнического воздействия, предложенные Д. А. Леонтьевым. Д. А. Леонтьев предлагает механизм смыслотехнического воздействия, заключающийся в изменении источника смысла, смысловых связей объекта со смыслообразующими источниками, структуры альтернатив [28].

Исследуя смысловую сферу студентов, мы учитывали культурные и возрастные особенности. Повседневный процесс смыслообразования основывается на символической системе той или иной культуры [29]. Юношескому возрасту свойственно стремление к самоактуализации, что способствовало успешному проведению эксперимента.

Экспериментальная проверка нашей дидактической модели позволяет констатировать, что произошли существенные изменения в развитии мотивации, смысловой сферы, самоактуализации студентов. В число ведущих мотивов учебной деятельности вошел мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности ($\bar{x} = 3$; $\sigma = 0,9$). Хотя мотив получения интеллектуального удовлетворения ($\bar{x} = 1,3$; $\sigma = 0,5$) не стал ведущим, его показатель на конец эксперимента увеличился. В ходе экспериментальной работы подтвердилось предположение отечественных и зарубежных ученых в том, что высокая мотивация компенсирует недостаток способностей, а наличие способностей не может компенсировать отсутствие мотивации [30]. Задача педагога – связать содержимое учебного процесса с индивидуальными способностями студентов и их опытом с целью формирования творческого и критического мышления. Также подтвердилось мнение ученых, полагающих, что мотивированные на успех студенты ставят перед собой достижимые цели и более объективно оценивают свой успех, в отличие от студентов с низкой мотивацией, которые склонны к переоценке или недооценке своего успеха [31]. Нами было замечено, что наиболее сильно мотивация проявлялась при выполнении заданий среднего уровня сложности, а не самых сложных или легких.



Показатели самоактуализации студентов также увеличились. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели самоактуализации личности студентов на конец эксперимента, в %

Table 2. Characteristics of students' self-actualization at the end of the experiment (percent reporting)

Шкала Scale	Ориентация во времени Orientation in time	Ценности Values	Взгляд на природу человека View of the human nature	Потребность в познании Need for knowledge	Креативность Creativity	Автономность Autonomy	Спонтанность Spontaneity	Самопонимание Self-understanding	Аутосимпатия Autosympathy	Контактность Sociability	Гибкость в общении Communicative flexibility
%	80	60	40	50	70	50	70	50	40	70	50

У студентов появилось больше стремления к гармоничным отношениям с людьми, о чем свидетельствует шкала ценностей (60%). Студенты стали более открытыми, уверенными в себе, контактными, о чем свидетельствуют шкалы: взгляд на природу человека (40%), спонтанность (70%), самопонимание (50%), аутосимпатия (40%), контактность (70%), гибкость в общении (50%). Отношение к жизни стало более творческим (70%).

С помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона мы установили положительную корреляционную зависимость между мотивацией и самоактуализацией. Между ними была выявлена тесная корреляционная связь (r -Пирсона = 0,98). Взаимозависимость мотивации и самоактуализации представлена на рисунке 1.

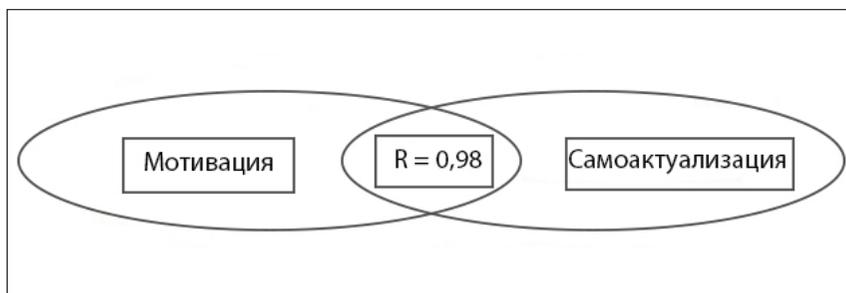


Рисунок 1. Взаимозависимость формирования мотивации и самоактуализации

Figure 1. Interdependence of motivation and self-actualization

Обсуждение результатов

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что разработанная нами дидактическая модель, направленная на повышение мотивации студентов посредством самоактуализации с применением механизмов смыслотехнического воздействия на занятиях по английскому языку доказала свою эффективность. Дидактическая модель включает в себя следующие технологические компоненты: самоактуализацию студентов посредством выполнения творческих заданий, использование механизмов смыслотехнического воздействия, учет культурных и возрастных особенностей.

В ходе реализации дидактической модели на практике повысился уровень мотивации студентов. В число ведущих мотивов вошел мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности ($\bar{x} = 3$; $\sigma = 0,9$). Также повысился уровень самоактуализации студентов. Студенты стали проявлять больше стремления к гармоничным отношениям с людьми, стали более открытыми, уверенными в себе, гибкими в общении, креативными.

Нами была установлена тесная положительная корреляционная связь между мотивацией и самоактуализацией (r -Пирсона = 0,98).

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. В результате проведенного исследования получены данные об уровне показателей самоактуализации (креативности, автономности, самопонимания, аутосимпатии, гибкости в общении и т. д.) и мотивации обучающихся на начало и конец формирующего эксперимента, что позволило проследить динамику их изменения и доказать эффективность разработанной дидактической модели. На конец эксперимента студенты стали в большей степени



контактными и уверенными в себе, отношения с коллективом стали более гармоничными и гибкими, что выразилось также в повышении показателей самоактуализации. Повысилась мотивация. Мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности ($\bar{x} = 3$; $\sigma = 0,9$) вошел в число ведущих мотивов учебной деятельности.

2. Показатели самоактуализации значительно увеличились благодаря выполнению студентами творческих заданий, требующих эмоциональной вовлеченности (интервью с главным героем, драматизация, создание видеоконтента и т. д.) и использованию механизмов смысловых связей объекта со смыслообразующими источниками.

3. Корреляционный анализ позволил установить тесную положительную корреляционную связь между мотивацией и самоактуализацией (r -Пирсона = 0,98) обучающихся на занятиях по английскому языку.

4. Полученные результаты могут использоваться при разработке образовательных смысловидактических моделей и технологий направленной трансляции смыслов на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Ермаков П. Н.* Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса : монография. – М. : КРЕДО, 2016. – 234 с.
2. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
3. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
4. *Леонтьев Д. А.* Современная психология мотивации. – М. : Смысл, 2002. – 343 с.
5. *Maslow A. H.* Motivation and Personality. – New York : Pearson, 2013. – 3rd ed. – 336 p.
6. *Вилюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
7. *Насиновская Е. Е.* Личность в мире искусства // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Музыкальное движение: психология искусства и художественная практика. – 2016. – № 2. – С. 6–15.
8. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. – М. : КРЕДО, 2013. – 162 с.
9. *Тер-Минасова С. Г.* Война и мир языков и культур. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 344 с.



10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
11. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. – М. : Изд-во АСТ, 2015. – 665 с.
12. Реан А. А. Психология личности. – СПб. : Питер, 2017. – 288 с.
13. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
14. Уайтли Ф. Мотивация / пер. с англ. – М. : Диалектика/Вильямс, 2017. – 372 с.
15. Ciccarelli S. K., White N. J. Psychology. – New Jersey : Prentice Hall, 2012. – 610 p.
16. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
17. Жданько А. П. Смислообразующая деятельность учащихся как условие эффективного развития личности и мотивации на занятиях по английскому языку // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 15–20.
18. Kriz J. Self-Actualization. – Norderstedt : Books on Demand GmbH, 2008. – 216 p.
19. Kvalsund R., Baardsen B., Allgood E. Mindfulness Subjectivity through Q Methodology: Training and Practising Mindfulness in an Educational Program as Influential and Transformative // Operant Subjectivity. – 2016. – Vol. 38 (2). – P. 33–59. DOI: [10.15133/j.os.2016.006](https://doi.org/10.15133/j.os.2016.006)
20. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации: монография. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 404 с.
21. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. – М. : Смысл, 2011. – 496 с.
22. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М. : Смысл, Академия, 2007. – 3-е изд. – 528 с.
23. Фромм Э. Человек для себя. – М. : АСТ, 2016. – 320 с.
24. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. Новодидактика. Книга 2. Образовательные технологии: новые ракурсы. – М. : КРЕДО, 2013. – 122 с.
25. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной педагогики. – М. : КРЕДО, 2013. – 152 с.
26. Эльконин Б. Д. Самоощущение. Опосредование. Становление действия // Психология телесности между душой и телом / под ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М. : АСТ Москва, 2007. – С. 471–485.
27. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. – Boston : Beacon Press, 2014. – 168 p.
28. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2007. – 3-е, испр. изд. – 513 с.



29. Bruner J. Acts of Meaning. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993. – 181 p.
30. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
31. Heckhausen H. Motivation und Handeln. – Heidelberg : Springer Medizin Verlag, 2010. – 559 s. DOI: [10.1007/978-3-642-12693-2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2)

References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Ermakov P. N. *Tekhnologii napravlennoi translyatsii smyslov v praktike uchebnogo protsessa* [Technologies of the directed transmission of meanings in the educational process.]. Moscow, CREDO Publ., 2016. 234 p.
2. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Smysl, Akademiya Publ., 2005. 352 p.
3. Asmolov A. G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii* [On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 480 p.
4. Leont'ev D. A. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern psychology of motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 343 p.
5. Maslow A. H. *Motivation and personality*. New York, Pearson Publ., 2013. 336 p.
6. Vilyunas V. K. *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow, Moscow State University Publ., 1990. 288 p.
7. Nasinovskaya E. E. Personality in the world of art. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Spetsial'nyi vypusk: Muzykal'noe dvizhenie: psikhologiya iskusstva i khudozhestvennaya praktika – Journal of the Practical Psychologist. Special issue: Music movement: Psychology of art and artistic practice*, 2016, no. 2, pp. 6–15 (in Russian).
8. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 1. Metodologiya i tekhnologii obucheniya: v poiskakh razvivayushchego resursa* [New didactics. Book 1. Methodology and technology of training: Searching a developing resource]. Moscow, CREDO Publ., 2013. 162 p.
9. Ter-Minasova S. G. *Voina i mir yazykov i kul'tur* [War and the world of languages and cultures]. Moscow, Slovo Publ., 2008. 344 p.
10. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 2008. 264 p.
11. Rean A. A. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. Moscow, AST Publ., 2015. 665 p.
12. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2017. 288 p.



13. Karelin A. *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Great encyclopedia of psychological tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 416 p.
14. Whiteley Ph. *Motivation* (Russ. ed.: Uaitli F. *Motivatsiya*. Moscow, Dialektika/Vil'yams Publ., 2017. 372 p.).
15. Ciccarelli S. K., White N. J. *Psychology*. New Jersey, Prentice Hall Publ., 2012. 610 p.
16. Il'in E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 512 p.
17. Zhdanko A. P. Meaning-making activity among students as a condition for effective development of personality and motivation during English class. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 1, pp. 15–20 (in Russian).
18. Kriz J. *Self-actualization*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2008. 216 p.
19. Kvalsund R., Baardsen B., Allgood E. mindfulness subjectivity through Q methodology: Training and practising mindfulness in an educational program as influential and transformative. *Operant Subjectivity*, 2016, V. 38 (2), pp. 33–59. DOI: [10.15133 / j.os.2016.006](https://doi.org/10.15133/j.os.2016.006)
20. Selezneva E. V. *Grani samoosushchestvleniya: ot samootnosheniya k samo-realizatsii* [Self-realization facets: From self-relation to self-realization]. Moscow–Berlin, Direct Media Publ., 2015. 404 p.
21. Maslow A. *The farther reaches of human nature*. Harmondsworth, Penguin, 1971 (Russ. ed.: Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoi prirody*. Moscow, Smysl Publ., 2011. 496 p.).
22. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality psychology: Cultural and historical understanding of human development]. Moscow, Smysl, Academy Publ., 2007. 528 p.
23. Fromm E. *Man for himself* (Russ. ed.: Fromm E. *Chelovek dlya sebya*. Moscow, AST Publ., 2016. 320 p.).
24. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 2. Obrazovatel'nye tekhnologii: novye rakursy* [New didactics. Book 2. Educational technology: new perspective]. Moscow, CREDO Publ., 2013. 122 p.
25. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 4. Strukturnaya didaktika kak napravlenie sovremennoi pedagogiki* [New didactics. Book 4. Structural didactics as a direction of modern pedagogics]. Moscow, CREDO Publ., 2013. 152 p.
26. El'konin B. D. Self-sentiment. Mediation. Formation of action. In: Zinchenko V. P., Levi T. S. (eds.) *Psikhologiya telesnosti mezhdu dushoi i telom* [Psychology of corporeality between body and soul]. Moscow, AST Moskva Publ., 2007, pp. 471–485.
27. Frankl V. E. *Man's search for meaning*. Boston, Beacon Press, 2014. 168 p.



28. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [Psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of meaning reality]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 513 p.
29. Bruner J. *Acts of meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993. 181 p.
30. Heckhausen H. *The anatomy of achievement motivation*. N. Y., 1967 (Russ. ed.: Khekkhauzen Kh. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2001. 256 p.).
31. Heckhausen H. *Motivation und Handeln*. Heidelberg, Springer Medizin Verlag, 2010. 559 p. DOI: [10.1007/978-3-642-12693-2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2)



УДК 159.922.8

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.5)

Связь способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек

Ирина В. Борисова*, Юлия Н. Хадыкина

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

* E-mail: irmarbor1@yandex.ru

Аннотация

Введение. Авторами обосновывается актуальность изучения связи поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек. Рассматриваются работы отечественных и зарубежных психологов, направленные на изучение конфликта, механизмов психологической защиты и способов совладающего поведения. Новизна исследования состоит в том, что способы поведения в конфликте рассматриваются в связи с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек.

Материалы и методы. В разделе представлены данные о выборке: в исследовании приняли участие 39 человек (23 юноши и 16 девушек), учащиеся 10–11 классов средней школы п. Любохны Брянской области. Описываются использованные методики: «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, «Способы поведения в конфликте» К. Томаса.

Результаты. В данном разделе приводятся результаты эмпирического исследования связи способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек. Описываются статистически значимые различия в системе защитного и совладающего поведения в трудной стрессовой ситуации юношей и девушек. Рассматриваются связи способов поведения в конфликте с защитным и совладающим поведением юношей и девушек. В частности, выявлено, что стратегия сотрудничества в конфликте у юношей имеет прямую связь с принятием ответственности и поиском социальной поддержки, у девушек – обратную связь с конфронтативным копингом и самоконтролем.

Обсуждение результатов. Авторы рассматривают психологическую защиту, совладающее поведение, способы поведения в конфликте и связи между перечисленными компонентами у юношей и девушек. Способы поведения в конфликте юношей и девушек имеют разные связи с механизмами психологической защиты и стратегиями совладающего поведения. Полученные результаты исследования можно использовать для оказания психологической помощи юношам и девушкам.



Ключевые слова

конфликт, способы поведения в конфликте, защитное поведение, психологическая защита, механизмы психологической защиты, совладающее поведение, стратегии совладающего поведения, юноши, девушки, трудная стрессовая ситуация

Основные положения

- ▶ защитное и совладающее поведение в трудной стрессовой ситуации юношей и девушек имеют как общие тенденции, так и специфические различия;
- ▶ юноши и девушки чаще проявляют компромисс и реже соперничество по сравнению с другими способами поведения в конфликте;
- ▶ у юношей поведение в конфликте чаще связано со стратегиями совладающего поведения, а у девушек – с механизмами психологической защиты.

Для цитирования

Борисова И. В., Хадыкина Ю. Н. Связь способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 92–112. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.5

Материалы статьи получены 30.04.2017

UDC 159.922.8

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.5)

Strategies of Behavior in Conflicts, Coping strategies, and Defense Mechanisms Among Adolescent Boys and Girls

Irina V. Borisova*, Yuliya N. Khadykina

Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: lrmarbor1@yandex.ru

Abstract

Introduction. The present paper overviews domestic and foreign studies on conflicts, psychological defense mechanisms, and coping strategies. The novelty of the research lies in studying the relationships among the strategies of behavior in conflicts, coping strategies, and psychological defense mechanisms among adolescent boys and girls.

Materials and Methods. These were the Life Style Index questionnaire (R. Plutchik); the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) (R. Lazarus); The Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). The study involved 23 boys and 16 girls, tenth and eleventh grade secondary school students in Lyubokhna, Bryansk region.



Results. The study revealed a statistically significant difference in coping strategies and psychological defense mechanisms in difficult or stressful situations among adolescent boys and girls. The strategy of cooperation in conflict situations had a direct relationship with accepting responsibility and seeking social support in the group of adolescent boys. The strategy of cooperation in conflict situations had an inverse relationship with confrontational coping and self-controlling in the group of adolescent girls.

Discussion. Adolescent boys and girls differ in how their strategies of behavior in conflicts are associated with coping strategies and defense mechanisms. The findings are useful for providing psychological assistance to adolescent boys and girls.

Keywords

conflict, strategies of behavior in conflicts, defensive behavior, psychological defense, psychological defense mechanisms, coping behavior, coping strategies, adolescent boys, adolescent girls, difficult stressful situation

Highlights

- ▶ Defense mechanisms and coping strategies in difficult stressful situations are characterized by both general tendencies and differences among adolescent boys and girls.
- ▶ Adolescent boys and girls demonstrate compromise most often in conflict situations; they demonstrate rivalry least often.
- ▶ Adolescent boys' strategies of behavior in conflicts are associated with coping strategies; adolescent girls' strategies of behavior in conflicts are associated with psychological defense mechanisms.

For citation

Borisova I.V., Khadykina Yu. N. Strategies of Behavior in Conflicts, Coping strategies, and Defense Mechanisms Among Adolescent Boys and Girls. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 92–112 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.5

Original manuscript received 30.04.2017

Введение

Интерес к теоретическому и практическому исследованию конфликта в настоящее время объясняется усилением конфликтности и напряженности в различных сферах общественной и личной жизни, в которую активно включаются юноши и девушки. Изучением различных аспектов проблемы конфликта занимались зарубежные и отечественные психологи: З. Фрейд [1], У. Томас [2], М. Дойч [3], Р. Фишер, У. Юри [4], А.Я. Анцупов, А. И. Шипилов [5], Н. В. Гришина [6], и др.



Большой вклад в развитие проблемы защитного поведения внесли работы З. Фрейда [1], А. Фрейд [7], Р. Плутчика, Г. Келлермана [8], Ф. В. Бассина [9], Р. М. Грановской, И. М. Никольской [10], Е. С. Романова, Л. Р. Гребенникова [11] и др., в изучение совладающего поведения – работы Р. Лазаруса, С. Фолкмана [12, 13], Д. Амирхана [14], Э. Фрайденберг [15], В. М. Ялтонского, Н. А. Сироты [16], Т. Л. Крюковой [17] и др. В настоящее время интерес к изучению различных аспектов проблемы защитного и совладающего поведения растет [18, 19, 20, 21, 22 и др.]. Нами ранее изучалось совладающее поведение студентов с разной тревожностью [23], пенсионеров с разным гендерным полом [24], работников поликлиники [25], женщин с разной сексуальной ориентацией и гендерной идентичностью [26], защитное и совладающее поведение юношей и девушек из полных и неполных семей [27, 28].

Юношеский возраст считается важным этапом в развитии личности и является переходным периодом от зависимого детства к самостоятельной взрослости [29, 30].

Несмотря на большое количество работ, посвященных конфликту, психологической защите и совладающему поведению, взаимосвязь способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек остается малоизученной и актуальной проблемой в настоящее время. **Целью** данного исследования является изучение связи способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек.

Психологическую защиту будем рассматривать как специальную систему стабилизации личности, которая ограждает сознание от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внешними и внутренними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Психологическая защита включается неосознанно в трудной стрессовой ситуации. При включении защиты психические процессы личности работают таким образом, что неприятная информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется, позволяя личности сохранить должное самоуважение [10].

Под совладающим поведением в настоящем исследовании мы будем понимать целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий [17].

Гипотеза исследования состояла в том, что юноши и девушки имеют различия в способах поведения в конфликте, в защитном и совладающем поведении. Способы поведения в конфликте юношей и девушек имеют разные связи с защитным и совладающим поведением.



Материалы и методы

В исследовании приняли участие 39 человек (23 юноши и 16 девушек), учащиеся 10–11 классов средней школы п. Любохны Брянской области. Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы использовались методики: «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, «Способы поведения в конфликте» К. Томаса. Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью критерия Манна – Уитни и критерия корреляции Пирсона.

Результаты

Типы психологической защиты юношей и девушек представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1. Психологическая защита юношей и девушек

Table 1. Psychological defense mechanisms among adolescent boys and girls

Типы психологической защиты <i>Psychological defense mechanisms</i>	Юноши <i>Adolescent boys</i> $n_1 = 23$	Девушки <i>Adolescent girls</i> $n_2 = 16$	Достоверность различий <i>Statistical significance</i>
Отрицание <i>Denial</i>	51,2	54,3	160,5
Подавление <i>Repression</i>	52,5	42,7	139,5
Регрессия <i>Regression</i>	39,1	53,1	111,0*
Компенсация <i>Compensation</i>	47,2	56,3	138,5
Проекция <i>Projection</i>	60,7	66,3	139,0
Замещение <i>Displacement</i>	37,5	50,5	122,0
Интеллектуализация <i>Intellectualization</i>	58,7	64,1	157,0
Реактивное образование <i>Reaction formation</i>	48,3	73,8	87,0**
Общая напряженность психологической защиты <i>General tension of psychological defense</i>	49,3	57,1	90,0**

Примечание: * различия статистически достоверны при $p \leq 0,05$; ** различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$.

Note: * at the 0.05 level of significance; ** at the 0.01 level of significance.



Рисунок 1. Профиль психологической защиты юношей и девушек

Figure 1. A profile of defense mechanisms among adolescent boys and girls

Как видно из таблицы 1 и рисунка 1, среди механизмов психологической защиты у юношей более выражены проекция и интеллектуализация, которые относят к зрелым механизмам защиты, и менее выражены замещение и регрессия, которые относят к примитивным механизмам защиты. У девушек более выражено реактивное образование, относящееся к примитивным механизмам, а также проекция и интеллектуализация, принадлежащие к зрелым способам защиты, и менее выражено подавление, считающееся примитивным механизмом.

Юноши чаще, чем девушки, проявляют подавление и реже – все остальные типы психологической защиты. Подавление относят к примитивным механизмам защиты, оно состоит в блокировании неприятной информации при ее выводе из памяти в сознание. Общая напряженность психологической защиты более выражена у девушек, чем у юношей.

Обнаружены статистически значимые различия между юношами и девушками в проявлении регрессии, реактивного образования и общей напряженности психологической защиты. Девушки чаще, чем юноши, возвращаются к поведению, характерному для более раннего возраста, изменяют неприятные или неприемлемые для них мысли, чувства или поступки на сильные противоположные стремления, и в целом у них более выражена психологическая защита в трудных стрессовых ситуациях.

Результаты нашего исследования согласуются с результатами, полученными при адаптации методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика на



российской выборке студентов. Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников обнаружили, что юноши значимо чаще используют подавление, а девушки значимо чаще – реактивное образование [11].

Типы совладающего поведения юношей и девушек представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2. Совладающее поведение юношей и девушек

Table 2. Coping strategies among adolescent boys and girls

Типы совладающего поведения Coping strategies	Юноши Adolescent boys $n_1 = 23$	Девушки Adolescent girls $n_2 = 16$	Достоверность различий Statistical significance
Конфронтация Confronting coping	44,7	41,9	167,5
Дистанцирование Distancing	44,7	47,6	170,5
Самоконтроль Self-controlling	53,6	50,0	164,0
Поиск социальной поддержки Seeking social support	44,0	51,4	148,0
Принятие ответственности Accepting responsibility	63,0	56,8	152,5
Бегство-избегание Escape-avoidance	39,7	53,7	73**
Планирование решения проблемы Planful problem-solving	59,7	57,3	158,5
Положительная переоценка Positive reappraisal	47,6	52,7	144,5

*Примечание: ** различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$.*

*Note: ** at the 0.01 level of significance.*



Рисунок 2. Профиль совладающего поведения юношей и девушек

Figure 2. A profile of coping strategies among adolescent boys and girls

Как видно из таблицы 2 и рисунка 2, юноши среди типов совладающего поведения чаще проявляют принятие ответственности, планирование решения проблемы, самоконтроль, положительную самооценку, и реже – бегство-избегание, поиск социальной поддержки, дистанцирование, конфронтацию. Девушки среди типов совладающего поведения чаще используют планирование решения проблемы, принятие ответственности, бегство-избегание, положительную самооценку, и реже – конфронтацию, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки.

У юношей, по сравнению с девушками, более выражены конфронтация, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы, менее выражены дистанцирование, поиск социальной поддержки, бегство-избегание, положительная переоценка. У юношей больше положительных и условно положительных стратегий поведения и меньше отрицательных, по сравнению с девушками. Установлены статистически значимые различия между юношами и девушками в проявлении стратегии бегства-избегания, которая выражается в попытках улучшения своего самочувствия путем принятия еды, алкоголя, курения.

Типы поведения в конфликте юношей и девушек представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

**Таблица 3.** Поведение юношей и девушек в конфликте**Table 3.** Strategies of behavior in conflicts among adolescent boys and girls

Типы поведения в конфликте <i>Strategies of behavior in conflicts</i>	Юноши <i>Adolescent boys</i> $n_1 = 23$	Девушки <i>Adolescent girls</i> $n_2 = 16$	Достоверность различий <i>Statistical significance</i>
Соперничество Rivalry	3,9	5,5	132,0
Сотрудничество Cooperation	5,8	5,8	178,0
Компромисс Compromise	7,6	7,1	153,0
Избегание Avoidance	5,9	5,9	171,0
Приспособление Adaptation	6,8	5,5	132,0

**Рисунок 3.** Профиль поведения в конфликте юношей и девушек**Figure 3.** A profile of strategies of behavior in conflicts among adolescent boys and girls



Как видно из таблицы 3 и рисунка 3, юноши чаще проявляют компромисс (высокий уровень) и реже – соперничество (низкий уровень), по сравнению с другими способами поведения. Девушки чаще проявляют компромисс (высокий уровень), и реже – соперничество (средний уровень) и приспособление (средний уровень).

У юношей более выражены компромисс и приспособление, и менее выражено соперничество, по сравнению с девушками. Сотрудничество и избегание у юношей и девушек выражены одинаково. Статистически значимых различий не установлено.

Полученные результаты показали, что и юноши и девушки владеют разными стратегиями поведения в конфликте и могут применять наиболее подходящие стратегии в зависимости от конкретной ситуации. Установлено, что и юноши и девушки в конфликте чаще всего используют компромисс, т. е. стараются договориться со сверстниками и взрослыми и готовы поступиться частью своих интересов ради сохранения отношений с противоположной стороной конфликта. Реже других стратегий поведения и юноши и девушки используют соперничество, которое не учитывает интересы другой стороны в конфликте. Различия в использовании стратегий поведения в конфликте испытуемыми мужского и женского пола не выявлено.

Значимые корреляционные связи между типами поведения в конфликте и способами защитного и совладающего поведения юношей представлены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, установлена прямая связь между сотрудничеством и компенсацией ($r = 0,418$; $p \leq 0,05$), сотрудничеством и поиском социальной поддержки ($r = 0,418$; $p \leq 0,05$), сотрудничеством и принятием ответственности ($r = 0,605$; $p \leq 0,01$), компромиссом и интеллектуализацией ($r = 0,639$; $p \leq 0,01$), компромиссом и поиском социальной поддержки ($r = 0,530$; $p \leq 0,05$), приспособлением и отрицанием ($r = 0,509$; $p \leq 0,05$), приспособлением и самоконтролем ($r = 0,560$; $p \leq 0,01$), и обратная связь между соперничеством и самоконтролем ($r = -0,494$; $p \leq 0,05$), избеганием и общей напряженностью психологических защит ($r = -0,458$; $p \leq 0,05$), приспособлением и принятием ответственности ($r = -0,454$; $p \leq 0,05$). Сотрудничество и приспособление имеют наибольшее количество связей с защитным и совладающим поведением.

Чем более выражено сотрудничество в конфликте, тем сильнее у юношей неосознанное отождествление своих качеств с положительными качествами другого человека, сознательные усилия в поиске эмоциональной, информационной и действенной поддержки, активные попытки решения проблемы.



Таблица 4. Значимые корреляционные связи между типами поведения в конфликте и способами защитного и совладающего поведения юношей

Table 4. Significant correlations among strategies of behavior in conflicts, coping strategies, and defense mechanisms among adolescent boys

Типы поведения в конфликте <i>Strategies of behavior in conflicts</i>	Защитное и совладающее поведение <i>Coping strategies and defense mechanisms</i>	r Пирсона <i>Pearson's r</i>
Соперничество Rivalry	Самоконтроль* Self-controlling*	-0,494
Сотрудничество Cooperation	Компенсация* Compensation*	0,418
	Поиск социальной поддержки* Seeking social support*	0,483
	Принятие ответственности** Accepting responsibility**	0,605
Компромисс Compromise	Интеллектуализация** Intellectualization**	0,639
	Поиск социальной поддержки** Seeking social support**	0,530
Избегание Avoidance	Общая напряженность психологической защиты* General tension of psychological defense*	-0,458
Приспособление Adaptation	Отрицание* Denial*	0,509
	Самоконтроль** Self-controlling**	0,560
	Принятие ответственности* Accepting responsibility*	-0,454

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

Note: ** correlation at the $p \leq 0.01$ level; * correlation at the $p \leq 0.05$ level.

Чем более выражен компромисс как способ поведения в конфликте, тем сильнее юноши пытаются бессознательно оправдать случившееся путем построения убедительных доводов и предпринять больше сознательных усилий в поиске эмоциональной, информационной и действенной поддержки.

Чем выше избегание как способ поведения в конфликте, тем слабее психологическая защита юношей.



Чем более выражено приспособление, тем сильнее у юношей бессознательное игнорирование потенциально тревожной информации, усилия по контролированию своих эмоций и действий, анализ проблемы, поиск путей выхода из сложившейся ситуации, и тем меньше активные попытки решения проблемы.

Чем выше соперничество в конфликте, тем меньше усилий предпринимают юноши по контролированию своих эмоций и действий, по анализу проблемы и поиску путей выхода из сложившейся ситуации.

Корреляционные плеяды типов поведения в конфликте юношей с защитным и совладающим поведением представлены на рисунке 4.

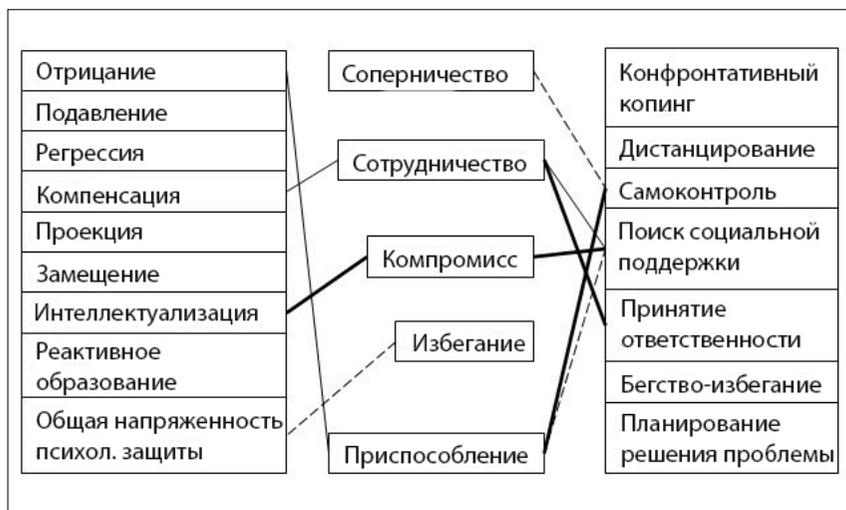


Рисунок 4. Корреляционные плеяды типов поведения в конфликте с защитным и совладающим поведением юношей

Условные обозначения:

- положительная корреляция, $p \leq 0,01$;
- - положительная корреляция, $p \leq 0,05$;
- · отрицательная корреляция, $p \leq 0,05$.

Figure 4. Strategies of behavior in conflicts and coping strategies among adolescent boys (correlation pleiads)

Legend:

- Positive correlation, $p \leq 0.01$;
- - Positive correlation, $p \leq 0.05$;
- · Negative correlation, $p \leq 0.05$.



Значимые корреляционные связи между типами поведения в конфликте и способами защитного и совладающего поведения девушек представлены в таблице 5.

Таблица 5. Значимые корреляционные связи между типами поведения в конфликте и способами защитного и совладающего поведения девушек

Table 5. Significant correlations among strategies of behavior in conflicts, coping strategies, and defense mechanisms among adolescent girls

Типы поведения в конфликте <i>Strategies of behavior in conflicts</i>	Защитное и совладающее поведение <i>Coping strategies and defense mechanisms</i>	r Пирсона <i>Pearson's r</i>
Соперничество Rivalry	Замещение** Displacement**	0,641
Сотрудничество Cooperation	Конфронтация* Confronting coping*	-0,509
	Самоконтроль* Self-controlling*	-0,505
Компромисс Compromise	Подавление* Repression*	0,507
	Замещение* Displacement*	-0,562
Избегание Avoidance	–	–
Приспособление Adaptation	Реактивное образование** Reaction formation**	-0,725

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

Note: ** correlation at the $p \leq 0.01$ level; * correlation at the $p \leq 0.05$ level.

Как видно из таблицы 5, установлена прямая связь между соперничеством и замещением ($r = 0,641$; $p \leq 0,01$), между компромиссом и подавлением ($r = 0,507$; $p \leq 0,05$), и обратная связь между сотрудничеством и конфронтацией ($r = -0,509$; $p \leq 0,05$), сотрудничеством и самоконтролем ($r = -0,505$; $p \leq 0,05$), компромиссом и замещением ($r = -0,562$; $p \leq 0,05$), приспособлением и реактивным образованием ($r = -0,725$; $p \leq 0,01$). Связи избегания



с защитным и совладающим поведением не выявлено. Сотрудничество и компромисс имеют наибольшее количество связей с типами защитного и совладающего поведения.

Чем выше выражено соперничество в конфликте, тем активнее девушки бессознательно разряжают подавленные эмоции на объектах, представляющих меньшую опасность, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства.

Чем выше сотрудничество в конфликте, тем меньше агрессивных усилий по изменению ситуации и действий, направленных на активное отстаивание своего мнения, желаний, а также попыток добиться своего предпринимают девушки, и тем ниже у них контроль за проявлением своих эмоций.

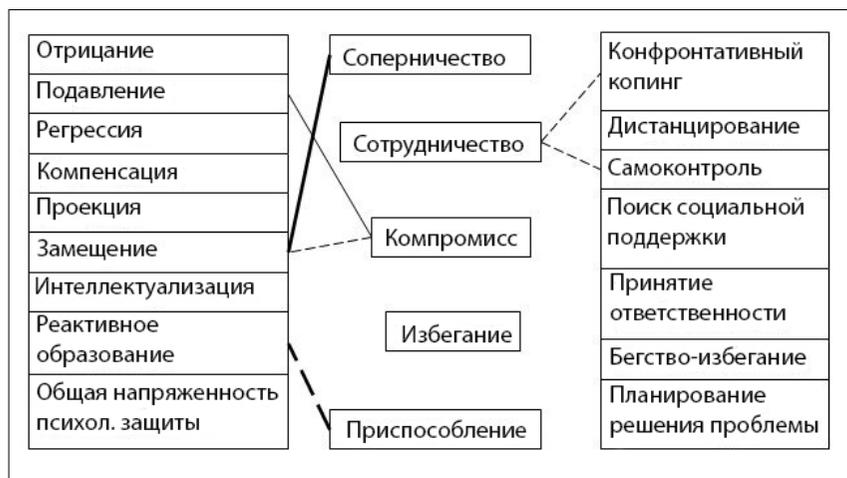


Рисунок 5. Корреляционные плеяды типов поведения в конфликте с защитным и совладающим поведением девушек

Условные обозначения:

— положительная корреляция, $p \leq 0,01$;

— положительная корреляция, $p \leq 0,05$;

- - отрицательная корреляция, $p \leq 0,01$;

-- отрицательная корреляция, $p \leq 0,05$.

Figure 5. Strategies of behavior in conflicts and coping strategies among adolescent girls (correlation pleiads)

Legend:

— Positive correlation, $p \leq 0.01$;

— Positive correlation, $p \leq 0.05$;

- - Negative correlation, $p \leq 0.01$;

-- Negative correlation, $p \leq 0.05$.



Чем выше компромисс, тем сильнее девушки бессознательно блокируют в памяти неприятную информацию, и она становится недоступной для вывода в сознание, тем активнее девушки бессознательно разряжают подавленные эмоции на объектах, представляющих меньшую опасность, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства.

Чем выше приспособление, тем сильнее девушки изменяют неприятные или неприемлемые для них мысли, чувства или поступки на сильные противоположные стремления.

Корреляционные плеяды типов поведения в конфликте девушек с защитным и совладающим поведением представлены на рисунке 5.

Гипотеза исследования подтвердилась частично. Установлены значимые различия в защитном и совладающем поведении юношей и девушек; в способах поведения в конфликте юношей и девушек различий не выявлено. Установлены связи способов поведения в конфликте с защитным и совладающим поведением юношей и девушек.

Обсуждение результатов

Структура защиты юношей и девушек представлена разной выраженностью психологических механизмов. Юноши чаще используют проекцию, интеллектуализацию и реже – замещение, регрессию; девушки чаще используют реактивное образование, проекцию, интеллектуализацию и реже – подавление.

Психологическая защита, бессознательно включающаяся в трудной стрессовой ситуации, сильнее развита у девушек, чем у юношей. Юноши чаще, по сравнению с девушками, проявляют подавление, и реже – все остальные типы психологической защиты. Девушки значимо чаще используют регрессию и реактивное образование, чем юноши. Общий уровень напряженности психологической защиты значимо выше у девушек, по сравнению с юношами.

Совладающее поведение, сознательно реализуемое в трудной стрессовой ситуации, у юношей и девушек имеет как общие тенденции, так и существенные различия. Среди других стратегий поведения юноши чаще используют принятие ответственности, планирование решения проблемы и самоконтроль, а девушки – планирование решения проблемы, принятие ответственности и бегство-избегание. У юношей больше положительных и условно положительных стратегий поведения, и меньше отрицательных, по сравнению с девушками. Юноши значимо реже используют бегство-избегание, чем девушки.

Юноши и девушки в конфликте чаще используют компромисс, и реже – соперничество. Достоверных различий в проявлении способов поведения в конфликте между юношами и девушками не выявлено.



Способы поведения в конфликте у юношей имеют больше корреляций со стратегиями совладающего поведения, у девушек – с механизмами психологической защиты.

У юношей соперничество имеет обратную связь с дистанцированием, сотрудничество – прямую связь с компенсацией, принятием ответственности и поиском социальной поддержки, компромисс – прямую связь с интеллектуализацией и поиском социальной поддержки, избегание – обратную связь с общей напряженностью психологической защиты, приспособление – прямую связь с самоконтролем и обратную связь с поиском социальной поддержки.

У девушек соперничество имеет прямую связь с замещением, сотрудничество – обратную связь с конфронтацией и самоконтролем, компромисс – прямую связь с подавлением и обратную связь с замещением, приспособление – обратную связь с реактивным образованием. Связи избегания с защитным и совладающим поведением не установлено.

Полученные результаты исследования могут быть использованы практическими психологами для развития эффективной системы сознательного совладающего поведения юношей и девушек, помогающей справиться с трудностями и стрессами.

Литература

1. Фрейд З. Психология бессознательного. – М. : Питер, 2007. – 400 с.
2. Thomas K. W. Conflict and negotiation // Handbook of Industrial and Organizational Psychology / M. D. Dunnette (Ed.). – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1992. – P. 889–935.
3. Deutsch M. Sixty years of conflict // International Journal of Conflict Management. – 1990. – Vol. 1, № 3. – P. 237–263. DOI: [10.1108/eb022682](https://doi.org/10.1108/eb022682)
4. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения / пер. с англ. А. Гореловой. – М. : Наука, 1992. – 158 с.
5. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – СПб. : Питер, 2013. – 512 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
7. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты. – М. : АСТ, 2008. – 159 с.
8. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A structural theory of ego defenses and emotions // Emotions in personality and psychopathology / C. E. Izard (Ed.). – N. Y. : Plenum Press, 1979. – P. 229–257.
9. Бассин Ф. В. О силе «Я» и «психологической защите» // Райгородский Д. Я. Самосознание и защитные механизмы личности : Хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2008. – С. 3–15. – 656 с.
10. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.



11. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
12. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – N.Y. : Springer Publishing House, 1984. – 456 p.
13. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 54, Issue 3. – P. 466–475. DOI: [10.1037/0022-3514.54.3.466](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466)
14. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 59, Issue 5. – P. 1066–1074. DOI: [10.1037/0022-3514.59.5.1066](https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066)
15. Frydenberg E. Coping Competencies: What to Teach and When // Theory Into Practice. – 2004. – Vol. 43, № 1. – P. 14–22.
16. Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 21–54.
17. Крюкова Т. Л., Гущина Т. В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация исследований совладающего поведения : Монография. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. – 236 с.
18. Давыдова М. О., Остапенко Р. И. Исследование связи оптимизма и совладающего поведения в период ранней взрослости // Перспективы науки и образования. – 2016. – Т. 21, № 3. – С. 76–81.
19. Gall T. L., Guirguis-Younger M. Religious and spiritual coping: Current theory and research // APA handbooks in psychology. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research / К. I. Pargament, J. J. Exline, J. W. Jones (Eds.). – Washington, DC : American Psychological Association, 2013. – P. 349–364. DOI: [10.1037/14045-019](https://doi.org/10.1037/14045-019)
20. Хачатурова М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 3. – С. 160–169.
21. Бочавер К. А., Довжик Л. М. Совладающее поведение в профессиональном спорте: феноменология и диагностика // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 1–18. DOI: [10.17759/cpse.2016050101](https://doi.org/10.17759/cpse.2016050101)
22. Безуглова А. А., Васильева О. С., Правдина Л. Р. Особенности социально-психологической адаптации у лиц с разными стратегиями совладающего поведения // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 4. – С. 180–204. DOI: [10.21702/rpj.2017.4.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.9)
23. Борисова И. В., Зюзя А. А., Мезенцева И. А., Петухова Л. П. Особенности совладающего поведения студентов факультета физической культуры



- с различными уровнями тревожности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 10 (80). – С. 42–45.
24. *Borisova I. V., Borisova U. N.* Conducting Behavior Features among the Pensioners with Different Gender // *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*. – 2017. – Vol. 8, Issue 3, P. 2340–2344.
25. *Борисова И. В.* Совладающее поведение работников поликлиники // Социальная психология личности и акмеология : сборник материалов Международной научно-практической конференции / под ред. Р. М. Шамяинова, М. А. Кленовой. – М. : Перо, 2017. – С. 44–47. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/211528975>
26. *Борисова И. В., Хулина К. И.* Совладающее поведение женщин с разной сексуальной ориентацией и гендерной идентичностью // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 33–46. DOI: [10.17759/cpse.2017060403](https://doi.org/10.17759/cpse.2017060403)
27. *Борисова И. В., Ермакова Е. С.* Особенности защитного и совладающего поведения юношей и девушек // Комплексные исследования человека: психология : материалы VII Сибирского психологического форума / под ред. О. М. Краснорядцевой. – Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2017. – Часть 2. Здоровье человека на пути к постинформационному обществу. – С. 22–25.
28. *Борисова И. В., Ермакова Е. С.* Защитное и совладающее поведение юношей и девушек из полных и неполных семей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – № 3 (17). – С. 87–92.
29. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : Учебное пособие для вузов. – М. : Академический проект, 2015. – 420 с.
30. *Хухлаева О. В., Зыков Е. В., Бубнова Г. В.* Психология развития и возрастная психология : Учебник для академического бакалавриата. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 367 с.

References

1. Freud Z. *Psychology of the unconscious* (Russ. ed.: Freid Z. *Psikhologiya bessoznatel'nogo*. Moscow, Piter Publ., 2007. 400 p.).
2. Thomas K. W. Conflict and negotiation. In: Dunnette M. D. (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1992, pp. 889–935.
3. Deutsch M. Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 1990, V. 1, no. 3, pp. 237–263. DOI: [10.1108/eb022682](https://doi.org/10.1108/eb022682)
4. Fisher R., Ury W. *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. New York, Penguin Books, 1981 (Russ. ed.: Fisher R., Yuri U. *Put' k soglasiyu*,



- ili peregovory bez porazheniya*. Moscow, Nauka Publ., 1992. 158 p.).
5. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 512 p.
 6. Grishina N. V. *Psikhologiya konflikta* [The psychology of conflict]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 544 p.
 7. Freud A. *The Ego and the mechanisms of defense*. London, Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis, 1937. (Russ. ed.: Freid A. *Ego i mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity*. Moscow, AST Publ., 2008. 159 p.).
 8. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A structural theory of ego defenses and emotions. In: Izard C. E. (ed.) *Emotions in personality and psychopathology*. N. Y., Plenum Press, 1979, pp. 229–257.
 9. Bassin F. V. On the power of the self and psychological defense. In: Rai-gorodskii D. Ya. (ed.) *Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti* [Self-consciousness and defense mechanisms]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2008, pp. 3–15.
 10. Granovskaya R. M., Nikol'skaya I. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detei* [Psychological defense among children]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2010. 352 p.
 11. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. N. Y., Springer Publishing House, 1984. 456 p.
 12. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, V. 54, Issue 3, pp. 466–475. DOI: [10.1037/0022-3514.54.3.466](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466)
 13. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, V. 59, Issue 5, pp. 1066–1074. DOI: [10.1037/0022-3514.59.5.1066](https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066)
 14. Frydenberg E. Coping competencies: What to teach and when. *Theory Into Practice*, 2004, V. 43, no. 1, pp. 14–22.
 15. Romanova E. S., Grebennikov L. R. *Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity: genesis, funktsionirovanie, diagnostika* [Psychological defense mechanisms: Genesis, functioning, and diagnostics]. Mytishchi, Talant Publ., 1996. 144 p.
 16. Yaltonskii V. M., Sirota N. A. The psychology of coping: Development, advances, problems, and prospects. In: Zhuravlev A. L., Kryukova T. L., Sergienko E. A. (eds.) *Covladayushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Coping: State of the art and prospects]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2008, pp. 21–54.
 17. Kryukova T. L., Gushchina T. V. *Kul'tura, stress i koping: sotsiokul'turnaya kontekstualizatsiya issledovaniy sovladayushchego povedeniya* [Culture, stress, and coping: Socio-cultural contextualization of coping studies]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2015. 236 p.



18. Davydova M. O., Ostapenko R. I. The relationship between optimism and coping in early adulthood. *Perspektivy nauki i obrazovaniâ – Perspectives of Science and Education*, 2016, V. 21, no. 3, pp. 76–81 (in Russian).
19. Gall T. L., Guirguis-Younger M. Religious and spiritual coping: Current theory and research. In: Pargament K. I., Exline J. J., Jones J. W. (eds.) *APA handbooks in psychology. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (V. 1): Context, theory, and research*. Washington, DC, American Psychological Association, 2013, pp. 349–364. DOI: [10.1037/14045-019](https://doi.org/10.1037/14045-019)
20. Khachaturova M. R. Coping repertoire of personality: a review. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, V. 10, no. 3, pp. 160–169 (in Russian).
21. Bochaver K. A., Dovzhik L. M. Coping behaviour in professional sports: phenomenology and diagnostics. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia – Clinical Psychology and Special Education*, 2016, V. 5, no. 1, pp. 1–18 (in Russian). DOI: [10.17759/cpse.2016050101](https://doi.org/10.17759/cpse.2016050101)
22. Bezuglova A. A., Vasil'eva O. S., Pravdina L. R. Socio-psychological adaptation in individuals with different coping strategies. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 4, pp. 180–204 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.4.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.9)
23. Borisova I. V., Zyuzya A. A., Mezentseva I. A., Petukhova L. P. Coping behaviour in physical education faculty students with different anxiety levels. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2011, no. 10 (80), pp. 42–45 (in Russian).
24. Borisova I. V., Borisova U. N. Conducting behavior features among the pensioners with different gender. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 2017, V. 8, Issue 3, pp. 2340–2344.
25. Borisova I. V. Sovladayushchee povedenie rabotnikov polikliniki [Coping behaviour in polyclinic workers]. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti i akmeologiya: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. the International Theoretical and Practical Conference “Social psychology of personality and acmeology”]. Moscow, Pero Publ., 2017, pp. 44–47.
26. Borisova I. V., Khulina K. I. Coping behavior in with different sexual orientations and gender identity. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia – Clinical Psychology and Special Education*, 2017, V. 6, no. 4, pp. 33–46 (in Russian). DOI: [10.17759/cpse.2017060403](https://doi.org/10.17759/cpse.2017060403)
27. Borisova I. V., Ermakova E. S. Osobennosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya yunoshei i devushek [Defensive behavior and coping in young men and women]. *Materialy VII Sibirskogo psikhologicheskogo foruma “Kompleksnye issledovaniya cheloveka: psikhologiya”* [Proc. the VII Siberian Psychological Forum “Complex research of a man: psychology”]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2017, Part 2, pp. 22–25.



28. Borisova I. V., Ermakova E. S. Defensive behavior and coping in young men and women from two-parent and one-parent families. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 2017, no. 3 (17), pp. 87–92 (in Russian).
29. Kulagina I. Yu., Kolyutskii V. N. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya. Polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka* [Developmental psychology and developmental psychology: Human full life cycle]. Moscow, Academic project Publ., 2015. 420 p.
30. Khukhlaeva O. V., Zykov E. V., Bubnova G. V. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya* [Development psychology and age psychology]. Lyubertsy, Yurait Publ., 2016. 367 p.



УДК 159.9.072.592

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.6)

Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности профессиональной деятельности у специалистов Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России

Юлия С. Шойгу, Анастасия А. Тарасова*

Федеральное казенное учреждение «Центр экстренной психологической помощи МЧС России», г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: tvsova80@mail.ru

Аннотация

Введение. Данная статья является продолжением ранее выполненного авторами исследования по выделению профессионально важных качеств (далее – ПВК) у инспекторов Государственной инспекции по маломерным судам (далее – ГИМС МЧС России). Целью исследования является определение взаимосвязи выделенных ПВК у инспекторов ГИМС МЧС России и успешности выполнения профессиональной деятельности ранее обследованных специалистов. Новизна исследования состоит в том, что ввиду недостаточности в настоящее время эмпирических данных установлены значимость и вклад комплекса выделенных ПВК в успешность профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России, которые являются предпосылками к формированию единого методологического подхода в рамках кадровой и психологической работы по отбору на должность инспектора ГИМС МЧС России.

Методы. В рамках исследования был осуществлен подбор психодиагностического инструментария, с помощью которого проведено обследование инспекторов ГИМС МЧС России. Для определения эффективности деятельности обследуемых был использован метод экспертного опроса с последующей статистической обработкой полученных данных: по результатам опроса были получены оценки по успешности выполнения профессиональной деятельности на каждого обследуемого с дальнейшим получением интегральной экспертной оценки, являющейся внешним критерием успешности профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России.

Результаты. Анализ результатов исследования позволил заключить, что выделенные ПВК инспекторов ГИМС МЧС России обуславливают успешность их профессиональной деятельности. В то же время весь комплекс ПВК способствует более эффективному выполнению профессиональной деятельности инспекторами ГИМС МЧС России, чем ПВК по отдельности.

Обсуждение результатов. Сделан вывод о том, что ранее выделенные ПВК можно считать критерием прогнозирования успешности профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России. Исследование имеет прикладной характер,



закрывающийся в использовании полученных результатов при проведении профессионального психологического отбора на должность инспектора ГИМС МЧС России с целью снижения негативных психологических последствий, психосоматических и других заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью.

Ключевые слова

инспектор, успешность профессиональной деятельности, эффективность профессиональной деятельности, профессионально важные качества, экспертный опрос, экспертная оценка, взаимосвязь, прогнозирование успешности, корреляционный анализ, статистическая достоверность

Основные положения

- ▶ важным компонентом успешного выполнения профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России являются ПВК;
- ▶ внешним критерием успешности выполнения профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России является интегральная экспертная оценка;
- ▶ структура ПВК и связь между выделенными ПВК влияют на успешность выполнения профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России.

Для цитирования

Шойгу Ю.С., Тарасова А.А. Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности профессиональной деятельности у специалистов Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 113–139. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.6

Материалы статьи получены 01.12.2017

UDC 159.9.072.592

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.6)

Professionally Important Qualities and Professional Achievement Among Inspectors in the State Small Vessels Inspectorate of EMERCOM of Russia

Julia S. Shoigu, Anastasia A. Tarasova*

Center for Emergency Psychological Aid, EMERCOM of Russia, Moscow, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: tvsova80@mail.ru

Abstract

Introduction. This paper continues a previous study on professionally important qualities of inspectors in the State Small Vessels Inspectorate (SSVI) of EMERCOM



of Russia. Professionally important qualities contribute to professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia. This is a prerequisite for a unitary methodological approach to the selection of a candidate for a position of an inspector in the SSVI of EMERCOM of Russia. The aim of the study is to determine the relationships among professionally important qualities of inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia and professional achievement among the surveyed specialists.

Methods. An expert survey and statistical treatment of data helped to measure professional achievement. The survey revealed assessments of professional achievement for each participant. An integral expert assessment was an external criterion for professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia.

Results. The results indicated that professionally important qualities of inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia determined their professional achievement. At the same time the whole complex of professionally important qualities promoted more effective performance of professional activities.

Discussion. The previously revealed professionally important qualities can predict professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia. The findings can be readily used in professional psychological selection for the position of an inspector in the SSVI of EMERCOM of Russia in order to reduce negative psychological consequences, psychosomatic and other diseases associated with professional activities.

Keywords

inspector, professional achievement, efficiency of professional activities, professionally important qualities, expert survey, expert evaluation, relationship, prediction of achievement, correlation analysis, statistical significance

Highlights

- ▶ Professionally important qualities are important for professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia.
- ▶ An integral expert assessment is an external criterion for professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia.
- ▶ Relationships among professionally important qualities and their structure affect professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia.

For citation

Shoigu Ju. S., Tarasova A. A. Professionally Important Qualities and Professional Achievement Among Inspectors in the State Small Vessels Inspectorate of EMERCOM of Russia. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 113–139 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.6

Original manuscript received 01.12.2017



Введение

В современном мире научно-технического прогресса происходит зарождение новых профессий, требующих и специальных профессиональных навыков, и качеств личности. Это, в свою очередь, можно со всей уверенностью отнести и к профессии инспектора ГИМС МЧС России. Данный вид профессиональной деятельности относится к редким; также отсутствуют высшие учебные заведения по подготовке специалистов по данному профилю, что, в свой черед, может сказываться на профессионализме, компетентности и психологической готовности к данному виду деятельности.

Любая профессиональная деятельность характеризуется присущими ей особенностями – окружением, обстановкой, условиями труда и отдыха, объектом и предметом труда. Успешность овладения профессиональной деятельностью, прежде всего, зависит от понимания работниками ее содержания. Для этого необходимо получить знания по данной профессии и определенный опыт. Формирование четкого представления об успешности профессиональной деятельности является важным и для специалистов экстремального профиля, к которым относится и деятельность инспектора ГИМС МЧС России.

Профессиональная деятельность инспектора ГИМС МЧС России рассматривается как вид трудовой деятельности по выполнению функций надзора, контроля, соблюдения тех или иных правил и норм в пределах своей компетенции. В то же время данный вид профессиональной деятельности связан с полифакторным стрессовым воздействием, связанным не только с взаимодействием с людьми, органами местного самоуправления в части, касающейся преподавания основ безопасности на воде и эксплуатацией плавательных средств, пляжей, лодочных переправ и баз стоянок судов, но и с работой в сложных гидрометеорологических условиях, связанных с напряжением и угрозой собственной жизни и здоровью. Особое значение для инспекторов ГИМС МЧС России имеют такие особенности, которые влияют на их профессиональную деятельность, – те, от которых зависит результат выполняемых трудовых функций. В связи с этим можно с уверенностью сказать, что профессия инспектора ГИМС МЧС России связана с такими видами деятельности, как: операторская, документационная, контролирующая, организаторская, исследовательская, аналитическая, консультативная, педагогическая, коммуникативная. По результатам анализа изучения деятельности профессиональных контингентов МЧС России было установлено, что в практической сфере всех специалистов МЧС России не уделяется внимания психологическому фактору успешности деятельности инспекторов ГИМС МЧС России, основанному на степени реализации индивидуальных психических качеств с выполнением функциональных обязанностей.



Таким образом, целью исследования является определение взаимозависимости профессионально важных качеств и успешности профессиональной деятельности у инспекторов ГИМС МЧС России.

Анализ литературы по тематике исследования

Люди обладают различными психологическими и психофизиологическими качествами. Некоторые сочетания таких свойств и качеств способствуют успешной работе, а другие, наоборот, могут препятствовать. При этом важными условиями, которые оказывают влияние на профессиональную успешность, являются как способности, так и психологические качества человека. Рассмотрение разнообразных факторов, детерминирующих успешность профессиональной деятельности, говорит о важности определения влияния как самой деятельности, так и характеристик субъекта деятельности в их взаимном воздействии [1, 2, 3, 4]. Проблема взаимосвязи психологических особенностей личности и деятельности освещена в ряде работ как отечественных, так и зарубежных исследователей – Б.Г. Ананьева, Б.С. Братуся, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, И.С. Кона, Л.Ф. Обуховой, Э. Эриксона и др. [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11].

Успешность деятельности является одной из важных характеристик любой профессиональной деятельности. При этом четкое, общепризнанное представление о критериях оценки деятельности отсутствует [12].

Успешность выполнения профессиональной деятельности заключается не только в скорости, безошибочности действий, производительности труда, но и в психофизиологических изменениях со стороны организма человека, которые необходимы для выполнения трудовой деятельности. При этом успешность деятельности связана как с разнообразными сферами личности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной), так и с индивидуальными психофизиологическими особенностями субъекта деятельности [13]. Однако успешность выполнения профессиональной деятельности и эффективность деятельности не являются однопорядковыми категориями [14].

Эффективность деятельности – более узкое понятие, означающее отношение достигнутого результата к максимальному достижимому или заранее запланированному результату, определяющее результативность выполнения действий в реальной рабочей обстановке со всеми возможными усложнениями ситуации, включая экстремальные условия. Основными характеристиками эффективности деятельности являются качество и производительность [13].

Следовательно, говоря об эффективности деятельности, мы подразумеваем и ее успешность.



Единая оценка успешности профессиональной деятельности, по мнению многих исследователей, должна иметь как внешнюю, так и внутреннюю составляющую.

В. А. Толочек определяет успешность как интегральный феномен, который оценивается: во-первых, по качеству и производительности труда, описанным в документах; во-вторых, по административным актам, отражающим дисциплинарные взыскания и продвижения по службе; в-третьих, по внешней оценке успешности деятельности работника, даваемой руководителями, коллегами, клиентами; в-четвертых, по внутренней оценке эффективности, получаемой от самого субъекта труда [15].

По мнению М. А. Дмитриевой, профессиональная успешность состоит из безошибочности действий, результативности выполняемой деятельности, качества получаемых результатов. При этом автор обращает внимание на то, что важны и такие качества, как нервно-психические затраты человека при выполнении деятельности и удовлетворение, которое испытывает работник в процессе трудовой деятельности [16].

О. Н. Родина считает, что интегральная оценка успешности деятельности должна обязательно состоять из внутренней и внешней экспертных оценок. При этом внешняя оценка ориентирована на такие характеристики деятельности, как продуктивность, позитивное взаимодействие специалиста с коллегами, а также проявление работником активности и самостоятельности в профессиональной деятельности [12].

С точки зрения Н. А. Батурина, успешность является когнитивно-аффективным оценочным комплексом, который формируется по итогам выполнения профессиональной деятельности с учетом как внешней, так и внутренней оценки результатов этой самой деятельности [2].

В свою очередь, существуют исследования, которые направлены на изучение индивидуально-личностных качеств, являющихся основополагающими для успешности профессиональной деятельности.

В частности, С. Ю. Манухина рассматривает психологические факторы успешности психолога-диагноста кадровой службы и обозначает, что отдельный анализ психологических характеристик какой-либо отдельной сферы может привести к неопределенным результатам. Только исследование взаимного влияния между психологическими сферами сможет раскрыть происхождение успешности или неуспешности каждого конкретного специалиста [17]. Таким понятием, детерминирующим успешность профессиональной деятельности, часто рассматривают понятие «профессионально важные качества», которые «представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также



физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией» [13, с. 471]. При этом каждая отдельная профессиональная деятельность предполагает свой определенный комплекс ПВК, которые являются предпосылками успешности выполнения деятельности [18, 19, 20].

Однако для того, чтобы установить профессиональную успешность, необходимо определить критерии, признаки и степень их сформированности. При этом критерий и признак – это не одно и то же. Критерий – это основание, по которому производятся оценка, установление или классификация чего-либо. Критерии указывают на рассмотрение и анализ определенного явления или процесса. При этом, чтобы зарегистрировать по выделенному критерию конкретное состояние или уровень исследуемого процесса, необходимо понимать, по каким признакам это осуществить. Такими признаками выступают определенные характеристики, находящиеся в границах критерия и позволяющие рассматривать происходящие изменения, т. е. определенные признаки регистрируют какую-либо ситуацию или уровень выраженности исследуемого показателя по конкретному критерию [21, 22]. При этом определение критериев успешности профессиональной деятельности происходит на основании изучения и психологического анализа этой самой деятельности. В роли таких критериев могут быть разнообразные признаки, определяющие достижение необходимых результатов профессиональной деятельности каждым специалистом.

Так как ПВК включают в себя не только категории, имеющие отношение к психологической составляющей, но и физические качества (соматические, морфологические и другие характеристики), то в нашем эмпирическом исследовании под параметрами успешности будем понимать психологические факторы профессиональной успешности.

Однако нередко существует разрыв между ПВК и их проявлением в реальной профессиональной деятельности: «человек, который в процессе обучения быстро и успешно овладел системой необходимых знаний и навыков, в некоторых реально возникающих ситуациях как бы теряет способность их применения в практической работе либо совершает грубые ошибки, которые не могут быть объяснены пробелами в обучении» [23, с. 194]. То есть существующие ПВК, характеризующие потенциальные возможности эффективности деятельности каждого конкретного работника, можно рассматривать применительно к прогнозированию успешности этой самой профессиональной деятельности.

И. В. Бестужев определяет прогнозирование успешности деятельности как систему, состоящую из определенных психологических показателей и имеющих значение для реализации работы. Но в большинстве случаев



прогнозирование успешности деятельности рассматривается с целью установления пригодности человека к определенному виду деятельности при профессиональном отборе [24]. Прогнозирование успешности деятельности является обоснованным вероятностным итогом, характеризующим персональное поведение каждого человека в будущем. Для научно обоснованного создания персонального прогноза необходимо выработать комплекс прогнозирования успешности профессиональной деятельности [24]. При этом данный комплекс включает определенные этапы: 1) психологическое изучение деятельности; 2) поиск и создание методов получения первичной информации; 3) создание критериев; 4) подготовку принципов перевода первичной информации в единую итоговую диагностическую оценку; 5) определение достоверности и адекватности прогнозирования успешности профессиональной деятельности [24].

Разнообразные стороны успешности профессиональной деятельности также рассматриваются и измеряются с помощью экспертных оценок. Экспертные оценки – популярный способ получения и исследования полученной информации в тех ситуациях, когда невозможно получить объективные данные. Использование оценок продиктовано необходимостью решения определенных задач при отсутствии необходимого отслеживания похожих фактов в прошлом или других объективных данных [25, 26, 27, 28]. Метод экспертных оценок отличается высокой степенью предсказания в отношении продуктивности и результативности профессиональной деятельности. Данный метод может использоваться в совокупности с анализом профессиональной деятельности или, несколько ограниченно, для оценки выполняемой профессиональной деятельности. Часто применяемый в зарубежных источниках относительно к оценке работников термин «анализ работы» представляет собой сбор данных, отражающих рассматриваемые профессиональные действия работников, проделанную работу и способы, которые помогли достигнуть итогового результата, а также подтвержденные параметры профессиональной среды, включающие механические, социальные и информационные элементы. Полный «анализ работы» содержит не только выполняемые задачи и обстоятельства, в которых происходит деятельность (условия труда, оборудование), но и также характеристики, необходимые для ее выполнения [29, 30, 31].

В рамках отечественной психологической школы анализ работы в виде показателей, детерминирующих успешность профессиональной деятельности, заключается в определении профессиональной пригодности человека [2]. Анализ профессиональной пригодности предполагает соотнесение разнообразных характеристик работника со специальными требованиями, которые предъявляет конкретная профессиональная деятельность, т. е. «основной



принцип, используемый при оценке деловых, профессиональных и личных качеств специалистов, касается взаимосвязи между характеристиками личности человека и его деятельностью: деятельность формирует многие профессионально значимые качества личности, изучение и оценка которых позволяют сделать вывод о возможностях реализации профессионального потенциала человека и эффективности его деятельности в этой сфере» [32, с. 182]. Также в настоящее время большое внимание не только исследователей, но и практиков обращено на сопоставление информации, полученной при помощи разнообразных средств оценивания с фактическими прогностическими возможностями данных средств. Так, в течение продолжительного времени вопросом в дебатах среди исследователей является тот, который охватывает плюсы и минусы применения данных, полученных при использовании стандартизированных методик (тестов) и метода экспертных оценок. Однако стандартизированные методики и тесты при совместном применении с экспертными оценками рассматриваются как дополняющие друг друга методы при проведении профессионального отбора и определения конечного мнения о степени профессиональной пригодности кандидата [22, 33, 34, 35, 36, 37, 38].

Итак, метод экспертных оценок может быть использован для разработки эффективных прогнозов в части, касающейся успешности профессиональной деятельности. В частности, интегральная экспертная оценка деятельности специалистов может выступать в качестве внешнего критерия успешности профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России.

Таким образом, изучение взаимосвязи экспертных оценок и ПВК представляется необходимым в изучении и определении успешности профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России.

Методы

Изучение взаимосвязи экспертных оценок и ПВК инспекторов ГИМС МЧС России было реализовано в исследовании, в котором приняло участие 275 инспекторов ГИМС МЧС России по субъектам Российской Федерации.

Сбор экспертных оценок на этом этапе представляет собой очередную серию экспертных оценок по определению эффективности деятельности в процессе работы инспекторов и является продолжением исследования по выделению ПВК инспекторов ГИМС МЧС России для прогнозирования успешности их деятельности. Обозначим этапы, по которым ранее были выделены ПВК инспекторов ГИМС МЧС России:

1. Первый этап исследования по выделению ПВК инспекторов ГИМС МЧС России заключался в определении перечня индивидуально-психологических и психофизиологических качеств, способствующих эффективному



осуществлению профессиональной деятельности инспекторами, а также ряда качеств, препятствующих ее успешному выполнению. В опросных листах группа экспертов, на основании своего мнения, оценивала в качестве ПВК вышеуказанные характеристики и их уровень выраженности. Группу экспертов в количестве 40 человек составляли начальники различных структурных подразделений, отделений, участков ГИМС МЧС России, имеющие стаж по специальности 10 лет и выше.

2. Второй этап представлял собой подбор психодиагностического инструментария, прошедшего массовую апробацию и имеющего практическую ценность с точки зрения прогностичности и валидности результатов. С помощью данного инструментария было проведено психодиагностическое обследование инспекторов ГИМС МЧС России с целью выявления у них наличия и степени выраженности индивидуально-психологических и психофизиологических характеристик, выделенных экспертами в качестве ПВК. Данный этап проводился в период февраль–апрель 2011 г. Было обследовано 275 человек из числа инспекторов ГИМС МЧС России по субъектам Российской Федерации. Средний возраст обследуемых составил 42 ± 11 лет. Критерием включения в группу был стаж работы по специальности не менее 3-х лет. Критерием исключения из группы – наличие клинически выраженных акцентуаций в профиле методики многостороннего исследования личности (по Ф. Б. Березину), недостоверные результаты по методикам личностного блока, а также значение среднего арифметического, превышающее $\pm 3\sigma$. Подобранным инструментарием являются следующие психодиагностические методики: «Тест возрастающей трудности Дж. Равена»; «Интеллектуальная лабильность»; «Стиль мышления» в адаптации А. Алексева, Л. Громовой; «Кольца Ландольта»; «Числовой квадрат»; «Проба Мюнстерберга»; «Оперативная память»; «Запоминание 10 слов»; «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей»; «Оценка уровня субъективного контроля»; «Прогноз»; «Диагностика личностной и реактивной тревожности Ч. Спилбергера, Ю. Ханина» в части, касающейся личностной тревожности; «Ориентировочная анкета»; «Лидерский потенциал»; «Моторная проба Шварцландера»; «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (форма А), «Методика многостороннего исследования личности» (по Ф. Б. Березину).

3. Следующий этап заключался в определении эффективности деятельности инспекторов ГИМС МЧС России, прошедших психодиагностическое обследование. Были собраны экспертные оценки на каждого инспектора ГИМС МЧС России, участвовавшего в психодиагностическом обследовании (по 3 экспертные оценки на каждого человека). Это позволило разбить выборку на успешных и неуспешных специалистов. Далее полярные группы подверглись статистической обработке на предмет



значимых различий с помощью программы IBM SPSS Statistics Version 17, включающей в себя непараметрический критерий «U-критерий Манна – Уитни». Данный критерий предназначен для сопоставления показателей, измеренных в одних и тех же условиях на двух выборках обследуемых. Достоверным считался уровень асимптотической значимости $p < 0,05$, свидетельствующий о вероятности того, что статистическая значимость различий случайна не более 5% [39]. По результатам статистической обработки были установлены достоверные различия между полярными группами по следующим показателям:

- уровень развития базового интеллекта («Тест возрастающей трудности Дж. Равена»);
- абстрактное и оперативное мышление (фактор В по методике «16-факторный опросник Кеттелла», форма А);
- интеллектуальная лабильность (методика «Интеллектуальная лабильность»);
- концентрация внимания (методика «Кольца Ландольта»);
- объем внимания, распределение внимания (методика «Числовой квадрат»);
- объем внимания, избирательность внимания (методика «Проба Мюнстерберга»);
- кратковременная память, долговременная память (методика «Запоминание 10 слов»);
- уровень субъективного контроля (методика «Оценка уровня субъективного контроля»);
- выраженность мужских и женских черт характера (5-я шкала методики ММИЛ по Ф.Б. Березину);
- социальные контакты (0-я шкала методики ММИЛ по Ф.Б. Березину).

Таким образом, результаты значимых различий между полярными группами успешных и неуспешных являются выделенными ПВК инспектора ГИМС МЧС России, достаточными для прогнозирования успешности профессиональной деятельности.

Сбор экспертных оценок для определения их взаимосвязи с ПВК у ранее обследованных инспекторов ГИМС МЧС России проводился в период сентябрь–декабрь 2015 г. Учитывая, что валидность экспертных оценок зависит от профессиональной компетентности эксперта, в группу экспертов были отобраны специалисты, отличающиеся высокой профессиональной компетентностью, знанием специфических особенностей специальности, а также непосредственно работающие с оцениваемыми инспекторами ГИМС МЧС России. В роли экспертов выступали специалисты, занимающие должности руководящего звена и способные оценить эффективность деятельности



в процессе работы оцениваемых инспекторов ГИМС МЧС России. Оценка происходила по количественному методу, в частности – методу свободной балльной оценки, состоящей в присвоении экспертом определенного количества баллов каждому оцениваемому специалисту с последующим получением интегральной оценки. На каждого оцениваемого инспектора ГИМС МЧС России приходилось по 3 специалиста-эксперта. Опросный лист представлял собой экспертную оценку инспекторов ГИМС МЧС России по 10-балльной шкале, где 1 – минимальная оценка, 10 – максимальная оценка. В качестве оцениваемого параметра выступала эффективность деятельности каждого оцениваемого инспектора ГИМС МЧС России в зависимости от его функциональных обязанностей и выполнения поставленных задач. В качестве критериев оценки можно выделить такие, как: выполнение плановых задач; исполнительность; качество выполняемых работ; уравновешенность, выдержанность; развитые коммуникативные и организационные навыки; умение преодолевать конфликтные ситуации; переработка большого количества информации; переключение с одного вида на другой в условиях дефицита времени; возможность выполнения нескольких действий одновременно; социальная ответственность; соблюдение норм и правил поведения в обществе; сознательное регулирование своих действий, эмоций; стремление к высоким результатам в своей деятельности; самостоятельность; стремление контролировать происходящие события и готовность нести ответственность за принимаемые решения; достаточный уровень обязательности, исполнительности, настойчивости.

Результаты

Обработка оценок экспертов осуществлялась с помощью среднего значения – для получения интегральной оценки по каждому инспектору ГИМС МЧС России и показателя эффективности деятельности, т. е. по каждому инспектору ГИМС МЧС России интегральная оценка была получена путем суммирования всех полученных оценок на каждого специалиста и последующего деления на количество экспертов [40]. Получение средних оценок происходило с помощью программы Microsoft Office Excel 2007. На рисунке 1 представлено распределение встречаемости экспертных оценок эффективности деятельности в зависимости от выставляемого каждому инспектору ГИМС МЧС России балла от 1 до 10.

Такой результат свидетельствует о стремлении экспертов использовать все предлагаемые баллы, избегать крайних оценок, и, как правило, не ставить слишком низкие и слишком высокие баллы, поэтому использование 10-балльной шкалы оценки эффективности деятельности является оправданным.



Рисунок 1. Распределение случаев встречаемости экспертной оценки (оценка эффективности профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России в 2015 г.)

Figure 1. Distribution of expert ratings (evaluation of professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia in 2015)

На основании полученных интегральных экспертных оценок по каждому инспектору ГИМС МЧС России выборка была разделена на специалистов, эффективно выполняющих свою профессиональную деятельность (успешных), и, наоборот, неэффективно выполняющих свою профессиональную деятельность (неуспешных). Для определения взаимосвязи ранее выделенных ПВК и успешности профессиональной деятельности в процессе выполнения профессиональной деятельности инспекторами ГИМС МЧС России был использован корреляционный анализ, предназначенный для определения взаимосвязи между двумя или несколькими переменными, в частности ранговый коэффициент корреляции Спирмена r . Обработка данных происходила с помощью программы IBM SPSS Statistics Version 22. Результаты корреляционного анализа между выделенными ПВК и эффективностью деятельности у инспекторов ГИМС МЧС России представлены в таблице 1.

Взаимосвязь между ПВК внутри группы успешных инспекторов ГИМС МЧС России показана в таблице 2, а взаимосвязь между ПВК внутри группы неуспешных – в таблице 3.



Таблица 1. Взаимосвязь между выделенными ПВК и эффективностью профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России

Table 1. Relationships among professionally important qualities and professional achievement among inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia

ПВК Professionally important qualities	Успешные Successful		Неуспешные Unsuccessful	
	Кoeffициент корреляции Спирмена r_s Spearman's correlation coefficient (r_s)	Статистическая значимость (p) Statistical significance (p)	Кoeffициент корреляции Спирмена r_s Spearman's correlation coefficient (r_s)	Статистическая значимость (p) Statistical significance (p)
Уровень развития базового интеллекта – ИБ Basic intelligence (BI)	0,139	0,05	0,121	–
Интеллектуальная лабильность – ИЛ Intellectual lability (IL)	–0,226	0,01	–0,025	–
Концентрация внимания – Квн Attention focusing (AF)	0,133	0,05	–0,113	–
Объем внимания («Числовой квадрат») – Ввн Attentional capacity, by the Square of Numbers technique (AC)	0,166	0,01	0,170	–
Распределение внимания – Рвн Attentional distribution (AD)	0,183	0,05	0,072	–



ПВК <i>Professionally important qualities</i>	Успешные <i>Successful</i>		Неуспешные <i>Unsuccessful</i>	
	Коэф-фициент корреляции Спирмена r <i>Spearman's correlation coefficient (r_s)</i>	Статистическая значимость (p) <i>Statistical significance (p)</i>	Коэф-фициент корреляции Спирмена r <i>Spearman's correlation coefficient (r_s)</i>	Статистическая значимость (p) <i>Statistical significance (p)</i>
Объем внимания («Проба Мюнстерберга») Vвн <i>Attentional capacity, by Munsterberg's test (AC)</i>	0,090	–	–0,015	–
Избирательность внимания – Ивн <i>Attentional selectivity (AS)</i>	0,186	0,01	–0,171	–
Кратковременная память (1 повторение) – КП1 <i>Short-term memory, 1 repetition (STM1)</i>	0,120	–	–0,024	–
Кратковременная память (3 повторение) – КП3 <i>Short-term memory, 3 repetitions (STM3)</i>	0,157	0,05	0,053	–
Долговременная память – ДП <i>Long-term memory (LTM)</i>	0,194	0,01	0,089	–
Уровень субъективного контроля – УСК <i>Subjective control (SC)</i>	0,161	0,01	0,002	–



ПВК <i>Professionally important qualities</i>	Успешные <i>Successful</i>		Неуспешные <i>Unsuccessful</i>	
	Коэф- фициент корреляции Спирмена r <i>Spearman's correlation coefficient (r_s)</i>	Статис- тическая значи- мость (p) <i>Statistical signifi- cance (p)</i>	Коэф- фициент корре- ляции Спирмена r <i>Spearman's correla- tion coef- ficient (r_s)</i>	Статис- тическая значи- мость (p) <i>Statistical signifi- cance (p)</i>
Абстрактное и опе- ративное мышле- ние (фактор В по методике «16-фак- торный опросник Кеттелла», форма А) <i>Abstract think- ing and opera- tory thought (factor B, Cattell's 16 Personality Factors Questionnaire, form A)</i>	0,198	0,01	0,300	0,05
Выраженность муж- ских и женских черт характера (5-я шка- ла по ММИЛ) <i>Masculine and femi- nine character traits (scale 5, technique for multilateral studying personality)</i>	0,114	–	0,050	–
Социальные контакты (0-я шкала по ММИЛ) <i>Social contacts (0 scale, technique for multilateral studying personality)</i>	-0,224	0,01	-0,024	–



Таблица 2. Взаимосвязь между ПВК внутри группы успешных инспекторов ГИМС МЧС России

Table 2. Relationships among professionally important qualities in the group of successful inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia

ПВК Professionally important qualities	И6 BI	И8 BI	ИВ IL	КВН AF	ВН (Квадрат) AC (Square of Numbers of Numbers technique)	ПВН AD	ВН (Мюнстерберг) AC (Munsterberg's test)	ИВН AS	КП1 SMT1	КТ3 SMT3	ДЛ LTM	УСК SC	фактор В factor В	5 шк scale 5	0 шк 0 scale
И6 BI	1,000														
И8 BI		-502**													
ИВ IL			-210**	1,000											
КВН AF				1,000											
ВН (Квадрат) AC (Square of Numbers of Numbers technique)					1,000										
ПВН AD						1,000									
ВН (Мюнстерберг) AC (Munsterberg's test)							1,000								



Таблица 3. Взаимосвязь между ПВК внутри группы неуспешных инспекторов ТИМС МЧС России
Table 3. Relationships among professionally important qualities in the group of unsuccessful inspectors in the SSVI of EMERCOM of Russia

ПВК Profes- sionally important qualities	И6 BI	ИА IL	Квн AF	Вн («Ч.кв.») AC (Square of Numbers technique)	Рвн AD	Вн («Мюнстерберг») / AC (Munsterberg's test)	Ивн AS	КП1 STM1	КП3 STM3	ΔП LTM	УСК SC	фактор B factor B	5 шк scale 5	0 шк 0 scale
И6 BI	1,000													
ИА IL	-.416**	1,000												
Квн AF	.371**	-.252	1,000											
Вн («Числовой квадрат») / AC (Square of Numbers technique)	,196	-.285*	,200	1,000										
Рвн AD	,105	-.287*	,194	.562**	1,000									



Обсуждение результатов

По результатам проведенного исследования можно заключить то, что для выполнения инспекторами ГИМС МЧС России своей профессиональной деятельности необходимы ПВК, детерминирующие эффективность выполнения этой самой деятельности.

По итогам корреляционного анализа успешных и неуспешных инспекторов ГИМС МЧС России определена зависимость между выделенными ПВК и эффективностью выполняемой деятельности. В группе неуспешных специалистов существует лишь одно ПВК, которое способствует эффективному выполнению профессиональной деятельности – это «абстрактное и оперативное мышление». Что касается группы успешных специалистов, то установлены статистически значимые корреляции эффективности профессиональной деятельности успешных инспекторов ГИМС МЧС России и таких ПВК, как уровень развития базового интеллекта, абстрактное и оперативное мышление, интеллектуальная лабильность, свойства внимания (концентрация, объем, распределение, избирательность), кратковременная и долговременная память, уровень субъективного контроля, социальные контакты. То есть, чем выше эксперты оценивают эффективность выполняемой профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России, тем выше развиты у таких специалистов уровень базового интеллекта, абстрактное и оперативное мышление, свойства внимания (концентрация, объем, распределение, избирательность), кратковременная и долговременная память. Такие специалисты быстрее переключаются с одного вида деятельности на другой в условиях дефицита времени, способны к установлению большого количества социальных контактов, имеют более развитые коммуникативные навыки, имеют развитый волевой контроль поведения, а также способны к контролю происходящих событий и готовы нести ответственность за принимаемые решения.

Также можно заключить, что успешность деятельности инспекторов ГИМС МЧС России связана со всей структурой ПВК, а не с отдельными показателями; в том числе на успешность деятельности влияет также и связь между ПВК (у успешных специалистов количество связей между ПВК больше, в то время как количество связей между ПВК у неуспешных – меньше).

Проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Анализ профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России позволил выявить трудовые функции, связанные с такими видами деятельности, как: операторская, документационная, контролирующая, организаторская, исследовательская, аналитическая, консультативная, педагогическая, коммуникативная. Все это предъявляет требования не только к профессиональной подготовке данных специалистов, но и к эффективному



выполнению специалистами своих профессиональных обязанностей.

2. Успешность деятельности является одной из важных характеристик любой профессиональной деятельности. При этом одним из важнейших компонентов личности, необходимых для эффективного и успешного выполнения профессиональной деятельности, являются профессионально важные качества.

3. Для прогнозирования успешности деятельности используется метод экспертных оценок. Интегральная экспертная оценка профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России выступает в качестве внешнего критерия их успешности деятельности.

4. Исследование изучения взаимосвязи ПВК и эффективности выполняемой деятельности инспекторами ГИМС МЧС России проведено с целью обоснования того, что выделенные ПВК являются критерием прогнозирования успешности деятельности инспекторов ГИМС МЧС России.

5. Результаты исследования позволяют заключить, что успешность профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России статистически достоверно связана с такими ПВК, как уровень развития базового интеллекта, абстрактное и оперативное мышление, интеллектуальная лабильность, свойства внимания (концентрация, объем, распределение, избирательность), кратковременная и долговременная память, уровень субъективного контроля, социальные контакты.

6. В то же время успешность профессиональной деятельности инспекторов ГИМС МЧС России связана со всей структурой ПВК, а не с отдельными показателями, при этом связь между самими ПВК также влияет на успешность выполнения инспекторами ГИМС МЧС России своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бессонова Ю. В. Психологические особенности профессиональной мотивации деятельности в экстремальных условиях // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В. А. Бодрова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 113–137.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Психологические проблемы профессиональной деятельности / под ред. Л. Г. Дикой, А. Н. Занковского. – М. : Наука, 1991. – 166 с.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М. : ИЦ Академия, 2004. – 336 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 2-е изд. – 272 с.



6. *Братусь Б. С.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. – 1980. – Сер. 14. «Психология». – № 2. – С. 3–12.
7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Говорящая книга, 2004. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 456 с.
9. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 90 с.
10. *Обухова Л. Ф.* Детская возрастная психология: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – Издание 3-е. – 272 с.
11. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: учебное пособие: пер. с англ. – М.: Прогресс, 2006. – 2-е изд. – 352 с.
12. *Родина О. Н.* О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Московского университета. – 1996. – Сер. 14 «Психология». – № 3. – С. 60–67.
13. *Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А.* Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / под ред. Б. А. Душкова. – М.: Академический проект, 2005. – 3-е изд. – 848 с.
14. *Майзель Н. И., Небылицын В. Д., Теплов Б. М.* Психологические вопросы отбора // Инженерная психология / под ред. А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. – М.: Прогресс, 1964. – С. 387–396.
15. *Толочек В. А.* Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
16. *Дмитриева М. А., Дружилов С. А.* Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование. – 2000. – № 4. – С. 18–30.
17. Психология труда: хрестоматия: учебно-методический комплекс / автор и составитель С. Ю. Манухина. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2009. – 320 с.
18. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Изд-во ИП РАН, 2013. – 464 с.
19. *Шадриков В. Д.* Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 13–26.
20. *Лаврова Н. А.* Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» // Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции «Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития» / под ред. М. Ю. Карелиной. – М.: Изд-во МИССО, 2003. – 195 с.
21. *Карачарова Ю. А.* Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта: дисс. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2010. – 211 с.



22. *Хаммер Я. С.* Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147–153.
23. *Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
24. *Бестужев И. В.* Рабочая книга по прогнозированию. – М. : Мысль, 2002. – 430 с.
25. *Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г.* Экспертные оценки. – М. : Наука, 1973. – 161 с.
26. *Литвак Б. Г.* Экспертные оценки и принятие решений. – М. : Патент, 1996. – 271 с.
27. *Шошин П. Б.* Метод экспертных оценок : Учебное пособие. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 79 с.
28. *Conway J. M.* Analysis and design of multitrain-multirater performance appraisal studies // Journal of Management. – 1996. – Vol. 22. – P. 139–162. DOI: [10.1016/s0149-2063\(96\)90015-x](https://doi.org/10.1016/s0149-2063(96)90015-x)
29. *Мучински П.* Психология, профессия, карьера. – СПб. : Питер, 2004. – 7-е изд. – 539 с.
30. *Harvey R. J.* Job analysis // Handbook of industrial and organization psychology / M. D. Dunnette, L. M. Hough (Eds.). – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1991. – 2nd ed. – Vol. 2. – P. 71.
31. *Levine E. L., Sistrunk F., McNutt K. J., and Gael S.* Exemplary job analysis systems in selected organizations: A description of process and outcomes // Journal of Business and Psychology. – 1988. – Vol. 3. – P. 3–21. DOI: [10.1007/bf01016745](https://doi.org/10.1007/bf01016745)
32. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология. Учебное пособие. – СПб. : Речь, 2002. – 298 с.
33. *Гуцыкова С. В.* Метод экспертных оценок: теория и практика. – М. : Изд-во ИП РАН, 2011. – 92 с.
34. *Day D. V., Silverman S. B.* Personality and job performance: evidence of incremental validity // Personnel Psychology. – 1989. – Vol. 42. – P. 25–36. DOI: [10.1111/j.1744-6570.1989.tb01549.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb01549.x)
35. *Ericsson K. A., Krampe R. T., Tesch-Romer C.* The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // Psychological Review. – 1993. – Vol. 100. – P. 363–406. DOI: [10.1037//0033-295X.100.3.363](https://doi.org/10.1037//0033-295X.100.3.363)
36. *Kleiman L. S., Biderman M. D., Faley R. H.* An examination of employee perceptions of a subjective appraisal system // Journal of Business and Psychology. – 1987. – V. 2. – P. 112–121. DOI: [10.1007/bf01014206](https://doi.org/10.1007/bf01014206)
37. *Sanchez J. I., De La Torre P.* A second look at the relationship between rating and behavioral accuracy in performance appraisal // Journal of Applied Psychology. – 1996. – Vol. 81, № 1. – P. 3–10. DOI: [10.1037//0021-9010.81.1.3](https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.1.3)



38. Jackson D. J. R., Stillman J. A., Atkins S. G. Rating tasks versus dimensions in assessment centers: A psychometric comparison // *Human Performance*. – 2005. – Vol. 18. – P. 213–241. DOI: [10.1207/s15327043hup1803_2](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1803_2)
39. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
40. Орлов А. И. Экспертные оценки. Учебное пособие. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. – 31 с.

References

1. Bessonova Yu. V. Psychological features of professional motivation in extreme conditions. In: Bodrov V. A. (ed.) *Professional'naya prigodnost': sub"ektno-deyatel'nostnyi podkhod* [Professional suitability: a subject-activity approach]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2004, pp. 113–137.
2. Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noi prigodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moscow, PER SE Publ., 2001. 511 p.
3. Dikaya L. G., Zankovskii A. N. (eds.) *Psikhologicheskie problemy professional'noi deyatel'nosti* [Psychological problems of professional activity]. Moscow, Nauka Publ., 1991. 166 p.
4. Klimov E. A. *Vvedenie v psikhologiyu truda* [An introduction to labor psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 336 p.
5. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human study]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 272 p.
6. Bratus' B. S. On the problem of personality development in adulthood. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 1980, no. 2, pp. 3–12 (in Russian).
7. Vygotskii L. S. Child psychology. In: *Sobranie sochinenii v 6 tomakh* [Collected works in 6 volumes]. Moscow, Govoryashchaya kniga Publ., 2004, V. 4. 432 p.
8. Klimov E. A. *Psikhologiya professionala: izbrannye psikhologicheskie trudy* [A professional's psychology: Selected psychological works]. Voronezh, MODEK Publ., 2003. 456 p.
9. Kon I. S. *Psikhologiya yunosheskogo vozrasta* [The psychology of early adolescence]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979. 90 p.
10. Obukhova L. F. *Detskaya vozrastnaya psikhologiya* [Child age psychology]. Moscow, Russian Pedagogical Society Publ., 2000. 272 p.
11. Erikson E. *Identity: youth and crisis*. New York, W. W. Norton Company, 1968 (Russ. ed.: Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moscow, Progress Publ., 2006. 352 p.).
12. Rodina O. N. On the concept of labour achievement. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 1996, no. 3, pp. 60–67 (in Russian).



13. Dushkov B. A., Korolev A. V., Smirnov B. A. *Psikhologiya truda, professional'noi, informatsionnoi i organizatsionnoi deyatel'nosti* [Professional, informational, organizational, and labor psychology]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2005. 848 p.
14. Maizel' N. I., Nebylitsyn V. D., Teplov B. M. Psychological problems of selection. In: Leont'ev A. N., Zinchenko V. P., Panov D. Yu. (eds.) *Inzhenernaya psikhologiya* [Engineering psychology]. Moscow, Progress Publ., 1964, pp. 387–396.
15. Tolochek V. A. *Sovremennaya psikhologiya truda* [Modern psychology of labor]. St. Petersburg, Piter Publ., 2010. 432 p.
16. Dmitrieva M. A., Druzhilov S. A. Levels and criteria of professionalism: Problems of a modern professional's development. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie – Sibir. Philosophy. Education*, 2000, no. 4, pp. 18–30 (in Russian).
17. Manukhina S. Yu. *Psikhologiya truda* [Labor psychology]. Moscow, EAOI Publ., 2009. 320 p.
18. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of human activity]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2013. 464 p.
19. Shadrikov V. D. Problems of professional abilities. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1982, no. 5, pp. 13–26 (in Russian).
20. Lavrova N. A. Vliyaniye lichnostnykh osobennostei na uspechnost' professional'noi deyatel'nosti v sisteme "chelovek – chelovek" [The effect of personal characteristics on professional achievement in the "human–human" system]. *Tezisy moskovskoi mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhodiagnostika: oblasti primeneniya, problemy, perspektivy razvitiya"* [Proc. Moscow Interuniversity Theoretical and Practical Conference "Psychodiagnostics: applications, challenges, and prospects"]. Moscow, MISSO Publ., 2003. 195 p.
21. Karacharova Yu. A. *Psikhologicheskie faktory professional'noi uspechnosti uchastkovogo vracha-terapevta* [Psychological factors of professional achievement among local doctors]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Tver, 2010. 211 p.
22. Khammer Ya. S. Professional achievement and its determinants. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 4, pp. 147–153 (in Russian).
23. Nebylitsyn V. D. *Psikhofiziologicheskie issledovaniya individual'nykh razlichii* [Psychophysiological researches of individual differences]. Moscow, Nauka Publ., 1976. 336 p.
24. Bestuzhev I. V. *Rabochaya kniga po prognozirovaniyu* [Workbook on prediction]. Moscow, Mysl' Publ., 2002. 430 p.
25. Beshelev S. D., Gurvich F. G. *Ekspertnye otsenki* [Expert assessments]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 161 p.



26. Litvak B. G. *Ekspertnye otsenki i prinyatie reshenii* [Expert assessments and decision-making]. Moscow, Patent Publ., 1996. 271 p.
27. Shoshin P. B. *Metod ekspertnykh otsenok* [Expert evaluation method]. Moscow, MSU Publ., 1987. 79 p.
28. Conway J. M. Analysis and design of multitrain-multirater performance appraisal studies. *Journal of Management*, 1996, V. 22, pp. 139–162. DOI: [10.1016/s0149-2063\(96\)90015-x](https://doi.org/10.1016/s0149-2063(96)90015-x)
29. Muchinski P. *Psikhologiya, professiya, kar'era* [Psychology, profession, and career]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 539 p.
30. Harvey R. J. Job analysis. In: Dunnette M. D., Hough L. M. (eds.). *Handbook of industrial and organization psychology*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1991, V. 2, p. 71.
31. Levine E. L., Sistrunk F., McNutt K. J., and Gael S. Exemplary job analysis systems in selected organizations: A description of process and outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 1988, V. 3, pp. 3–21. DOI: [10.1007/bf01016745](https://doi.org/10.1007/bf01016745)
32. Pochebut L. G., Chiker V. A. *Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya* [Organizational social psychology]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 298 p.
33. Gutsykova S. V. *Metod ekspertnykh otsenok: teoriya i praktika* [Expert evaluation method: theory and practice]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2011. 92 p.
34. Day D. V., Silverman S. B. Personality and job performance: evidence of incremental validity. *Personnel Psychology*, 1989, V. 42, pp. 25–36. DOI: [10.1111/j.1744-6570.1989.tb01549.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb01549.x)
35. Ericsson K. A., Krampe R. T., Tesch-Romer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 1993, V. 100, pp. 363–406. DOI: [10.1037//0033-295X.100.3.363](https://doi.org/10.1037//0033-295X.100.3.363)
36. Kleiman L. S., Biderman M. D., Faley R. H. An examination of employee perceptions of a subjective appraisal system. *Journal of Business and Psychology*, 1987, V. 2, pp. 112–121. DOI: [10.1007/bf01014206](https://doi.org/10.1007/bf01014206)
37. Sanchez J. I., De La Torre P. A second look at the relationship between rating and behavioral accuracy in performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 1996, V. 81, no. 1, pp. 3–10. DOI: [10.1037//0021-9010.81.1.3](https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.1.3)
38. Jackson D. J. R., Stillman J. A., Atkins S. G. Rating tasks versus dimensions in assessment centers: A psychometric comparison. *Human Performance*, 2005, V. 18, pp. 213–241. DOI: [10.1207/s15327043hup1803_2](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1803_2)
39. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya* [Mathematical methods of psychological research]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2008. 392 p.
40. Orlov A. I. *Ekspertnye otsenki* [Expert assessments]. Moscow, Bauman Moscow State Technical University Publ., 2002. 31 p.



УДК 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7)

Тенденции и варианты этнической социализации подростков

Соелма Б. Дагбаева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Российская Федерация

E-mail: soela@bk.ru

Аннотация

Введение. Во введении статьи автором обоснована актуальность исследования особенностей этнической социализации подростков в современных социокультурных условиях. Цель исследования заключалась в изучении особенностей этнической социализации подростков и выделении на их основе вариантов этнической социализации. При этом этническую социализацию личности автор рассматривает как процесс, результатами которого являются тип этнической идентичности, ценностные ориентации и толерантность. Новизна исследования состоит в выделении трех вариантов этнической социализации испытуемых, обозначенных автором как успешная, незавершенная и этническая десоциализация.

Методы. Описывается использованный психодиагностический комплекс, сформированный в соответствии с критериями и показателями этнической социализации. В исследовании были использованы: экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой и др., «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса, методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, диагностический тест отношений Г.У. Солдатовой, опросник индивидуальных ценностей Ш. Шварца. Математико-статистическая обработка проведена с помощью U-критерия Манна – Уитни. Выборку исследования составили 250 школьников г. Чита в возрасте от 12 до 14 лет.

Результаты. Исследование выявило тенденции и риски в этнической социализации подростков, проявляющиеся в наличии негативных этнических стереотипов, снижении ценностей универсализма и толерантности, размывании этнической идентичности, этнической избирательности.

Обсуждение результатов. Полученные данные позволили выделить три группы подростков, в зависимости от их типа этнической идентичности, уровня толерантности, показателей социальной дистанции, ценностных ориентаций и характера этнических стереотипов, характеризующие три варианта этнической социализации.

Ключевые слова

социализация, этническая идентичность, этническая социализация подростков,



ценностные ориентации, толерантность, стереотипы, социальная дистанция, тенденции этнической социализации, варианты этнической социализации

Основные положения

- ▶ этническая социализация характеризуется как процесс вхождения индивида в полиэтническое общество, в результате которого формируются определенный тип этнической идентичности, этническая толерантность, ценностные ориентации;
- ▶ выделяются три варианта этнической социализации подростков;
- ▶ при успешной этнической социализации отмечаются позитивная этническая идентичность, развитая толерантность, ценностное отношение к этнокультурным различиям;
- ▶ при незавершенной этнической социализации наблюдаются этническая индифферентность, снижение толерантности и избирательная толерантность;
- ▶ при этнической десоциализации наблюдаются гиперболизация этнической идентичности, интолерантность и этническая предубежденность.

Благодарности

Данная работа выполнена в рамках гранта № 245-ГР Совета по научной и инновационной деятельности Забайкальского государственного университета.

Для цитирования

Дагбаева С. Б. Тенденции и варианты этнической социализации подростков // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 140–156. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.7

Материалы статьи получены 16.06.2017

UDC 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.7)

Tendencies and Types of Ethnic Socialization Among Adolescents

Soelma B. Dagbaeva

Transbaikal State University, Chita, Russian Federation

E-mail: soela@bk.ru

Abstract

Introduction. Adolescents' ethnic socialization is a topical issue in modern socio-cultural conditions. Ethnic socialization determines the type of ethnic identity, value orientations and tolerance. The present study deals with characteristics of adolescents' ethnic socialization and reveals its types. The paper presents an innovative view of



ethnic socialization types, which may be grouped as follows: (a) successful type, (b) incomplete type and (c) ethnic desocialization.

Methods. The study employed the following techniques (a) the Tolerance Index express questionnaire by G. U. Soldatova et al.; (b) Bogardus Social Distance Scale; (c) Types of Ethnic Identity technique by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova; (d) Relationships Diagnostic Test by G. U. Soldatova; (e) The Portrait Values Questionnaire by Schwartz et al. The Mann–Whitney U test was a method for mathematical and statistical data processing. The study involved 250 school students from Chita at the age from 12 to 14 years.

Results. The study revealed the following tendencies and risks in the adolescents' ethnic socialization: (a) negative ethnic stereotypes; (b) decrease in tolerance and universalism values; (c) ethnic selectivity; and (d) blurring ethnic identity.

Discussion. The findings suggest that depending on the type of ethnic socialization, which includes the type of ethnic identity, tolerance level, characteristics of social distance, value orientations, and ethnic stereotypes, adolescents fall into one of three groups.

Keywords

socialization, ethnic identity, adolescents' ethnic socialization, value orientations, tolerance, stereotypes, social distance, ethnic socialization tendencies, ethnic socialization types

Highlights

- ▶ Ethnic socialization is the process of an individual's integration into a multi-ethnic society, which determines his/her value orientations, tolerance, and the type of ethnic identity.
- ▶ There are three types of adolescents' ethnic socialization.
- ▶ Positive ethnic identity, high level of tolerance, and also value attitude to ethnic and cultural differences are the characteristics of successful ethnic socialization.
- ▶ Ethnic indifference, decreased tolerance, and selective tolerance are the characteristics of incomplete ethnic socialization.
- ▶ Overstatement of ethnic identity, intolerance, and ethnic bias are the characteristics of ethnic desocialization.

Acknowledgments

This research was supported by a grant from the Council for Science and Innovation of Transbaikal State University (project no. 245-ГР).

For citation

Dagbaeva S. B. Tendencies and Types of Ethnic Socialization Among Adolescents. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 140–156 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.7

Original manuscript received 16.06.2017



Введение

Научное обсуждение проблемы этнической социализации подростков является одним из актуальных направлений в современных исследованиях. Этническая социализация может определяться как процесс вхождения индивида в полиэтничное общество, в результате которого формируются тип этнической идентичности, стереотипы, толерантность, ценностные ориентации и т. д. Особенно интенсивно этот процесс протекает в подростковом возрасте. В этот период происходит переход от детства к взрослости, и все стороны психики подвергаются качественной перестройке [1].

Важность подросткового периода для становления этнической идентичности, ценностных ориентаций и толерантности, рассматриваемых в качестве показателей этнической социализации, подчеркивается в трудах как отечественных исследователей Е. П. Белинской [2], Т. Г. Стефаненко [3], Г. У. Солдатовой [4], Ф. А. Темировой [5], С. Н. Федоровой [6], В. Ю. Хотинец [7, 8], А. В. Гришиной и С. Л. Лунина [9] и т. д., так и зарубежных ученых М. Bennett [10], С. Brown, W. Ling [11], А. Y. Chung [12], А. Csizmadia, А. Rollins, J. P. Kaneakua [13], М. М. Hernandez, R. D. Conger, R. W. Robins, K. B. Bacher, K. F. Widaman [14] и др.

В подростковом возрасте происходят консолидация усвоенных образцов социального поведения и самохарактеристик, расширение репертуара социальных ролей, установление баланса между зависимостью и независимостью, развитие системы ценностных ориентаций и т. д. [2]. Центральным моментом является «обретение идентичности», которому предшествует конфликт между индивидуализацией и размыванием идентичности, разрешаемый как в сторону позитивной, гармоничной Я-концепции, так и в сторону негативных изменений, неуверенности, непонимания себя, «идентификационной спутанности» или, другими словами, диффузной идентичности [15].

Отличительной характеристикой подросткового возраста является переход самосознания на качественно новый уровень, способствующий конструированию этнического мировоззрения [16, 17, 18, 19]. В зависимости от степени осознания себя в качестве представителя этнической группы и члена общества, сформированности позитивного образа своей и других этнических групп, уровня усвоения социальных норм и ценностей в качестве внутренних регуляторов поведения, индивид характеризуется принятием или непринятием этнического многообразия [20, 21, 22]. При этом главным признаком принятия личностью этнокультурного многообразия является положительное отношение к представителям других этнических групп при позитивном отношении к своему народу [23, 24, 25, 26].



В настоящее время исследователи отмечают ряд негативных тенденций, характеризующих современных подростков: обеднение и ограничение общения со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности и т. д. [27, 28, 29]. В связи с этим особое внимание в нашем исследовании уделено этнической социализации подростков. Именно в данный период происходит индивидуализация этнокультурного опыта, сопровождающаяся становлением реализованной этнической идентичности, системы ценностных ориентаций и толерантности. Основными рисками этнической социализации в этот период являются: риск рассогласования системы ценностных ориентаций, размывания и трансформации этнической идентичности по негативным сценариям, становления интолерантности. Основываясь на изложенных выше теоретических положениях, мы провели эмпирическое исследование особенностей этнической социализации подростков.

Методы

Целью исследования явилось изучение особенностей этнической социализации подростков и выделение на их основе вариантов этнической социализации.

Гипотеза исследования состояла в следующем: в современных условиях этническая социализация подростков характеризуется определенными тенденциями, в числе которых трансформация этнической идентичности по негативному сценарию, недостаточный уровень толерантности, выраженная социальная дистанция к другим этническим группам, наличие негативных этнических стереотипов, снижение ценностей универсализма. Основываясь на анализе особенностей этнической социализации испытуемых, можно выделить варианты этнической социализации подростков.

Методологическую основу исследования составил культурно-исторический подход, согласно которому социализация интерпретируется как процесс вхождения в человеческую культуру, а этническая социализация понимается как интеграция индивида в полиэтничное общество.

Для исследования показателей этнической социализации подростков, в качестве которых выступают уровень толерантности, социальная дистанция, тип этнической идентичности, ценностные ориентации, использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой и др.; шкала социальной дистанции Э. Богардуса; методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой; диагностический тест отношений Г. У. Солдатовой; опросник индивидуальных ценностей Ш. Шварца (перевод Н. М. Лебедевой).

Выборку исследования составили обучающиеся средних общеобразовательных школ г. Чита в возрасте от 12 до 14 лет в количестве 250 человек,



представляющие русскую культуру. Выборка была сбалансирована по полу, возрасту, социальному положению.

Результаты

Исследование социальной дистанции подростков по отношению к различным этническим группам с помощью методики Э. Богардуса показало, что присутствует избирательное отношение подростков к различным этническим группам. Обнаружена выраженная социальная дистанция по отношению к китайцам (5,13), татарам (5,04), узбекам (4,78), азербайджанцам (4,58). Средняя социальная дистанция, или готовность принять представителя другой этнической группы как коллегу и соседа, выявлена по отношению к таким народам, как белорусы (3,92), армяне (3,78), буряты (3,45). Наиболее близкими для испытуемых являются русские (дистанция 1,2), которых желают видеть как друга и близкого родственника.

Исследование этнических стереотипов подростков с помощью методики «Диагностический тест отношений» Г.У. Солдатовой показало, что оценка подростками себя составляет 0,22, идеала – 0,29, оценка представителей других этнических групп – 0,12; оценка членов своей этнической группы на порядок выше и составляет 0,21. При этом представители иных национальностей оценивались зачастую негативно.

Как показала диагностика особенностей этнической идентичности подростков с помощью соответствующей методики, предложенной Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, у испытуемых преобладает позитивный тип этнической идентичности (15,9). При этом наблюдается склонность к этнической индифферентности (11,7) и этнофанатизму (10,4). Наименее выражены этноэгоизм (8,7), этноизоляция (8,1) и этнонигилизм (6,3).

Изучение ценностных ориентаций подростков с помощью опросника индивидуальных ценностей Ш. Шварца показало, что наиболее значимыми для испытуемых являются ценности безопасности (5,08), включая личную безопасность, безопасность родственников и близких людей, общества и страны в целом. В основе данной ценности – потребность в определенности и предсказуемости мира, что является достаточно актуальной потребностью в условиях нарастающей изменчивости мира. На втором месте находятся ценности конформности (5,06), обусловленные потребностью в сдерживании и предотвращении действий и побуждений, которые могут навредить другим. Далее идут: благожелательность (5,03) – благополучие друзей и знакомых; самостоятельность (4,71) не только в деятельности, но в мыслях; достижения (4,61) – важность личного успеха, ценность социального одобрения; универсализм (4,44) – равенство всех людей, толерантность; стимуляции (4,35) – разнообразная активная жизнь. В числе наименее значимых



ценностей, наряду с гедонизмом (3,72) и властью (2,88), подростки отмечают традиции (3,95), выражающие стремление к сохранению обычаев, их уважение, принятие и признание идей, существующих в культуре и религии, отражающих их уникальность.

Изучение уровня толерантности подростков с помощью методики «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатовой и др.) показало у большинства опрошенных (80%) средний уровень развития толерантности, который характеризуется неустойчивой позицией и избирательностью в проявлениях толерантности по отношению к Другим, в зависимости от ситуации. Низкий уровень толерантности, т. е. нетерпимое отношение к Другим, продемонстрировали 12% опрошенных. Высокий уровень толерантности, а именно уважение и принятие различий, характерен только для 8% респондентов. В целом, средний индекс толерантности по группе составил 80,6.

Далее мы сопоставили данные по использованным методикам у испытуемых с разными уровнями толерантности (высоким – группа I, средним – группа II, низким – группа III). Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Варианты этнической социализации подростков

Table 1. Types of ethnic socialization among adolescents

Критерии Criteria	Показатели Characteristics	Средние значения Mean Scores		
		I	II	III
Толерантность Tolerance	Индекс толерантности Tolerance index	105,13	80,26	55,5
Стереотипы Stereotypes	Оценка себя (Δ1) Self-appraisal (D1)	0,31	0,21	0,18
	Оценка идеала (Δ2) Appraisal of an ideal (D2)	0,32	0,3	0,29
	Типичный представитель своей национальности (Δ3) A typical representative of his/her own nationality (D3)	0,21	0,18	0,1
	Типичный представитель другой национальности (Δ4) A typical representative of another nationality (D4)	0,16**	0,11	-0,02**



Критерии Criteria	Показатели Characteristics	Средние значения Mean Scores		
		I	II	III
Социальная дистанция Social distance	Другие этнические группы в целом Other ethnic groups	3,5	4,2	4,4
	Китайцы Chinese	4,13	5,31	4,38
	Азербайджанцы Azerbaijanians	4	4,58	5,25
	Узбеки Uzbeks	3,88	4,78	4,38
	Татары Tatars	3,63	5,04	4,25
	Армяне Armenians	2,38	3,78	4,38
	Буряты Buryats	3,63	3,37	3,69
	Украинцы Ukrainians	2,62	3,68	4,88
	Белорусы Byelorussians	3,88	3,02	4
	Русские Russians	1,13	1,33	1,3
Этническая идентичность Ethnic identity	Позитивная этническая идентичность Positive ethnic identity	17,6*	14,88*	12,8*
	Индифферентность Indifference	11,13	10,62	11
	Этнофанатизм Ethno-fanaticism	8,13*	10,35	12,8*
	Этноизоляционизм Ethno-isolationism	7,13	7,88	9,4
	Этноэгоизм Ethno-egoism	5,88*	8,73*	11,6*
	Этнонигилизм Ethno-nihilism	5,88*	6,15	7,62*



Критерии Criteria	Показатели Characteristics	Средние значения Mean Scores		
		I	II	III
Индивидуальные ценностные ориентации Individual value orientations	Универсализм Universalism	5,68*	5,29	3,8*
	Самостоятельность Independence	5,38	5,28	4,55
	Безопасность Safety	5,25	5,26	4,35
	Благожелательность Benevolence	5,18	4,87	4,34
	Стимуляция Stimulation	4,69	4,65	3,64
	Достижения Achievement	4,66	4,49	4,5
	Конформность Conformity	4,46	4,83	3,19
	Традиции Traditions	4,05	4,2	3,08
	Гедонизм Hedonism	3,68	3,82	4,28
	Власть Power	3	3	4,09

Примечание: * достоверность различий по U-критерию Манна – Уитни при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$.
The Mann-Whitney U test: * at the $p < 0.05$ significance level; ** at the $p < 0.01$ significance level.

Описывая приведенные в этой таблице данные, следует отметить, что подростки с высоким уровнем толерантности (группа I) отличаются положительным отношением к представителям других этнических групп ($p < 0,01$), выраженным позитивным типом этнической идентичности ($p < 0,05$), ориентацией на ценности универсализма ($p < 0,05$). Респонденты со средним уровнем толерантности (группа II) также обладают позитивным типом этнической идентичности, но с тенденцией к размыванию этнической идентичности, ее неактуальности, более высокими показателями по шкале этноэгоизма ($p < 0,05$), свидетельствующей о наличии напряженности и даже раздражения по отношению к представителям других этнических групп. Толерантность к Другим носит избирательный и ситуативный характер. У подростков с низким уровнем толерантности мы наблюдаем рост



социальной дистанции, этнофанатизма ($p < 0,05$), этноизоляционизма, этно-эгоизма ($p < 0,05$), значения ценностей гедонизма и власти.

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании результаты в целом подтверждают выдвинутую нами гипотезу о наличии определенных негативных тенденций в этнической социализации современных подростков. Несмотря на то, что доминирующим типом этнической идентичности опрошенных подростков является позитивная этническая идентичность, заключающаяся в принятии своей этнокультурной принадлежности в сочетании с положительным отношением к другим этническим группам, мы наблюдаем тенденцию к ее нивелированию или гиперболизации. Полученные результаты согласуются с исследованиями, указывающими на изменения этнической идентичности современных подростков по типу гиподентичности, проявляющейся в ее неактуальности и неопределенности, или, что в большей степени настоятельно, склонности к гиперидентичности (этнофанатизму), которая, как отмечает Г. У. Солдатова, является основой этнической нетерпимости [4].

Вышесказанное подтверждается выраженной социальной дистанцией подростков к другим этническим группам. Мы предполагаем, что отчужденность подростков по отношению к некоторым этническим группам обусловлена редкими контактами с их представителями с одной стороны, а также, с другой стороны, наличием предубежденности и негативных стереотипов, снижением значимости ценностей универсализма. Эмпирические данные свидетельствуют об озабоченности подростков, прежде всего, безопасностью себя и своих близких, их стремлении к стабильности в обществе и взаимоотношениях. Они в целом благожелательно настроены по отношению к различным этническим группам, но, тем не менее, ценности универсализма, поддержки традиций, культурных обычаев не представляются важными. Полученные данные подтверждают исследования, согласно которым современные подростки стремятся быть образованными, успешными, внешне привлекательными, а культурные и нравственные ценности не находят у них должной оценки [29, 30]. При этом опрошенные подростки проявляют избирательную толерантность в межэтнических отношениях.

Опираясь на выявленные особенности этнической социализации испытуемых, мы смогли выделить три варианта этнической социализации подростков. Первый вариант этнической социализации характерен для подростков, отличающихся высоким уровнем толерантности, выраженной позитивной идентичностью, отсутствием предубежденности и негативных этнических стереотипов, ценностным отношением к этническому разнообразию, что, по нашему мнению, можно характеризовать как успешную этническую социализацию.



Второй вариант этнической социализации присущ подросткам, имеющим менее выраженную позитивную этническую идентичность с тенденцией к ее индифферентности, избирательным в межэтнических отношениях, обладающим ситуативной толерантностью. Данный вариант обозначен нами как незавершенная этническая социализация. Обращает на себя внимание третий вариант этнической социализации подростков, отличающихся тенденцией к гиперболизации этнической идентичности (этнофанатизму) и интолерантно настроенных. В связи с тем, что этнофанатизм предполагает готовность идти на любые, даже противоправные действия по отношению к представителям других национальностей, данный вариант этнической социализации можно интерпретировать как этническую десоциализацию.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что большинство опрошенных подростков обладают средним индексом толерантности, позитивной этнической идентичностью, ориентацией на ценности безопасности и стабильности в обществе.

2. Негативными тенденциями и рисками этнической социализации подростков выступают: склонность к размыванию или, наоборот, к гиперболизации этнической идентичности; наличие выраженной социальной дистанции к представителям ряда этнических групп; присутствие негативных этнических стереотипов.

3. Необходимо выделить три варианта этнической социализации опрошенных подростков:

1) для успешной этнической социализации характерны: положительное оценивание себя, идеала, представителей своей национальности при положительном оценивании представителей другой этнической группы; позитивная идентификация со своим народом; развитая толерантность, значимость ценности универсализма;

2) второй вариант этнической социализации подростков, обозначаемый как незавершенный, характеризуется ситуативной толерантностью, тенденцией к снижению позитивного отношения к представителям других этнических групп, неопределенностью, неактуальностью этнической идентичности; при отсутствии негативных этнических стереотипов представители других этнических групп оцениваются ниже, чем свои, отмечается избирательность по отношению к ним.

3) третий вариант этнической социализации определяется как этническая десоциализация, т. е. присутствуют интолерантность, тенденция к этнофанатизму, предубежденность по отношению к другим этническим группам.



Литература

1. *Выготский Л. С.* Психология развития. Избранные работы. – М. : Юрайт, 2017. – 302 с.
2. *Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г.* Этническая социализация подростка. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 208 с.
3. *Стефаненко Т. Г.* Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.
4. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. – М. : Генезис, 2001. – 2-е изд. – 112 с.
5. *Темирова Ф. А.* Психологические особенности формирования этнической толерантности подростков в образовательном процессе школы : дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2007. – 184 с.
6. *Федорова С. Н.* Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учебное пособие. – М. : Форум, 2011. – 176 с.
7. *Хотинец В. Ю., Молчанова Е. А.* Опосредующая роль этнического образа в межэтнических отношениях // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 3. – С. 40–57.
8. *Хотинец В. Ю.* Особенности виктимизации подростков в условиях дефицитарности инкультурации // На перекрестке миграции: от теоретических моделей к практическим решениям. Сборник материалов четвертой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития» (г. Москва, 25–26 октября 2013 г.) / под ред. О. Е. Хухлаева. – М. : Изд-во МГППУ, 2013. – С. 102–103. – URL: http://psyjournals.ru/files/63461/ethnoconf_2013_tezis.PDF (дата обращения: 19.02.2018).
9. *Гришина А. В., Лунин С. Л.* Типы этнической идентичности российской молодежи как показатель позитивной готовности к принятию вынужденных мигрантов из Украины // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12, № 2. – С. 46–55.
10. *Bennett M. J.* Becoming interculturally competent // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education / J. Wurzel (Ed.). – Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. – 2nd ed. – P. 62–77. – URL: http://www.emic-project.org/wp-content/uploads/2015/10/BecomingInterculturallyCompetent_Bennett.pdf (дата обращения: 19.02.2018).
11. *Brown C. M., Ling W.* Ethnic-Racial Socialization Has an Indirect Effect on Self-Esteem for Asian American Emerging Adults // Psychology. – 2012. – Vol. 3, № 1. – P. 78–81. DOI: [10.4236/psych.2012.31013](https://doi.org/10.4236/psych.2012.31013)



12. *Chung A. Y.* From Caregivers to Caretakers: The Impact of Family Roles on Ethnicity Among Children of Korean and Chinese Immigrant Families // *Qualitative Sociology*. – 2013. – Vol. 36, Issue 3. – P. 279–302. DOI: [10.1007/s11133-013-9252-x](https://doi.org/10.1007/s11133-013-9252-x)
13. *Csizmadia A., Rollins A., Kaneakua J. P.* Ethnic-Racial Socialization and Its Correlates in Families of Black-White Biracial Children // *Family Relations*. – 2014. – Vol. 63, Issue 2. – P. 259–270. DOI: [10.1111/fare.12062](https://doi.org/10.1111/fare.12062)
14. *Hernández M. M., Conger R. D., Robins R. W., Bacher K. B., Widaman K. F.* Cultural Socialization and Ethnic Pride Among Mexican-Origin Adolescents During the Transition to Middle School // *Child Development*. – 2014. – Vol. 85, Issue 2. – P. 695–708. DOI: [10.1111/cdev.12167](https://doi.org/10.1111/cdev.12167)
15. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 2-е изд. Серия: Библиотека зарубежной психологии. – 352 с.
16. *Бучек А. А.* Этническое самосознание личности в пространстве поли-этнического мира: монография. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. – 386 с.
17. *Grimm J., Huddy L., Schmidt P., Seethaler J.* Dynamics of National Identity: Media and Societal Factors of What We Are. – New York: Routledge, 2016. – 356 p.
18. *Phinney J. S.* Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // *Psychological Bulletin*. – 1990. – Vol. 108 (3). – P. 499–514. DOI: [10.1037/0033-2909.108.3.499](https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499)
19. *Umaña-Taylor A. J., Quintana S. M., Lee R. M., et al.* Ethnic and Racial Identity During Adolescence and Into Young Adulthood: An Integrated Conceptualization // *Child Development*. – 2014. – Vol. 85, Issue 1. – P. 21–39. DOI: [10.1111/cdev.12196](https://doi.org/10.1111/cdev.12196)
20. *Корниенко Д. С., Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л.* Динамика этнической идентичности студентов коми-пермяков и русских в процессе обучения // *Российский психологический журнал*. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 108–123. DOI: [10.21702/rpj.2017.1.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.7)
21. *Ловановић Б., Качапор С.* Васпитање за међунационалну толеранцију и сарадњу // *ТЕМЕ*. – 2016. – г. XL, бр. 1. – С. 351–364. – URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewix2ofj59XZAhUJDywkHOXzBr8QFggqMAA&url=http%3A%2F%2Fteme2.junis.ni.ac.rs%2Findex.php%2FTEME%2Farticle%2Fdownload%2F25%2F114&usq=AOvVaw0hdQmfU9jBJPbL7ijFr6zR> (дата обращения: 19.02.2018).
22. *Verkuyten M.* Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model // *Child Development*. – 2016. – Vol. 87, Issue 6. – P. 1796–1812. DOI: [10.1111/cdev.12555](https://doi.org/10.1111/cdev.12555)
23. *Лебедева Н. М., Татарко А. Н., Берри Дж.* Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном



- взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 2. – С. 92–104.
24. Combs G. M., Milosevic I., Jeung W., Griffith J. Ethnic Identity and Job Attribute Preferences: The Role of Collectivism and Psychological Capital // Journal of Leadership & Organizational Studies. – 2012. – Vol. 19, Issue 1. – P. 5–16. DOI: [10.1177/1548051811433359](https://doi.org/10.1177/1548051811433359)
25. Costigan C. L., Koryzma C. M., Hua J. M., Chance L. J. Ethnic identity, achievement, and psychological adjustment: Examining risk and resilience among youth from immigrant Chinese families in Canada // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. – 2010. – Vol. 16 (2). – P. 264–273. DOI: [10.1037/a0017275](https://doi.org/10.1037/a0017275)
26. Johnson L. R., Kim E. H., Johnson-Pynn J. S., Schulenberg S. E., Balagaye H., Lugumya D. Ethnic Identity, Self-Efficacy, and Intercultural Attitudes in East African and U.S. Youth // Journal of Adolescent Research. – 2012. – Vol. 27, Issue 2. – P. 256–289. DOI: [10.1177/0743558411412955](https://doi.org/10.1177/0743558411412955)
27. Абакумова И. В., Брижак З. И., Масаева З. В. Особенности агрессивного поведения школьников разной этнической принадлежности в условиях постконфликтного региона // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 4. – С. 100–116. DOI: [10.21702/rpj.2016.4.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.6)
28. Inglehart R., Baker W. E. Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values // American Sociological Review. – 2000. – Vol. 65, № 1. – P. 19–51. DOI: [10.2307/2657288](https://doi.org/10.2307/2657288)
29. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Известия Российской академии образования. – 2011. – № 4. – С. 5–24.
30. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Культура как фактор общественного прогресса. – М. : Юстицинформ, 2009. – 408 с.

References

1. Vygotskii L. S. *Psikhologiya razvitiya. Izbrannye raboty* [Developmental psychology: Selected works]. Moscow, Yurait Publ., 2017. 302 p.
2. Belinskaya E. P., Stefanenko T. G. *Etnicheskaya sotsializatsiya podrostka* [An adolescent's ethnic socialization]. Voronezh, MODEK Publ., 2000. 208 p.
3. Stefanenko T. G. Ethnic identity: From ethnology to social psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2009, no. 2, pp. 3–17 (in Russian).
4. Soldatova G. U., Shaigerova L. A., Sharova O. D. *Zhit' v mire s soboi i drugimi: trening tolerantnosti dlya podrostkov* [Living in peace with yourself and others: Tolerance training for adolescents]. Moscow, Genezis Publ., 2001. 112 p.



5. Temirova F. A. *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya etnicheskoi tolerantnosti podrostkov v obrazovatel'nom protsesse shkoly* [Psychological features of adolescents' ethnic tolerance in the school educational process]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Kursk, 2007. 184 p.
6. Fedorova S. N. *Etnokul'turnoe razvitie detei. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie* [Ethno-cultural development of children: Psycho-pedagogical support]. Moscow, Forum Publ., 2011. 176 p.
7. Khotinets V. Yu., Molchanova E. A. The mediating role of an ethnic image in interethnic relations. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2014, V. 35, no. 3, pp. 40–57 (in Russian).
8. Khotinets V. Yu. Adolescents' victimization in the conditions of the deficiency of inculturation. In: Khukhlaeva E. (ed.) *Na perekrestke migratsii: ot teoreticheskikh modelei k prakticheskim resheniyam* [At the crossroads of migration: From theoretical models to practical solutions]. Moscow, MGPPU Publ., 2013, pp. 102–103. Available at: http://psyjournals.ru/files/63461/ethnoconf_2013_tezis.PDF (Accessed 19 February 2018).
9. Grishina A. V., Lunin S. L. Types of ethnic identity in Russian young people as the indicator of positive readiness for forced migrants from Ukraine. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 2, pp. 46–55 (in Russian).
10. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. In: J. Wurzel (ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA, Intercultural Resource Corporation, 2004, pp. 62–77. Available at: http://www.emic-project.org/wp-content/uploads/2015/10/BecomingInterculturallyCompetent_Bennett.pdf (Accessed 19 February 2018).
11. Brown C. M., Ling W. Ethnic-racial socialization has an indirect effect on self-esteem for Asian American emerging adults. *Psychology*, 2012, V. 3, no. 1, pp. 78–81. DOI: [10.4236/psych.2012.31013](https://doi.org/10.4236/psych.2012.31013)
12. Chung A. Y. From caregivers to caretakers: The impact of family roles on ethnicity among children of Korean and Chinese immigrant families. *Qualitative Sociology*, 2013, V. 36, Issue 3, pp. 279–302. DOI: [10.1007/s11133-013-9252-x](https://doi.org/10.1007/s11133-013-9252-x)
13. Cszimadia A., Rollins A., Kaneakua J. P. Ethnic-racial socialization and its correlates in families of black-white biracial children. *Family Relations*, 2014, V. 63, Issue 2, pp. 259–270. DOI: [10.1111/fare.12062](https://doi.org/10.1111/fare.12062)
14. Hernández M. M., Conger R. D., Robins R. W., Bacher K. B., Widaman K. F. Cultural socialization and ethnic pride among Mexican-origin adolescents during the transition to middle school. *Child Development*, 2014, V. 85, Issue 2, pp. 695–708. DOI: [10.1111/cdev.12167](https://doi.org/10.1111/cdev.12167)
15. Erikson E. *Identity: youth and crisis* (Russ. ed.: Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*). Moscow, Flinta, MPSI, Progress Publ., 2006. 352 p.).



16. Buchek A. A. *Etnicheskoe samosoznanie lichnosti v prostranstve polietnicheskogo mira* [Ethnic self-consciousness in the polyethnic space]. Petropavlovsk-Kamchatskiy, Kamchatka State University Publ., 2012. 386 p.
17. Grimm J., Huddy L., Schmidt P., Seethaler J. *Dynamics of national identity: Media and societal factors of what we are*. New York, Routledge, 2016. 356 p.
18. Phinney J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 1990, V. 108 (3), pp. 499–514. DOI: [10.1037/0033-2909.108.3.499](https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499)
19. Umaña-Taylor A. J., Quintana S. M., Lee R. M., et al. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 2014, V. 85, Issue 1, pp. 21–39. DOI: [10.1111/cdev.12196](https://doi.org/10.1111/cdev.12196)
20. Kornienko D. S., Gaidamashko I. V., Kandybovich S. L. Dynamics of ethnic identity in the Komi-Perm and Russian students in the educational process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 108–123 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.1.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.7)
21. Jovanović B., Kačapor S. Role of education in developing inter-ethnic tolerance and cooperation. *Teme*, 2016, pp. 351–364. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewix2ofj59XZAhUJDywkHQzBr8QFggqMAA&url=http%3A%2F%2Fteme2.junis.ni.ac.rs%2Findex.php%2FTEME%2Farticle%2Fdownload%2F25%2F114&usg=AOvVaw0hdQmfU9jBJPbL7jJFr6zR> (Accessed 19 February 2018).
22. Verkuyten M. Further conceptualizing ethnic and racial identity research: The social identity approach and its dynamic model. *Child Development*, 2016, V. 87, Issue 6, pp. 1796–1812. DOI: [10.1111/cdev.12555](https://doi.org/10.1111/cdev.12555)
23. Lebedeva N. M., Tatarko A. N., Berry J. Socio-psychological foundations of multiculturalism: Testing the hypothesis on cross-cultural interaction in the Russian context. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2016, V. 37, no. 2, pp. 92–104 (in Russian).
24. Combs G. M., Milosevic I., Jeung W., Griffith J. Ethnic identity and job attribute preferences: The role of collectivism and psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2012, V. 19, Issue 1, pp. 5–16. DOI: [10.1177/1548051811433359](https://doi.org/10.1177/1548051811433359)
25. Costigan C. L., Koryzma C. M., Hua J. M., Chance L. J. Ethnic identity, achievement, and psychological adjustment: Examining risk and resilience among youth from immigrant Chinese families in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2010, V. 16 (2), pp. 264–273. DOI: [10.1037/a0017275](https://doi.org/10.1037/a0017275)
26. Johnson L. R., Kim E. H., Johnson-Pynn J. S., Schulenberg S. E., Balagaye H., Lugumya D. Ethnic identity, self-efficacy, and intercultural attitudes in East African and U.S. youth. *Journal of Adolescent Research*, 2012, V. 27, Issue 2, pp. 256–289. DOI: [10.1177/0743558411412955](https://doi.org/10.1177/0743558411412955)



27. Abakumova I. V., Brizhak Z. I., Masaeva Z. V. Aggressive behavior among schoolchildren belonging to various ethnic groups in a post-conflict region. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 100–116 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2016.4.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.6)
28. Inglehart R., Baker W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 2000, V. 65, no. 1, pp. 19–51. DOI: [10.2307/2657288](https://doi.org/10.2307/2657288)
29. Fel'dshtein D. I. Profound changes in modern childhood and psycho-pedagogical problems of education development. *Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya – Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2011, no. 4, pp. 5–24 (in Russian).
30. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. *Kul'tura kak faktor obshchestvennogo progressa* [Culture as a factor of social progress]. Moscow, Yustitsinform Publ., 2009. 408 p.



УДК 316.6:159.923

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.8)

Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов

Раиль М. Шамионов^{1*}, Насия Ж. Султаниязова^{1,2}

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация

² Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, Республика Казахстан

* E-mail: shamionov@mail.ru

Аннотация

Введение. В статье обсуждаются результаты исследования предикторов субъективного благополучия представителей двух этнических групп – русских и казахов России и Казахстана. Предполагается, что ценности, являясь продуктом социального творчества, обуславливают не только характер приспособления, но и вариации субъективного благополучия личности, что происходит опосредованно, через соответствие ценностей и реализуемой активности. Цель исследования заключается в анализе ценностей и отношения к этнической культуре и традициям как предикторов субъективного благополучия.

Методы. Выборки организованы по пропорциональному принципу по 75 человек, всего 300 человек. Используются: шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; шкала субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации А.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной; методика индивидуальных ценностей С. Шварца; авторские шкалы для анализа отношений к этнической культуре и традициям.

Результаты. Получены новые данные, раскрывающие характер детерминации субъективного благополучия в условиях обособления и интеграции этнических групп. Показано, что выраженность большинства ценностей имеют признаки сходства. У представителей титульной нации более весом показателем ценностей («самостоятельность: мысли»), а у групп меньшинств этот показатель значимо ниже в обоих случаях. Выявлены сложные соотношения между ценностями, отношением к культуре и традициям и характеристиками субъективного благополучия личности. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям выступают наиболее сильными предикторами психологического благополучия. Представители титульных этносов характеризуются более определенной ценностной детерминацией удовлетворенности жизнью и счастья.



Обсуждение результатов. Авторы рассматривают полученные результаты сквозь призму происходящих изменений в двух странах, характеризующих две противоположные тенденции – консолидации титульных этносов и принятие идеологии мультикультурализма.

Ключевые слова

личность, этническая группа, субъективное благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, культура, традиции, ценности, отношение, предиктор

Основные положения

- ▶ на основе сравнительного анализа выявлены сходство и различия выраженности ценностей в четырех группах респондентов – русских и казахов, проживающих в России и Казахстане;
- ▶ в результате регрессионного анализа установлены ценностные предикторы характеристик субъективного благополучия в разных выборках;
- ▶ в результате регрессионного анализа выявлены характеристики отношений к культуре, являющиеся наиболее важными переменными, оказывающими влияние на вариации характеристик субъективного благополучия в изучаемых выборках.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094.

Для цитирования

Шамионов Р.М., Султаниязова Н.Ж. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 157–186. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.8

Материалы статьи получены 25.01.2017

UDC 316.6:159.923

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.8)

Values and Attitudes to Ethnic Culture and Traditions as Predictors of Subjective Well-Being Among Russians and Kazakhs

Rail M. Shamionov^{1*}, Nassiya Zh. Sultaniyazova^{1,2}

¹ Saratov State University, Saratov, Russian Federation

² West-Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Republic of Kazakhstan

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



Abstract

Introduction. The article discusses the results of the study of the predictors of subjective well-being among representatives of two ethnic groups – Russians and Kazakhs from Russia and Kazakhstan. Values are the product of social creativity; they determine the type of adaptation, and also variations in the subjective well-being of the individual. This process occurs indirectly, through the correspondence of values and the realized activity. The main purpose of this study is to analyze values and attitudes to ethnic culture and traditions as predictors of subjective well-being.

Methods. These were the Satisfaction With Life Scale (E. Diener et al.) modified by D.A. Leont'ev and E.N. Osin; Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper) modified by D.A. Leont'ev and E.N. Osin; the Ruff Scales of Psychological Well-Being modified by L.V. Zhukovskaya and E.G. Troshikhina; the Schwartz Value Inventory; authors' scales for revealing attitudes to ethnic culture and traditions. The study employed proportional sampling method; each sample comprised 75 persons ($n = 300$).

Results. The study revealed new data about subjective well-being in the conditions of isolation and integration of ethnic groups. Almost all of the investigated values were similar. The representatives of a titular nation had a higher level of the "Independence: thoughts" value; the minority groups had a significantly lower level of this value in both cases. Values and attitudes to ethnic culture and traditions were the strongest predictors of psychological well-being. More definite value determination of life satisfaction and happiness was inherent in the representatives of the titular ethnic groups.

Discussion. The paper considers the obtained results through the prism of ongoing changes in the two countries, characterizing two opposite tendencies – consolidation of titular ethnic groups and the adoption of multiculturalism.

Keywords

personality, ethnic group, subjective well-being, happiness, life satisfaction, culture, traditions, values, attitude, predictor

Highlights

- ▶ Comparative analysis revealed similarities and differences among values in the four groups of respondents – Russians and Kazakhs living in Russia and Kazakhstan.
- ▶ Regression analysis helped establish value predictors of subjective well-being in different samples.
- ▶ Regression analysis revealed the most important variables that affected the characteristics of subjective well-being in the studied samples; these were characteristics of attitudes to culture.

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project no. 18-013-00094).



For citation

Shamionov R. M., Sultaniyazova N. Zh. Values and Attitudes to Ethnic Culture and Traditions as Predictors of Subjective Well-Being Among Russians and Kazakhs. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 157–186 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.8

Original manuscript received 25.01.2017

Введение

Проблема детерминации субъективного благополучия личности относится к числу наиболее актуальных в связи с динамикой социально-политических, экономических, научно-производственных изменений во всем мире. Все они концентрируются вокруг понятий «глобализация», «мультикультурализм», «миграция». Иначе говоря, изменения в жизни современных поколений во многом предопределены новыми возможностями и поиском условий наилучшего существования и самореализации. Поэтому поиск детерминант субъективного благополучия теснейшим образом связан с возможностями создания условий для его формирования или поддержания. Исследователи подчеркивают психосоциальный характер понятия субъективного благополучия, поскольку оно может быть отнесено и к индивиду, и к группе, и к обществу в целом, но на разных уровнях анализа приобретает разное наполнение [1]. Это задает определенный вектор в исследовании субъективного благополучия как явления многоуровневого и поэтому порождаемого в результате совместной детерминации ряда инстанций личности/группы/общества. Отметим, что такой ракурс проблемы еще находится на ранних этапах разработки.

Между тем, в результате анализа представлений о счастье в фольклорном и обыденном сознании россиян Л. Е. Тарасова обнаружила, что и в том и в другом «...лидируют представления о счастье как об отсутствии физических и моральных страданий, несчастий и душевный покой» [2, с. 67]. Иначе говоря, этнокультурные установки имеют большое значение для вынесения суждения о собственном благополучии, но вряд ли прямо влияют на оценку удовлетворенности повседневной жизненной ситуацией, т. к. проявляются одинаково. С другой стороны, И. А. Джидарьян выявила наличие этнической специфики переживания счастья (на примере русских), которая заключается в традиционных для этнической группы переживаниях «меры» счастья и «доброжелательной тональности при восприятии несчастья» [3, с. 40].

Многочисленные исследования детерминант благополучия, проведенные за последние десятилетия, позволили выявить значение различных характеристик личности и среды, обуславливающих переживания субъективного благополучия. Они же в значительной степени продвинули исследователей



в решении проблемы дифференциации детерминант. В частности, К. М. Sheldon произведена дифференциация функциональных уровней детерминант – социальных, культурных, личностных и др., влияющих на поведение и опыт человека, в том числе и субъективное благополучие [4, 5].

Ранее мы отмечали, что соответствие поведения «культурному предназначению» приводит к более высоким показателям благополучия [6]. Вместе с тем, в условиях смешения культур, все более сильной автономизации личности происходит значительный уход от традиционных (этнических и даже национальных) ценностей и культурных феноменов, и обращение к универсальным, надэтническим и наднациональным, что создает, говоря словами А. В. Сухарева, «функциональную дисгармонию» – нарушения этнофункционального развития личности – характеризующиеся «рассогласованием образного и др. содержания стадий этнофункционального развития личности с архегенией этносреды ее рождения» [7, с. 116]. Иначе говоря, рассогласование этнических традиционных ценностей с реализуемым поведением в широком спектре его проявлений приводит к дезадаптации личности и различным дисгармониям. В то же время, исследователи отмечают, что изменение значимости культурных ценностей можно рассматривать как социально-психологический критерий влияния макросоциальных изменений на ценностное сознание личности [8]. С другой стороны, М. Чиксентмихайи отмечает, что защитные механизмы, которые несут в себе религия, патриотизм, народные традиции и общественные нормы, оказываются неэффективными и не способствующими адаптации в настоящее время. Одним из наиболее эффективных путей в достижении внутреннего равновесия он считает «независимость от социального окружения, путь автономизации для развития способности испытывать радость независимо от внешних обстоятельств» [9, с. 42–34]. Однако речь не идет об отвержении всех общественных целей, но о выстраивании собственной системы целей, которая будет способна дополнить или заменить социальные. Тем не менее, исследование R. J. Taormina, R. M. Shamionov [10], проведенное одновременно в Китае и России, позволило выяснить, что следование традиционным ценностям одинаково способствует переживанию удовлетворенности жизнью в разных культурах.

Весьма интересные исследования, проведенные Н. М. Лебедевой [11, 12] убедительно доказывают, что существуют межкультурные и межполовые различия в индивидуальных ценностях представителей изученных этнических групп. Эти исследования примечательны тем, что они проливают свет на ценностные детерминанты отношения к инновациям. Во втором исследовании отмечаются также взаимосвязи ценностей с характеристиками субъективного благополучия личности.



На протяжении более 20 лет нами и нашими коллегами проводились исследования ценностных детерминант субъективного благополучия. В наших исследованиях были выявлены значимые ценности как факторы субъективного эмоционального благополучия. В частности, изучая три этнические группы, мы обнаружили, что у русских субъективное благополучие связано с групповыми ценностями, характеризующими субъектно-коллективистскую ориентацию (миролюбие, верность традициям, дисциплинированность, самостоятельность); у представителей казахского этноса – субъектно-групповую (взаимовыручка, уступчивость, уважение власти, самостоятельность); у армян-мигрантов – субъектно-независимую (открытость, своеволие, взаимовыручка, осторожность) [13]. В других исследованиях нами было установлено, что психологическое благополучие русских обуславливается культурной характеристикой «горизонтальный индивидуализм», у казахов – «горизонтальным коллективизмом». Групповые ценности русских оказывают в значительной степени меньшее воздействие на компоненты психологического благополучия, чем ценности казахов [14]. Позже удалось обнаружить, что одни и те же характеристики личности – будь то уверенность в себе или убеждения – имеют разный вес в их влиянии на ту или иную сторону (эмоциональную или психологическую) субъективного благополучия личности в зависимости от условий этнокультурной социализации личности [15]. Близкие к этим выводы были сделаны и в исследовании зарубежных коллег, в которых установлено, что стойкие убеждения, верования обуславливают вариации субъективного благополучия [16 и др.]. Ценностные детерминанты субъективного благополучия в этнопсихологическом или кросскультурном аспекте анализировались рядом исследователей за рубежом, преимущественно применительно к мигрантам [17, 18, 19, 20, 21, 22]. Из результатов этих исследований следует, что ценностные детерминанты субъективного благополучия соотносятся либо с культурными универсалиями, либо сложившимися национальными (общественными) представлениями о наиболее эффективных способах адаптации, включая и политические предпочтения.

Таким образом, ценности, являясь продуктом социального творчества многих поколений этнических групп, обуславливают не только характер приспособления, но и вариации субъективного благополучия личности, что, скорее, происходит опосредованно, через соответствие ценностей и реализуемой активности.

Исследований соотношения субъективного благополучия и приверженности этнической культуре, отношения к традициям и культуре своего и других народов значительно меньше ввиду распространенных формализованных опросников на эту тему. Тем не менее, в ряде исследований этот вопрос затрагивался. В частности, в исследовании В. В. Гриценко было показано, что



позитивный автостереотип и позитивный гетеростереотип способствуют более успешной адаптации мигрантов. Небезынтересны также данные, согласно которым установки переселенцев на сохранение прежних культурных заимствований, особенно на начальных этапах, способствуют уменьшению стресса аккультурации [23]. Эти данные свидетельствуют о позитивной связи между отношением к Другим и ситуативным благополучием личности. В исследованиях E. Diner и его коллег были обнаружены взаимосвязи между показателями субъективного благополучия (удовлетворенностью жизнью, балансом аффекта) и культурными ориентациями, этнической идентичностью, отношением к традициям [24, 25]. Позже в исследовании Р.М. Шамионова было показано, что сила этнических чувств (гордость, радость, единение со своим народом) сопряжена с удовлетворенностью отношениями с коллегами (0,207*), удовлетворенностью своим характером (0,178*), уверенностью в себе (0,236**), т. е. со спектром позитивных отношений с собой и Другими. Однако в то же время было показано, что гражданская идентичность является более значимым, чем приверженность к этнической группе и сила религиозных чувств, предиктором характеристик субъективного благополучия [26]. Но эти разрозненные данные не позволяют с полной уверенностью говорить о соответствующей детерминации, и требуются исследования для выяснения вопроса об «уровне вклада» в субъективное благополучие характеристик отношения представителей этнических групп и наций к вариациям субъективного благополучия. Поэтому цель настоящего исследования заключается в анализе ценностей и отношения к этнической культуре и традициям как предикторов субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане.

Методы

Выборка

Исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках представителей двух этнических групп России и Казахстана – по 75 человек; всего в исследовании приняло участие 300 человек обоего пола (29% мужчин), средний возраст 38 лет, SD = 11,57, 69% горожан, 31% сельчан.

Для измерения трех характеристик субъективного благополучия были использованы следующие методики: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [27], включающая пять утверждений, оцениваемых по семибальной шкале; «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски и Х. Леппер в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [27] (вариант шкалы из 4-х утверждений, оцениваемых по семибальной шкале). Параметры психологического благополучия (автономность, компетентность, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, общий



показатель) замерялись с помощью шкалы К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной (полный вариант) [28]. Выраженность ценностей определена с помощью методики С. Шварца. В соответствии с методикой определяется выраженность 19-ти ценностей, которые располагаются на континууме: смежные ценности являются наиболее совместимыми, а противоположные находятся в наибольшем конфликте друг с другом [29, 30].

Для анализа отношений представителей этнических групп к этнической культуре и традициям были разработаны психологические шкалы, предусматривающие 5 вариантов ответов – от абсолютного несогласия (1) до абсолютного согласия (5). Шкалы были предъявлены пяти экспертам – специалистам в области этнологии и этнической психологии – для оценки их соответствия изучаемому феномену. После чего были отбракованы 7 шкал и оставлены 24 шкалы.

Методы обработки

Для обработки первичных данных использовалась статистическая программа Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0). Для определения внутренней согласованности психологических шкал вычислялся коэффициент альфа Кронбаха. Использованы параметрический метод сравнения выборок (*t*-критерий Стьюдента), корреляционный и регрессионный анализы.

Результаты

Обратимся к результатам сравнительного анализа выраженности ценностей в различных группах (авторы готовы предоставить все данные по компаративному и корреляционному анализам; можно обратиться по адресу: shamionov@sgu.ru. – *прим. Р. Ш.*).

РР – РК: различия выраженности ценностей связаны, главным образом, с ценностями «самостоятельность: мысли» ($t = 3,71$; $p < 0,01$), «межличностный конформизм» ($t = 2,04$; $p < 0,05$) и «универсализм: забота о других» ($t = 2,23$; $p < 0,05$) – более выражены у российских русских, чем казахов. Культурные универсалии схожи.

РР – КР: сравнение двух выборок русских, проживающих на исторической родине и вне ее дает ценный материал относительно не только абсолютных значений, но и того, имеются ли какие-либо заимствования у последних. Ценность «самостоятельность: поступки» ($t = 2,59$; $p < 0,01$) и «власть: доминирование» ($t = 2,46$; $p < 0,01$) более выражены у русских Казахстана, а толерантность более выражена у русских в России ($t = 1,99$; $p < 0,05$). Горизонтальный коллективизм ($t = 1,99$; $p < 0,05$) и вертикальный коллективизм ($t = 2,78$, $p < 0,01$) (данные показатели выявлены с помощью шкалы воспринимаемого культурного контекста В. И. Чиркова) более выражены у российских русских.



Таблица 1. Средние показатели ценностей этнических групп

Table 1. Values of ethnic groups (mean score)

Ценности Values	Российские русские (RR) Russians from Russia (RR)		Российские казахи (RK) Kazakhs from Russia (RK)		Казахстанские казахи (KK) Kazakhs from Kazakhstan (KK)		Казахстанские русские (KP) Russians from Kazakhstan (KP)		Итого Total	
	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation
Самостоятельность: мысли Independence: thoughts	15,0	2,3	13,4	2,8	14,5	2,8	14,9	2,0	14,4	2,6
Самостоятельность: поступки Independence: actions	14,6	2,2	14,3	2,9	14,9	2,7	15,5	1,7	14,8	2,4
Стимуляция (возбуждение) Stimulation (excitation)	12,8	2,6	12,5	3,0	12,7	2,5	12,9	2,5	12,7	2,7
Гедонизм Hedonism	13,1	2,7	12,8	3,4	13,7	2,8	14,0	2,9	13,4	2,9



Ценности Values	Российские русские (RR) Russians from Russia (RR)		Российские казахи (RK) Kazakhs from Russia (RK)		Казахстанские казахи (KK) Kazakhs from Kazakhstan (KK)		Казахстанские русские (KP) Russians from Kazakhstan (RK)		Итого Total	
	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation
Достижение (успех) Achievement (success)	12,8	3,1	12,7	3,1	13,7	3,0	13,1	2,5	13,1	2,9
Власть: доминирование Power: dominance	9,0	3,4	10,1	3,7	10,4	3,1	10,4	3,6	10,0	3,5
Власть: ресурсы Power: resources	9,6	3,4	10,4	3,3	11,3	3,5	10,4	3,7	10,4	3,5
Репутация Reputation	14,1	2,6	13,8	3,4	14,5	2,7	14,4	2,8	14,2	2,9
Безопасность (личная) Safety (personal)	14,4	2,6	14,3	3,2	15,1	2,6	14,8	2,5	14,6	2,8



Ценности Values	Российские русские (PP) Russians from Russia (RR)		Российские казахи (PK) Kazakhs from Russia (KR)		Казахстанские казахи (KK) Kazakhs from Kazakhstan (KK)		Казахстанские русские (KP) Russians from Kazakhstan (RK)		Итого Total	
	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation
Безопасность (социальная) Safety (social)	15,5	2,7	15,0	3,3	15,0	3,5	15,2	2,6	15,2	3,0
Традиции Traditions	13,5	2,6	13,7	2,9	14,2	3,0	13,3	3,1	13,7	2,9
Конформизм: правила Conformism: regulations	12,5	3,0	12,6	3,3	12,9	2,8	12,2	3,4	12,6	3,1
Конформизм (межличностный) Conformism (interpersonal)	13,6	2,4	12,7	3,3	13,5	3,0	12,8	3,0	13,2	3,0
Скромность Modesty	12,4	2,9	12,0	3,1	12,6	3,2	11,6	3,0	12,2	3,1



Ценности Values	Российские русские (RR) Russians from Russia (RR)		Российские казахи (RK) Kazakhs from Russia (RK)		Казахстанские казахи (KK) Kazakhs from Kazakhstan (KK)		Казахстанские русские (KP) Russians from Kazakhstan (KP)		Итого Total	
	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation	Среднее Mean	Стандартное отклонение Standard deviation
Универсализм: забота о природе Universalism: caring for nature	13,9	2,7	13,5	3,3	14,0	3,2	13,2	3,0	13,7	3,1
Универсализм: забота о других Universalism: caring for others	14,9	2,2	13,9	3,2	14,4	3,3	14,5	2,9	14,4	2,9
Универсализм: толерантность Universalism: tolerance	13,9	2,4	13,1	3,2	13,3	3,0	13,0	2,9	13,3	2,9
Забота Caring	15,1	2,3	15,1	3,1	15,4	2,6	15,2	2,3	15,2	2,6
Чувство долга Sense of duty	14,8	2,6	14,7	3,2	14,9	3,0	15,3	2,0	14,9	2,7



PP – KK: сравнение двух титульных этнических групп позволило выявить различия двух ценностей – «власть: ресурсы» ($t = 3,12$; $p < 0,01$) и «власть: доминирование» ($t = 2,56$; $p < 0,01$) более значимы для казахов.

PK – KK: ценности достижения успеха ($t = 1,98$; $p < 0,05$) и самостоятельности мысли ($t = 2,35$; $p < 0,05$) более выражены у титульной нации Казахстана, в отличие от российских казахов. Культурные универсалии схожи.

PK – KP: ряд ценностей, более значимый для русских в Казахстане – самостоятельность мыслей ($t = 3,78$; $p < 0,01$), самостоятельность поступков ($t = 3,12$; $p < 0,01$), гедонизм ($t = 2,35$; $p < 0,05$) – и менее значимый для казахов в России. Горизонтальный коллективизм ($t = 2,68$; $p < 0,01$) и вертикальный коллективизм ($t = 2,08$; $p < 0,05$) более выражены у российских казахов и менее выражены у русских в Казахстане.

KK – KP: в Казахстане выявлены наименьшие различия. Так, более выражены у казахов ценность «скромность» ($t = 2,08$; $p < 0,05$) и культурная ориентация «вертикальный коллективизм» ($t = 2,41$; $p < 0,05$).

Как видно из таблицы 2, наиболее разнородна ценностная детерминация удовлетворенности жизнью. Поскольку эта характеристика субъективного благополучия наиболее «близка» к ежедневным событиям и ситуациям, очевидно в разных условиях ее обуславливают важные для приспособления к ним ценности как задающие направленность личности образования. Для русских россиян это чувство долга, характеризующееся стремлением быть надежным членом группы, казахов-россиян – ценность достижений успеха в соответствии с социальными стандартами, а для казахов Казахстана – конформизм как стремление избежать причинения вреда или огорчения Другим. Имеются также различия в детерминации психологического благополучия, заключающиеся в числе переменных, включенных в регрессионное уравнение. Так, у русских россиян это одна переменная – «самостоятельность поступков», у казахов-россиян – две переменные – «самостоятельность: мысли» и «скромность» (выражены отрицательно); у казахов Казахстана – «самостоятельность: мысли» и «власть: доминирование» (отрицательно) и русских Казахстана – «самостоятельность: мысли», «традиции» (положительно), «скромность», «универсализм», «власть: ресурсы» (отрицательно). Из этих данных видно, что выраженность ряда ценностей подрывает психологическое благополучие: в выборках этнических меньшинств – это скромность (как признание незначительности существования одного человека в круговороте жизни), в выборках Казахстана – это власть (влияние посредством контроля над людьми – у казахов, влияние посредством контроля ресурсов – у русских) и сохранение природной среды (казахстанские русские).

Обратимся к результатам регрессионного анализа, в котором показатели субъективного благополучия являются зависимыми переменными, а характеристики отношения к культуре и традициям народов – независимыми (таблица 3).

**Таблица 2.** Ценностные предикторы характеристик субъективного благополучия**Table 2.** Value predictors of subjective well-being

Предикторы удовлетво- ренности жизнью Life satisfaction predictors	Россия Russia				Казахстан Kazakhstan			
	Русские Russians		Казахи Kazakhs		Казахи Kazakhs		Русские Russians	
	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Чувство долга Sense of duty	0,16	0,402***	-	-	-	-	-	-
Достижение Achievement	-	-	0,09	0,301**	-	-	-	-
Конформизм (межличност- ный) Conformism (interpersonal)	-	-	-	-	0,11	0,335**	-	-
	$R^2 = 0,16$; $F = 16,05$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,09$; $F = 7,26$; $p < 0,01$		$R^2 = 0,11$; $F = 9,08$; $p < 0,01$		-	
Предикторы счастья Predictors of happiness	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Самостоя- тельность: мысли Independ- ence: thoughts	0,15	0,289**	0,07	0,271*	0,10	0,616**	-	-



Самостоя- тельность: поступки Independence: actions	-	-	-	-	0,06	-0,393*	-	-
Гедонизм Hedonism	0,05	0,250*	-	-	-	-	-	-
	R ² = 0,20; F = 8,95; p < 0,001		R ² = 0,07; F = 5,77; p < 0,05		R ² = 0,16; F = 6,63; p < 0,01		-	
Предикторы психоло- гического благополучия Predictors of psychological well-being	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Самостоя- тельность: мысли Independence: thoughts	-	-	0,13	0,514***	0,13	0,391**	0,07	0,323**
Самостоя- тельность: поступки Independence: actions	0,31	0,558***	-	-	-	-	-	-
Скромность Modesty	-	-	0,09	-0,329**	-	-	0,07	-0,301*



Власть: доминирование Power: dominance	-	-	-	-	0,06	-0,236*	-	-
Традиции Traditions	-	-	-	-	-	-	0,06	0,448**
Универсализм: забота о природе Universalism: caring for nature	-	-	-	-	-	-	0,08	-0,400**
Власть: ресурсы Power: resources	-	-	-	-	-	-	0,4	-0,214*
	R ² = 0,31; F = 33,07; p < 0,001		R ² = 0,22; F = 10,12; p < 0,001		R ² = 0,19; F = 8,15; p < 0,001		R ² = 0,32; F = 6,45; p < 0,001	



Таблица 3. Отношение к культуре как предиктор характеристик субъективного благополучия

Table 3. Attitudes to culture as predictors of subjective well-being

Предикторы удовлетво- ренности жизнью Life satisfaction predictors	Россия Russia				Казахстан Kazakhstan			
	Русские Russians		Казахи Kazakhs		Казахи Kazakhs		Русские Russians	
	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Включенность в культуру и тради- ции своего народа Involvement in their own people's culture and traditions	0,08	0,361**	-	-	0,06	0,25*	-	-
Интерес к культуре дру- гих народов Interest in oth- er cultures	0,07	-0,24*	-	-	-	-	-	-
	R ² = 0,15; F = 5,71; p < 0,005		-		R ² = 0,06; F = 4,81; p < 0,05		-	
Предикторы счастья Predictors of happiness	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Культура как основа един- ства народа Culture as the basis of the unity of the people	0,10	0,321**	-	-	0,19	0,264*	-	-



Позитивное отношение к замещению традиционных ценностей европейскими ценностями Positive attitude to the replacement of traditional values with European ones	-	-	0,05	0,233*	-	-	-	-
Празднование знаменательных дат других народов Celebrating the dates significant for other peoples	-	-	-	-	0,06	0,343**	-	-
Интерес к культуре других народов Interest in other cultures	-	-	-	-	0,13	-0,423**	-	-
Соблюдение традиций и обычаев своего народа Observance of their own people's traditions and customs	-	-	-	-	-	-	0,07	0,263*



	R ² = 0,10; F = 8,36; p < 0,005		R ² = 0,05; F = 4,20; p < 0,05		R ² = 0,19; F = 5,42; p < 0,002		R ² = 0,07; F = 5,42; p < 0,02	
Предикторы психологического благополучия Predictors of psychological well-being	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β	ΔR	β
Следование традиционным ценностям народа Following their own people's traditional values	0,14	0,29**	-	-	-	-	0,09	0,29**
Культура как основа единства народа Culture as the basis of the unity of the people	0,06	0,28**	0,09	0,41**	-	-	-	-
Необходимость знать культуру других народов The necessity of knowing the other peoples' culture	0,04	-0,21*	-	-	-	-	-	-



Празднование знаменательных дат других народов Celebrating the dates significant for other peoples	-	-	0,11	0,55**	0,23	0,22*	-	-
Знание традиций и обычаев своего народа Knowledge of own people's traditions and customs	-	-	0,11	-0,39**	-	-	-	-
Необходимость прививать младшему поколению традиционные ценности The necessity of instilling traditional values in the younger generation	-	-	-	-	0,18	0,38**	-	-
	R ² = 0,24; F = 7,45; p < 0,001		R ² = 0,30; F = 10,41; p < 0,001		R ² = 0,23; F = 10,76; p < 0,001		R ² = 0,09; F = 6,75; p < 0,01	



Как видно из таблицы 3, удовлетворенность жизнью представителей титульных этнических групп в обеих странах детерминирована субъективной оценкой степени включенности в культуру и традиции своего народа. Интерес к культуре других народов в выборке русских подрывает удовлетворенность. Показатели R^2 говорят о небольшой силе данной предикции, т. к. только 14% и 6% вариаций зависимой переменной объясняются названными характеристиками.

Характеристики отношений к этносу и культуре в большей степени обуславливают переживание счастья представителей титульных этнических групп. Сходство выражается и в том, что сильным предиктором (соответственно 10% и 5%) счастья у русских в России и казахов в Казахстане является представление о культуре как основе единства народа.

Обратимся к данным о предикторах психологического благополучия. Прежде всего, обращает внимание факт достаточно сильной его предикции в трех этнических группах и относительно слабой – в группе русских, проживающих в Казахстане. Очевидно, этой части выборки свойственны другие детерминанты психологического благополучия.

Обсуждение результатов

Результаты сравнительного анализа ценностей показали, что, невзирая на различия выраженности некоторых ценностей, обнаруживается сходство культурных универсалий у представителей титульных этносов и меньшинств. Это вовсе не случайно: подобные результаты были обнаружены в исследовании приверженности европейских мигрантов (разных возрастов и времени миграции) ценностям страны проживания в соотношении с ценностями страны рождения, где оказалось более сильное сходство со страной проживания [21]. Как видно из приведенных данных, показатели значимости ценностей российских русских более гомогенны, нежели у казахов. Русским свойственно придавать более весомое значение свободе развить собственные идеи (самостоятельности мысли), избеганию причинения вреда или огорчений Другим (межличностная конформность) и стремлению к равенству и справедливости.

Как видно из представленных данных, русское меньшинство Казахстана демонстрирует более высокий уровень приверженности свободе определять собственные действия и контроль над людьми. Последнее, очевидно, является своеобразным заимствованием от группы большинства Казахстана. Русское большинство в России демонстрирует более высокий уровень ценности толерантности. Небезынтересны и данные, в соответствии с которыми у россиян более выражены коллективистские культурные стратегии. Возможно, для русского меньшинства Казахстана более характерны индивидуалистические



культурные стратегии, что может быть связано с консервацией культуры. Более высокие показатели коллективистских стратегий ранее нами обнаруживались у казахов [14].

При сопоставлении ценностей русских (Россия) и казахов (Казахстан) выяснилось, что ценности власти – контроль над людьми и контроль материальных ресурсов – более выражены у казахов. Культурные универсалии схожи. В остальном все ценности находятся в зоне схождения средних величин. Подобные результаты в современной ситуации обнаруживаются довольно часто. Даже при сравнении корейцев с европейскими американцами выяснилось отсутствие различий коллективизма, невзирая на столь явные различия культур [19].

Исходя из данных, можно сказать, что русские и казахи в Казахстане не отличаются ни по одной из обобщенных характеристик ценностей Шварца [29, 30]. Это, возможно, создает весомую ценностную основу для межэтнического сотрудничества и согласия.

Из представленных результатов также видно, что большинство ценностей во всех четырех выборках имеют признаки схождения. Различия сконцентрированы вокруг узкого круга ценностей.

У представителей титульной нации более весом показателем ценности «самостоятельность: мысли», а у групп меньшинств этот показатель значимо ниже в обоих случаях, т. е. и казахское, и русское меньшинства демонстрируют относительно низкие показатели свободы мысли, идей.

Между тем, ценности заботы, чувства долга, безопасности социальной, самостоятельности в поступках являются высшими для всех выборок и характеризуют их представителей как склонных к социальному фокусу ценностей в противовес личностному. Возможно, в этом проявляются их общие коллективистские устремления, что будет подробно проанализировано в наших следующих работах.

Как видно из таблицы 2, среди ценностных предикторов различных характеристик благополучия особенно выделяется ценность «самостоятельность: мысли». Ее ведущая роль в детерминации счастья выявлена в трех выборках (русских и казахов России и казахов Казахстана), и психологического благополучия – в двух выборках казахов. Очевидно, свобода развивать собственные идеи и способности как возможность и ценность выступает таким регулятором поведения субъекта, благодаря которому возможны достижение психологического благополучия и переживание счастья. Статус самостоятельности поступков здесь неоднозначен. Так, свобода определять собственные действия как ценность у русских положительно детерминирует в значительной степени (31% вариаций) проявления психологического благополучия, а у титульной группы Казахстана отрицательно обуславливает (6% вариаций) переживания счастья.



Таким образом, сильная (определяющая) предикция счастья и психологического благополучия ценностью «самостоятельность: мысли» свидетельствует скорее об универсальной ее значимости для субъективного благополучия представителей разных этнических групп и наций. Более всего ценности вносят вклад в вариации психологического благополучия, что не случайно, поскольку эта характеристика субъективного благополучия предполагает отношение к бытию, прежде всего, в его ценностно-смысловой проекции.

Изучение отношения к культуре как предиктора характеристик субъективного благополучия позволило выявить неоднозначную картину.

Оппозиционность субъективной оценки включенности в культуру своего народа и интерес к культуре других народов как предикторов удовлетворенности жизнью у русских выражены в достаточно высокой степени. Очевидно, выраженность того и другого одновременно является весомым фактором снижения субъективного благополучия в части удовлетворенности жизнью, возможно из-за диссонансных отношений между этими переменными (включенность в культуру своего народа и интерес к культуре других народов), хотя, казалось бы, очевидной конфликтности между ними на первый взгляд не обнаруживается. Возможно, включенность в культуру своего народа оставляет мало места для интереса к культуре Других. Поэтому, чем сильнее включенность в культуру своего народа и меньше интерес к культуре Других, тем выше удовлетворенность жизнью. У представителей нетитульных этнических групп предикторы удовлетворенности не выявлены.

Детерминантами счастья у казахов являются частота празднования знаменательных дат (положительно) и интерес к культуре других народов (отрицательно). Из этого следует, что причастность к эмоционально окрашенным событиям (положительно) в жизни других народов способствует переживанию счастья, а интерес к культуре Других снижает его, что, очевидно, связано с несколько иными отношениями (например, в виду оппозиционности включения в культуру своего и чужого народа).

Небольшая часть вариаций счастья обусловлена отношением к культуре и этническим характеристикам представителей нацменьшинств. Так, предиктором счастья у казахов, проживающих в России, выступает позитивное отношение к замещению традиционных ценностей европейскими ценностями, а у русских в Казахстане – соблюдение традиций и обычаев своего народа. Иначе говоря, русское меньшинство в Казахстане демонстрирует зависимость вариаций счастья от фиксации и концентрации на прошлом народа, на традиционных характеристиках культуры, в то время как у российских казахов, наоборот, реализуется «выход» на понимаемую, очевидно, сквозь призму средств массовой информации, общеевропейскую культуру.



Как видно из таблицы 3, психологическое благополучие русских детерминировано такими показателями, как следование традиционным ценностям, представление о культуре как основе для единства народа; подрывает его субъективная оценка необходимости знать культуру других народов. Психологическое благополучие казахов, проживающих в России, детерминировано частотой празднований знаменательных национальных праздников, представлением о важности культуры для единства народа, и оценкой своих знаний о традициях и обычаях своего народа. Очевидно, концентрация представлений вокруг традиционных праздников и внешних элементов национальной культуры национального меньшинства позволяет сохранять определенный психологический баланс, что и способствует сохранению благополучия. Психологическое благополучие представителей титульной нации Казахстана детерминировано стремлением передать младшему поколению традиционные ценности и активным участием в празднованиях знаменательных для своего народа дат. Наконец, следование традиционным ценностям у представителей русского меньшинства Казахстана также является предиктором психологического благополучия, что связано со стабилизирующей ролью этих ценностей, по сути, обеспечивающих эффективную социально-психологическую адаптацию. Таким образом, психологическое благополучие во всех выборках обусловлено параметрами, характеризующими позитивное отношение к традиционной культуре своего народа. Резюмируя сказанное, можно отметить, что в изучаемых странах обнаруживаются две противоположные тенденции – с одной стороны усиливаются тенденции этнической консолидации, обращение к традиционным для этнических групп ценностям, а с другой, – склонность к установлению добрососедских отношений титульной группы с другими этническими группами, характеризующая принятие элементов мультикультурализма как факторов сохранения субъективного благополучия.

Заключение

Из результатов проведенного исследования следует, что ценности и отношение к этнической культуре и традициям выступают сильными предикторами различных характеристик субъективного благополучия личности. Наиболее значима их роль для выраженности психологического благополучия – того компонента субъективного благополучия личности, который характеризуется со стороны ее осмысленного, позитивного, комфортного в отношениях с Другими и автономного бытия. Эти данные говорят в пользу того, что отношение к культуре и традициям обуславливают глубинные основания субъективного благополучия, те его характеристики, которые



формируются относительно поздно и являются более стабильными по отношению к ситуативным изменениям.

Исходя из анализа предикторов, можно сделать вывод о менее выраженных этнических и более выраженных национальных различиях в предикции субъективного благополучия ценностями или отношением к традициям. Это свидетельствует об иной настройке в ценностной детерминации субъективного благополучия. Наиболее важными предикторами субъективного благополучия являются позитивное отношение к культуре как основе единства народа и степень включенности в культуру и традиции своего народа, а интерес/знание к культуре других народов подрывает субъективное благополучие. Последнее требует детального анализа, поскольку проявляется в трех этнических группах и, очевидно, не служит целям межэтнического и межкультурного взаимодействия.

Ценностная детерминация удовлетворенности жизнью и счастья более весома и более определена у представителей титульных этнических групп России и Казахстана, а психологическое благополучие детерминировано одинаково сильно, но разными ценностями во всех группах.

Различия выраженности ценностей изучаемых групп сконцентрированы вокруг блока ценностей «открытость изменениям» (готовность к новым и преобразующим идеям), ценностей власти. Практически отсутствуют различия значимости ценностей сохранения. Иначе говоря, существуют весомые ценностные основания для позитивного и продуктивного межэтнического и межнационального взаимодействия, которые основаны на стремлении к традиционности, безопасности и отчасти к согласию, что относится к ценностям консерватизма. Кроме того, наивысшую выраженность в ценностной иерархии практически всех групп занимают ценности самостоятельности (мыслей и поступков), безопасности (личной и социальной), заботы и чувства долга, – характеризующие достаточно выраженные противоречивые отношения – проявлений личностного и социального фокусов, что может выражаться во внутренней напряженности испытуемых и становится фактором снижения благополучия.

Литература

1. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 1. – С. 5–15.
2. Тарасова Л. Е. Представления о счастье в фольклорном и обыденном сознании // Проблемы социальной психологии личности : Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. – Вып. 9. – С. 60–67.
3. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. – М. : Изд-во ИП РАН, 2013. – 268 с.



4. *Sheldon K. M.* Optimal Human Being: An Integrated Multi-Level Perspective. – NY : Routledge, 2016. – 239 p.
5. *Sheldon K. M., Cheng C., Hilpert J.* Understanding Well-Being and Optimal Functioning: Applying the Multilevel Personality in Context (MPIC) Model // Psychological Inquiry. – 2011. – Vol. 22, Issue 1. – P. 1–16. DOI: [10.1080/1047840X.2011.532477](https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.532477)
6. *Шамионов Р. М.* Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 68–81.
7. *Сухарев А. В.* Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М. : Изд-во ИП РАН, 2008. – 576 с.
8. *Журавлёв А. Л., Дробышева Т. В.* Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 5. – С. 5–16.
9. *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. – М. : Смысл ; Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
10. *Taormina R. J., Shamionov R. M.* A New Measure of Traditional Values Across Cultures: China and Russia Compared // Psychological Thought. – 2016. – Vol. 9, № 2. – P. 197–221. DOI: [10.5964/psyct.v9i2.202](https://doi.org/10.5964/psyct.v9i2.202)
11. *Лебедева Н. М.* Ценности культуры и отношение к инновациям в России и Китае // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 11, Ч. 2. – С. 188–192. – URL: www.gramota.net/materials/1/2009/11-2/69.html (дата обращения 24.01.2018).
12. *Лебедева Н. М.* Ценности и отношение к инновациям: межкультурные различия // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 6. – С. 81–92.
13. *Шамионов Р. М.* Взаимосвязь групповых ценностей и субъективного благополучия представителей контактирующих этносов (на примере Поволжья) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 307–309.
14. *Шамионов Р. М.* Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 35. – С. 12. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/999-shamionov35.html> (дата обращения: 10.02.2018).
15. *Шамионов Р. М.* Уверенность в себе и базовые убеждения как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 45. – С. 5. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1235-shamionov45.html> (дата обращения: 10.02.2018).
16. *Dzuka J., Dalbert C., Schmitt M.* Viera v spravodlivý svet a jej ochranná funkcia vo vzťahu k subjektívnej pohode: výskum špecifických kopingových reakcií // Ceskoslovenska psychologie. – 2013. – Vol. 57 (1). – P. 64–72. – URL: <http://csppsych.psu.cas.cz/result.php?id=789>



17. *Chirkov V. I., Ryan R. M., Willness C.* Cultural Context and Psychological Needs in Canada and Brazil: Testing a Self-Determination Approach to the Internalization of Cultural Practices, Identity and Well-Being // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2005. – Vol. 36, Issue 4. – P. 423–443. DOI: [10.1177/0022022105275960](https://doi.org/10.1177/0022022105275960)
18. *Inglehart R.* Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. – Princeton : Princeton University Press, 1997. – 464 p.
19. *Park H., Joo J., Quiroz B., Greenfield P. M.* Sociodemographic Factors Influence Cultural Values: Comparing European American With Korean Mothers and Children in Three Settings – Rural Korea, Urban Korea, and Los Angeles // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2015. – Vol. 46, Issue 9. – P. 1131–1149. DOI: [10.1177/0022022115600258](https://doi.org/10.1177/0022022115600258)
20. *Rokeach M.* Understanding Human Values: Individual and Societal. – N. Y. : Free Press, 1979. – 322 p.
21. *Rudnev M.* Value Adaptation Among Intra-European Migrants: Role of Country of Birth and Country of Residence // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2014. – Vol. 45, Issue 10. – P. 1626–1642. DOI: [10.1177/0022022114548482](https://doi.org/10.1177/0022022114548482)
22. *Tartakovsky E., Walsh S. D.* Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2016. – Vol. 47, Issue 1. – P. 72–96. DOI: [10.1177/0022022115613860](https://doi.org/10.1177/0022022115613860)
23. *Гриценко В. В.* Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. – М. : Изд-во ИП РАН, 2002. – 252 с.
24. *Diener E.* Culture and Well-being : The Collected Works of Ed Diener. – Dordrecht : Springer, 2009. – 304 p. DOI: [10.1007/978-90-481-2352-0](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0)
25. *Diener E., Oishi S., Lucas R. E.* Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life // *Annual Review of Psychology*. – 2003. – Vol. 54 (1). – P. 403–425. DOI: [10.1146/annurev.psych.54.101601.145056](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056)
26. *Шамионов П. М.* Соотношение степени эмоциональной приверженности к этнической группе, религиозности и гражданской идентичности и субъективного благополучия личности // *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. – 2016. – Т. 26, Вып. 4. – С. 107–112.
27. *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. – М. : Изд-во Института социологии РАН, 2008. – URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (дата обращения: 30.01.2018).



28. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.
29. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 43–70. – URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/30/1283379255/Schwartz_et_al_9-02pp43-70.pdf (дата обращения: 30.01.2018).
30. Schwartz S. H., Butenko T. Values and behavior: Validating the refined value theory in Russia // European Journal of Social Psychology. – 2014. – Vol. 44, Issue 7. – P. 799–813. DOI: [10.1002/ejsp.2053](https://doi.org/10.1002/ejsp.2053)

References

1. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Collective meanings as a precondition for personal happiness. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2014, V. 35, no. 1, pp. 5–15 (in Russian).
2. Tarasova L. E. Views of happiness in folklore and everyday consciousness. In: *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti* [Problems of the social psychology of personality]. Saratov, Saratov State University Publ., 2011, V. 9, pp. 60–67.
3. Dzhidar'yan I. A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma* [Psychology of happiness and optimism]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2013. 268 p.
4. Sheldon K. M. *Optimal human being: An integrated multi-level perspective*. NY, Routledge, 2016. 239 p.
5. Sheldon K. M., Cheng C., Hilpert J. Understanding well-being and optimal functioning: applying the Multilevel Personality in Context (MPC) model. *Psychological Inquiry*, 2011, V. 22, Issue 1, pp. 1–16. DOI: [10.1080/1047840X.2011.532477](https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.532477)
6. Shamionov R. M. Ethno-cultural factors of subjective well-being. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2014, V. 35, no. 4, pp. 68–81 (in Russian).
7. Sukharev A. V. *Etnofunktsional'naya paradigma v psikhologii: Teoriya razvitiya i empiricheskie issledovaniya* [Ethnofunctional paradigm in psychology: Development theory and empirical research]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2013. 576 p.
8. Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V. Value orientations of a forming personality in various developmental periods of Russian society. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2010, V. 31, no. 5, pp. 5–16 (in Russian).
9. Csikszentmihalyi M. *Flow: The psychology of optimal experience* (Russ. ed.: Chiksentmikhaili M. *Potok: Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya*. Moscow, Smysl, Al'pina non-fikshn Publ., 2011. 461 p.).
10. Taormina R. J., Shamionov R. M. A new measure of traditional values across cultures: China and Russia compared. *Psychological Thought*, 2016, V. 9, no. 2, pp. 197–221. DOI: [10.5964/psyc.v9i2.202](https://doi.org/10.5964/psyc.v9i2.202)



11. Lebedeva N. M. Values of culture and attitudes to innovations in Russia and China. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya – Almanac of Modern Science and Education*, 2009, no. 11, Part 2, pp. 188–192 (in Russian). Available at: www.gramota.net/materials/1/2009/11-2/69.html (Accessed 24 January 2018).
12. Lebedeva N. M. Values and attitudes to innovations: intercultural differences. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2009, V. 30, no. 6, pp. 81–92 (in Russian).
13. Shamionov R. M. The relationship between group values and subjective well-being among representatives of contacting ethnic groups (case study of the Volga region). *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2011, no. 4, pp. 307–309 (in Russian).
14. Shamionov R. M. Group values and attitudes as predictors of psychological well-being among Russians and Kazakhs. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 2014, V. 7, no. 35, pp. 12 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/999-shamionov35.html> (Accessed 10 February 2018).
15. Shamionov R. M. Self-confidence and basic beliefs as predictors of subjective well-being among Russians and Kazakhs. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 2016, V. 9, no. 45, pp. 5 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1235-shamionov45.html> (Accessed 10 February 2018).
16. Džuka J., Dalbert C., Schmitt M. Viera v spravodlivý svet a jej ochranná funkcia vo vzťahu k subjektívnej pohode: výskum špecifických kopingových reakcií. *Ceskoslovenska psychologie*, 2013, V. 57 (1), pp. 64–72. Available at: <http://csppsych.psu.cas.cz/result.php?id=789> (Accessed 10 February 2018).
17. Chirkov V. I., Ryan R. M., Willness C. Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to the internalization of cultural practices, identity and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2005, V. 36, Issue 4, pp. 423–443. DOI: [10.1177/0022022105275960](https://doi.org/10.1177/0022022105275960)
18. Inglehart R. *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, Princeton University Press, 1997. 464 p.
19. Park H., Joo J., Quiroz B., Greenfield P. M. Sociodemographic factors influence cultural values: Comparing European American with Korean mothers and children in three settings – rural Korea, urban Korea, and Los Angeles. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2015, V. 46, Issue 9, pp. 1131–1149. DOI: [10.1177/0022022115600258](https://doi.org/10.1177/0022022115600258)
20. Rokeach M. *Understanding human values: individual and societal*. N. Y., Free Press, 1979. 322 p.



21. Rudnev M. Value adaptation among intra-European migrants: Role of country of birth and country of residence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2014, V. 45, Issue 10, pp. 1626–1642. DOI: [10.1177/0022022114548482](https://doi.org/10.1177/0022022114548482)
22. Tartakovsky E., Walsh S. D. Testing a new theoretical model for attitudes toward immigrants: The case of social workers' attitudes toward asylum seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2016, V. 47, Issue 1, pp. 72–96. DOI: [10.1177/0022022115613860](https://doi.org/10.1177/0022022115613860)
23. Gritsenko V. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya pereselentsev v Rossii* [Socio-psychological adaptation among immigrants in Russia]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2002. 252 p.
24. Diener E. *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener*. Dordrecht, Springer, 2009. 304 p. DOI: [10.1007/978-90-481-2352-0](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0)
25. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 2003, V. 54 (1), pp. 403–425. DOI: [10.1146/annurev.psych.54.101601.145056](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056)
26. Shamionov R. M. The relationship among the degree of emotional adherence to an ethnic group, religiosity, civic identity, and subjective well-being. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, V. 26, Issue 4, pp. 107–112 (in Russian).
27. Osin E. N., Leont'ev D. A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Testing of the Russian versions of two scales of the rapid assessment of subjective well-being]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proc. the 3rd All-Russian Sociological Congress]. Moscow, Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences Publ., 2008. Available at: http://www.isras.EN/abstract_bank/1210190841.pdf (Accessed 30 January 2018).
28. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. The Ruff Scales of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2011, V. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).
29. Shvarts Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. The refined theory of basic individual values: Applying in Russia. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2012, V. 9, no. 1, pp. 43–70 (in Russian).
30. Schwartz S. H., Butenko T. Values and behavior: Validating the refined value theory in Russia. *European Journal of Social Psychology*, 2014, V. 44, Issue 7, pp. 799–813. DOI: [10.1002/ejsp.2053](https://doi.org/10.1002/ejsp.2053)



УДК 37.026.9

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.9)

Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося

Светлана И. Попова

Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Российская Федерация

E-mail: psvetlana2015@mail.ru

Аннотация

Введение. В статье представлена авторская технология регулирования эмоциональных состояний как «смысловое восхождение» учащегося, реализуемое при поддержке педагога. Новизна представленного исследования заключается в том, что технология регулирования рассматривается как процесс опосредованной поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний учащегося, адекватных организуемой педагогом смыслообразующей деятельности. Обоснована идея, заключающаяся в том, что способствуя изменению картины мира посредством предъявления оперативных образов, педагог содействует развитию способности школьника к саморегуляции эмоциональных состояний.

Методы. В разделе описывается ход исследования; указано, что в апробации технологии приняли участие 810 педагогов из трех регионов РФ. Экспериментальная часть исследования выстроена на основе деятельностного подхода с использованием следующих методик: «Распознавание выражения эмоций и эмоциональных состояний» (А. Я. Чебыкин), «Карта наблюдения за динамикой эмоциональных состояний обучающегося в процессе занятия» (модифицированная методика А. Ц. Пуни), «Определение уровня развития рефлексивности» (А. В. Карпов), «Определение уровня педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника» (С. И. Попова), метод экспертных оценок типа динамики эмоциональных состояний учащихся в течение занятия (А. О. Прохоров).

Результаты. Представлены обобщенные результаты исследования, свидетельствующие о положительной динамике по всем параметрам: степени распознавания и адекватности интерпретирования эмоциональных состояний, уровню развития рефлексивности, уровню педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника, типу динамики эмоциональных состояний учащихся в течение занятия.

Обсуждение результатов. Проинтерпретированы результаты, позволяющие утверждать, что педагог стремится распознать эмоциональные состояния школьника и на основе этого выявить его значимые связи в окружающем мире. Отмечаются сближение образов состояний и деятельности учащихся, обращение педагогов к будущим событиям, ориентация на развитие ценностных отношений школьников на основе учета динамики их эмоциональных состояний.



Ключевые слова

эмоциональные состояния, технология регулирования, образовательный процесс, оперативный образ, смысловой контекст, картина мира, саморегуляция эмоциональных состояний, способы регулирования, рефлексивность педагога, смыслообразующая деятельность

Основные положения

- ▶ технология регулирования определена как процесс опосредованной поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний учащегося, предусматривающий переориентацию его внимания на другие образы объекта в последовательности от социальной к индивидуальной значимости объекта для жизнедеятельности школьника;
- ▶ включение технологии регулирования эмоциональных состояний школьника в систему воспитания способствует расширению научных представлений о теории воспитания. Посредством предъявления оперативных образов на основе динамики эмоциональных состояний учащегося педагог способствует изменению его картины мира, развитию способности школьника к саморегуляции эмоциональных состояний;
- ▶ экспериментально выявлено и статистически обосновано, что освоение педагогом технологии способствует расширению спектра применяемых им способов регулирования эмоциональных состояний школьника, положительной динамике развития рефлексивности педагога и эмоциональных состояний учащихся в процессе занятия.

Для цитирования

Попова С. И. Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 187–204. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.9

Материалы статьи получены 23.04.2017

UDC 37.026.9

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.9)

Regulation Technology of Students' Emotional States

Svetlana I. Popova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation

E-mail: psvetlana2015@mail.ru

Abstract

Introduction. The technology of regulation is the process of indirect support of students' favorable emotional states and also transformation of unfavorable ones.



The article presents the author's technology of regulation of emotional states. This is so-called meaningful ascending of students organized by the teacher. The paper brings forward the idea that the teacher contributes to students' self-regulation of emotional states by changing the world image through the presentation of operational images.

Methods. The technology validation involved 810 teachers from three regions of the Russian Federation. The experimental part of the study relied on the activity-based approach and employed the following techniques: Recognition of Emotion Expressions and Emotional States (by A. Ya. Chebykin); Monitoring Map for the Dynamics of the Student's Emotional States During Class (by A. Ts. Puni); The Reflexivity Level (A. V. Karpov); The Level of Pedagogical Regulation of a Schoolchild's Emotional States (S. I. Popova); Method of Expert Evaluations of the Dynamics of Students' Emotional States During Class (A. O. Prokhorov).

Results. The results of the study indicated a positive dynamics for all the parameters: (a) the degree of recognition and adequacy of interpreting emotional states; (b) the reflexivity level; (c) the level of pedagogical regulation of the student's emotional states; (d) the dynamics of students' emotional states during class.

Discussion. The obtained results suggest that the teacher seeks to recognize students emotional states and reveal his/her significant connections in the world around him/her. The study revealed the convergence of the images of students' states and activities, teachers' appeal to future events, focus on the development of students' value relations on the basis of the dynamics of their emotional states.

Keywords

emotional states, regulation technology, educational process, operational image, meaning context, world picture, self-regulation of emotional states, regulation ways, teacher's reflexivity, semantic-making activity

Highlights

- ▶ Regulation technology is the process of indirect support of students' favorable emotional states and also transformation of unfavorable ones; it helps to refocus their attention on other images of the object from its social significance to the individual one.
- ▶ The inclusion of the technology of regulation of students' emotional states in education contributes to the expansion of scientific knowledge about the theory of education. By presenting the operational images based of the dynamics of students' emotional states the teacher changes students' world picture and develops their self-regulation of emotional states.
- ▶ The teacher's mastering the technology broadens regulation ways of students' emotional states, contributes to the positive dynamics of the teacher's reflexivity and students' emotional states during class.

**For citation**

Popova S. I. Regulation Technology of Students' Emotional States. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 187–204 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.9

Original manuscript received 23.04.2017

Введение

Постоянная социальная напряженность, переоценка нравственных ориентиров способствуют повышенной тревожности человека. В современных условиях наиболее незащищенными являются учащиеся.

Анализ факторов, влияющих на эмоциональное благополучие школьников, позволяет отметить, что у них постепенно с возрастом снижается интерес к учебной деятельности, возрастает эмоциональное неблагополучие, которое выражается в проявлениях тревожности, скуки, апатии, раздражения, страха не справиться с заданием [1]. Полученные данные подтверждают исследования, проведенные Н. В. Власовой, А. А. Данилковым, Р. В. Овчаровой, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др. [2, 3, 4, 5].

Учащийся отмечает, что его «не видят настоящим». В результате он не получает своевременной, очень важной для него поддержки. Наблюдаются задержка личностного развития, склонность к рискованному и зависимому поведению [1, 2].

В качестве теоретических предпосылок разработки технологии регулирования определены положения следующих теорий: саморегуляции целенаправленной активности (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова и др.) [6, 7], самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан) [8, 9], саморегулирования (Т. Манн, Д. де Риддер, К. Фуджита; Ч. Карвер, М. Шейер; М. Чиксентмихайи и др.) [10, 11, 12, 13], эмоциональной регуляции (Д. ДеСтено, Дж. Гросс, Л. Кубзанский и др.) [14], регуляции психических состояний (А. О. Прохоров, Н. Р. Салихова и др.) [15, 16].

В работах ученых вопросы развития саморегуляции исследуются в основном с позиций произвольности (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова и др.) [6, 7], в то же время, педагогу в практике образовательного процесса необходимо учитывать и непроизвольные проявления поведения учащихся.

Учет динамики эмоциональных состояний как целостных реакций на внешние влияния окружающего мира и внутренние стимулы позволяет выявить непроизвольные и произвольные проявления поведения школьника.

Эмоциональные состояния взаимосвязаны с выстраиваемыми субъектом отношениями с окружающим миром, имеющими также смысловую природу [17].

В новых образовательных стандартах одним из требований к личностным результатам является развитие ценностно-смысловых установок, отражающих



личностные позиции обучающихся в деятельности [18, 19]. Проживаемые школьником неблагоприятные эмоциональные состояния (злость, раздражение, агрессия и т. д.) препятствуют включению его в активную деятельность, могут быть опасными для всех участников образовательного процесса [20, 21, 22].

Проблема регулирования эмоциональных состояний учащегося как организация смыслообразующей деятельности в практике воспитательного процесса не являлась объектом специального изучения.

Критерием определения эмоционального состояния как неблагоприятного является отсутствие ситуативной готовности учащегося включиться в активную деятельность [23].

Технология регулирования эмоциональных состояний рассматривается как система совместных действий педагога и учащегося, способствующих достижению результата деятельности. Технология реализуется с целью развития способности школьника произвольно и осознанно регулировать собственные переживания в условиях организуемой педагогом смыслообразующей деятельности. В качестве источников смыслообразования определены базовые (человек, жизнь, общество, природа, мое Я, человечество) и инструментальные ценности культуры. Педагог в процессе совместной деятельности чаще обращается к инструментальным ценностям (условия, результат, оценка действий и т. д.).

Традиционно воздействие выстраивается в словесной форме (готовое решение, критика, просьба, распоряжение и т. д.), обращение к образу облегчает понимание [24], а конструирование смыслового контекста ситуации, изменение картины мира учащегося опосредованно способствуют регулированию его эмоциональных состояний.

В ситуациях, если человек не в состоянии справиться с сильными переживаниями (с задачей интенсивной «смысловой работы»), тогда он переносит свою активность во внешний план. Энергия диссипирует (рассеивается) благодаря действиям, поступкам человека, т. е. соответствующего его поведения [15].

Для разработки технологии регулирования значимыми являлись следующие теории: регулирующей функции образа в действиях человека (В. А. Пономаренко, В. И. Моросанова и др.) [25, 26], смысловой регуляции и саморегуляции посредством образа (М. А. Холодная и др.) [27].

На развитие способности учащегося к саморегуляции значительное влияние оказывает психический образ как отражение окружающей действительности. Образ является механизмом регуляции не только предметных действий, но и деятельности в целом, как на сенсорно-перцептивном уровне, так и на уровне представлений и вербально-логическом уровне [28].



Исходя из идеи рассмотрения целостного образа как стратегического, образа-цели как тактического и образа-объекта как оперативного выстраивалась технология регулирования эмоциональных состояний учащегося.

Содержание технологии регулирования эмоциональных состояний учащегося

Реализация технологии регулирования как смыслообразующей деятельности предполагает: включение содержания конкретной ситуации в более широкое информационное поле (от факта к явлению и далее к закономерностям и нормам жизни); обращение к переживаниям учащегося, внутреннему миру посредством акцента на динамике его эмоциональных состояний, введения ценностной доминанты; закрепление благоприятных и снижение иррадиации неблагоприятных переживаний в результате их концентрации и постепенного изменения направления развития; обращение к личностным смыслам школьника.

Акцент на оперативном образе объекта, значимом для учащегося, способствует изменению мотивации его действий. Оперативный образ объекта отражает смысл действия. Образ объекта опосредованно оказывает влияние на поддержку благоприятных и преобразование неблагоприятных эмоциональных состояний. Объект сам по себе нейтрален, только определенный образ объекта, складывающийся в представлении учащегося, становится агентом проживаемых им состояний. Оперативный образ, становясь агентом, постепенно способствует уменьшению эмоционального напряжения школьника.

Термин «агент» активно применяется в науке. Еще Г. Селье, представляя понятие адаптационного синдрома, указывал, что организм не может долгое время проживать состояние тревоги. Если агент оказывает сильное влияние, несовместимое с жизнью животного, оно погибает еще на стадии тревоги, в течение первых часов или дней [29].

С целью возникновения эмоциональных состояний учащегося, соответствующих организуемой деятельности, формируется смысловой оперативный контекст. Он является частью воспитательного пространства, выстраиваемой на основе личностных смыслов учащегося посредством обращения к инструментальным и базовым ценностям культуры.

Формирование смыслового контекста предусматривает распрямление педагогом образов объекта. Например, соревнование – это возможность проверить собственные силы, определенный этап деятельности, подведение итогов и т. д. На основе учета динамики проживаемых школьником состояний выявляется его готовность к восприятию данной информации, необходимость смыслового насыщения.



Педагог, опираясь на динамику эмоциональных состояний, выявляет оперативный образ объекта в конкретной ситуации и последовательно помогает учащемуся раскрыть его значимость. Посредством изменения образа изменяется картина мира. В объекте выявляются новые значения, смыслы и ценности, которые соответствуют проживаемым школьником эмоциональным состояниям.

Постепенно осуществляется преобразование эмоциональных состояний учащегося в результате потери значимости предыдущего агента состояний. Внимание школьника сосредоточено на другие детали данного объекта или другой оперативный образ, который является агентом преобразованных эмоциональных состояний. В процессе реализации технологии регулирования изменяется восприятие школьником ситуации, а следовательно, и его картина мира.

Педагог учитывает, что переживания школьника связаны с объектами внешнего мира не напрямую, а благодаря смысловым структурам его сознания. В некоторых случаях эти смысловые структуры могут привести к затруднениям восприятия окружающей действительности учащимся. Погружаясь в свои переживания, он отдаляется от внешнего мира.

Создание нового предполагает изменение старого: смысловые структуры, несущие большую энергетическую нагрузку, подвергаются трансформациям. Жесткость их уменьшается, они становятся более «мягкими» и перестраиваются, что способствует преобладающему проживанию личностью неравновесных состояний, одной из основных функций которых является функция формирования новообразований в структуре личности [15].

В соответствии с деятельностной парадигмой, познавательное действие выстраивается как несоответствие предполагаемых событий на «сенсорном входе» с тем, что в действительности реализуется, или в ответ на совершение самим субъектом действий, которые должны привести к прогнозируемым изменениям чувственных впечатлений [30].

Условиями реализации технологии регулирования являются: выявление оперативных образов объекта, важных для учащегося; иницирование замены предыдущего образа новым; актуализация эмоциональных состояний школьника, адекватных ситуационному контексту деятельности.

Технология регулирования реализуется как трехэтапное «смысловое восхождение», осуществляемое учащимся при содействии педагога.

Первый этап – **сенсорно-перцептивный** – предполагает реализацию следующих подэтапов:

1. *Транслирование образа объекта*, его распределенное педагогом при учете готовности школьника к его восприятию. Цель: предвосхищение важности объекта для учащегося («В нашей гимназии начинается подготовка



к очень важной дате – столетней годовщине гимназии. Пройдет несколько праздничных мероприятий, приуроченных к этому важному событию. У каждого из нас будет возможность принять активное участие в подготовке и проведении юбилея»).

2. *Представление и характеристика образа объекта в целом*, его совокупности. Цель: информационное насыщение с позиции общественной значимости объекта, формирование его оперативного образа. Чем больше нарушена мера соответствия проживаемого учащимся эмоционального состояния предстоящей деятельности, тем углубленнее, более дифференцированно выстраивается представление объекта, позволяющее постепенно перейти от эмоций (злости, раздражения, апатии и т. д.) к осмыслению выполняемой деятельности («Юбилей – это праздничное мероприятие, на котором подводят итоги, строят планы на будущее, проходит чествование педагогов, выпускников, учащихся гимназии; обсуждаются новые формы сотрудничества»).

3. *Выявление важности объекта для учащегося и класса (группы)*. Цель: продемонстрировать значение объекта в жизни человека и общества. Важно соотнести значимость предъявляемого школьнику образа объекта и его ситуативную готовность к восприятию («Юбилей – это возможность собраться представителям разных поколений; после праздника мы обязательно пригласим кого-то из выпускников к нам на классный час, подумайте об этом...»).

Второй этап – **интеллектуальный** – предполагает следующую последовательность профессиональных действий педагога:

1. *Детализация образа объекта* в аспекте доступности и легкости исполнения. Цель: актуализировать рассеивание отрицательных эмоций учащегося. Чем сильнее нарушена мера адекватности данных состояний школьника относительно предстоящей деятельности, тем подробнее выстраивается предъявление образа объекта («Для каждой группы организаторы продумали конкретные поручения. Оказывается, это не так сложно, если подготовка и организация праздника складывается из участия каждого»).

2. *Значимостная дифференциация* образа объекта на основе учета ситуативной готовности учащегося. Цель: постепенный переход данного образа объекта в агента состояния. Чем слабее возможности школьника выстраивать процесс саморегуляции в данный момент, тем более точно и ярко должен осуществляться процесс прогнозирования («Юбилей гимназии – это ответственное мероприятие. Нашему классу поручено подготовить актовъй зал к встрече гостей. Мы вместе думаем, как его украсить, как лучше разместить гостей, представить поделки и рисунки учащихся»).

3. *Соотнесение готовности учащегося и действий*, которые необходимо ему выполнить. Цель: инициировать включение школьника



в активную деятельность. Педагог учитывает «затраты и эффекты» деятельности («Украшение актового зала, размещение гостей, организация выставок – это почетные и важные поручения. Именно в актовом зале будет проходить основное торжество. Мы распределимся на пять подгрупп, и каждый из нас будет отвечать за конкретное дело»).

Третий этап – **лично-деятельностный** – предусматривает инициирование активности школьника, его личностный выбор и включение в деятельность:

1. *Консолидация деталей образа объекта*, основных элементов восприятия, укрупнение образа объекта. Цель: закрепление положительного восприятия образа, его переход в агента проживаемых состояний («Мы постараемся, чтобы на нашем празднике всем было интересно, украшенный зал подчеркнул торжественность данного события, оформленные выставки вызвали заинтересованность у гостей гимназии»).

2. *Вовлечение школьника в активную деятельность* через организацию психомоторной работы. Цель: выстраивание системы ценностных отношений благодаря преобразованным неблагоприятным состояниям учащегося. Проживаемые им благоприятные эмоциональные состояния, отсутствие личностной рассогласованности делают излишним последующее углубление и дифференциацию, т. к. необходимая информация может быть почерпнута из контекста ситуации («Каждая подгруппа составит перечень необходимых дел, и мы начнем подготовку»).

3. *Рефлексия* по окончании деятельности. Цель: обобщить позитивный и негативный опыт, приобретенный в результате совместной деятельности («Мы впервые участвовали в таком большом и серьезном мероприятии. Заранее старались продумать все особенности проведения данного события. Нам удалось на высоком уровне организовать выставки. Гости отметили высокий уровень подготовки гимназистов. Но на будущее следует обратить внимание на оформление сцены. Полученный опыт в дальнейшем пригодится каждому из нас»). Важно, чтобы школьник прожил состояние удовлетворенности от результатов выполненной им работы (или этапа совместной деятельности).

На подэтапе «Значимостная дифференциация образа объекта» предполагается переход внешнего образа объекта в агента состояний, начало формирования ценностных отношений школьника.

Педагог, помогая школьнику выявить ценностное содержание образа объекта, иницирует осмысление предметного, но и ценностного результата деятельности.

Выстраивая процесс регулирования на основе учета динамики эмоциональных состояний школьника, педагог иницирует развитие его способности к саморегуляции посредством расширения поля ценностного восприятия.



Основываясь на образе объекта, который предлагает учащийся, педагог демонстрирует конструирование различных образов одного и того же объекта, которые могут стать и становятся агентами проживаемых школьником состояний. Развертывая перед учащимся спектр образов объекта как картину мира, педагог помогает ему осознанно расставлять ценностные акценты, ориентироваться в многообразии современной жизни. Школьник целенаправленно приучается быть субъектом саморегуляции, а значит и собственной жизнедеятельности, осознанно делать выбор и не поддаваться на манипуляции извне.

Методы

Апробация технологии регулирования эмоциональных состояний учащегося осуществлялась с 2011 по 2016 гг. на базе общеобразовательных школ г. Москвы, Московской (г. Ступино, г. Воскресенск) и Вологодской (г. Вологда, г. Череповец) областей. В апробации приняли участие 810 классных руководителей, учителей-предметников и руководителей образовательных организаций, стаж работы педагогов – от 1 года до 35 лет.

Предварительно в рамках курсов повышения квалификации педагоги прошли обучение в объеме 72 ч. по программе «Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника», которое включало изучение теории, методики и технологии данной проблемы [1].

В ходе исследования проверялось предположение о том, что освоение педагогом технологии регулирования эмоциональных состояний учащегося способствует расширению спектра используемых им способов, положительной динамике развития рефлексивности педагога и эмоциональных состояний учащихся в течение занятия.

На основе выделенных критериев были определены диагностические методики:

- степень распознавания и адекватность интерпретирования эмоциональных состояний выявлялась с помощью методики А.Я. Чебыкина «Распознавание выражения эмоций и эмоциональных состояний»;
- уровень развития рефлексивности и выраженность ее отдельных структурных элементов (ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии) определялись по методике А.В. Карпова «Определение уровня развития рефлексивности»;
- уровень педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника выявлялся на основе методики С.И. Поповой «Определение уровня педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника»;
- тип динамики эмоциональных состояний учащихся в течение занятия определялся с помощью метода экспертных оценок на основе



модифицированной методики «Карта наблюдения за динамикой эмоциональных состояний обучающегося в процессе занятия».

Анализ экспертных оценок позволил выделить четыре типа динамики эмоциональных состояний школьников (по А. О. Прохорову, [15]), возникающих в процессе занятия:

- в начале занятия отмечен высокий уровень благоприятных состояний, незначительные колебания интенсивности состояний – на основном этапе, а по его окончании преобладают отрицательно окрашенные эмоциональные состояния учащихся;
- резкие колебания от высокой интенсивности положительно окрашенных состояний до высокой интенсивности отрицательных состояний в течение всего занятия;
- в течение занятия в целом состояния характеризуются как оптимальные – колеблются около «рабочего уровня» до окончания деятельности учащихся;
- в начале занятия преобладают отрицательные состояния, к середине эмоциональные состояния приближаются к «рабочему уровню» – оптимальному, к концу занятия эмоциональные состояния учащихся в целом характеризуются как благоприятные.

Для оценки эффективности проведенной работы были использованы данные повторной диагностики, рефлексивные самоотчеты педагогов.

Коллективом педагогов-предметников, классных руководителей процесс апробации технологии с целью развития саморегуляции школьника выстраивался в условиях естественно-протекающих урочной и внеурочной деятельности. В рамках внеклассных занятий реализовывались курсы: «Я и мир вокруг» (для подростков), «Философия жизни» (для старшеклассников) [1].

Результаты

Представим обобщенные результаты диагностики. Значимость изменений основных показателей, полученных в конце учебного года, представлена в таблице 1.

В целом наметилась тенденция положительной динамики всех показателей педагогического регулирования. Наиболее выражены изменения по параметрам «распознавание и адекватность интерпретирования эмоциональных состояний» и «динамика эмоциональных состояний школьника в процессе занятия».

Рефлексивность в методике А. В. Карпова «Определение уровня развития рефлексивности» рассматривается как личностное качество. Слабее сформирована у учителя перспективная рефлексия.



Таблица 1. Значимость изменений показателей развития способности педагогов к регулированию эмоциональных состояний учащихся

Table 1. Changes in the characteristics of teachers' ability to regulate students' emotional states

Критерий <i>Criterion</i>	Показатель <i>Characteristic</i>	Ф*
Степень распознавания эмоциональных состояний Recognition degree of emotional states	Распознавание и адекватность интерпретирования эмоциональных состояний Recognition and adequacy of interpreting emotional states	3,05**
Уровень развития рефлексивности Reflexivity level	Рефлексивность педагога The teacher's reflexivity	1,98*
Уровень педагогического регулирования эмоциональных состояний Level of pedagogical regulation of the students' emotional states	Способ педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника Regulation way of students' emotional states	1,94*
Тип динамики эмоциональных состояний учащихся The dynamics type of students' emotional states	Динамика эмоциональных состояний школьника в процессе занятия Dynamics of students' emotional states during class	3,34**

*Примечание: * обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p < 0,05$; ** обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p < 0,01$.*

*Note: * the difference is significant at the $p < 0.05$ level; ** the difference is significant at the $p < 0.01$ level.*

Обсуждение результатов

В ходе формирующего эксперимента профессионал постепенно осознает важность дифференцировки отношений в зависимости от динамики эмоциональных состояний школьника в данной ситуации.

Педагог принимает необходимость соотносить цель деятельности с эмоциональными состояниями учащегося, стремится понять его



переживания, но затрудняется выстроить процесс регулирования в соответствии с этим пониманием в эмоциогенных ситуациях. Это связано с тем, что ему необходимо «перестроить» процесс внимания с действий и поведения школьника на отношения как выстраивание взаимосвязей с внешним миром и далее – на учет динамики переживаний учащегося. Отмечена положительная динамика конструирования педагогом способов регулирования на уровне учета динамики эмоциональных состояний. В целом можно констатировать, что в ходе проведенного исследования наметилась тенденция овладения педагогом процессом регулирования в последовательности «состояние – отношение – действие».

На основе анализа типов динамики эмоциональных состояний школьников в процессе занятий были выявлены положительные изменения, отражающие способность педагога поддержать благоприятные и преобразовать неблагоприятные эмоциональные состояния учащегося. Результаты формирующего эксперимента позволяют утверждать, что педагог способен в процессе совместной деятельности опосредованно регулировать динамику эмоциональных состояний учащихся.

Описываемые педагогом показатели состояний школьника стали характеризоваться последовательностью (от вегетативных сдвигов, интенсивности переживаний – к направленности на учет их интересов) и дифференцированностью, обоснованностью выделяемых истоков эмоциональных состояний. Отмечается интеграция состояний, возникающих как следствие взаимодействия всех участников воспитательного процесса.

В целом, анализ результатов показал, что педагогу еще сложно анализировать предстоящую деятельность, прогнозировать вероятные исходы эмоциональных состояний учащихся, соотносить цель деятельности с оперативными образами объекта школьника. Но уже наметилась тенденция сближения образов состояний и деятельности учащихся, обращения к будущим событиям, ориентации на формирование ценностных отношений школьников на основе учета динамики их эмоциональных состояний. Педагоги отметили, что им стало легче понять другого человека, поставить себя на его место, предсказать дальнейшую динамику состояний учащегося, выстроить процесс регулирования посредством обращения к оперативным образам объекта [1].

Активное погружение в процессы групповой совместной деятельности привело к тому, что педагоги стали более внимательны в педагогических ситуациях, повысилась их склонность к анализу собственных действий и поведения в ситуации общения и взаимодействия с другими людьми с позиции «человек – человек». Изменения, которые фиксируются в самоотчетах педагогов, позволяют увидеть многогранность и своеобразие развития профессионалами собственного индивидуального опыта [1].



Разработанная технология регулирования ориентирована на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта начального, основного и среднего (полного) общего образования. Основные положения, выделенные в технологии, соответствуют личностным и метапредметным требованиям к результатам освоения основной образовательной программы общего образования. Реализация технологии регулирования эмоциональных состояний учащегося способствует формированию регулятивных универсальных учебных действий в аспекте развития у школьника способности произвольно и осознанно регулировать собственные эмоциональные переживания.

Литература

1. *Попова С. И.* Концепция педагогического регулирования эмоционального состояния школьника. – Череповец : Изд-во ЧГУ, 2013. – 173 с.
2. *Власова Н. В.* Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) // Психологическая наука и образование psyedu.ru (Психолого-педагогические исследования: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание). – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 70–83. DOI: [10.17759/psyedu.2017090207](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090207)
3. *Данилков А. А.* Стрессирующие факторы личностного развития детей в современной системе образования и воспитания // Научные исследования и образование. – 2017. – № 3 (27). – С. 9–14.
4. *Овчарова Р. В.* Психологическая фасилитация учителя : Учеб. пособие. – М. : РИОР, Инфра-М, 2017. – 276 с.
5. *Толстых Н. Н., Прихожан А. М.* Психология подросткового возраста. – М. : Юрайт, 2016. – 406 с.
6. *Конопкин О. А.* Психические механизмы регуляции деятельности. – М. : Ленанд, 2011. – 320 с.
7. *Моросанова В. И.* Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 106–118.
8. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
9. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York : The Guilford Press, 2017. – 756 p.
10. *Mann T., de Ridder D., Fujita K.* Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving // *Health Psychology*. – 2013. – Vol. 32 (5). – P. 487–498. DOI: [10.1037/a0028533](https://doi.org/10.1037/a0028533)



11. Carver C. S., Scheier M. F. Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior. – New York : Springer Science & Business Media, 2012. – 403 p.
12. Carver C. S., Scheier M. F. Cognition, affect, and self-regulation // Affect and cognition. – New York : Psychology Press, 2014. – P. 167–194.
13. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. – М. : Альпина нон-фикшн, 2018. – 460 с.
14. DeSteno D., Gross J. J., Kubzansky L. Affective science and health: The importance of emotion and emotional regulation // Health Psychology. – 2013. – Vol. 32 (5). – P. 474–486. DOI: [10.1037/a0030259](https://doi.org/10.1037/a0030259)
15. Прохоров А. О. Образ психического состояния. – М. : Изд-во ИП РАН, 2016. – 245 с.
16. Салихова Н. Р. Построение жизни субъектом: саморегуляция и/или самоорганизация // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 154, № 6. – С. 267–279.
17. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психолог. труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2011. – 399 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с. – URL: http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf (дата обращения: 09.03.2018).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с. – URL: http://sch2036v.mskobr.ru/files/federal_nyj_gosudarstvennyj_obrazovatel_nyj_standart_osnovnogo_obwego_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 09.03.2018).
20. Попова С. И. Успешная деятельность и эмоциональное состояние ученика // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 227–233.
21. Щуркова Н. Е., Попова С. И., Захарова Е. И. и др. Восхождение к нравственности. – М. : Издательство ИТРК, 2016. – 264 с.
22. Glotova G. A., Wilhelm A. M. Teachers' notions about their communicative competencies // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – Vol. 7, № 4. – P. 98–110. DOI: [10.11621/pir.2014.0409](https://doi.org/10.11621/pir.2014.0409)
23. Попова С. И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности школьника к включению в совместную деятельность // Наука и школа. – 2011. – № 4. – С. 85–90.
24. Потанина Л. Т. Образно-смысловое мышление и развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника. – М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2013. – 235 с.
25. Пономаренко В. А. Профессия – психолог труда. – М. : Когито-Центр, Институт психологии РАН, 2013. – 400 с.



26. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2012. – 518 с.
27. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во ИП РАН, 2012. – 288 с.
28. Гостев А. А. Изменение образов исторической памяти как характеристика социальных перемен // Личность в изменяющихся социальных условиях: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – С. 152–158.
29. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Книга по требованию, 2012. – 66 с.
30. Смирнов С. Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 5. – С. 5–13.

References

1. Popova S. I. *Kontseptsiya pedagogicheskogo regulirovaniya emotsional'nogo sostoyaniya shkol'nika* [The concept of pedagogical regulation of the student's emotional state]. Cherepovets, Cherepovets State University Publ., 2013. 173 p.
2. Vlasova N. V. Emotion regulation in adolescence (the case of the military boarding school students). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru (Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya: Elektronnoe spetsializirovannoe nauchno-prakticheskoe periodicheskoe izdanie) – Psychological-Educational Studies: Electronic specialized scientific and practical periodical publication (Psyedu.ru)*, 2017, V. 9, no. 2, pp. 70–83. DOI: [10.17759/psyedu.2017090207](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090207)
3. Danilkov A. A. Stressors in children's personal development in modern education and training. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie – Scientific Research and Education*, 2017, no. 3 (27), pp. 9–14 (in Russian).
4. Ovcharova R. V. *Psikhologicheskaya fasilitatsiya uchitelya* [The teacher's psychological facilitation]. Moscow, RIOR, Infra-M, 2017. 276 p.
5. Tolstykh N. N., Prikhozhan A. M. *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta* [Adolescence psychology]. Moscow, Yurait Publ., 2016. 406 p.
6. Konopkin O. A. *Psikhicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Mental mechanisms of activity regulation]. Moscow, Lenand Publ., 2011. 320 p.
7. Morosanova V. I. Development of the theory of conscious self-regulation: a differential approach. *Voprosy psikhologii*, 2011, no. 3, pp. 106–118 (in Russian).
8. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000, V. 55 (1), pp. 68–78. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)



9. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, The Guilford Press, 2017. 756 p.
10. Mann T., de Ridder D., Fujita K. Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 2013, V. 32 (5), pp. 487–498. DOI: [10.1037/a0028533](https://doi.org/10.1037/a0028533)
11. Carver C. S., Scheier M. F. *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York, Springer Science & Business Media, 2012. 403 p.
12. Carver C. S., Scheier M. F. *Cognition, affect, and self-regulation. Affect and cognition*. New York, Psychology Press, 2014, pp. 167–194.
13. Csikszentmihalyi M. *Flow: The psychology of optimal experience* (Russ. ed.: Chiksentmikhaili M. *Potok: Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya*. Moscow, Al'pina non-fikshn Publ., 2018. 460 p.).
14. DeSteno D., Gross J. J., Kubzansky L. Affective science and health: The importance of emotion and emotional regulation. *Health Psychology*, 2013, V. 32 (5), pp. 474–486. DOI: [10.1037/a0030259](https://doi.org/10.1037/a0030259)
15. Prokhorov A. O. *Obraz psikhicheskogo sostoyaniya* [The image of mental state]. Moscow, Institute of Psychology, RAS, 2016. 245 p.
16. Salikhova N. R. The subject's life construction: self-regulation and/or self-organization. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki – Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 2012, V. 154, no. 6, pp. 267–279.
17. Myasishchev V. N., Bodalev A. A. (ed.) *Psychology of relationships: Selected psychological works*. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2011. 399 p.
18. Federal state educational standard of general primary education. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010. 31 p. (in Russian). Available at: http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf (Accessed 09 March 2018).
19. Federal state educational standard of basic general education. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 48 p. (in Russian). Available at: http://sch2036v.mskobr.ru/files/federal_nyj_gosudarstvennyj_obrazovatel_nyj_standart_osnovnogo_obwego_obrazovaniya.pdf (Accessed 09 March 2018).
20. Popova S. I. Successful activity and a student's emotional state. *Narodnoe obrazovanie – National Education*, 2012, no. 1, pp. 227–233 (in Russian).
21. Shchurkova N. E., Popova S. I., Zakharova E. I. *Voskhozhdenie k npravstvennosti* [Ascension to morality]. Moscow, ITRK Publ., 2016. 264 p.
22. Glotova G. A., Wilhelm A. M. Teachers' notions about their communicative competencies. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, V. 7, no. 4, pp. 98–110. DOI: [10.11621/pir.2014.0409](https://doi.org/10.11621/pir.2014.0409)



23. Popova S. I. Psychological and pedagogical conditions for a student's situational readiness for inclusion in joint activities. *Nauka i shkola – Science and School*, 2011, no. 4, pp. 85–90 (in Russian).
24. Potanina L. T. *Obrazno-smyslovoe myshlenie i razvitie tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti shkol'nika* [Imaginative and meaning thinking and the student's value and meaning sphere]. Moscow, IJU MGOU Publ., 2013. 235 p.
25. Ponomarenko V. A. *Professiya – psikholog truda* [The profession of labour psychologist]. Moscow, Kogito–Tsentr, Institute of Psychology, RAS Publ., 2013. 400 p.
26. Morosanova V. I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality]. Moscow, Nauka Publ., 2012. 518 p.
27. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2012. 288 p.
28. Gostev A. A. *Izmenenie obrazov istoricheskoi pamyati kak kharakteristika sotsial'nykh peremen* [Changing the images of historical memory as a characteristic of social changes]. *Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnost' v izmenyayushchikhsya sotsial'nykh usloviyakh"* [Proc. the 3rd International Theoretical and Practical Conference "Personality in changing social conditions"]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2015, pp. 152–158.
29. Selye H. *Stress without distress*. New York, New American Library, 1975 (Russ. ed.: Sel'e G. *Stress bez distressa*. Moscow, Kniga po trebovaniyu Publ., 2012. 66 p.).
30. Smirnov S. D. Prognostic orientation of the world image as the basis for dynamic control of uncertainty. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2016, V. 37, no. 5, pp. 5–13 (in Russian).



УДК 37.013.43

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.10)

Эмоционально-волевая готовность к полисубъектному взаимодействию бакалавров физической культуры

Ксения Е. Токарева¹, Вера С. Макеева^{1*}, Галина А. Ямалетдинова²

¹ Московский государственный областной университет, г. Москва, Российская Федерация

² Гуманитарный университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация

* E-mail: autonom-l@yandex.ru

Аннотация

Введение. Формирование эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры в полисубъектном взаимодействии с участниками оздоровительной тренировки в физкультурно-оздоровительном процессе подразумевает многосторонние деятельно-ценностные отношения с учетом потребностей, особенностей и возможностей друг друга. Наличие стихийности процесса на фоне высоких физических нагрузок и эмоциональная насыщенность взаимодействия требуют решения проблем каждого клиента, тем самым повышая уровень ответственности за него и проявления эмоционально-волевых усилий. Полагаем, что сознательное управление мышечным тонусом и использование приемов саморегуляции обеспечивают развитие волевых качеств бакалавра. Вместе с тем, решению данной проблемы на этапе вузовской подготовки студентов факультета физической культуры не уделяется должного внимания, что не способствует развитию психологически устойчивой личности и повышению качества ее профессиональной готовности.

Методы. Использованы методы оценки на основе внешнего проявления эмоций в разработке В. А. Марищука, определения коммуникативной толерантности В. В. Бойко, определения силы воли в разработке Р. С. Немова.

Результаты. На исходном уровне сформированность эмоционально-волевой готовности в обеих группах проявилась в основном на среднем и низком уровнях. К концу эксперимента средний уровень выявлен у 57%, высокий у 43% респондентов контрольной группы. В экспериментальной группе это соотношение составило 37% и 63%.

Обсуждение результатов. Проявление эмоциональной устойчивости определяется возрастными особенностями формирования Я-концепции в последовательном формировании самооценки личности. Эффективность формирования эмоциональной устойчивости определяется реализацией индивидуальной и коллективной форм взаимодействия, взаимопомощи и поддержки, свободного выбора индивидуальных задач. Включение средств йоги, калланетики, пилатеса, выполняемых



в статическом режиме и удержании определенных поз, вызывая нервно-психическое напряжение, приводит к активизации эмоционально-волевых усилий.

Ключевые слова

бакалавр физической культуры, эмоционально-волевая готовность, эмоциональная устойчивость, толерантность, волевые качества, полисубъектное взаимодействие, субъект оздоровительной тренировки, низкоинтенсивные упражнения, самомотивация, целеполагание

Основные положения

- ▶ эффективное полисубъектное взаимодействие требует формирования эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры к профессиональной деятельности в связи с ее спецификой: стихийности, эмоциональной насыщенности и значительных физических нагрузок;
- ▶ эмоционально-волевая готовность бакалавров физической культуры определяется эффективностью формирования эмоциональной устойчивости, толерантности и волевых качеств личности при взаимодействии с незнакомой аудиторией субъектов оздоровительной тренировки;
- ▶ приобретение знаний в области полисубъектного взаимодействия с субъектами оздоровительной тренировки, участие в тренингах и психотехнических играх способствуют развитию уверенности, чувства успеха, позитивного мышления и управления негативными психофизиологическими состояниями (информационный модуль);
- ▶ сознательное управление мышечным тонусом в процессе применения физических низкоинтенсивных упражнений (йоги, калланетики и др.) способствует развитию волевых качеств: терпеливости, спокойствия и выдержки;
- ▶ упражнения на развитие целеполагания и самомотивации (развивающий модуль) способствуют формированию целеустремленности студентов.

Для цитирования

Токарева К. Е., Макеева В. С., Ямалетдинова Г. А. Эмоционально-волевая готовность к полисубъектному взаимодействию бакалавров физической культуры // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 205–227. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.10

Материалы статьи получены 10.07.2017



UDC 37.013.43

DOI: [10.21702/rpj.2018.1.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.10)

Emotional and Volitional Readiness for Polysubject Interaction Among Bachelors in Physical Education

Ksenia E. Tokareva¹, Vera S. Makeeva^{1*}, Galina A. Yamaletdinova²

¹ Moscow Region State University, Moscow, Russian Federation

² The Liberal Arts University, Ekaterinburg, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: autonom-l@yandex.ru

Abstract

Introduction. Emotional and volitional readiness for polysubject interaction among the participants of health-improving workouts involves multilateral value relations based on the potential, needs, and characteristics of each other. The spontaneity of the process along with high physical loading and emotional intensity of interaction require solving the problems of each client. The article puts forward the idea that conscious regulation of muscle tone and self-regulation techniques ensure the development of a bachelor's volitional qualities. However, little attention has been devoted to the solution of this problem at the stage of university training of physical education students. This impedes the development of a psychologically stable personality and improvement of professional readiness.

Methods. These were the technique for Assessing External Manifestations of Emotions developed by V.L. Marishchuk; General Communicative Tolerance questionnaire developed by V.V. Boiko; Will Power questionnaire developed by R.S. Nemov.

Result. Both groups were characterized by high and low levels of emotional and volitional readiness at the initial stage of the study. At the end of the experiment, 57% of respondents in the control group had an average level of emotional and volitional readiness; 43% of respondents had a high level of emotional and volitional readiness. These proportions were 37% and 63% for the experimental group.

Discussion. Age-specific characteristics of self-concept determine emotional stability through a sequential formation of self-esteem. Individual and collective forms of interaction, mutual assistance and support, free choice of individual tasks determine the effectiveness of emotional stability. The techniques of yoga, callanetics, and pilates, which are focused on holding certain static poses, lead to mental stress and activate emotional and volitional efforts.

Keywords

bachelor in physical education, emotional and volitional readiness, emotional stability, tolerance, volitional qualities, polysubject interaction, subject of health-improving workout, low-intensity exercises, self-motivation, goal-setting



Highlights

- ▶ Effective polysubject interaction requires emotional and volitional readiness for professional activity among bachelors in physical education; this is determined by the specificity of this activity – spontaneity, high physical loading, and emotional intensity of interaction.
- ▶ Emotional and volitional readiness among bachelors in physical education is determined by emotional stability, tolerance, and volitional qualities in the process of interaction with the unfamiliar audience of health-improving workouts.
- ▶ Knowledge in the field of polysubject interaction with the subjects of health-improving workouts, participation in trainings and psychotechnical games contribute to the development of confidence, feeling of success, positive thinking, and managing negative psycho-physiological states (the information module).
- ▶ When performing low-intensity physical exercises (yoga, callanetics, etc.) conscious regulation of muscle tone helps to develop volitional qualities – patience, calmness, and self-control.
- ▶ Goal-setting and self-motivation exercises (the developing module) contribute to students' purposefulness.

For citation

Tokareva K.E., Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A. Emotional and Volitional Readiness for Polysubject Interaction Among Bachelors in Physical Education. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 1, pp. 205–227 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.1.10

Original manuscript received 10.07.2017

Введение

Современный тренер оздоровительной физической культуры испытывает значительные эмоциональные и физические нагрузки в процессе профессиональной деятельности, специфика которой заключается в необходимости его включения в полисубъектное взаимодействие с различным контингентом занимающихся в физкультурно-оздоровительной деятельности [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. В настоящее время проблема полисубъектности занимает одно из ведущих мест в теоретико-прикладных исследованиях, становится одним из актуальных направлений исследований в развитии и саморазвитии субъектов образовательной среды, в том числе и в физкультурно-спортивной деятельности [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18].

В педагогическом процессе оздоровительной тренировки, когда необходимо со всеми находить общий язык и получать приемлемый результат, вероятность возникновения стресс-факторов прямо пропорциональна



количеству участвующих субъектов, каждый из которых имеет свои индивидуально-типологические, возрастно-половые и личностные особенности [7, 19, 20, 21, 22, 23]. Накопительный характер стресса в тренерской деятельности способствует нарушению адекватности восприятия и оценки угрозы от помехи в учебно-тренировочном процессе, выбора соответствующих тактик реагирования. Кроме того, организация и проведение оздоровительной тренировки в условиях коммерческих физкультурно-спортивных организаций озадачивают тренера не только с позиции моральной ответственности за здоровье и ожидаемый результат «клиентов», но и предъявляют дополнительные требования со стороны руководства к обеспечению им экономической эффективности, которая выражается в выполнении плана продаж собственных услуг [6, 8, 9, 22, 24, 25].

Таким образом, высокая степень непредсказуемости характера взаимоотношений, ситуаций и условий труда, эмоциональная насыщенность взаимодействия, необходимость постоянного проникновения в суть проблемы каждого клиента, высокий уровень ответственности, нередко высокие физические нагрузки – все это требует от любого педагога, и в том числе тренера, проявления значительных эмоционально-волевых усилий. Низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы личности тренера, с одной стороны, будет способствовать синдрому «профессионального выгорания», неудовлетворенности профессией, нервным срывам, ухудшению соматического здоровья, и с другой – снижению экономической эффективности, недовольству со стороны руководства и субъектов оздоровительной тренировки. Полагаем, что гармоничному развитию психологически суверенной и здоровой личности профессионала и, как следствие, повышению качества существующей практики оздоровительной тренировки будет способствовать формирование эмоционально-волевой готовности будущих тренеров еще на этапе вузовской подготовки. При этом готовность будет отражать наличие у них определенной совокупности знаний, личностных качеств, способностей и опыта, необходимых для полисубъектного взаимодействия с субъектами оздоровительной тренировки.

Таким образом, целью данного исследования являлась разработка технологии формирования эмоционально-волевой готовности к полисубъектному взаимодействию в процессе профессионального образования бакалавров физической культуры. Для проверки эффективности разработанной технологии были определены показатели, позволяющие осуществлять мониторинг развития эмоционально-волевой готовности: *уровень эмоциональной устойчивости* в сложных ситуациях взаимодействия, проявляющийся в умении осознанно включать и управлять индивидуальными ресурсами адаптации и защиты, преобразуя стрессовые ситуации из непреодолимых



в преодолимые; *уровень толерантности*, определяющий терпимое, бесконфликтное и уважительное поведение, несмотря на неприятные или неприемлемые психические состояния, качества и поступки партнеров по взаимодействию; *уровень развития волевых качеств*.

Методы

В эксперименте приняли участие 60 студентов Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева, обучающихся по направлению подготовки 49.03.01. «Физическая культура». Контрольную группу составили 30 студентов, поступивших в вуз в 2011 и 2012 гг. В экспериментальную группу вошли 30 студентов 2013 года поступления. Для диагностики уровня развития эмоционально-волевой готовности к полисубъектному взаимодействию был использован следующий оценочный инструментарий: методика оценки проявлений эмоций в мимике, скованности движений, треморе, вазомоторных реакциях в разработке В.Л. Марищука, позволяющая при помощи экспертных оценок количественно оценить качественные проявления эмоционально-волевого состояния студентов в условиях, вызывающих волнение или легкий стресс; методика определения коммуникативной толерантности В.В. Бойко; методика по определению силы воли в разработке Р.С. Немова, основанная на самооценке ситуативных волевых проявлений.

Исследование осуществлялось в начале второго года обучения, до начала реализации технологии формирования готовности к полисубъектному взаимодействию бакалавров физической культуры («исходный срез»), и в конце четвертого курса («конечный срез»). Все количественные характеристики, полученные в процессе исследования, подвергались статистической обработке на основе вычисления U-критерия Манна – Уитни. Посредством метода шкалирования и сопоставительного анализа осуществлялись распределение испытуемых по уровням эмоционально-волевой готовности к полисубъектному взаимодействию и дальнейшая обработка результатов.

Технология формирования эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию, которая была реализована в экспериментальной группе, включала внедрение в учебные дисциплины трех взаимосвязанных модулей: информационного, развивающего и квазипрофессионального. Специфика *информационного* модуля заключалась в трансляции обучающимся инновационных знаний в области полисубъектного взаимодействия в оздоровительной тренировке. Сущность *развивающего* модуля заключалась в проработке психотехнических игр, ситуационных заданий и упражнений, направленных на развитие толерантности, стрессоустойчивости, эмпатийности, педагогического оптимизма, умения выражать симпатию и т. д. *Квазипрофессиональный* модуль в рамках



дисциплин спортивно-педагогического цикла базировался на выработке опыта полисубъектного взаимодействия с субъектами в условиях оздоровительной тренировки посредством реального включения студентов в ситуации, имитирующие профессиональную деятельность тренера. Ведущими *методами* являлись: проблемные лекции, презентативные лекции, лекции-дискуссии, семинары-дискуссии, семинары-конференции однородных групп, кейс-методы, групповой тренинг, микропреподавание, творческая работа, мастер-классы, методы физического воспитания. При этом осуществление процесса подготовки происходило с использованием следующих *средств*: научных текстов, материалов Учебно-методического центра «Профессионалы фитнеса», видеоматериалов, презентаций PowerPoint, сборника развивающих упражнений, конспектов микротренировок, сценариев физкультурно-оздоровительных и рекреационных мероприятий, опыта тренеров, спортивного ориентирования, спортивных и подвижных игр, эстафет, средств малоинтенсивных фитнес-программ (йоги, калланетики, пилатеса).

Результаты

Для объективной оценки нами проведено разделение студентов по уровню проявления эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию. Студенты, отличающиеся средним уровнем развития эмоциональной устойчивости, характеризуются умеренной регуляцией в стрессовых условиях. Это означает, что обучающийся, попадая в ситуации коллективного взаимодействия и публичного оценивания аудиторией, испытывает легкое волнение, а наличие некоторой психической напряженности вызывает ощущения дискомфорта, однако это не приводит к деструктивным последствиям и большому количеству ошибок. Более того, лица с умеренной эмоциональной устойчивостью способны адаптироваться к стресс-факторам и в целом справляться с волнением посредством волевых усилий.

У респондентов с низким уровнем эмоциональной устойчивости в ситуациях взаимодействия и оценивания группой возникает сильная психическая напряженность, что внешне выражается в нарушении психомоторики, ригидности поведения, двигательной раскоординированности, большом количестве ошибок. Они полностью теряют самоконтроль и не умеют владеть собой. Такое поведение обусловлено специфической реакцией вегетативной нервной системы на стресс-фактор, что приводит к значительным нерациональным тратам физической и нервно-психической энергии. Данные состояния приводят к уязвимости интеллектуальных и вербальных психических функций. При этом длительная психическая напряженность вызывает негативные тенденции в настроении, повышает утомляемость, способствует развитию фрустрации, переориентации мотивов взаимодействия.



Только к концу эксперимента были зафиксированы респонденты с высокой эмоциональной устойчивостью в ситуациях коллективного взаимодействия и публичного оценивания аудиторией. Это характеризовало наличие у них способности сохранять внутреннее спокойствие, оптимизм, психологическую эмоциональную целостность и высокую эффективность в условиях действия стресс-факторов. Как подчеркивается в исследованиях К. С. Станиславского, высокая эмоциональная устойчивость в совокупности с приобретенными профессиональными знаниями, умениями и опытом открывает возможности к импровизации и творческому самовыражению [26].

Результаты исследования уровня развития эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика эмоционально-волевой готовности будущих бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию

Table 1. Dynamics of emotional and volitional readiness for polysubject interaction among future bachelors in physical education

Показатели готовности <i>Characteristics of readiness</i>	Уровни проявления <i>Levels of manifestation</i>	Этапы эксперимента <i>Experimental stages</i>							
		Экспериментальная группа <i>Experimental group</i>				Контрольная группа <i>Control group</i>			
		Исходный <i>Initial</i>		Конечный <i>Final</i>		Исходный <i>Initial</i>		Конечный <i>Final</i>	
		Кол-во <i>Sum</i>	%	Кол-во <i>Sum</i>	%	Кол-во <i>Sum</i>	%	Кол-во <i>Sum</i>	%
Эмоциональная устойчивость при взаимодействии* <i>Emotional stability in the process of interaction*</i>	Низкий <i>Low</i>	9	30	0	0	13	43	0	0
	Средний <i>Average</i>	21	70	11	37	17	57	17	57
	Высокий <i>High</i>	0	0	19	63	0	0	13	43



Показатели готовности Characteristics of readiness	Уровни проявления Levels of manifestation	Этапы эксперимента Experimental stages							
		Экспериментальная группа Experimental group				Контрольная группа Control group			
		Исходный Initial		Конечный Final		Исходный Initial		Конечный Final	
		Кол-во Sum	%	Кол-во Sum	%	Кол-во Sum	%	Кол-во Sum	%
Толерантность** Tolerance**	Низкий Low	1	3	0	0	0	0	0	0
	Средний Average	15	50	11	37	23	77	20	67
	Высокий High	14	47	19	63	7	23	10	33
Волевые качества** Volitional qualities**	Низкий Low	4	13	0	0	6	20	1	3
	Средний Average	23	77	18	60	22	73	23	77
	Высокий High	3	10	12	40	2	7	6	20

Примечание: * различия достоверны на уровне значимости $p = 0,01$; ** различия достоверны на уровне значимости $p = 0,05$.

Note: * the difference is significant at the 0.01 level; ** the difference is significant at the 0.05 level.

В результате исследования эмоциональной устойчивости в ситуациях взаимодействия на исходном срезе было обнаружено, что 57% респондентов контрольной выборки и 70% экспериментальной отличались средним уровнем проявления данного показателя. Низкий уровень наблюдался у 43% респондентов контрольной группы и 30% экспериментальной. Высоких результатов зафиксировано не было (рисунок 1а).

Исходя из полученных результатов, можно заключить, что на исходном этапе исследования подавляющее большинство респондентов, как контрольной, так и экспериментальной групп, не владеют умениями саморегуляции, не готовы к творческому и эффективному поведению в условиях коллективного взаимодействия и ситуациях публичного оценивания.

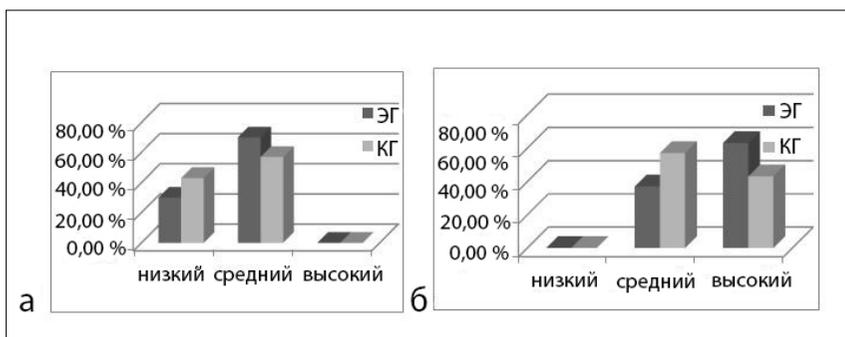


Рисунок 1. Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп по уровням проявления эмоциональной устойчивости при взаимодействии: а) на исходном срезе; б) на конечном срезе

Figure 1. Distribution of the respondents from control and experimental groups by the levels of emotional stability in the process of interaction: a) initial sample; b) final sample

Однако на конечном срезе были зафиксированы противоположные результаты. Все студенты распределились на средний (57% в контрольной и 37% в экспериментальной выборке) и высокий (43% в контрольной и 63% в экспериментальной выборке) уровни эмоциональной устойчивости. При этом респондентов с эмоциональной неустойчивостью в ситуациях коллективного взаимодействия и оценивания зафиксировано не было (рисунок 1б).

Однако достоверно более высокие результаты (при $p = 0,01$) были выявлены все же в экспериментальной выборке, где общий положительный прирост составил 63%, что на 20% больше, чем в контрольной группе (таблица 1). Полагаем, что такой результат обусловлен снижением страха публичных выступлений, накоплением опыта профессионального взаимодействия в различных условиях и развитием умений саморегуляции (квазипрофессиональный модуль).

Анализ результатов исследования *толерантности* на исходном срезе свидетельствует о том, что в большинстве случаев в контрольной и экспериментальной выборках наблюдался средний уровень проявления данного показателя. Это в долевом выражении составило 67% и 50% соответственно. Высокий уровень был зафиксирован у 23% студентов контрольной группы и у 47% – экспериментальной. Низкая толерантность отмечена у 3% испытуемых экспериментальной группы, в контрольной группе таких результатов не наблюдалось (рисунок 2а).

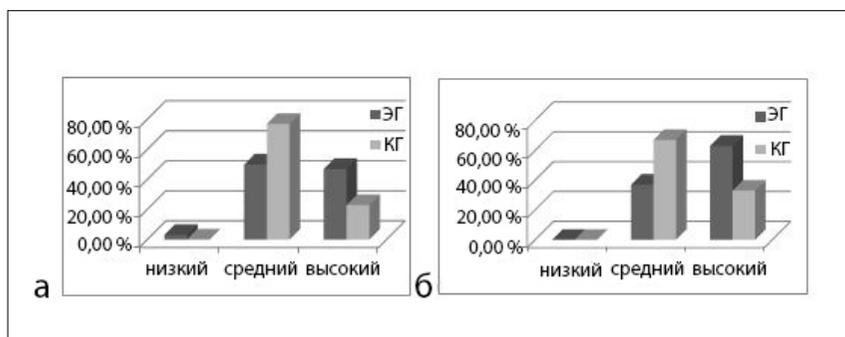


Рисунок 2. Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп по уровням проявления толерантности: а) на исходном срезе; б) на конечном срезе

Figure 2. Distribution of the respondents from control and experimental groups by the levels of tolerance: a) initial sample; b) final sample

При этом у респондентов со средним уровнем характерно ситуативное проявление толерантности в чисто корпоративных рамках. Это говорит о том, что в условиях профессионального взаимодействия такие бакалавры готовы терпеть неприемлемые, по их мнению, особенности занимающихся (жизненные интересы, наличие твердого жизненного мнения, сексуальную ориентацию, привычки, внешний вид). Однако мотив долженствования приводит к значительному внутреннему напряжению. При этом, чем сильнее субъекты взаимодействия отличаются друг от друга, тем сильнее напряжение. В эмоционально-волевом контексте поведения тренера это выражается в скованности, минимализме вербального общения, осторожности, брезгливости.

Лица с высоким уровнем толерантности характеризуются безоценочным отношением к людям, которые сильно отличаются от них по поведению, образу жизни, культуре или иным признакам.

Напротив, низкий уровень проявления данного показателя характеризует интолерантного человека, который абсолютно нетерпим к недостаткам, ошибкам и другим, неприемлемым для него, особенностям партнеров по взаимодействию. При столкновении с эмоционально негативными собеседниками складывается негативная система межличностных отношений.

Таким образом, тот факт, что большинство испытуемых на исходном этапе исследования характеризовались средним с тенденцией к высокому уровню толерантности, говорит о специфических особенностях лиц, поступающих на факультет физической культуры и спорта. Дело в том, что в среде



спорта обязательно подразумевается конкуренция и возможно создание различных конкурентных отношений, в то время как в оздоровительной тренировке таких отношений просто не предусмотрено, и поэтому многие студенты, которые пришли на факультет из среды «физической культуры», более толерантны, общительны, доброжелательны и т. д., чем «чистые» спортсмены.

Исследование толерантности на конечном срезе из эксперимента показало достоверно более высокие результаты в экспериментальной выборке (при $p = 0,05$), где общий прирост составил 16%, в то время как в контрольной – лишь 10%. В экспериментальной группе преобладали респонденты с высокой толерантностью (63%), в то время как в контрольной по-прежнему доминировал средний уровень проявления данного показателя (рисунок 2б). Низких результатов зафиксировано не было.

Полагаем, что переход испытуемых экспериментальной группы из низкого в средний уровень (3%) и из среднего в высокий (13%) обусловлен применением средств и методов развивающего модуля авторской модели. Отдельные тренинги, включающие упражнения, игры, ситуационные задания, позволили повысить уровень толерантности через самопознание и взаимопознание индивидуальных различий участников занятий, осознание влияния предрассудков на восприятие людьми друг друга, понимание бессмысленной траты внутренней психической энергии на внутреннюю борьбу с вымышленным «врагом» и т. д.

Анализ результатов исследования *волевых качеств* на исходном срезе показал, что 73% студентов контрольной выборки и 77% экспериментальной характеризовались средним уровнем проявления данного показателя. Высокие результаты наблюдались у 7% респондентов в контрольной группе и 10% – в экспериментальной. Вместе с тем, низкий уровень развития волевых качеств был зафиксирован у 20% контрольной выборки и 13% экспериментальной (рисунок 3а).

Для респондентов, имеющих средний уровень развития волевых качеств, характерно поверхностное проявление дисциплинированности и организованности до тех пор, пока личностные потребности или выгоды не перекроют социальные мотивы взаимодействия. Это может проявиться в будущей профессиональной деятельности в попустительском отношении к системе оздоровительных тренировок, пропуске занятий или низкой требовательности к соблюдению режима тренировки. Несмотря на то, что такие субъекты иногда нарушают временные ограничения выполнения деятельности, в целом они соблюдают установленный порядок. Настойчивость и решительность проявляются у них только в тех ситуациях, которые располагают благоприятными условиями для этого. При



возникновении значительных препятствий в процессе взаимодействия они готовы отступить от намеченной цели и переориентировать мотивы совместной деятельности.

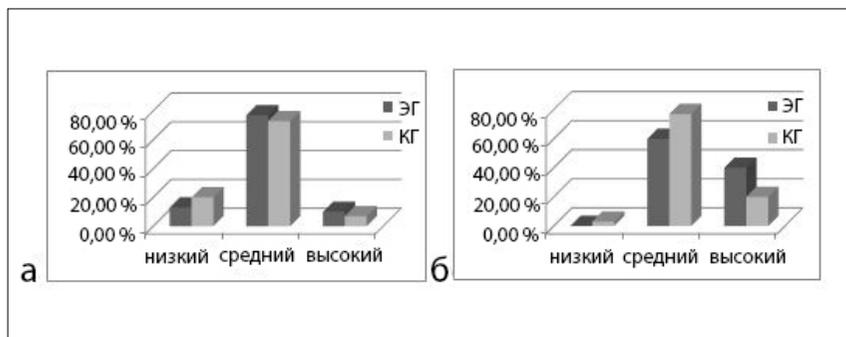


Рисунок 3. Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп по уровням проявления волевых качеств: а) на исходном срезе; б) на конечном срезе

Figure 3. Distribution of the respondents from control and experimental groups by the levels of volitional qualities: a) initial sample; b) final sample

Низкие результаты по данному показателю свидетельствуют о непоследовательности и разбросанности поведения. Слаборазвитая самодисциплина, стихийное управление своей деятельностью, неспособность к борьбе с трудностями говорят о незрелости личности и неспособности к автономной жизнедеятельности. Такой уровень развития волевых качеств является недопустимым для полисубъектного взаимодействия тренера и занимающихся в системе оздоровительных тренировок.

Напротив, высокий уровень проявления волевых качеств означает зрелость, активность, независимость, самостоятельность личности респондентов. Они всегда строго соблюдают дисциплину и требуют того же от партнеров по взаимодействию, стремятся к выполнению намеченного независимо от сложности процесса. В большинстве ситуаций решительны и непоколебимы. Такие субъекты умело управляют не только своими состояниями, но и способны побуждать к активности партнеров по взаимодействию, поддерживая необходимый режим совместной деятельности.

На конечном срезе достоверно более высокие результаты были зафиксированы в экспериментальной выборке (при $p = 0,05$), где общий прирост составил 30%, в то время как в контрольной – только 17% (рисунок 3б).



Обсуждение результатов

В силу специфики полученных эмпирических данных, следует отдельно проанализировать причины, вызвавшие такие большие изменения в двух выборках одновременно.

На наш взгляд, уровень проявления эмоциональной устойчивости в условиях публичных выступлений тесно связан с возрастными особенностями формирования Я-концепции в совокупности с профессиональной неготовностью студентов. Так, на исходном срезе возрастной диапазон испытуемых составил 17–19 лет. В это время значительную роль в формировании самооценки личности играет социальный фактор «Что обо мне скажут окружающие?». В юношеском возрасте характерны завышенные притязания в сфере социального взаимодействия и образования, обостренные ощущения уникальности, амбициозность, самолюбие (в противоположном случае – замкнутость и самобичевание) [27]. Студенты озабочены тем, какое место им отводится в учебно-профессиональной иерархии, как их оценивают сокурсники и как это согласуется с собственной самооценкой. В условиях коллективного взаимодействия и ситуациях оценивания группой при отсутствии знаний, умений и опыта профессионального взаимодействия появляется боязнь опозориться, выглядеть глупо и, как следствие, потерять свой статус, что в свою очередь делает личность студента уязвимой в таких условиях, разрушает его психоэмоциональное состояние и способствует психической напряженности. Поэтому большинство респондентов экспериментальной и контрольной групп показали низкие результаты на исходном этапе эксперимента.

К концу обучения фактор мнения окружающих теряет свою актуальность, на первый план выходит самооценка первых жизненных достижений (результаты учебы, создание семьи, спортивные успехи), важными становятся проблемы вступления в трудовую деятельность [27]. Студент уже чувствует себя уверенно в ситуациях коллективного взаимодействия, т. к. в процессе профессиональной подготовки произошло повышение компетентности, накопился опыт профессионального взаимодействия с субъектами тренировки. Таким образом, можно сделать вывод, что вышеизложенные особенности профессионально-личностного развития бакалавров физической культуры отразились в значительной динамике развития эмоциональной устойчивости у респондентов обеих групп.

В первую очередь следует отметить особую роль последовательной реализации индивидуальной и коллективной форм микропреподавания. Первым этапом в преодолении студентами стеснения и страха публичных выступлений было индивидуальное проведение маленьких фрагментов оздоровительной тренировки внутри своей группы. Так как основной



причиной такого рода боязни является неуверенность в своем мастерстве, страх допустить ошибку или выглядеть глупо, то, чтобы избежать этого, студенты были вынуждены тщательно готовиться к микропреподаванию: готовить конспекты, продумывать и тренироваться для проведения части групповых или индивидуальных тренировок. Это, с одной стороны, развивало у них конструктивные навыки, а с другой – уверенность в себе. Вторым этапом в решении проблемы эмоциональной устойчивости в условиях группового взаимодействия стало коллективное проведение физкультурно-оздоровительных занятий в группах обучающихся по другим направлениям подготовки. Такая форма микропреподавания способствовала, на наш взгляд, постепенному снятию комплексов выступлений перед незнакомой аудиторией, предполагала взаимопомощь и поддержку соучастников группы, свободный выбор индивидуальной задачи, в зависимости от интересов, желаний и своих возможностей. Кроме того, коллективная форма работы учила стратегиям сотрудничества и взаимопомощи, при которых обычно происходит взаимное обучение и воспитание своих товарищей по совместной работе [28].

Вместе с тем, большое значение в повышении эмоциональной устойчивости будущих бакалавров имело внедрение в процесс физического воспитания средств йоги, калланетики, пилатеса. Арсенал данных низкоинтенсивных фитнес-программ богат широким спектром упражнений, направленных на одновременное развитие всех групп мышц, укрепление суставно-связочного аппарата и оптимизацию работы сердечно-сосудистой системы человека и в их специфическом влиянии на эмоционально-волевую сферу занимающихся [29, 30]. Выполнение многофункциональных упражнений в статическом режиме или удержание определенных, часто неудобных, поз (в йоге – асан) сопровождается нервно-психическим напряжением, которое по силе воздействия на нервную систему может совпадать с эмоциональным состоянием в трудных профессиональных ситуациях полисубъектного взаимодействия. Занятия такими упражнениями требуют активизации эмоционально-волевых усилий, чтобы абстрагироваться от неприятных ощущений или эмоциональных переживаний. Сознательный контроль мышечного тонуса посредством рационального распределения нервно-психического напряжения значительно снижает нагрузку на нервную систему за счет использования приемов саморегуляции (самоприказов, дыхательных упражнений, воспроизведения в воображении ситуаций прошлого положительного эмоционального переживания, переключения с неприятных мышечных ощущений на активное слушание фоновой медленной музыки и т. д.). Таким образом, систематические занятия такими упражнениями способствовали развитию волевых качеств



бакалавра – терпеливости, спокойствия и выдержки, что особенно важно при взаимодействии с незнакомой аудиторией или большим количеством занимающихся.

Следует добавить, что формирование эмоциональной устойчивости в условиях взаимодействия с незнакомой аудиторией, в ситуациях публичного выступления или оценивания окружающими также возможно вследствие накопления опыта участия в физкультурно-оздоровительных и рекреационных мероприятиях в качестве ведущих. Как отмечал К. С. Станиславский, «публичные выступления обладают свойством закреплять, фиксировать то, что происходит на сцене и внутри самого артиста. Всякое действие или переживание, проделанное с творческим или иным волнением, вызываемым присутствием толпы, запечатлевается в эмоциональной памяти сильнее, чем в обычной, репетиционной, или в домашней обстановке. Поэтому как ошибки, так и удачи, совершенные на сцене <...>, закрепляются прочнее на публике» [26, с. 170].

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности вышеперечисленных средств и методов квазипрофессионального модуля авторской модели в формировании эмоциональной устойчивости у будущих бакалавров физической культуры.

Полагаем, что повышение уровня развития волевых качеств у будущих бакалавров физической культуры в процессе реализации экспериментальной авторской модели произошло в силу следующих причин:

- приобретены знания в области психологических трудностей тренера, эмоционально-волевой регуляции, управления негативными психофизиологическими состояниями в условиях полисубъектного взаимодействия с субъектами оздоровительной тренировки (информационный модуль);
- внедрены упражнения, направленные на развитие целеполагания и самомотивации в процесс практических занятий (развивающий модуль), что, на наш взгляд, способствовало развитию целеустремленности студентов;
- реализованы тренинги и психотехнические игры, способствующие развитию веры в свои силы, чувству успеха, позитивному мышлению, что отразилось на формировании решительного и настойчивого поведения (развивающий модуль);
- студенты вовлечены в творческую деятельность, стимулирующую развитие организованности и дисциплинированности (квазипрофессиональный модуль). Условия, где свобода самовыражения и реализации замыслов, поиск идей и возможностей для выполнения задания ограничены только временем предъявления работ, стимулировали проявление самоорганизации и самоконтроля собственной деятельности.



Достоверно более высокие результаты у респондентов экспериментальной выборки доказывают эффективность методов и средств формирования эмоционально-волевой готовности бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию.

Таким образом, необходимость развития эмоционально-волевой готовности будущих бакалавров физической культуры к полисубъектному взаимодействию определяется спецификой их профессиональной деятельности: высокой вероятностью возникновения стресс-факторов, стихийностью процесса взаимодействия, непредсказуемостью профессиональных ситуаций, эмоциональной насыщенностью, высоким уровнем ответственности в совокупности со значительными физическими нагрузками. Авторами была разработана специфическая технология формирования эмоционально-волевой готовности к полисубъектному взаимодействию, которая способствовала развитию у студентов факультета физической культуры эмоциональной устойчивости при взаимодействии с незнакомой аудиторией субъектов оздоровительной тренировки, толерантности и волевых качеств. Апробация разработанной технологии позволила подтвердить эффективность в процессе формирования уровней эмоционально-волевой готовности: низкого, среднего и высокого на уровне статистической значимости при $p \geq 0,05$.

Литература

1. *Валеева Г. В., Тюмасева З. И., Орехова И. Л.* Развитие психологической готовности студентов педагогического вуза к оздоровительной работе в образовательных организациях // *Здоровьесберегающее образование: научно-практический журнал.* – 2011. – № 4. – С. 53–59.
2. *Валеева Г. В.* Система развития психологической готовности к оздоровительной деятельности в аспекте высшего педагогического образования // *Педагогическое образование в России.* – 2014. – № 2. – С. 11–17.
3. *Макеева В. С., Токарева К. Е., Поляков Д. О.* Формирование готовности к полисубъектному взаимодействию бакалавра физической культуры // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20869> (дата обращения: 09.02.2018).
4. *Макеева В. С., Токарева К. Е., Пушкина В. Н.* Развитие организации диалога субъектов оздоровительной тренировки // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.* – 2016. – № 179. – С. 151–158.
5. *Макеева В. С., Токарева К. Е., Пушкина В. Н., Корнев А. В.* Особенности формирования готовности к полисубъектной организации оздоровительной



- тренировки будущего бакалавра физической культуры // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 12 (130). – С. 131–138.
6. *Усцеломова Н. А., Иванова Е. А.* Физкультурно-спортивная деятельность как средство формирования у будущих бакалавров физической культуры профессиональной устойчивости // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 3 (203). – С. 20–24.
 7. *Чекмарева Т. Н., Фалунина Е. В.* Актуализация проблемы развития толерантности личности у будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (26). – С. 295–299.
 8. *Карлюк Р.* Теоретичні засади професійної готовності до педагогічної діяльності майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – Т. 1. – С. 178–180.
 9. *Richmond V. P., McCroskey J. C.* Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations. – MA : Allyn and Bacon, 2000. – 4th ed. – 356 p.
 10. *Вахитова Г. Х.* Полисубъектное взаимодействие в контексте предшкольного образования // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141). – С. 71–75.
 11. *Вачков И. В.* Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
 12. *Иванова С. П.* Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя // Вестник Псковского государственного университета. – 2013. – № 3. – С. 161–170.
 13. *Мухаметзянова Ф. Г., Мифтахов И. И.* Феномен субъектности студента в психологии // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 126–130.
 14. *Невдах С. И.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 4 (18). – С. 56–62.
 15. *Харланова Е. М.* Полисубъектное управление педагогическим обеспечением развития социальной активности студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 212–217.
 16. *Хохлова М. В.* Субъектный опыт сотрудничества в структуре готовности к профессиональной деятельности бакалавра // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 268–272.
 17. *Шаруева Е. В.* Организационно-педагогические условия готовности педагогов к полисубъектному взаимодействию // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей победителей VIII международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 26–29.



18. *Шелехова Л. В.* Полисубъектное взаимодействие как механизм эффективности учебно-познавательной деятельности студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 9. – С. 213–219.
19. *Аксенова Г. И.* Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 1. – С. 26–33.
20. *Давыдова С. А.* Готовность педагога по физической культуре к здоровьесберегающей деятельности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 20. – С. 185–188.
21. *Gabana N.* A Strengths-Based Cognitive Behavioral Approach to Treating Depression and Building Resilience in Collegiate Athletics: The Individuation of an Identical Twin // Case Studies in Sport and Exercise Psychology. – 2017. – Vol. 1, Issue 1. – P. 4–15. DOI: [10.1123/cssep.2016-0005](https://doi.org/10.1123/cssep.2016-0005)
22. *Toxirov A., Durmanov A.* The development of the education and training system, innovative management and organizational factors // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – Уфа : Ника, 2015. – № 1 (2). – С. 87–89.
23. *Valiev R. A., Valieva T. V., Maksimova L. A., Karimova V. G.* Readiness for interaction with inoethnic subjects of education and ethnic worldview // Psychology in Russia: State of the Art. – 2016. – Vol. 9 (1). – P. 138–154. DOI: [10.11621/pir.2016.0110](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0110)
24. *Оплетин А. А.* Формирование механизма предметных физкультурно-спортивной компетенции и компетенции саморазвития средствами физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 68–73.
25. *Атамась О.* Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до впровадження технологій оздоровчого фітнесу // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2012. – № 2 (18). – С. 38–42.
26. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. – М. : Прайм-Еврознак, 2010. – 179 с.
27. *Палачева Т. И., Жилиев А. Г.* Формирование «Я – концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2, № 1–2 (13). – С. 208–214.
28. *Аббасова А. А.* Дискуссионная методика в русле инновационных лингводидактических тенденций, систем, моделей гуманистического полисубъектного взаимодействия : дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 225 с.
29. *Gulhane T. F.* Yoga and Physical Fitness // International Journal of Applied Research. – 2015. – Vol. 1, Issue 5. – P. 129–130.



30. Richardson C. R., Faulkner G., McDevitt J., Skrinar G. S., Hutchinson D. S., Piette J. D. Integrating Physical Activity Into Mental Health Services for Persons With Serious Mental Illness // *Psychiatric Services*. – 2005. – Vol. 56, Issue 3. – P. 324–331. DOI: [10.1176/appi.ps.56.3.324](https://doi.org/10.1176/appi.ps.56.3.324)

References

1. Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. Psychological readiness for health-improving work in educational institutions among pedagogical high school students. *Zdorov'esberegayushchee obrazovanie: nauchno-prakticheskii zhurnal – Health Saving Education: Theoretical and Practical Journal*, 2011, no. 4, pp. 53–59 (in Russian).
2. Valeeva G. V. System of the development of psychological readiness for health-improving activities in higher pedagogical education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 2, pp. 11–17 (in Russian).
3. Makeeva V. S., Tokareva K. E., Polyakov D. O. Formation of readiness for polysubject interaction among bachelors in physical education. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20869> (Accessed 09 February 2018).
4. Makeeva V. S., Tokareva K. E., Pushkina V. N. Organizing the polylogue for the subjects of health-improving workouts. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, 2016, no. 179, pp. 151–158 (in Russian).
5. Makeeva V. S., Tokareva K. E., Pushkina V. N., Kornev A. V. Readiness for the organization of a polysubject health-improving workout among future bachelors in physical education. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Les-gafta*, 2015, no. 12 (130), pp. 131–138 (in Russian).
6. Ustselembaeva N. A., Ivanova E. A. Sports activities as a means of formation of professional stability among future bachelors in physical education. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2017, no. 3 (203), pp. 20–24 (in Russian).
7. Chekmareva T. N., Falunina E. V. Actualization of the problem of the development of tolerance among future teachers in higher professional education. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2013, no. 4 (26), pp. 295–299 (in Russian).
8. Karpjuk R. Theoretical bases of professional readiness for pedagogical activity among future specialists in adaptive physical education. *Fizichne vikhovannia, sport i kul'tura zdorov'ia u suchasnomu suspil'stvi – Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 2008, V. 1, pp. 178–180 (in Ukrainian).



9. Richmond V. P., McCroskey J. C. *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. MA, Allyn and Bacon, 2000. 356 p.
10. Vakhitova G. Kh. Polysubject interaction in the context of pre-school education. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 13 (141), pp. 71–75 (in Russian).
11. Vachkov I. V. Polysubject approach to pedagogical interaction. *Voprosy Psichologii*, 2007, no. 3, pp. 16–29 (in Russian).
12. Ivanova S. P. Polysubject interaction in the socio-pedagogical environment as a factor for the development of professional and personal competence of teachers. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Pskov State University*, 2013, no. 3, pp. 161–170 (in Russian).
13. Mukhametzyanova F. G., Miftakhov I. I. The phenomenon of a student's subjectivity in psychology. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2013, no. 4, pp. 126–130 (in Russian).
14. Nevdakh S. I. Polysubject interaction in the educational environment of the additional education for adults. *Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya" – Vestnik of Moscow City University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2011, no. 4 (18), pp. 56–62 (in Russian).
15. Kharlanova E. M. Polysubject pedagogical management of the development of students' social activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2011, no. 5, pp. 212–217 (in Russian).
16. Khokhlova M. V. A bachelor's subjective experience of cooperation in the structure of readiness for professional activity. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bryansk State University Herald*, 2014, no. 1, pp. 268–272 (in Russian).
17. Sharueva E. V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya gotovnosti pedagogov k polisub"ektnomu vzaimodeistviyu [Organizational and pedagogical conditions of teachers' readiness for polysubject interaction]. *Sbornik statei pobeditelei VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii"* [Proc. the 8th International Theoretical and Practical Conference "Modern education: Current issues, achievements, and innovations"]. Penza, Nauka i Prosveshchenie Publ., 2017, pp. 26–29.
18. Shelekhova L. V. Polysubject interaction as the mechanism of the effectiveness of students' educational and cognitive activity. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Proceedings of South Federal University: Pedagogical sciences*, 2009, no. 9, pp. 213–219 (in Russian).
19. Aksenova G. I. The subject activity approach to cadets' professional education. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2008, no. 1, pp. 26–33 (in Russian).



20. Davydova S. A. A teacher's in physical education readiness for health-improving activity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 20, pp. 185–188 (in Russian).
21. Gabana N. A Strengths-based cognitive behavioral approach to treating depression and building resilience in collegiate athletics: The individuation of an identical twin. *Case Studies in Sport and Exercise Psychology*, 2017, V. 1, Issue 1, pp. 4–15. DOI: [10.1123/cssep.2016-0005](https://doi.org/10.1123/cssep.2016-0005)
22. Toxirov A., Durmanov A. The development of the education and training system, innovative management and organizational factors. *Nauka i sovremennoe obshchestvo: vzaimodeistvie i razvitie – Science and Modern Society: Interaction and Development*, 2015, no. 1 (2), pp. 87–89.
23. Valiev R. A., Valieva T. V., Maksimova L. A., Karimova V. G. Readiness for interaction with inoethnic subjects of education and ethnic worldview. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, V. 9 (1), pp. 138–154. DOI: [10.11621/pir.2016.0110](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0110)
24. Opletin A. A. The formation of the mechanism of the subject sports competence and the self-development competence by means of physical education. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoi kultury i sporta – The Russian Journal of Physical Education and Sport (Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports)*, 2017, V. 12, no. 1, pp. 68–73 (in Russian).
25. Atamas' O. Structural components of readiness for the implementation of health-improving fitness technologies among future teachers in physical education. *Fizichne vikhovannia, sport i kul'tura zdorov'ia u suchasnomu suspil'stvi – Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 2012, no. 2 (18), pp. 38–42 (in Ukrainian).
26. Stanislavskii K. S. *Rabota aktera nad soboi v tvorcheskom protsesse perezhivaniya. Dnevnik uchenika* [The actor's work on himself/herself in the creative process of experience: a student's diary]. Moscow, Praim-Evroznak Publ., 2010. 179 p.
27. Palacheva T. I., Zhilyaev A. G. Self-concept in childhood, adolescence, and youth. *Molodoi uchenyi – Young Scientist*, 2010, V. 2, no. 1–2 (13), pp. 208–214 (in Russian).
28. Abbasova A. A. *Diskussionnaya metodika v rusle innovatsionnykh lingvodidakticheskikh tendentsii, sistem, modeli gumanisticheskogo polisub"ektnogo vzaimodeistviya* [Discussion methods in innovative didactic tendencies, systems, and models of humanistic polysubject interaction]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 2016. 225 p.
29. Gulhane T. F. Yoga and physical fitness. *International Journal of Applied Research*, 2015, V. 1, Issue 5, pp. 129–130.



30. Richardson C. R., Faulkner G., McDevitt J., Skrinar G. S., Hutchinson D. S., Piette J. D. Integrating physical activity into mental health services for persons with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 2005, V. 56, Issue 3, pp. 324–331. DOI: [10.1176/appi.ps.56.3.324](https://doi.org/10.1176/appi.ps.56.3.324)



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»: <http://rpi.ru.com>



PAPER SUBMISSION GUIDELINES

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:

<http://rpj.ru.com>

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2018
ТОМ 15 № 1

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2018
Vol. 15 Issue 1

Сдано в набор 19.03.2018 Подписано в печать 26.03.2018
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru