

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 15 № 2



**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 15 # 2

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. (МГППУ, 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. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)	д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)	д. пед. н. Лельчицкий И. Д. (ТГУ, Тверь, РФ)
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)	к. пс. н. Менджеричкая Ю. (Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Германия)
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)	д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)	д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)	Dr. Стошич Л. (Висока школа академских студија "Доситеј", Белград, Сербия)
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)	д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)	д. пед. наук, Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Ермаков П. Н. (заместитель главного редактора) (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)	д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва, 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 Council**

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

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

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

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

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

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

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

Nechaev N. N. (MSUPE, 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)

Alexandrov Yu. I. (HSE, Moscow, Russia)

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

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

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

Borokhovskiy 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)

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

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

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

Stosic L. (College "Dositej", Belgrad, Serbia)

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

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

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

Executive Editor – 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

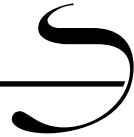
ISSN 1812-1853. Subscription catalogue of Russian Press Agency «Newspapers, Journals»

Subscription code 46723

© Russian Psychological Society, 2018

© ООО "CREDO", 2018

rpj.ru.com



СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Горбатов Д. С., Байчик А. В.

Пионеры исследований толпы в зарубежной психологии:

Сципион Сигеле и Анри Фурниаль 8

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тонковцева В. В., Батура И. А., Воробьева Е. В., Буриков А. А.

Особенности фармакологической регуляции функционального состояния пожилых людей 26

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Черная А. В., Гришина Л. Н.

Особенности представлений подростков о правах ребенка 60

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Юшачкова Т. Б.

Взаимосвязь эго-компетентности личности и способности

к пониманию другого человека в юношеском возрасте 83

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Карпов А. А.

Возрастная динамика структурной организации метакогнитивной

сферы личности 108

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Войтехович Т. С., Симонова Н. Н.

Особенности саморегуляции работников различных групп профессий вахтового труда на Крайнем Севере 133

Пугачева Е. В., Войтикова М. А.

Теоретические подходы к исследованию психологического

обеспечения управления кадровой работой в научной организации 169

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Берберян А. С., Тучина О. Р.

Исследование национальной идентичности и исторического опыта личности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России. 190

Пищик В. И.

Типологические и идентификационные признаки поколений. 215



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Муртазова З. А., Бегидова С. Н.

Развитие профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка 237

ДЛЯ ДИСКУССИИ

Осипова А. А., Дятлова Л. А., Рядинская Е. Н., Лукьяненко М. А.

Психолого-педагогические технологии преодоления смыслового барьера в учебном процессе 260

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 279



CONTENTS

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Gorbatov D. S., Baychik A. V.

Pioneers in the Study of Crowds in European Psychological Research:
Scipio Sighele and Henry Fournial 8

MEDICAL PSYCHOLOGY

Tonkovtseva V. V., Batura I. A., Vorobyeva E. V., Burikov A. A.

Characteristics of the Pharmacological Regulation of Functional States
in Elderly Adults 26

GENERAL PSYCHOLOGY

Chernaya A. V., Grishina L. N.

Adolescents' Notions of Children's Rights 60

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Yushachkova T. B.

Interrelation Between Personal Ego-Competence and the Ability
to Understand Another Person in Adolescence 83

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Karpov A. A.

Age-Related Dynamics of Structural Organization of the Metacognitive
Processes and Traits of Personality 108

LABOR PSYCHOLOGY

Voytekhovich T. S., Simonova N. N.

Characteristics of Self-Regulation in Shift Workers From Various
Occupational Groups Working in the Far North 133

Pugacheva E. V., Voitikova M. A.

Theoretical Approaches to Studying Psychological Ensuring of Personnel
Management in Scientific Organizations 169

SOCIAL PSYCHOLOGY

Berberyana A. S., Tuchina O. R.

Studying National Identity and Personal Historical Experience in the Titular
Armenian Ethnic Group and in the Armenian Diaspora in Russia 190

Pishchik V. I.

Typological and Identifying Characteristics of Generations 215



THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Murtazova Z. A., Begidova S. N.

Development of Professional and Creative Thinking in Future Foreign
Language Teachers 237

FOR DISCUSSION

Osipova A. A., Dyatlova L. A., Ryadinskaya E. N., Luk'yanenko M. A.

Psychological and Pedagogical Technologies for Overcoming Meaning
Barriers in the Learning Process 260

PAPER SUBMISSION GUIDELINES 280



УДК 316.454.3:159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.1)

Пионеры исследований толпы в зарубежной психологии: Сципион Сигеле и Анри Фурниаль

Дмитрий С. Горбатов*, Анна В. Байчик

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

* E-mail: gorbatov.rus@gmail.com

Аннотация

Введение. Указывается, что обращение С. Сигеле и А. Фурниаля, а позже и других исследователей, к проблематике толпы было обусловлено потребностью общества адаптироваться к новым угрозам конца XIX в., в том числе увеличению в ходе индустриализации численности и активности масс пролетариата, распространению среди них социалистических и анархистских идей.

Теоретическое обоснование. В статье описывается содержание двух концепций, с которых началось изучение стихийных объединений в зарубежной психологии. Специфика толпы как социального образования, свойства толпы, факторы ее активизации, характеристики вожаков, изменения личности в толпе, проблема уголовной ответственности за массовые преступления – таковы основные вопросы, интересовавшие С. Сигеле и А. Фурниаля. Новизна данного историко-психологического исследования заключается в том, что авторами впервые прослежено зарождение тенденций чрезмерной генерализации понятия толпы, выразившейся в его некритичном распространении на целый ряд социальных объединений, а также неправомерного перенесения характеристик отдельных женщин в толпе на саму толпу как субъект массового действия.

Результаты. Констатируется, что выделенные тенденции наряду с отчетливо искаженным восприятием толпы, свойственным представителям антрополого-криминалистического подхода, могли сыграть существенную роль в критическом отношении научного сообщества к идее об образовании новой науки, изучающей случайные и временные социальные объединения.

Обсуждение результатов. Авторами отмечается, что отчетливый тренд современной социальной психологии стихийных объединений к предпочтению изолированных когнитивных конструкций и почти полное игнорирование исследований прошлого способствуют искаженному пониманию феномена толпы. Возвращение в предметное поле идей исследователей прошлых лет представляется одной из необходимых предпосылок для построения системного подхода к данной проблематике.



Ключевые слова

толпа, первые исследования толпы, свойства толпы, изменения личности в толпе, факторы активизации толпы, вожаки толпы, женщина и толпа, преступления толпы, Сципион Сигеле, Анри Фурниаль

Основные положения

- ▶ рассмотрев специфику толпы как социального образования, ее свойства, факторы активизации, характеристики вожаков, особенности изменения личности в толпе, проблему уголовной ответственности за массовые преступления, С. Сигеле и А. Фурниаль создали предпосылки для развития научных представлений о данном феномене на период вплоть до середины XX в.;
- ▶ к числу существенных методологических ошибок данных исследователей следует отнести перенесение негативных черт с «преступных» на иные виды толпы, приписывание уменьшенного интеллектуального потенциала любым собраниям, распространение характеристик женщин как части толпы на стихийное объединение в целом;
- ▶ возвращение к наследию С. Сигеле, А. Фурниалья и других исследователей начального периода будет способствовать преодолению тенденций чрезмерного индивидуализма и рационализма в современной психологии стихийных объединений.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-013-00302 «Толпа и личность: историко-психологическое исследование теорий XIX – начала XX вв.».

Для цитирования

Горбатов Д. С., Байчик А. В. Пионеры исследований толпы в зарубежной психологии: Сципион Сигеле и Анри Фурниаль // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 8–25. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.1

Материалы статьи получены 05.03.2018



UDC 316.454.3:159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.1)

Pioneers in the Study of Crowds in European Psychological Research: Scipio Sighele and Henry Fournial

Dmitry S. Gorbatov*, Anna V. Baychik

Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: gorbatov.rus@gmail.com

Abstract

Introduction. By the end of the 19th century the society had to adapt to new threats – namely, the increase in numbers and activity of the proletariat masses and the wide spread of socialist and anarchist ideas. Subsequently, many researchers concentrated their study on characteristics of crowds. Scipio Sighele and Henry Fournial were pioneers in this field.

Theoretical Basis. The paper describes two concepts whose introduction started studying crowds in European psychological research. Among the main issues considered by Scipio Sighele and Henry Fournial were: characteristics of the crowd as a social institution, its properties, activation factors, characteristics of leaders, personality changes within the crowd, and the problem of criminal liability for mass crimes. The paper presents an innovative view of the origins of the excessive generalization of the 'crowd' concept, which manifested itself in its uncritical acceptance for defining a number of social associations, as well as wrongfully attributing characteristics of individual women to the crowd as the subject of mass actions.

Results. The paper ascertains that representatives of the anthropological and criminological approach maintain a clearly distorted perception of crowds, which might have determined the critical attitude towards new science of random and temporary social associations.

Discussion. A distinct trend towards isolated cognitive constructs and almost complete disregard for the past research inevitably contribute to a distorted understanding of the 'crowd' phenomenon in modern social psychology of spontaneous groups and associations. Revisiting and reintegrating the ideas of researchers of the past seem to be a necessary precondition for developing a holistic approach to this problem.

Keywords

crowd, first studies of crowds, crowd properties, personality changes, crowd activation factors, crowd leaders, crowd and woman, crowd crimes, Scipio Sighele, Henry Fournial

Highlights

► S. Sighele and H. Fournial formed a foundation for scientific understanding of the phenomenon of crowds until the mid 20th century. They considered specific characteristics of the crowd as a social entity, its properties, activation factors,



characteristics of leaders, personality changes within crowds, the problem of criminal responsibility for mass crimes.

► Methodological weaknesses in S. Sighele's and H. Fournial's studies included: (a) attributing negative traits of criminal crowds to other crowd types; (b) ascribing a reduced intellectual potential to any sizable social gathering; and (c) attaching characteristics of women in a crowd to the crowd as the subject of mass actions.

► The heritage of S. Sighele, H. Fournial, and other researchers of the earlier period can help in overcoming excessive individualism and rationalism of the modern psychology of spontaneous social associations.

Acknowledgments

This research received funding from the Russian Foundation for Basic Research for a study on Crowds and Personality: A Historical and Psychological Study of the Theories in the 19th and early 20th centuries, project no. 18-013-00302.

For citation

Gorbatov D.S., Baychik A.V. Pioneers in the Study of Crowds in European Psychological Research: Scipio Sighele and Henry Fournial. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 8–25 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.1

Original manuscript received 05.03.2018

Введение

Изучение психологической природы толпы в западноевропейской науке началось с 90-х гг. XIX века. Основой для этого послужили во многом правдоподобные, пронизательные и подчас парадоксальные интерпретации поведения стихийных объединений, встречавшиеся на страницах трудов исторической, социально-философской, медицинской, естественнонаучной и политической проблематики. Однако представители разных слоев образованного общества, обеспокоенные индустриализацией, сопровождаемой увеличением численности и активности пролетарских масс, распространением социалистических и анархистских идей, помнившие недавние времена Парижской коммуны, уже не могли удовлетвориться разрозненными наблюдениями и комментариями относительно буйства народной стихии.

Если в России публикация по уличной толпе публициста и литературного критика Н.К. Михайловского [1] появилась еще в 1882 г., то для западного читателя этот феномен впервые получил относительно целостное отражение в небольшой анонимной заметке в британском медицинском журнале «Lancet» (1886 г.), перепечатанной с сокращениями парижской газетой «Le Temps» [2]. Подлинными пионерами зарубежных исследований толпы



выступили – в Италии начинающий юрист С. Сигеле (1891 г.), а во Франции – будущий военный врач, энтузиаст судебной медицины А. Фурниаль (1892 г.).

Анализ природы стихийных объединений рассматривался ими как предпосылка к решению вопросов сугубо юридического свойства – о степени вменяемости, вины и ответственности за массовые преступления. Оба исследователя являлись приверженцами нового для того времени антрополого-криминалистического подхода позитивистской ориентации, предусматривавшего отказ от отвлеченных рассуждений о преступных деяниях в пользу естественнонаучного изучения самих преступников в совокупности их биологических, физиологических, психических черт [3]. При этом они принадлежали к конкурирующим направлениям. С. Сигеле разделял теорию Чезаре Ломброзо (Lombroso) о существовании заведомо неисправимых «прирожденных преступников», выделяющихся атавистической телесной конституцией и ущербной психической организацией. А. Фурниаль мыслил в русле идей Александра Лакассаня (Lacassagne), подчеркивавшего роль социальной среды как «питательного бульона» для дремлющих душевных аномалий [4].

Рассмотрим содержание вклада данных исследователей в понимание стихийных объединений, сложившееся к началу XX в., а также то, насколько их воззрения представляют интерес с позиций сегодняшнего дня.

Теоретическое обоснование

Первые исследователи толпы

Сципион Сигеле (1868–1913), потомственный законовед, начинающий преподаватель уголовного права, активнейший участник ирредентистского движения, добивавшегося возвращения территорий с преобладанием итальянского населения, опубликовал первое издание книги «Преступная толпа. Опыт коллективной психологии» [5] сразу после получения ученой степени в римском университете. В скором времени появились ее переводы на французский, немецкий, английский, русский, испанский, польский языки [6]. Ни одна из последующих работ ученого, в том числе посвященных той же проблематике, не приобрела такой популярности. Несомненно ее влияние на восприятие толпы Г. Лебоном [7], Г. Тардом [8], П. Росси [9], Э.А. Россом [10], а также российскими исследователями Д.Д. Безсоновым, В.М. Бехтеревым, Л.Н. Войтоловским, В.К. Случевским и мн. др. [11].

Анри Фурниалью (1866–1932) книга о толпе, напротив, не принесла особого признания и не обеспечила академической карьеры, и он почти сразу пропал из поля зрения научной общественности [12]. В большинстве современных трудов по данной проблематике его имя без рассмотрения идей по существу помещается в конце списка более известных исследователей того времени. Показательно, что при этом автора иногда поспешно характеризуют как



криминалиста [13], психолога [4], начинающего антрополога [14]. Однако из биографии А. Фурниаля [15] мы узнаем, что будущий ветеран многих колониальных конфликтов Третьей республики и мировой войны, закончивший службу в генеральской должности главного медицинского инспектора, в дальнейшем великий офицер (*grand officier*) Почетного легиона в 1891 г. окончил двухлетний курс военно-санитарной школы в Лионе. «Очерк по психологии толпы: медико-правовое рассмотрение коллективной ответственности» [16] стал его выпускной квалификационной работой, выполненной под руководством главы французской школы судебной медицины и криминальной антропологии профессора А. Лакассаня. Уже в январе 1892 г., учитывая интерес широкой публики к феномену толпы, издатели опубликовали ее сразу в Лионе и в Париже.

С. Сигеле резко охарактеризовал работу новоиспеченного военного врача как «истинное литературное пиратство» [17, с. 39]. Однако для этого нет оснований. В отличие от Г. Лебона, зачастую синтезировавшего чужие идеи без указаний авторства [18], А. Фурниаль многократно ссылался на итальянского предшественника. Анализ же тех случаев, где им при отсутствии ссылок пересказывались идеи, упомянутые или рассмотренные С. Сигеле, свидетельствует, что они последнему не принадлежат.

Во-первых, обе книги «родились на одной почве». Предельно негативный образ толпы в европейской науке сформировался под влиянием историков Великой французской революции А. Ламартина, Ж. Мишле, И. Тэна, А. Тьера, мемуаров современников, литераторов В. Гюго, Э. Золя, Г. де Мопассана, А. Мандзони, социальных философов Ж. де Местра, М. Нордау и др. Даже те из них, кто поддавался очарованию идей или творцов бурных событий, неизменно описывали беспощадность и слепость человеческой стихии, рисовали толпу как чудовище, которое, будучи разбуженным, не заснет вновь, пока не пресытится преступлением. В подобной метафоричности, по замечанию С. Бэрроуз [18], проявилась коллективная рационализация страхов политической, экономической, культурной и научной элиты конца XIX в. перед необратимыми социальными изменениями.

Во-вторых, весьма схожа была логика доказательств. Действуя в духе доктрины позитивизма, тот и другой автор пытались обосновать свои ключевые положения ссылками на специалистов в области физиологии, психиатрии, криминальной статистики, гипнотизма. Однако недостаточность данных этих наук вынуждала их чаще прибегать к иллюстрирующим примерам, заимствованным из работ историков, литераторов, моралистов. В силу невольной аберрации сознания, свойственной антропологам-криминалистам, многие из подобранных примеров отличались заведомой односторонностью. Так, каждый из них не преминул описать линчевание взбунтовавшимися



рабочими инженера Ватрена в 1886 г. Однако известно, что в тот период насильственные действия сопровождали не более чем десятую часть массовых уличных шествий и лишь четыре процента от общего числа забастовок [19].

В-третьих, следует учесть и то, что при интерпретации глубинных процессов, происходящих в толпе, С. Сигеле и А. Фурниаль видели одно и то же, в равной мере опираясь на теорию подражания Г. Тарда [20]. Согласно основателю психологического направления в социологии, роль, подобная той, которую в биологии выполняет наследственность, а в физике – молекулярное движение, во всех аспектах социальной жизни принадлежит непрерывному копированию поведения, суждений, образа жизни, технологий, верований и желаний. Тотальность для социума и имманентность для личности, приписываемые этому феномену Г. Тардом, придавали даже «изобретению» тесную связь с подражанием. Если «общество – это подражание» [20, с. 74], то иные механизмы социального влияния в толпе принимали по отношению к нему однозначно подчиненный характер. Внушение, известное по трудам гипнологов, становилось одним из возможных условий подражания, а эмоциональное, моральное и ментальное заражение, описанное психиатрами того времени [2], – его следствием. Соответственно, когда С. Сигеле предпочитал говорить о подражании и внушении, а А. Фурниаль – о подражании и заражении, для читателей разница оказывалась несущественной.

Толпа как объект научного изучения

Выделение толпы в качестве нового объекта исследований, прежде всего, предполагало указание на признаки, отличающие ее от разрозненного множества лиц, связанных лишь местом и временем присутствия. По А. Фурниалью, появление толпы способно вызвать любое событие, поражающее восприятие внезапностью или интенсивностью. Возникающее индивидуальное возбуждение требует обмена с окружающими впечатлениями, мыслями и переживаниями. Тогда в силу подражания и зарождается «безликое существо», на основе общих чувств и идей сплавляющее воедино прежде разрозненные индивидуальности. Толпа начинает думать и действовать как один человек. Согласно С. Сигеле, степень отождествления личностей при этом становится столь велика, что новообразование допустимо именовать как «душа толпы».

Какковы ее свойства? Используя представления своего учителя о трех типах преступников, различающихся сравнительной активностью частей мозга, А. Фурниаль писал, что толпа «затылочная, теменная, но никогда не лобная» [16, с. 23]. Иначе говоря, она способна с пугающей интенсивностью чувствовать и действовать, но не рассуждать. При этом толпа нередко бывает опасна, но не всегда злонамеренна. С точки зрения С. Сигеле, социальное объединение самым пагубным образом действует на добрые чувства: «толпа – это



субстрат, в котором микроб зла развивается очень легко, тогда как микроб добра умирает почти всегда, не найдя подходящих условий жизни» [5, с. 42].

По его мнению, тому множество причин:

- злоба, стремление нанести вред другим, более активна по своей природе, чем пассивное добродушие, неделание никому зла;
- те, кто активно добры, наталкиваются на превратное истолкование мотивов, слышат обвинения в трусости, предательстве и часто отступают под угрозой санкций;
- восприятие выражений гнева через выражение лиц, энергии жестов, интонации возгласов одних усиливает аналогичные эмоции у других;
- принявшие вид разгневанных и ожесточенных исключительно из сообщений внешней подстройки под окружающих, начинают переживать эти чувства, т. к. реальные душевные состояния тесно связаны с их внешними выражениями;
- «нравственное опьянение», при котором пропорционально численности в толпе усиливаются до абсолюта чувства могущества и безнаказанности;
- атавистический «кровавый инстинкт», опьянение кровью, криками жертв, выстрелами, звуками разрушений;
- чрезмерное количество алкоголя;
- ожесточенность бедноты, составляющей большинство уличных толп, из-за своего социально-экономического положения;
- влияние на толпу вожаков, портрет которых рисовался темными красками: «преступники, умалишенные, дети умалишенных, алкоголики, вообще социальная грязь, лишенная всякого нравственного чувства и развращенная преступлением, – составляли самую главную часть бунтовщиков и революционеров. Примешайте к легкомысленной и повинующейся всякому толчку толпе этих личностей, – они и сообщат ей ее жестокость и сумасшествие» [5, с. 69–70].

С. Сигеле допускал, что проявления самоотречения, добродетели, героизма возможны в толпе под влиянием отдельных вожаков, но встречаются чрезвычайно редко. Скорее, ее непостоянство будет принято неискушенным наблюдателем за милосердие, а жестокость – за смелость. Зато в том, что касается состояния интеллекта толпы, итальянский исследователь был категоричен. Более того, вслед за писателем А. Габелли и философом М. Нордау он считал, что любое собрание – суд присяжных, парламентская ассамблея, научный совет или художественная комиссия – способны выдать решения нелепые и бессмысленные, уступая по интеллектуальным характеристикам любому из своих членов. Позже в книге «Интеллект толпы» С. Сигеле дал методологически неосновательное объяснение, в частности, ссылаясь на то, что интеллект отличается от чувств отсутствием адекватного внешнего



выражения. Поэтому слушатели способны подняться до степени гнева, ненависти или мужества оратора, но не могут сравняться глубиной ума, да и «природе» этого не требуется: «...достаточно, чтобы был гений, но недостаточно, чтобы только один был героем. Нужен Гарибальди и тысяча героев, чтобы выиграть сражение. Тысяча Гарибальди бесполезна» [21, с. 11]. Заметим, что и Г. Тард оказался в этом вопросе не чужд поверхностным умозаключениям, полагая, что собрание почти всегда уступает индивиду, т. к. по сложности и эластичности своей структуры не сравнится с устройством мозга, «этой несравненной армии нервных клеточек, которую каждый из нас носит в своей голове. Хорошо сотворенный ум стоит выше парламента» [22, с. 352].

Этот тезис позже сыграл определенную роль в чрезмерной генерализации Г. Лебоном [7], Л. Н. Войтоловским [23] и др. понятия толпы, его некритичном распространении на иные объединения – от политических и религиозных сект до социальных классов. Вызвал он и многочисленную критику с позиций несоответствия обоснований элементарному здравому смыслу [11].

Надо сказать, что, в отличие от А. Фурниаля, С. Сигеле проявлял заметную склонность к некорректным обобщениям, формулируя то «роковой арифметический закон психологии» – нивелировки личности до среднего уровня собравшихся, то «закон психического мимизма» – склонности вести себя как окружающие, то «неоспоримый психологический закон» возрастания интенсивности душевного движения пропорционально числу присутствующих. Каких-либо границ действия таких «законов» при этом не оговаривалось. Своеобразна была и аргументация: помимо ссылок на труды ученых или литераторов, он подчас писал, что «это известно всякому и доказывать это бесполезно» [5, с. 13], «всякий знает по опыту, насколько это справедливо» [5, с. 67] и проч.

Особый интерес исследователей вызвали факторы активизации толпы. В частности, А. Фурниаль указал на возможные факторы физические (степень жары, количество солнечного света, звуки музыки, фазы луны, атмосферное давление, магнитные бури), химические (спертость воздуха, избыток или недостаток влаги, особенности почвы (?), питания, злоупотребление алкоголем), индивидуальные (возраст, пол, наследственность), социологические (влияние городской жизни). Следует отметить, что последней категории не было уделено достаточного внимания: по сути, начинающий ученый ограничился суждением, что она существует. По утверждению И. И. Добровольского [24], критика пионеров исследований толпы, С. Сигеле в первом итальянском издании также проигнорировал социальные факторы, лишь позже внося некоторые коррективы.

Автор «Преступной толпы» в первую очередь сосредоточился на факторах антропологических, имея в виду специфичность состава стихийных



объединений: «толпа хороших людей может пойти по дурной дороге, но она никогда не дойдет до той степени испорченности, до какой может пойти толпа дурных людей» [5, с. 81]. К последним были отнесены «прирожденные» преступники («профессиональные», по терминологии осторожного А. Фурниаля), лица, привыкшие к крови в силу избранного рода занятий, а также сумасшедшие и социальные деграданты. Верховенство одних придает толпе жестокость, а других – непредсказуемость. Если же она состоит из людей безупречного прошлого, добросовестных и работающих, то все буйство может ограничиться лишь угрозами, криками, незначительными разрушениями.

Однако гарантии того, что вред от «антропологически хорошей» толпы минимален, исследователи дать не могли. Дело в том, что они разделяли концепцию Ч. Ломброзо об атавистических инстинктах первобытного зверя, скрытых в глубинах всякой души под слоями цивилизации и способных вырваться наружу при непредвиденном случае. А. Фурниаль предупреждал: «... опасно сплочение людей в толпу. Обществу следует ожидать, скорее, взрыва дурных инстинктов, чем добрых чувств. Из толпы... чаще всего вырастает “человек-зверь”» [16, с. 109].

Подобные рассуждения представлялись И.И. Добровольскому в корне неверными. По его ироничному замечанию, доктрина атавизма служит ученым ровно в том качестве, что «лукавый» темному невежественному народу. И если простой мужик обычно объясняет грех словами «лукавый попутал», то антрополог-криминалист при виде преступления утверждает: «дикий зверь проснулся» [24, с. 155–156]. Профессиональному революционеру казалось очевидным, что социальные условия важнее антропологического состава, т. е. определяют те чувства, настроения и идеи, что вносят в толпу ее истощенные эксплуатацией единицы.

Анализируя представления создателей первых теорий толпы об активизации в ней животного начала, К. Галлини [6] своеобразно конкретизировала «видовую принадлежность» получившегося монстра. С одной стороны, исследователи описывали толпу как неистового и неконтролируемого «волка», а с другой – подразумевали под ней стадную и пассивную «овцу». И когда «овца» испытывала возбуждение, она превращалась в «волка», для которого уже не существовало пастыря. Набор метафор был бы неполон, если бы К. Галлини не заимствовала у А. Фурниаля образ «гиены», отталкивающей, пугливой и беспредельно жестокой, для обозначения той роли, которую приписывали женщине в толпе.

В рассуждениях С. Сигеле и А. Фурниаля об «особой» роли женщины явственно проявились гендерные стереотипы. К примеру, когда авторы описывали преступление мужчины в толпе, они ссылались на принадлежность того к категории прирожденных или профессиональных преступников,



подчеркивали специфичность профессии или отмечали роль сумасшествия. Если же преступление совершалось женщиной, половая принадлежность рассматривалась ими на правах «все объясняющего» обстоятельства, не нуждающегося в дальнейшей конкретизации.

Как следствие, в психике женщины первые исследователи толпы находили черты, обуславливающие колоссальную податливость внушению и заражению, описывая восприимчивость сторонним влияниям, впечатлительность, переменчивость, силу воображения и слабость воли. Попав под влияние толпы, она, якобы, меняется до неузнаваемости: «когда женщина опьянеет от крови, она не знает ни границ, ни меры, ...если женщина жестока, она в то же время и храбра» [5, с. 70].

Интересно, что вскоре Г. Лебон [7], Г. Тард [22] и др. сочли допустимым перенести характеристики психики и поведения женщин в толпе на саму толпу в целом. И С. Сигеле позже писал: «толпа как женщина – ее психология экстремальна, способна на любые эксцессы, может быть, способна только на эксцессы, она поразительна в самоотречении, часто пугающе жестока и почти никогда не рассудительна и не уравновешена в своих чувствах» [21, с. 4]. Кульминацией обозначившейся тенденции стала работа [25], в которой обобщенный портрет женщины и образ толпы были очерчены чрезвычайно мрачными, но удивительно похожими красками так, что местами читателю нелегко понять, идет ли речь о женщине или о толпе.

Почему слабые натуры не способны устоять перед вожаками? Ответ первых исследователей толпы не отличался оригинальностью. Все они – от Н. К. Михайловского до Г. Лебона – ссылались на наличие у тех обаяния (фр. «prestige»), понятия, заимствованного из работ французских психиатров и гипнологов 70-х гг. XIX в. [2] и позже подкрепленного авторитетом Г. Тарда [20]. Если С. Сигеле ограничился на этот счет несколькими цитатами, то А. Фурниаль рассмотрел составляющие обаяния, правда, на примере исторических личностей, а не вожаков толпы. При этом он не отделял личностные качества от поведенческих проявлений, представив в одном ряду честолюбивый характер, незаурядную энергию, неукротимую гордость, интенсивность желаний, решительность речей, громогласность голоса, повелительность жестов, меткость фраз, способность удивлять, умение воодушевлять, воздействовать на воображение и проч. Представляется вполне вероятным влияние его соображений на П. Росси [9] и Г. Лебона [7], а через посредничество последнего – на становление в начале XX в. психологии лидерства.

Проблема ответственности за массовые преступления

Пионеры исследований толпы считали оправданным наказание вожаков по всей строгости закона. Согласно Г. Тарду [22], фактически, тем самым они



игнорировали интенсивность процессов взаимного внушения и интенсивного заражения, способных превратить, к примеру, первоначально умеренные призывы в кровопролитные действия. Поэтому далеко не всегда, по его мнению, было бы справедливо назначать вожаков ответственными за все без исключения преступления распалившейся толпы. Перефразируя С. Сигеле, согласимся с тем, что они сами могли оказаться потерпевшими кораблекрушение от вызванной ими же «психологической бури». Однако осознание общественной опасности стихийных объединений подталкивало С. Сигеле и А. Фурниалея к юридически простым, но психологически неоднозначным решениям.

В отношении всех остальных, ведомых вожаками, итальянский правовед признавал трудности установления степени вины за массовые преступления. Как комментировал В. К. Случевский [26], несложно осудить, к примеру, лиц, разрушивших здание, но не всегда очевидна вина тех, кто вовремя снабдил их подходящим инструментом, уничтожил отнесенный в сторону материал, пытался воспрепятствовать усилиям правоохранителей или ограничился словесным одобрением происходящего. Если А. Фурниаль оставлял содержание вердиктов о ведомых на усмотрение судов, видя свою задачу лишь в информировании о психологической специфике толпы, то С. Сигеле склонялся к мнению тех, кто допускал половинную ответственность за участие в массовых преступлениях. Обоснованием подобного компромисса стало рассмотрение им взглядов представителей нансийской (А. О. Льебо, Ж. Ж. Льежуа, А. Э. Бони) и сальпетриерской (Ж. М. Шарко, П. К. Бруардель, Дж. Р. Дельбеф и др.) школ гипнологии на возможность преодоления нравственных норм личности в состоянии гипноза. По итогам дискуссии он сделал вывод о том, что внушение не способно побудить человека к совершению поступков, к которым он не имеет никакой предрасположенности. Соответственно, даже самое мощное влияние толпы априори не превращает его, как безапелляционно утверждал позже Г. Лебон [7], в пассивный бессознательный автомат, у которого больше не существует собственной воли и нравственного стержня.

Заметим, что А. Фурниаль различал в структуре толпы, помимо вожаков и ведомых, еще одну категорию лиц – наблюдателей, тех, кто присутствует на месте событий, но не принимает в них участия. По отношению к ним не описывалось вариантов юридических действий. Однако определенная необходимость в этом была: само их присутствие, зрительно увеличивавшее для толпы ее численность, тем самым усиливало чувства могущества и безнаказанности [27].

Новизна исследуемой области не позволяла создателям первых концепций толпы обстоятельно описать юридические перспективы, вытекающие из очерченной ими в изначальном приближении психологической природы



стихийных объединений. Со временем законодатели европейских стран приняли во внимание фактор психологии толпы. Однако далеко не во всех случаях они согласились с позицией исследователей этого феномена. Так, в Уголовном уложении Российской империи (1903 г.) «толпа» считалась не смягчающим, напротив, отягощающим вину обстоятельством, а ее разновидность – «скопище» – интерпретировалось в качестве некоего коллективного субъекта преступного поведения, принадлежность к которому становилась основанием для уголовного преследования [11].

Результаты

По мысли Э. Ферри, всецело поддерживаемой С. Сигеле, новая наука – коллективная психология – должна была расположиться в интервале между предметными полями психологии и социологии. Если психология, по их мнению, сосредоточена на изучении индивидов, а социология – общества в целом, то коллективная психология ориентировалась на исследование случайных и временных объединений индивидов (присяжных, зрителей, парламентариев, членов толпы и проч.). Однако научное сообщество не приняло данной идеи. Существенную роль в этом могло сыграть ознакомление с первыми концепциями толпы. Мы имеем в виду наличие в них, как минимум, трех некорректных экстраполяций, а именно:

1) перенесение негативных черт, которыми представители антрополого-криминалистического подхода наделяли «преступные» стихийные объединения, на иные виды толпы;

2) приписывание уменьшенного в сравнении с индивидом интеллектуального потенциала не только толпе, но и, вслед за ней, другим собраниям без исключений;

3) распространение характеристик психики и поведения женщин как части толпы на толпу в целом.

Наряду с очевидными недостатками концепций С. Сигеле и А. Фурниале следует признать их влияние на развитие последующих исследований толпы вплоть до середины XX в. (например, на исследования Г. Блумаера [28]).

Обсуждение результатов

По замечанию А. Бригенти [29], концептуальные решения, сформулированные первыми исследователями в ответ на проблемы своего времени, давно устарели, однако те вопросы, которые они порождают, и сегодня сохраняют актуальность. Это связано с тем, что современная психология стихийных объединений во многом забыла об идейном потенциале предшествовавших исследователей, почти полностью перейдя на использование объяснительных социально-когнитивных конструкций [30, 31, 32 и др.].



Действительно, работы ученых прошлого нередко отличали непоследовательность и запутанность изложения материала, неоперациональность ключевых формулировок, методологические упущения, игнорирование социального и ситуативного контекста, чрезмерная концентрация на деструктивных аспектах поведения. Однако не получилось ли так, что «вместе с водой выбросили и ребенка»? Как справедливо отметил К. Борч, в результате толпы предстали перед исследователями как общности, состоящие из отдельных рационально мыслящих и преднамеренно действующих индивидов. При реализации такого подхода, анализирующего стихийные объединения через призму когнитивной сферы их членов, «иррациональное стало рационализированным, а аномальное – нормализованным» [33, с. 85].

Обращение к наследию С. Сигеле и А. Фурниаля рассматривается нами как один из необходимых шагов по возвращению в предметное поле социальной психологии тех конструктов, которые могли бы способствовать, при их переосмыслении с позиций сегодняшнего дня, комплексному изучению феномена толпы. Это позволит преодолеть существующие тенденции к чрезмерному индивидуализму и рационализму в понимании психологической природы стихийных объединений. Таким образом, речь идет не только о дополнении имеющегося в распоряжении истории психологии массива данных в области исследований толпы, но и о создании предпосылок к поиску ответов на глобальные вызовы современности.

Литература

1. *Михайловский Н. К.* Герои и толпа // Сочинения: в 6 т. Т. 2. СПб.: Русское богатство, 1896. С. 95–190.
2. *Aubry P.* La contagion du meurtre. Étude d'anthropologie criminelle. Paris: Félix Alcan, Éditeur, 1888. 184 p.
3. *Вульфферт А.* Антрополого-позитивная школа уголовного права в Италии: критическое исследование. Вып. 1. М.: Тип. В. В. Исленьева, 1887. 510 с.
4. *McClelland J. S.* The crowd and the mob: From Plato to Canetti. London; Boston: Unwin Hyman, 1989. 343 p.
5. *Сигеле С.* Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1893. 116 с.
6. *Gallini C.* Scipio Sighele et la foule délinquante // *Hermes*. 1988. № 2. P. 105–133.
7. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб.: Издание Ф. Павленкова, 1896. 329 с.
8. *Тард Г.* Преступления толпы. Казань: Издание Книжного магазина Н. Я. Башмакова, Типо-лит. Императорского университета, 1893. 44 с.
9. *Rossi P.* Les suggesteurs et la foule. Paris: A. Michalon, 1904. 222 p.



10. Ross E. A. The Mob Mind // *Appletons' Popular Science Monthly*. 1897. Vol. 51, № 22. P. 390–397.
11. Горбатов Д. С., Большаков С. Н. Теории толпы в российской психологической мысли конца XIX – начала XX вв. СПб.: Art-Xpress, 2015. 108 с.
12. Rubio V. Le regard sociologique sur la foule à la fin du XIX siècle // *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*. 2010. № 1 (28). P. 13–33.
13. Lazzeri C. La contagion des émotions entre psychologie sociale et sociologie, de Le Bon à Durkheim // *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. 2016. Vol. 7, № 3. P. 133–156. DOI: [10.7443/problemata.v7i3.32091](https://doi.org/10.7443/problemata.v7i3.32091)
14. Чиркова Е. В. Анатомия финансового пузыря. М.: Кейс, 2010. 416 с.
15. Frachette C. Le Médecin-Inspecteur Général Henri Fournial (1866–1932) // *Histoire des Sciences médicales*. 1986. Vol. 20, № 4. P. 381–390.
16. Fournial H. Essai sur la psychologie des foules: considérations médico-judiciaires sur les responsabilités collectives. Lyon: A. Storck; Paris: G. Masson, 1892. 113 p.
17. Sighele S. *Psychologie des sectes*. Paris: V. Giard & E. Brière, 1898. 231 p.
18. Barrows S. *Miroirs déformants. Réflexions sur la foule en France à la fin du XIXe siècle*. Paris: Aubier, 1990. 226 p.
19. Bellamy R. The advent of the masses and the making of the modern theory of democracy // *The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought* / T. Ball, R. Bellamy (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 70–103. DOI: [10.1017/CHOL9780521563543.005](https://doi.org/10.1017/CHOL9780521563543.005)
20. Тард Ж. *Законы подражания*. СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1892. 370 с.
21. Sighele S. *U'intelligenza della folla*. Torino: F. Bocca, 1903. 166 p.
22. Tarde G. Foules et sectes au point de vue criminel // *Revue des Deux Mondes*. 1893. 15 novembre. P. 349–387.
23. Войтоловский Л. *Очерки коллективной психологии: в двух частях. Ч. 2. Психология общественных движений*. Москва; Петроград: Гос. издательство, 1925. 118 с.
24. Д-ов И. (Добровольский И. И.) *Психология «преступной» толпы* // *Русская мысль*. 1894. Кн. 12. С. 130–158.
25. Cazanove F. *Les femmes dans la foule: leur responsabilité criminelle*. Bordeaux: Y. Cadoret, 1904. 120 p.
26. Случевский В. К. *Толпа и ее психология* // *Книжки недели*. 1893. № 5. С. 5–23.
27. Ширков В. П. *Преступления толпы по новому уголовному уложению (Конструкция ответственности)* // *Журнал Министерства Юстиции*. 1904. № 3. С. 90–124.
28. Blumer H. *Collective behavior* // *New Outline of the Principles of Sociology*. N. Y.: Barnes & Noble, 1951. P. 167–221.



29. *Brighenti A. M.* La folla delinquente: Scipio Sighele, la psicologia delle folle e le origini della sociologia del XX secolo // *Altre Storie*. 2013. № 41. P. 16–18.
30. *Reicher S.* The Psychology of Crowd Dynamics // *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* / M. A. Hogg, R. S. Tindale (Eds.). Oxford: Blackwell, 2001. P. 182–208. DOI: [10.1002/9780470998458](https://doi.org/10.1002/9780470998458)
31. *Spears R., Postmes T.* Group Identity, Social Influence and Collective Action Online: Extensions and Applications of the SIDE Model // *The Handbook of the Psychology of Communication Technology* / S. S. Sundar (Ed.). Oxford: Wiley Blackwell, 2015. P. 23–46. DOI: [10.1002/9781118426456](https://doi.org/10.1002/9781118426456)
32. *Drury J., Stott C.* Contextualizing the crowd in contemporary social science // *Contemporary Social Science*. 2011. Vol. 6, Issue 3. P. 275–288. DOI: [10.1080/21582041.2011.625626](https://doi.org/10.1080/21582041.2011.625626)
33. *Borch C.* The Exclusion of the Crowd: The Destiny of a Sociological Figure of the Irrational // *European Journal of Social Theory*. 2006. Vol. 9, Issue 1. P. 83–102. DOI: [10.1177/1368431006060464](https://doi.org/10.1177/1368431006060464)

References

1. Mikhailovskii N. K. *Geroi i tolpa. Sochineniya v 6 t: T. 2.* [Heroes and crowd. Collected works in 6 volumes: V. 2]. St. Petersburg, Russkoe bogatstvo Publ., 1896, pp. 95–190.
2. Aubry P. *La contagion du meurte. Étude d'anthropologie criminelle*. Paris, Félix Alcan, Éditeur, 1888. 184 p.
3. Wulfert A. *Anthropological and positive school of criminal law in Italy: a critical study* (Russ. ed.: Vul'fert A. Antropologo-pozitivnaya shkola ugovovnogo prava v Italii: kriticheskoe issledovanie. Issue 1. Moscow, Tip. V. V. Islen'eva Publ., 1887. 510 p.).
4. McClelland J. S. *The crowd and the mob: From Plato to Canetti*. London, Boston, Unwin Hyman, 1989. 343 p.
5. Sighele S. La foule criminelle: Essai de psychologie collective (Russ. ed.: Sigele S. *Prestupnaya tolpa. Opyt kollektivnoi psikhologii*. St. Petersburg, Izd. F. Pavlenkova Publ., 1893. 116 p.).
6. Gallini C. Scipio Sighele et la foule délinquante. *Hermes*, 1988, no. 2, pp. 105–133.
7. Bon G., Le. *Psychologie des foules* (Russ. ed.: Lebon G. *Psikhologiya narodov i mass*. St. Petersburg, Izd. F. Pavlenkova Publ., 1896. 329 p.).
8. Tarde G. *Les crimes des foules* (Russ. ed.: *Prestupleniya tolpy*. Kazan, Tipo-lit, Imperial University Publ., 1893. 44 p.).
9. Rossi P. *Les suggesteurs et la foule*. Paris, A. Michalon, 1904. 222 p.
10. Ross E. A. The mob mind. *Appletons' Popular Science Monthly*, 1897, V. 51, no. 22, pp. 390–397.



11. Gorbatov D. S., Bol'shakov S. N. *Teorii tolpy v rossiiskoi psikhologicheskoi mysli kontsa XIX – nachala XX vv.* [The crowd theory in Russian psychological thought in the late 19th and early 20th century]. St. Petersburg, Art-Xpress Publ., 2015. 108 p.
12. Rubio V. Le regard sociologique sur la foule à la fin du XIX siècle. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2010, no. 1 (28), pp. 13–33.
13. Lazzeri C. La contagion des émotions entre psychologie sociale et sociologie, de Le Bon à Durkheim. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 2016, V. 7, no. 3, pp. 133–156. DOI: [10.7443/problemata.v7i3.32091](https://doi.org/10.7443/problemata.v7i3.32091)
14. Chirkova E. V. *Anatomiya finansovogo puzyrya* [The anatomy of a financial bubble]. Moscow, Keis Publ., 2010. 416 p.
15. Frachette C. Le Médecin-Inspecteur Général Henri Fournial (1866–1932). *Histoire des Sciences Médicales*, 1986, V. 20, no. 4, pp. 381–390.
16. Fournial H. *Essai sur la psychologie des foules: considérations médico-judiciaires sur les responsabilités collectives*. Lyon, A. Storck; Paris, G. Masson, 1892. 113 p.
17. Sighele S. *Psychologie des sectes*. Paris, V. Giard & E. Brière, 1898. 231 p.
18. Barrows S. *Miroirs déformants. Réflexions sur la foule en France à la fin du XIXe siècle*. Paris, Aubier, 1990. 226 p.
19. Bellamy R. The advent of the masses and the making of the modern theory of democracy. In: T. Ball, R. Bellamy (eds.) *The Cambridge history of twentieth-century political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 70–103. DOI: [10.1017/CHOL9780521563543.005](https://doi.org/10.1017/CHOL9780521563543.005)
20. Tarde G. *Les lois de l'imitation* (Russ. ed.: *Zakony podrazhaniya*. St. Petersburg, Izd. F. Pavlenkova, 1892. 370 p.).
21. Sighele S. *U'intelligenza della folla*. Torino, F. Bocca, 1903. 166 p.
22. Tarde G. Foules et sectes au point de vue criminel. *Revue des Deux Mondes*. 1893, 15 novembre, pp. 349–387.
23. Voitovskii L. *Ocherki kollektivnoi psikhologii: v dvukh chastyakh. Ch. 2. Psikhologiya obshchestvennykh dvizhenii* [Essays on collective psychology in two volumes. Volume 2: The psychology of social movements]. Moscow, Petrograd, Gos. izdatel'stvo Publ., 1925. 118 p.
24. Dobrovol'skii I. I. The psychology of criminal crowd. *Russkaya mysl' – Russian Thought*, 1894, Issue 12, pp. 130–158 (in Russian).
25. Cazanove F. *Les femmes dans la foule: leur responsabilité criminelle*. Bordeaux, Y. Cadoret, 1904. 120 p.
26. Sluchevskii V. K. The crowd and its psychology. *Knizhki nedeli – Books of the Week*, 1893, no. 5, pp. 5–23 (in Russian).
27. Shirkov V. P. Crimes of the crowd under the new criminal code: constructing responsibility. *Zhurnal Ministerstva Yustitsii – Journal of the Ministry of Justice*, 1904, no. 3, pp. 90–124 (in Russian).



28. Blumer H. Collective behavior. In: *New Outline of the Principles of Sociology*. N. Y., Barnes & Noble, 1951, pp. 167–221.
29. Brighenti A. M. La folla delinquente: Scipio Sighele, la psicologia delle folle e le origini della sociologia del XX secolo. *Altre Storie*, 2013, no. 41, pp. 16–18.
30. Reicher S. The psychology of crowd dynamics. In: M. A. Hogg, R. S. Tindale (eds.) *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*. Oxford, Blackwell, 2001, pp. 182–208. DOI: [10.1002/9780470998458](https://doi.org/10.1002/9780470998458)
31. Spears R., Postmes T. Group identity, social influence and collective action online: Extensions and applications of the SIDE model. In: S. S. Sundar (ed.) *The handbook of the psychology of communication technology*. Oxford, Wiley Blackwell, 2015, pp. 23–46. DOI: [10.1002/9781118426456](https://doi.org/10.1002/9781118426456)
32. Drury J., Stott C. Contextualizing the crowd in contemporary social science. *Contemporary Social Science*, 2011, V. 6, Issue 3, pp. 275–288. DOI: [10.1080/21582041.2011.625626](https://doi.org/10.1080/21582041.2011.625626)
33. Borch C. The exclusion of the crowd: The destiny of a sociological figure of the irrational. *European Journal of Social Theory*, 2006, V. 9, Issue 1, pp. 83–102. DOI: [10.1177/1368431006060464](https://doi.org/10.1177/1368431006060464)



УДК 612.821.2:159.99:581.135.51

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.2)

Особенности фармакологической регуляции функционального состояния пожилых людей

Валентина В. Тонковцева^{1*}, Инна А. Батура¹, Елена В. Воробьева², Алексей А. Буриков³

¹ ФГБУН «Ордена трудового красного знамени Никитский ботанический сад – Национальный научный центр Российской академии наук», г. Ялта, Российская Федерация

² Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

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

* E-mail: valyalta@rambler.ru

Аннотация

Введение. В работе проведено исследование особенностей фармакологической регуляции функционального состояния пожилых людей с помощью сеансов психорелаксации и ароматерапии с применением эфирного масла котовника кошачьего различной временной продолжительности. Для оценки функционального состояния анализировали основные параметры сердечно-сосудистой системы, а также субъективную оценку обследуемыми своих самочувствия, активности и настроения.

Новизна работы состоит в том, что впервые было изучено фармакологическое воздействие эфирного масла котовника кошачьего на функциональное состояние пожилых людей различной продолжительности (10, 20 и 30 минут) на фоне психорелаксационной записи.

Методы. В работе использовались следующие методы и методики: регистрация параметров работы сердечно-сосудистой системы (систолическое, диастолическое и пульсовое артериальное давление, частота сердечных сокращений, минутный объем крови, ударный объем сердца, сердечный индекс, коэффициент эффективности кровообращения); «Госпитальная шкала тревоги и депрессии»; методика исследования быстроты мышления; модифицированная методика корректурной пробы, таблица Иванова-Смоленского; самооценочная методика Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

В работе приняли участие 324 человека в возрасте от 50 до 90 лет, в том числе 94 с гипертонией, которые находятся на учете в центрах социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г. Ялты и г. Симферополя (Республика Крым).

Результаты. В результате проведенного исследования показано, что неинвазивное фармакологическое воздействие ароматерапии с применением эфирного масла котовника кошачьего оказывает положительное влияние на психофизиологическое,



психоэмоциональное состояние и умственную работоспособность у людей пожилого возраста при 10-ти и 20-ти минутных воздействиях.

Обсуждение результатов. Также в работе было показано, что сеансы аромарелаксации с эфирным маслом котовника кошачьего оказывают положительное влияние на функциональное состояние пожилых людей, уменьшая тревогу и снижая систолическое и пульсовое кровяное давление.

Ключевые слова

пожилые люди, функциональное состояние, фармакологическая регуляция, эфирное масло, ароматерапия, релаксационная психотерапия, котовник кошачий, субъективное благополучие, тревога, депрессия

Основные положения

► фармакологическое воздействие с применением эфирного масла (ЭМ) котовника кошачьего при сочетанном воздействии сеансов психорелаксации и ароматерапии оказывает положительное влияние на психофизиологическое, психоэмоциональное состояние и умственную работоспособность людей пожилого возраста;

► вдыхание паров ЭМ котовника кошачьего в дозировке 1 мг/м³ способствует снижению ситуативной тревоги через 10 и 20 минут после аромасеанса, повышению скорости мышления через 30 минут, увеличению умственной работоспособности, повышению субъективной самооценки общего состояния, самочувствия, настроения, бодрости и внимательности через 10, 20 и 30 минут;

► сеансы аромарелаксации ЭМ котовника кошачьего оказывают выраженное действие на параметры сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией.

Для цитирования

Тонковцева В. В., Батура И. А., Воробьева Е. В., Буриков А. А. Особенности фармакологической регуляции функционального состояния пожилых людей // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 26–59. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.2

Материалы статьи получены 05.10.2017



UDC 612.821.2:159.99:581.135.51

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.2)

Characteristics of the Pharmacological Regulation of Functional States in Elderly Adults

Valentina V. Tonkovtseva^{1*}, Inna A. Batura¹, Elena V. Vorobyeva², Aleksei A. Burikov³

¹ Nikitsky Botanical Garden, National Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Yalta, Russian Federation

² Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

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

* Corresponding author. E-mail: valyalta@rambler.ru

Abstract

Introduction. This paper reports a study of characteristics of pharmacological regulation of functional states in elderly adults by means of psycho-relaxation and aromatherapy sessions of various durations with the use of catnip oil. The assessment of functional states was carried out through the analysis of the main parameters of cardiovascular system and subjective estimates of respondents' health, activity, and mood. This is the first study on the pharmacological effects of catnip essential oil on elderly adults' functional states, depending on the diffusion duration (10, 20, and 30 minutes), monitored by psycho-relaxation recording.

Methods. The study used the following techniques: (a) recording of cardiovascular parameters (systolic blood pressure, diastolic blood pressure, pulse pressure, heart rate, minute blood volume, heart stroke volume, cardiac index, blood circulation index); (b) the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS); (c) the Technique for Measuring the Speed of Thought; (d) the Proofreading Test (modified version); (e) Ivanov-Smolensky proofreading tables; and (f) self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein (modified by A.M. Prikhozhan).

The study participants were 324 adults aged 50–90 years, including 94 hypertensive respondents who were registered at social services centers for elderly and disabled citizens in Yalta and Simferopol (the Republic of Crimea).

Results. The study results show that a 10- or 20-minute non-invasive pharmacological exposure to aromatherapy with the use of catnip oil can positively affect psychophysiological and psychoemotional states and mental working capacity in elderly adults.

Discussion. The data obtained indicate that aroma-relaxation treatment with the use of catnip essential oil positively affects functional states in elderly adults, reduces anxiety symptoms, and decreases pulse and systolic blood pressure.



Keywords

elderly adults, functional state, pharmacological regulation, essential oil, aromatherapy, relaxation psychotherapy, catnip oil, subjective well-being, anxiety, depression

Highlights

- ▶ Pharmacological exposure to catnip essential oil (EO) combined with the psycho-relaxation and aromatherapy treatment can positively affect psychophysiological and psychoemotional states and mental working capacity in elderly adults.
- ▶ Inhaling catnip essential oil (1 mg/m³) for 10 and 20 minutes reduces situational anxiety. A 30-minute aromatherapy session with the use of catnip essential oil increases the speed of thought. Inhaling catnip essential oil for 10, 20, and 30 minutes increases mental working capacity and subjective self-rating of the overall respondents' condition, health, mood, vitality, and attention.
- ▶ Aroma-relaxation treatment with catnip essential oil has a pronounced impact on basic parameters of cardiovascular system in hypertensive elderly adults.

For citation

Tonkovtseva V.V., Batura I.A., Vorobyeva E.V., Burikov A.A. Characteristics of the Pharmacological Regulation of Functional States in Elderly Adults. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 26–59 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.2

Original manuscript received 05.10.2017

Введение

В связи с увеличением средней продолжительности жизни, как в мире, так и в нашей стране, ростом продолжительности периода трудоспособности и трудовой занятости населения все более актуальной становится проблема сохранения здоровья людей пожилого возраста. Возможности применения природных средств, таких, как эфирные масла растительного происхождения, заслуживают в этой связи самого пристального внимания и изучения как препаратов для неинвазивной фармакологической регуляции функциональных состояний пожилых людей. В Никитском ботаническом саду (Крым) проводятся ставшие традиционными исследования эффективности воздействия различных эфирных масел на функциональное состояние человека, настроение, параметры электроэнцефалограммы и др. [1, 2]. Привлечение пожилых людей проводится через систему центров социального обслуживания, что позволяет делать разрабатываемые подходы к фитореабилитации доступными для широких слоев населения.

Следует отметить, что проблема коррекции функционального состояния, а также изучения психофизиологических механизмов такой коррекции,



нуждается в дальнейшей разработке [3]. В ряде работ исследовалось фармакологическое влияние эфирных масел на функциональное состояние человека, в том числе было показано, например, повышение эффективности зрительного опознания [4, 5]. В пожилом возрасте отмечается реорганизация связи внимания и памяти с интеллектуальными показателями [6].

Особое значение для людей пожилого возраста приобретают одоранты, которые способны снижать тревогу и депрессию, такие, например, как эфирное масло котовника кошачьего [7].

Эфирное масло (ЭМ) котовника кошачьего (*Nepeta cataria* L.) применяется в парфюмерной промышленности как ароматический компонент с приятным запахом, а в народной медицине – в качестве средства для лечения истощения, мигрени, невралгии и пневмонии [8]. Установлено, что ЭМ котовника обладает фитонцидным и антибактериальными действиями, оказывает антибиотический эффект по отношению к стрептококку, стафилококку, клебсиелле, сарцине – 0,0015 г/л, а к синегнойной палочке – 0,0075 г/л при минимальной концентрации данного ЭМ [9].

Нами было показано, что однократный сеанс ЭМ котовника кошачьего у людей среднего и молодого возрастов снижает личностную тревожность, улучшает общее состояние, самочувствие, настроение и работоспособность, а курсовое воздействие также повышает умственную работоспособность и подвижность нейромышечных процессов [10, 11]. Использование ЭМ котовника кошачьего у пожилых людей в низкой концентрации (0,1 мг/м³) оказывает небольшое стимулирующее влияние на умственную работоспособность, небольшое гипотензивное и брадикардическое действие [12]. На наш взгляд, эффективность фармакологического воздействия эфирных масел на функциональное состояние людей пожилого возраста может быть выше при сочетании такого воздействия с релаксационной психотерапией.

Целью данной работы является изучение особенностей фармакологической регуляции функционального состояния пожилых людей с применением эфирного масла котовника кошачьего в концентрации 1 мг/м³ через 10, 20 и 30 минут воздействия.

Методы

Исследование проведено на базе центров социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г. Ялты и г. Симферополя (Республика Крым). В нем приняли участие 324 человека в возрасте от 50 до 90 лет.

Во время исследования испытуемые находились в отдельных затемненных кабинетах в состоянии покоя (положение сидя) группами по 10–12 человек.

Участникам контрольной группы (162 человека) включали психорелаксационную запись продолжительностью 10, 20 или 30 минут. Такая музыкальная



программа состоит из тихой спокойной музыки со звуками природы и шумом моря в сопровождении мягко звучащего голоса. Экспериментальной группе (162 человека) на протяжении 10, 20 или 30 минут в помещении распыляли эфирное масло котовника кошачьего в концентрации 1 мг/м³ и параллельно включали психорелаксационную запись.

Всем испытуемым экспериментальной группы до исследования выполняли накожную и обонятельную пробы, при этом признаков непереносимости данного ЭМ не наблюдалось, восприятие аромата было нейтральным или положительным.

Химический состав эфирного масла (ЭМ) котовника кошачьего (*Nepeta cataria* L.): β-непета лактона – 37,09%, цитронеллола – 18,83%, α-непета лактона – 11,22%, гераниола – 7,90%, β-кариофиллена – 6,65%, гераниала – 4,03%, непетовой кислоты – 2,79%, цис-оцимена – 1,97%, β-пинена – 1,29%, цитронеллала – 1,03%, ментола – 1,04%, менее 1% – кариофилленоксида, гумулена, сабинена, α-пинена, линалоола, хризантемаля и др.

Для определения психологического состояния пожилых людей до и после аромасеанса проводили такие методики, как:

- «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (методика А. Zigmond, R. Snaith, 1983 г.), предназначенная для выявления и оценки тяжести депрессии и тревоги у взрослых лиц любого возраста [13];
- методика исследования быстроты мышления, позволяющая определить темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления, где показателем быстроты мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов выступает количество правильно выполненных заданий, заключающихся во вставке в слова пропущенных букв [14];
- модификация методики корректурной пробы, таблица Иванова-Смоленского, применяется для оценки внимания, утомляемости, темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания [15];
- исследование самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан – основано на оценивании испытуемыми ряда показателей. В исследовании с пожилыми людьми выдавали бланк с семью линиями, высота каждой 200 мм, с указанием верхней и нижней точек шкалы. Предлагалось оценить свое состояние и возможности отметкой на шкале по следующим параметрам: общее состояние, самочувствие, настроение, разбитость – работоспособность, напряженность – расслабленность, вялость – бодрость, рассеянность – внимательность [16].



Для оценки изменения параметров сердечно-сосудистой системы до и после сеанса релаксационной психотерапии измеряли систолическое ($АД_{\text{сист}}$) и диастолическое ($АД_{\text{диаст}}$) артериальное давление, частоту сердечных сокращений (ЧСС) с помощью аппарата UA-777 фирмы «AD Company Ltd» (Япония). Согласно международной классификации артериального давления JNC-6 была выделена группа из 94 испытуемых с гипертонией ($АД_{\text{сист}} > 140$ мм рт. ст., $АД_{\text{диаст}} > 90$ мм рт. ст.), у которых определяли: пульсовое давление (ПД), минутный объем крови (МОК), ударный объем сердца (УОС), сердечный индекс (СИ), коэффициент эффективности кровообращения (КЭК) [17, 18].

Полученные в исследовании данные подвергали статистической обработке. Для решения вопроса о степени соответствия распределений нормальной кривой использовали тест Шапиро – Уилка. Для сопоставления результатов связанных и несвязанных выборок применяли t-критерий Стьюдента, критерий Вилкоксона и Манна – Уитни с помощью программы Statistica AnalystSoft [19].

Результаты

При оценке психоэмоционального состояния испытуемых с применением «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» исходно контрольная и опытная группа не имели статистически достоверных различий. После оказания фармакологического воздействия на пожилых людей с применением ЭМ котовника кошачьего у пожилых людей через 10 и 20 минут воздействия достоверно снизились проявления тревоги (по сравнению с контрольной группой). Показатели депрессии остались неизменными как в экспериментальной, так и в контрольной группе (таблица 1).

При исследовании влияния ЭМ котовника кошачьего на быстроту мышления людей пожилого возраста (с использованием методики исследования быстроты мышления) статистически достоверной разницы между контрольной и экспериментальной группами в сеансах 10 и 20 минут не выявлено, а через 30 минут в экспериментальной группе было зафиксировано статистически достоверное увеличение правильно выполненных заданий, по сравнению с исходными данными (таблица 2).

Сеансы психорелаксации (контрольная группа) не оказали достоверных изменений на показатели теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. После сеанса психорелаксации с использованием ЭМ котовника кошачьего у людей пожилого возраста через 10, 20 и 30 минут было отмечено улучшение субъективной оценки общего состояния и самочувствия (таблицы 3, 4), повышение настроения (таблица 5) и снижение напряженности (таблица 7).



Таблица 1. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на психоэмоциональное состояние испытуемых через 10, 20 и 30 минут экспозиции (1 мг/м³; Госпитальная шкала тревоги и депрессии, усл. ед.)

Table 1. Effect of a 10-, 20-, and 30-minute relaxation session with catnip EO on respondents' psychoemotional states (1 mg/m³, Hospital Anxiety and Depression Scale, standard units)

Шкала Scale	Экспери- мент исходно Experiment (before)	Контроль до Control (before)	Экспери- мент после Experiment (after)	P_{Δ} P_E	Контроль после Control (after)	P_K P_C	$P_{K/\Delta}$ $P_{C/E}$
10 мин., n (эксп/контр) = 55 10 min, n (experiment/control) = 55							
Тревога Anxiety	7,06 ± 0,54	7,36 ± 0,34	5,94 ± 0,46	0,003	6,86 ± 0,38	–	–
Депрессия Depression	5,24 ± 0,45	5,70 ± 0,40	5,08 ± 0,44	–	5,24 ± 0,38	–	–
20 мин., n (эксп/контр) = 42 20 min, n (experiment/control) = 42							
Тревога Anxiety	7,88 ± 0,60	7,52 ± 0,51	6,67 ± 0,61	0,002	6,86 ± 0,48	–	–
Депрессия Depression	5,86 ± 0,53	6,52 ± 0,45	5,71 ± 0,55	–	5,81 ± 0,45	–	–
30 мин., n (эксп/контр) = 47 30 min, n (experiment/control) = 47							
Тревога Anxiety	8,11 ± 0,46	8,11 ± 0,45	7,45 ± 0,53	–	7,53 ± 0,42	–	–
Депрессия Depression	6,94 ± 0,47	6,89 ± 0,37	6,53 ± 0,46	–	6,74 ± 0,46	–	–

Условные обозначения: P_{Δ} – достоверность различий данных до и после воздействия ЭМ котовника, P_K – достоверность различий данных контрольной группы до и после сеанса психорелаксации, $P_{K/\Delta}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: P_E – significance of differences before and after exposure to catnip EO, P_C – significance of differences in the control group before and after the psycho-relaxation session, and $P_{C/E}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).



Таблица 2. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на быстроту мышления испытуемых через 10, 20 и 30 минут экспозиции (1 мг/м³, с использованием методики исследования быстроты мышления, шт.)

Table 2. Effect of a 10-, 20-, and 30-minute relaxation session with catnip EO on the respondents' speed of thought (1 mg/m³, Technique for Measuring the Speed of Thought, n)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Количество слов Words (n)	42	Контрольная Control	28,74 ± 1,16	27,12 ± 1,43	–
	42	Экспериментальная Experimental	29,93 ± 1,22	29,86 ± 1,37	–
Количество ошибок Errors (n)	42	Контрольная Control	2,12 ± 0,23	1,74 ± 0,22	–
	42	Экспериментальная Experimental	1,74 ± 0,30	2,10 ± 0,29	–
20 мин. 20 min					
Количество слов Words (n)	60	Контрольная Control	29,08 ± 0,83	28,40 ± 0,82	–
	60	Экспериментальная Experimental	29,00 ± 1,15	29,55 ± 0,96	–
Количество ошибок Errors (n)	60	Контрольная Control	1,68 ± 0,24	1,90 ± 0,22	–
	60	Экспериментальная Experimental	1,32 ± 0,18	1,42 ± 0,18	–
30 мин. 30 min					
Количество слов Words (n)	47	Контрольная Control	23,36 ± 0,90	24,13 ± 1,00	–
	47	Экспериментальная Experimental	27,74 ± 1,06	29,45 ± 0,98	0,03
		$P_{к/э}$ $P_{с/е}$	0,01	0,001	
Количество ошибок Errors (n)	47	Контрольная Control	1,98 ± 0,20	1,91 ± 0,18	–
	47	Экспериментальная Experimental	1,62 ± 0,22	1,43 ± 0,21	–

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, $P_{к/э}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, $P_{с/е}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).



Таблица 3. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на общее состояние испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 3. Effect of relaxation with catnip EO on the overall respondents' condition (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Общее состояние Overall condition	55	Контрольная Control	140,51 ± 4,05	145,60 ± 3,62	–
	55	Экспериментальная Experimental	136,49 ± 5,15	154,58 ± 4,22	2,28543E-08
20 мин. 20 min					
Общее состояние Overall condition	60	Контрольная Control	133,22 ± 3,65	131,23 ± 3,55	–
	60	Экспериментальная Experimental	132,77 ± 4,10	148,23 ± 3,82	2,24116E-05
		P _{к/э} P _{с/э}	–	0,01	
30 мин. 30 min					
Общее состояние Overall condition	47	Контрольная Control	150,23 ± 4,16	152,87 ± 4,64	–
	47	Экспериментальная Experimental	147,91 ± 5,00	159,38 ± 4,81	7,12944E-05

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/э} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).



Таблица 4. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на самочувствие испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 4. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' health (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Самочувствие Health	55	Контрольная Control	145,38 ± 3,96	148,20 ± 3,88	–
	55	Экспериментальная Experimental	138,87 ± 5,25	154,38 ± 4,48	4,37409E-05
20 мин. 20 min					
Самочувствие Health	60	Контрольная Control	133,47 ± 3,75	133,55 ± 3,53	–
	60	Экспериментальная Experimental	133,87 ± 4,18	149,27 ± 3,77	1,71229E-06
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,01	
30 мин. 30 min					
Самочувствие Health	47	Контрольная Control	150,34 ± 4,47	154,70 ± 4,54	–
	47	Экспериментальная Experimental	142,36 ± 5,95	156,19 ± 5,14	0,001

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).



Таблица 5. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на настроение испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 5. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' mood (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
			10 мин. 10 min		
Настроение Mood	55	Контрольная Control	149,87 ± 4,18	153,80 ± 4,12	–
	55	Экспериментальная Experimental	143,93 ± 5,47	156,69 ± 4,19	1,83065E-05
			20 мин. 20 min		
Настроение Mood	60	Контрольная Control	131,15 ± 4,26	133,10 ± 3,59	–
	60	Экспериментальная Experimental	136,82 ± 4,23	151,13 ± 3,71	3,88901E-05
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,001	
			30 мин. 30 min		
Настроение Mood	47	Контрольная Control	152,91 ± 4,03	153,94 ± 4,64	–
	47	Экспериментальная Experimental	147,72 ± 5,23	159,66 ± 4,30	0,0003

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).

Через 10 и 20 минут после проведения аромасеанса у пожилых людей повысилась субъективная самооценка работоспособности (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), тогда как через 30 минут статистически значимых изменений этого показателя не выявлено (таблица 6).



Таблица 6. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на работоспособность испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 6. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' working capacity (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Разбитость – работоспо- собность	55	Контрольная Control	140,55 ± 4,82	145,78 ± 4,92	–
Weakness – working capacity	55	Экспери- ментальная Experimental	139,05 ± 6,06	154,00 ± 4,65	9,97497E-07
20 мин. 20 min					
Разбитость – работоспо- собность	60	Контрольная Control	133,43 ± 3,68	132,55 ± 3,60	–
Weakness – working capacity	60	Экспери- ментальная Experimental	132,85 ± 4,87	146,98 ± 4,28	5,73516E-06
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,01	
30 мин. 30 min					
Разбитость – работоспо- собность	47	Контрольная Control	142,57 ± 5,64	146,02 ± 5,39	–
Weakness – working capacity	47	Экспери- ментальная Experimental	142,68 ± 5,68	151,00 ± 5,53	–

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).



Таблица 7. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на расслабленность испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 7. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' limprness (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Напряженность – расслаблен- ность Tension – limprness	55	Контрольная Control	133,24 ± 4,74	139,84 ± 4,93	–
	55	Экспери- ментальная Experimental	133,49 ± 6,33	151,42 ± 4,74	0,0003
20 мин. 20 min					
Напряженность – расслаблен- ность Tension – limprness	60	Контрольная Control	130,78 ± 3,63	131,43 ± 3,45	–
	60	Экспери- ментальная Experimental	130,78 ± 4,07	143,07 ± 4,81	0,0007
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,05	
30 мин. 30 min					
Напряженность – расслаблен- ность Tension – limprness	47	Контрольная Control	145,38 ± 4,72	149,62 ± 4,91	–
	47	Экспери- ментальная Experimental	133,51 ± 6,44	151,45 ± 5,68	0,0009

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).

Достоверно повысилась субъективная оценка выраженности бодрости и внимательности (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан) во всех трех экспозициях времени (таблицы 8, 9).



Таблица 8. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на бодрость испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 8. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' vitality (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Вялость – бодрость Languor – vitality	55	Контрольная Control	138,15 ± 4,67	145,60 ± 5,19	–
	55	Экспери- ментальная Experimental	140,00 ± 6,10	151,49 ± 5,47	0,02
20 мин. 20 min					
Вялость – бодрость Languor – vitality	60	Контрольная Control	133,17 ± 3,68	131,15 ± 3,45	–
	60	Экспери- ментальная Experimental	133,33 ± 4,52	148,67 ± 3,92	1,23459E-05
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,001	
30 мин. 30 min					
Вялость – бодрость Languor – vitality	47	Контрольная Control	144,34 ± 5,31	149,68 ± 4,79	–
	47	Экспери- ментальная Experimental	142,72 ± 5,36	153,87 ± 5,48	0,02

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between the control and the experimental group (p < 0.05).



Таблица 9. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на внимательность испытуемых (по показателям теста для исследования самооценки по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, 1 мг/м³, мм)

Table 9. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' mindfulness (self-assessment diagnostic technique by Dembo-Rubinstein, 1 mg/m³, mm)

Показатель Index	n	Группа Group	До Before	После After	P
10 мин. 10 min					
Рассеянность – вниматель- ность Absent- mindedness – mindfulness	55	Контрольная Control	137,42 ± 5,52	146,16 ± 5,37	–
	55	Экспери- ментальная Experimental	143,22 ± 5,47	154,00 ± 5,09	0,003
20 мин. 20 min					
Рассеянность – вниматель- ность Absent- mindedness – mindfulness	60	Контрольная Control	134,02 ± 3,59	132,32 ± 3,38	–
	60	Экспери- ментальная Experimental	132,38 ± 4,80	147,37 ± 3,88	0,0002
		P _{к/э} P _{с/е}	–	0,01	
30 мин. 30 min					
Рассеянность – вниматель- ность Absent- mindedness – mindfulness	47	Контрольная Control	143,98 ± 5,44	148,49 ± 5,12	–
	47	Экспери- ментальная Experimental	144,60 ± 5,46	154,89 ± 4,73	0,005

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, P_{к/э} – досто-
верность различий данных контрольной и экспериментальной групп (p < 0,05).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, P_{с/е} – significance of differences between
the control and the experimental group (p < 0.05).

При оценке влияния 10-ти минутного сеанса психорелаксации в сочетании с аромасансом ЭМ котовника кошачьего на умственную работоспособность, оцениваемую с применением модифицированной методики корректурной



пробы, сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп показало, что в экспериментальной группе в результате 10-ти минутного сеанса ароматерапии достоверно увеличился темп выполнения задания на 2-й минуте без увеличения количества ошибок. После 20-минутного сеанса ароматерапии с применением ЭМ котовника кошачьего достоверно увеличился темп работы на 1-й минуте при увеличении количества ошибок, и повысилось количество ошибок на 2-й минуте без изменения темпа работы. Через 30 минут вдыхания ЭМ котовника кошачьего достоверно увеличился темп работы на 1-й минуте. У испытуемых контрольной группы на 2-й минуте достоверно снизились темп выполнения работы и количество ошибок после 20-ти минутного сеанса психорелаксации (таблица 10).

Таблица 10. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на умственную работоспособность (1 мг/м³, по показателям корректурной пробы)

Table 10. Effect of relaxation with catnip EO on the respondents' mental working capacity (1 mg/m³, Proofreading Test)

Показатель Index	Группа Group	Исходно Before	После After	P
10 мин., n (эксп/контр) = 55 10 min, n (experiment/control) = 55				
Темп (на 1 минуте) Speed (in the 1st minute)	Контрольная Control	235,31 ± 9,10	238,44 ± 9,74	–
	Экспериментальная Experimental	244,84 ± 9,43	249,55 ± 8,42	–
Ошибки (на 1 минуте) Errors (in the 1st minute)	Контрольная Control	1,71 ± 0,27	1,31 ± 0,21	–
	Экспериментальная Experimental	1,93 ± 0,27	1,35 ± 0,34	–
Темп (на 2 минуте) Speed (in the 2nd minute)	Контрольная Control	206,16 ± 8,69	218,93 ± 9,51	–
	Экспериментальная Experimental	219,42 ± 8,71	243,47 ± 9,43	0,001
Ошибки (на 2 минуте) Errors (in the 2nd minute)	Контрольная Control	1,25 ± 0,18	1,15 ± 0,19	–
	Экспериментальная Experimental	1,22 ± 0,25	1,35 ± 0,28	–



Показатель Index	Группа Group	Исходно Before	После After	P
20 мин., n (эксп/контр) = 60 20 min, n (experiment/control) = 60				
Темп (на 1 минуте) Speed (in the 1st minute)	Контрольная Control	249,60 ± 10,29	238,27 ± 8,84	–
	Экспериментальная Experimental	278,30 ± 15,73	292,37 ± 15,23	0,05
	P _{к/э} P _{с/е}	–	0,01	
Ошибки (на 1 минуте) Errors (in the 1st minute)	Контрольная Control	2,63 ± 0,38	2,58 ± 0,36	–
	Экспериментальная Experimental	1,92 ± 0,25	3,00 ± 0,39	0,004
Темп (на 2 минуте) Speed (in the 2nd minute)	Контрольная Control	242,10 ± 8,97	227,48 ± 8,35	0,02
	Экспериментальная Experimental	268,13 ± 11,03	268,38 ± 11,50	–
	P _{к/э} P _{с/е}	–	0,01	
Ошибки (на 2 минуте) Errors (in the 2nd minute)	Контрольная Control	3,67 ± 0,43	2,00 ± 0,32	0,0002
	Экспериментальная Experimental	1,82 ± 0,40	3,05 ± 0,45	0,02
	P _{к/э} P _{с/е}	0,01	–	



Показатель Index	Группа Group	Исходно Before	После After	P
30 мин., n (эксп/контр) = 47 30 min, n (experiment/control) = 47				
Темп (на 1 минуте) Speed (in the 1st minute)	Контрольная Control	252,11 ± 7,80	261,36 ± 9,40	–
	Экспериментальная Experimental	253,17 ± 12,74	301,64 ± 10,75	0,004
	$P_{к/э}$ $P_{с/э}$	–	0,01	
Ошибки (на 1 минуте) Errors (in the 1st minute)	Контрольная Control	1,21 ± 0,20	1,53 ± 0,23	–
	Экспериментальная Experimental	2,57 ± 0,54	2,11 ± 0,48	–
	$P_{к/э}$ $P_{с/э}$	0,05		
Темп (на 2 минуте) Speed (in the 2nd minute)	Контрольная Control	250,49 ± 8,02	247,60 ± 8,20	–
	Экспериментальная Experimental	265,98 ± 13,56	279,85 ± 13,29	
	$P_{к/э}$ $P_{с/э}$	–	0,05	
Ошибки (на 2 минуте) Errors (in the 2nd minute)	Контрольная Control	1,49 ± 0,24	1,34 ± 0,23	–
	Экспериментальная Experimental	2,28 ± 0,70	2,66 ± 0,64	–

Условные обозначения: P – достоверность различий данных до и после воздействия, $P_{к/э}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: P – significance of differences before and after exposure, $P_{с/э}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).



Исследование параметров сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией позволило выявить статистически достоверные изменения у испытуемых после проведения сеанса психорелаксации совместно с ароматерапией ЭМ котовника кошачьего. После воздействия на обследуемых ЭМ котовника кошачьего в течение 10 минут было выявлено статистически значимое снижение систолического артериального давления по сравнению с данными контрольной группы и исходными показателями на 7,8% и 9,6% соответственно. Отмечено достоверное уменьшение величины пульсового артериального давления на 16,6% сравнительно с контролем и на 19,6% – с исходными показателями. Коэффициент эффективности кровоснабжения также снизился по сравнению с данными контрольной группы и исходными показателями на 17,3% и 23,7% (таблица 11).

Таблица 11. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на параметры сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией (10 минут)

Table 11. Effect of relaxation with catnip EO on cardiovascular system parameters in hypertensive elderly adults (10 minutes)

Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	$P_{к/с}$	Эксперимент до Experiment (before)	Эксперимент после Experiment (after)	$P_{э/е}$	$P_{к/э}$ $P_{с/е}$
	n = 20			n = 20			
$AA_{сис\tau}$ мм рт. ст. SBP, mmHg	157,10 ± 3,11	154,50 ± 4,11	–	157,50 ± 2,22	142,40 ± 3,03	0,001	0,05
$AA_{диаст\tau}$ мм рт. ст. DBP, mmHg	82,00 ± 1,85	80,80 ± 2,38	–	81,05 ± 1,99	80,95 ± 2,00	–	–
ЧСС, уд/мин HR, beats/min	71,85 ± 1,76	68,60 ± 1,61	0,002	71,95 ± 3,04	68,10 ± 2,77	0,002	–



Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	P_K P_C	Эксперимент до Experiment (before)	Эксперимент после Experiment (after)	P_{Δ} P_E	$P_{K/\Delta}$ $P_{C/E}$
	n = 20			n = 20			
ПД, мм рт. ст. PP, mmHg	75,10 ± 3,45	73,70 ± 3,80	–	76,45 ± 2,93	61,45 ± 2,92	0,0004	0,05
УОС, мл MBV, ml	46,98 ± 2,66	47,00 ± 2,59	–	49,45 ± 2,18	42,01 ± 2,00	0,003	–
МОК, л/мин HSV, L/min	3343,68 ± 185,69	3210,64 ± 182,24	–	3557,55 ± 214,76	2892,29 ± 198,18	0,0002	–
СИ, л/мин/м ² CI, L/min/m ²	2002,80 ± 120,83	1927,68 ± 122,74	–	2089,09 ± 117,83	1701,88 ± 113,20	0,0002	–
КЭК BCI	5370,40 ± 254,32	5061,95 ± 289,53	–	5486,10 ± 299,66	4188,20 ± 260,90	0,0001	0,05

Условные обозначения: АД_{сис} – систолическое давление; АД_{диаст} – диастолическое давление; ЧСС – частота сердечных сокращений; ПД – пульсовое давление; МОК – минутный объем крови; УОС – ударный объем сердца; СИ – сердечный индекс; КЭК – коэффициент эффективности кровообращения; P_{Δ} – достоверность различий данных до и после воздействия ЭМ котловника; P_K – достоверность различий данных контрольной группы до и после сеанса психорелаксации; $P_{K/\Delta}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: SBP – systolic blood pressure; DBP – diastolic blood pressure; HR – heart rate; PP – pulse pressure; MBV – minute blood volume; HSV – heart stroke volume; CI – cardiac index; BCI – blood circulation index; P_E – significance of differences before and after exposure to catnip EO, P_C – significance of differences in the control group before and after the psycho-relaxation session, and $P_{C/E}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).



После воздействия на обследуемых ЭМ котовника кошачьего в течение 20-ти минут было выявлено статистически достоверное снижение АД_{СИСТ} по сравнению с данными контрольной группы и исходными показателями на 5,8% и на 6,9% соответственно. Показатель пульсового давления достоверно уменьшился только относительно данных, полученных у контрольной группы (на 12,6%) (таблица 12).

Таблица 12. Влияние релаксации с ЭМ котовника кошачьего на параметры сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией (20 минут)

Table 12. Effect of relaxation with catnip EO on cardiovascular system parameters in hypertensive elderly adults (20 minutes)

Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	P _к P _с	Эксперимент до Experiment (before)	Эксперимент после Experiment (after)	P _э P _е	P _{к/э} P _{с/е}
	n = 16			n = 15			
АД _{СИСТ} мм рт. ст. SBP, mmHg	154,38 ± 2,16	153,00 ± 3,61	-	154,80 ± 2,95	144,13 ± 2,67	0,02	0,05
АД _{ДИАСТ} мм рт. ст. DBP, mmHg	85,75 ± 1,34	85,19 ± 1,96	-	86,40 ± 2,90	84,87 ± 2,96	-	-
ЧСС, уд/мин HR, beats/min	70,63 ± 3,08	68,69 ± 2,70	0,002	70,80 ± 2,61	69,67 ± 2,51	0,04	-
ПД, мм рт. ст. PP, mmHg	68,63 ± 2,26	67,81 ± 2,83	-	68,40 ± 4,05	59,27 ± 3,16	-	0,05



Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	P_k P_c	Эксперимент до Experiment (before)	Эксперимент после Experiment (after)	P_Σ P_E	$P_{k/\Sigma}$ $P_{c/E}$
	n = 16			n = 15			
УОС, мл MBV, ml	41,01 ± 1,46	40,94 ± 1,83	-	45,83 ± 3,19	42,18 ± 2,42	-	-
МОК, л/мин HSV, L/min	2922,49 ± 189,94	2830,94 ± 194,01	-	3240,36 ± 272,24	2933,86 ± 190,71	-	-
СИ, л/мин/м ² CI, L/min/m ²	1702,16 ± 124,89	1656,91 ± 136,92	-	1858,58 ± 122,37	1712,34 ± 101,78	-	-
КЭК BCI	4890,38 ± 320,37	4662,50 ± 298,51	-	4805,87 ± 318,47	4096,00 ± 216,76	-	-

Условные обозначения: АД_{сис} – систолическое давление; АД_{диаст} – диастолическое давление; ЧСС – частота сердечных сокращений; ПД – пульсовое давление; МОК – минутный объем крови; УОС – ударный объем сердца; СИ – сердечный индекс; КЭК – коэффициент эффективности кровообращения; P_Σ – достоверность различий данных до и после воздействия ЭМ котловника; P_k – достоверность различий данных контрольной группы до и после сеанса психорелаксации; $P_{k/\Sigma}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: SBP – systolic blood pressure; DBP – diastolic blood pressure; HR – heart rate; PP – pulse pressure; MBV – minute blood volume; HSV – heart stroke volume; CI – cardiac index; BCI – blood circulation index; P_E – significance of differences before and after exposure to catnip EO, P_c – significance of differences in the control group before and after the psycho-relaxation session, and $P_{c/E}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).

После воздействия на обследуемых ЭМ котловника кошачьего в течение 30-минутного сеанса психорелаксации в экспериментальной группе достоверно снизилось пульсовое давление как относительно контрольной группы (16,8%), так и по сравнению с исходными данными (19,3%), а также уменьшился сердечный индекс (16,9 и 17,1%) (таблица 13).



Таблица 13. Влияние релаксации с ЭМ котонника кошачьего на параметры сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией (30 минут)

Table 13. Effect of relaxation with catnip EO on cardiovascular system parameters in hypertensive elderly adults (30 minutes)

Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	P _к P _с	Экспери- мент до Experi- ment (before)	Экспери- мент после Experi- ment (after)	P _э P _е	P _{к/э} P _{с/е}
	n = 13			n = 10			
АД _{систо} , мм рт. ст. SBP, mmHg	154,38 ± 3,32	149,92 ± 3,66	–	154,90 ± 3,82	138,70 ± 5,10	0,005	–
АД _{диасто} , мм рт. ст. DBP, mmHg	80,31 ± 2,75	77,54 ± 1,95	–	80,30 ± 3,64	78,50 ± 1,96	–	–
ЧСС, уд/мин HR, beats/min	72,92 ± 3,51	70,08 ± 3,56	0,02	73,70 ± 2,03	69,80 ± 1,62	0,01	–
ПД, мм рт. ст. PP, mmHg	74,08 ± 3,89	72,38 ± 3,20	–	74,60 ± 5,55	60,20 ± 5,48	0,005	0,05
УОС, мл MBV, ml	48,85 ± 2,97	49,67 ± 1,66	–	50,88 ± 4,27	44,76 ± 3,35	–	–



Показатель Index	Контроль до Control (before)	Контроль после Control (after)	P_k P_c	Экспери- мент до Experi- ment (before)	Экспери- мент после Experi- ment (after)	P_{Δ} P_E	$P_{k/\Delta}$ $P_{c/E}$
	n = 13			n = 10			
МОК, л/мин HSV, L/min	3593,63 ± 312,98	3497,03 ± 235,89	–	3742,49 ± 333,14	3110,59 ± 226,69	0,01	
СИ, л/мин/м ² CI, L/min/m ²	2054,64 ± 162,19	2009,58 ± 117,81	–	2013,99 ± 183,61	1670,20 ± 125,20	0,01	0,05
КЭК BCI	5425,62 ± 408,55	5077,92 ± 342,37	–	5485,10 ± 418,68	4184,90 ± 365,97	0,005	–

Условные обозначения: АД_{сисст} – систолическое давление; АД_{диаст} – диастолическое давление; ЧСС – частота сердечных сокращений; ПД – пульсовое давление; МОК – минутный объем крови; УОС – ударный объем сердца; СИ – сердечный индекс; КЭК – коэффициент эффективности кровообращения; P_{Δ} – достоверность различий данных до и после воздействия ЭМ котовника; P_k – достоверность различий данных контрольной группы до и после сеанса психорелаксации; $P_{k/\Delta}$ – достоверность различий данных контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$).

Legend: SBP – systolic blood pressure; DBP – diastolic blood pressure; HR – heart rate; PP – pulse pressure; MBV – minute blood volume; HSV – heart stroke volume; CI – cardiac index; BCI – blood circulation index; P_E – significance of differences before and after exposure to catnip EO, P_c – significance of differences in the control group before and after the psycho-relaxation session, and $P_{c/E}$ – significance of differences between the control and the experimental group ($p < 0.05$).

Обсуждение результатов

У пожилых людей выраженность тревоги находится в обратной зависимости с субъективным ощущением благополучия [20]. В связи с этим, полученные в нашей работе данные о возможности с применением ароматерапии ЭМ котовника кошачьего снижать выраженность тревоги, имеют хорошие перспективы для практического применения.

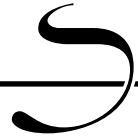


В нашей работе на исследуемой выборке пожилых людей не получены данные о влиянии ароматерапии с применением ЭМ котовника кошачьего на уменьшение выраженности депрессии (по шкале госпитальной тревоги и депрессии). Однако, на материале самооценочной методики Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, нами получены данные об эффективности ароматерапии с применением ЭМ котовника кошачьего в сочетании с сеансами психорелаксации в отношении субъективно оцениваемых параметров настроения, самочувствия, общего состояния и др. В связи с этим отметим, что антидепрессантные свойства эфирного масла котовника кошачьего были отмечены в результате проведения исследований на животных [21]; они также отмечаются в специальной литературе, посвященной имеющим антидепрессивное фармакологическое воздействие на человека медицинским растениям, произрастающим на территории стран бывшего СССР [22]. В литературе по фармацевтической биологии также указывается, что успокоительное действие препаратов растений рода *Nepeta* на центральную нервную систему, как представляется, опосредовано работой ГАМКергической нейромедиаторной системы [23].

Сопоставление эффективности различных методов терапии депрессивных проявлений у пожилых людей показало, что наиболее эффективны сочетанные подходы в терапии депрессий у пожилых людей, использующие множество методов [24].

Использование в нашей работе методики исследования быстроты мышления, позволяющей оценить темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления, позволило установить, что сочетание 30-минутного сеанса ароматерапии ЭМ котовника кошачьего с психорелаксацией способствует ускорению быстроты мышления пожилых людей. Известно, что в пожилом возрасте ухудшение когнитивных функций начинается со снижения скорости обработки информации, – это показано, например, в исследовании здоровых пожилых людей в возрасте 61–90 лет [25]. Сохранная скорость мышления и хорошие когнитивные показатели могут обеспечиваться за счет регулярных социальных взаимодействий (общение с членами семьи, живущими близко и далеко, общение по телефону, со сверстниками и т. д.). Даже небольшое количество социального взаимодействия в день (10 минут) может способствовать познавательной работе [26].

В свою очередь, верно и обратное положение о том, что сохранные показатели мышления имеют важное значение для поддержания хороших социальных связей у людей пожилого возраста, поскольку способствуют правильному пониманию и интерпретации эмоций и поведения, мотивов других людей. В этой связи, говоря о характеристиках мышления пожилых



людей, важных для осуществления успешных социальных интеракций, удобно обратиться к понятию модели психического. Модель психического – психологический феномен (закрывающийся в формировании способности понимать степень информационной осведомленности окружающих людей и на этой основе строить с ними взаимодействие), рассматриваемый как важный показатель развития мышления на ранних этапах онтогенеза [27]. Исследования модели психического у пожилых людей, как способности к пониманию своего состояния и состояния других людей, а также к распознаванию ложных ошибок мышления, показали, что у пожилых людей, как правило, имеется дефицит данных функций [28] при общем гетерогенном характере изменений способности понимания психического мира [29]. Поэтому применение фармакологического воздействия с применением ароматерапии эфирными маслами открывает дополнительные перспективы и в этом плане.

В результате применения в нашей работе методики корректурной пробы можно сказать, что с увеличением продолжительности сеансов фармакологического воздействия ЭМ котовника кошачьего (от 10-ти к 20-ти и 30-ти минутам соответственно) растет быстрота увеличения темпа выполнения задания, что свидетельствует о большей эффективности для когнитивных функций пожилых людей сеансов ароматерапии продолжительностью от 20-ти минут и более.

В нашей работе были получены данные относительно фармакологического воздействия различной продолжительности аромасеансов ЭМ котовника кошачьего на параметры сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией. Было показано статистически значимое снижение систолического артериального давления, а также уменьшение значения пульсового артериального давления. В составе фенольных соединений котовника кошачьего значительная доля принадлежит хлорогеновой кислоте, которая выступает ингибитором окисления липопротеидов низкой плотности (которое может впоследствии вызывать повреждение артерий) и способствует предотвращению сердечно-сосудистых заболеваний [30, 31].

Изучение функционального состояния дает ценную информацию для оказания психологической помощи и сопровождения у людей разного возраста [32]. Фармакологическая регуляция функционального состояния пожилых людей с применением эфирных масел, в частности, масла котовника кошачьего, позволяет существенно улучшить показатели мышления, внимания, субъективной оценки собственного здоровья, активности и настроения, уменьшить проявления тревоги, а также может служить вспомогательным средством, ингибирующим развитие сердечно-сосудистых заболеваний.



Заключение

Таким образом, исследование сочетанного воздействия сеансов психорелаксации и ароматерапии подтвердили полученные нами ранее результаты о положительном влиянии ЭМ котовника кошачьего на психофизиологическое, психоэмоциональное состояние и умственную работоспособность человека, в том числе у людей пожилого возраста. Так, вдыхание паров ЭМ котовника кошачьего в дозировке 1 мг/м³ способствовало снижению выраженности тревоги через 10 и 20 минут после аромасеанса, повышению быстроты мышления и подвижности нервных процессов через 30 минут, увеличению умственной работоспособности, улучшению общего состояния, самочувствия, настроения, бодрости и внимательности через 10, 20 и 30 минут.

Исследование параметров сердечно-сосудистой системы людей пожилого возраста с гипертонией выявило, что сеансы аромарелаксации ЭМ котовника кошачьего снижают систолическое и пульсовое артериальное давление, способствуют более экономичной работе сердца и сердечно-сосудистой системы в целом.

Литература

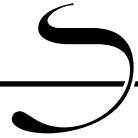
1. Кириллова А. В., Панова С. А., Лесова Л. Д. Сравнительная оценка влияния эфирных масел на психофизиологический статус человека // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Биология, химия». 2011. Т. 24 (63), № 2. С. 150–156.
2. Борода Т. В., Тонковцева В. В., Серобаба Л. А., Середина О. С., Борисова Е. В., Максимова И. Н., Овчаренко Ю. П., Суценко Л. Г., Державицкая Н. И., Страшко И. Ю., Грицкевич О. И., Кулик Н. И., Самотковская Т. А., Ярош А. М. Влияние эфирного масла можжевельника виргинского в разных концентрациях на психоэмоциональное состояние, умственную работоспособность и память человека // Бюллетень Государственного Никитского ботанического сада. 2015. № 114. С. 44–48.
3. Айдаркин Е. К. Функциональное состояние: физиологические механизмы // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2013. № 4 (67). С. 58–62.
4. Айдаркин Е. К., Кундупьян О. Л., Кундупьян Ю. Л. Метод аромакоррекции функционального состояния человека в процессе когнитивной деятельности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2014. № 1 (68). С. 43–48.
5. Айдаркин Е. К., Кундупьян О. Л., Кундупьян Ю. Л., Архиня А. П., Бибов М. Ю. Психофизиологические показатели сложной когнитивной деятельности в отсутствии и присутствии розмарина // Валеология. 2014. № 1. С. 5–14.



6. Разумникова О. М., Вольф Н. В. Реорганизация связи интеллекта с характеристиками внимания и памяти при старении // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2017. Т. 67, № 1. С. 55–67.
7. Kennedy D. O., Little W., Haskell C. F., Scholey A. B. Anxiolytic effects of a combination of *Melissa officinalis* and *Valeriana officinalis* during laboratory induced stress // *Phytotherapy Research*. 2006. Vol. 20, Issue 2. P. 96–102. DOI: [10.1002/ptr.1787](https://doi.org/10.1002/ptr.1787)
8. Либусь О. К., Работягов В. Д., Кутько С. П., Хлыпенко Л. А. Эфиромасличные и пряно-ароматические растения. Херсон: Айлант, 2004. 272 с.
9. Капелев О. И. Антимикробные и фитонцидные свойства котовника лимонного // Основные направления научных исследований по интенсификации эфиромасличного производства. Ч. 2. Симферополь, 1985. С. 74–75.
10. Тонковцева В. В., Ярош А. М. Влияние на нервную систему человека курсового воздействия эфирным маслом котовника кошачьего // Таврический медико-биологический вестник. 2012. Т. 15, № 1 (57). С. 321–327.
11. Тонковцева В. В., Ярош А. М. Влияние курсового воздействия эфирными маслами лаванды узколистной и котовника кошачьего на психоэмоциональное состояние, умственную работоспособность и нейромоторные процессы человека в условиях курортной рекреации // Сборник научных трудов ГНБС. 2015. Т. 141. С. 65–78.
12. Тонковцева В. В., Бекмамбетов Т. Р., Бакова Н. Н., Ярош А. М. Влияние дыхания эфирным маслом котовника кошачьего в низкой концентрации на психофизиологическое состояние пожилых людей // Бюллетень ГНБС. 2015. Вып. 116. С. 73–76.
13. Zigmond A. S., Snaith R. P. The hospital anxiety and depression scale // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 67, Issue 6. P. 361–370.
14. Черемискина И. И. Методические указания для практических занятий по курсу «Специальный практикум по психологии». Методики диагностики свойств мышления. Владивосток: ИПК МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2007. 51 с. URL: http://msun.ru/upload/folders/edu_lit/kaf/phsihology/030.pdf (Accessed 25.05.2018).
15. Яньшин П. В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
16. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
17. The Sixth Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure // *Archives of Internal Medicine*. 1997. Vol. 157, Issue 21. P. 2413–2446. DOI: [10.1001/archinte.1997.00440420033005](https://doi.org/10.1001/archinte.1997.00440420033005)



18. Ошевенский Л. В., Крылова Е. В., Уланова Е. А. Изучение состояния здоровья человека по функциональным показателям организма: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2007. 67 с.
19. AnalystSoft Inc. Дружелюбная статистика для ПК // URL: www.analystsoft.com/ru (Accessed 25.05.2018).
20. Pérez-García A. M., Oliván S., Bover R. Subjective Well-being in Heart Failure Patients: Influence of Coping and Depressive Symptoms // International Journal of Behavioral Medicine. 2014. Vol. 21, Issue 2. P. 258–265. DOI: [10.1007/s12529-013-9311-4](https://doi.org/10.1007/s12529-013-9311-4)
21. Bernardi M. M., Kirsten T. B., Salzgeber S. A., Ricci E. L., Romoff P., Guillardí Lago J. H., & Lourenço L. M. Antidepressant-like effects of an apolar extract and chow enriched with *Nepeta cataria* (catnip) in mice // Psychology & Neuroscience. 2010. Vol. 3, Issue 2. P. 251–258. DOI: [10.3922/j.psns.2010.2.015](https://doi.org/10.3922/j.psns.2010.2.015)
22. Mamedov N., Mamadaliyeva N. Medicinal Plants from Countries of Former USSR Used for Treatment of Depression // Herbal Medicine in Depression / C. Grosso (Ed.). Springer, Cham, 2016. P. 183–258. DOI: [10.1007/978-3-319-14021-6_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14021-6_6)
23. Galati E. M., Miceli N., Galluzzo M., Taviano M. F. & Tzakou O. Neuropharmacological Effects of Epinepetalactone from *Nepeta sibthorpii* Behavioral and Anticonvulsant Activity // Pharmaceutical Biology. 2004. Vol. 42, Issue 6. P. 391–395. DOI: [10.1080/13880200490885059](https://doi.org/10.1080/13880200490885059)
24. Frazer C. J., Christensen H., Griffiths K. M. Effectiveness of treatments for depression in older people // The Medical Journal of Australia. 2005. Vol. 182, Issue 12. P. 627–632.
25. Pauli L., Daseking M., Petermann F., Stemmler M. Zusammenhänge zwischen den kognitiven Leistungen in einem Demenzscreening (SKT) und in einem Intelligenztest (WAIS-IV). Welche kognitiven Leistungseinbußen im Alter sprechen für einen möglichen pathologischen Abbauprozess? // Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. 2017. Vol. 51, Issue 3. P. 266–274. DOI: [10.1007/s00391-017-1263-x](https://doi.org/10.1007/s00391-017-1263-x)
26. Ybarra O., Burnstein E., Winkelman P., et al Mental Exercising Through Simple Socializing: Social Interaction Promotes General Cognitive Functioning // Personality and Social Psychology Bulletin. 2008. Vol. 34, Issue 2. P. 248–259. DOI: [10.1177/0146167207310454](https://doi.org/10.1177/0146167207310454)
27. Ермаков П. Н., Воробьева Е. В., Кайдановская И. А., Стрельникова Е. О. Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста // Экспериментальная психология. 2016. Vol. 9, № 3. С. 72–80. DOI: [10.17759/exppsy.2016090306](https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090306)
28. Nazlidou E.-I., Moraitou D. Theory of mind in aging: A critical presentation of contradictory findings and divergent views (In Greek) // Hellenic Journal of Psychology. 2016. Vol. 13, Issue 3. P. 116–146.



29. Сергиенко Е. А., Мелехин А. И. Модель психического: гетерогенность изменений в пожилом и старческом возрасте // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17, № 1. С. 26–41.
30. Палий А. Е., Палий И. Н., Марко Н. В., Работягов В. Д. Биологически активные вещества *Nepeta Cataria* L. // Бюллетень Государственного Никитского ботанического сада. 2016. № 118. С. 37–44.
31. Tisserand R., Young R. *Essential Oil Safety: A Guide for Health Care Professionals: 2nd Edition*. Churchill Livingstone Elsevier, 2014. 784 p. DOI: [10.1016/C2009-0-52351-3](https://doi.org/10.1016/C2009-0-52351-3)
32. Воробьева Е. В., Шейко С. О., Ермаков П. Н. Мотивационные особенности студентов-психологов как составляющие их функционального состояния // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы II-ой Всероссийской научной конференции: в 2-х частях. Казань: Отечество, 2013. С. 141–146.

References

1. Kirillova A. V., Panova S. A., Lesova L. D. Comparative assessment of the effect of essential oils on the psychophysiological status of the human. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Seriya "Biologiya, khimiya" – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Series Biology and Chemistry*, 2011, V. 24 (63), no. 2, pp. 150–156 (in Russian).
2. Boroda T. V., Tonkovtseva V. V., Serobaba L. A., Seredina O. S., Borisova E. V., Maksimova I. N., Ovcharenko Yu. P., Sushchenko L. G., Derzhavitskaya N. I., Strashko I. Yu., Gritskevich O. I., Kulik N. I., Samotkovskaya T. A., Yarosh A. M. Impact of various concentrations of Virginia cedarwood essential oil on the psychoemotional state, mental working capacity, and memory of the person. *Byulleten' Gosudarstvennogo Nikitskogo botanicheskogo sada – Bulletin of the State Nikitsky Botanical Gardens*, 2015, no. 114, pp. 44–48 (in Russian).
3. Aidarkin E. K. A functional state: Physiological mechanisms. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki – Human Factors: Problems of Psychology and Ergonomics*, 2013, no. 4 (67), pp. 58–62 (in Russian).
4. Aidarkin E. K., Kundup'yan O. L., Kundup'yan Yu. L. The method of aromacorection of human functional states during cognitive activities. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki – Human Factors: Problems of Psychology and Ergonomics*, 2014, no. 1 (68), pp. 43–48 (in Russian).
5. Aidarkin E. K., Kundup'yan O. L., Kundup'yan Yu. L., Arkhinya A. P., Bibov M. Yu. Psychophysiological indicators of complex cognitive activities in the absence or presence of rosemary. *Valeologiya – Journal of Health and Life Sciences*, 2014, no. 1, pp. 5–14 (in Russian).



6. Razumnikova O. M., Vol'f N. V. Aging-induced reorganization of association between intelligence and characteristics of attention and memory. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova – I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2017, V. 67, no. 1, pp. 55–67 (in Russian).
7. Kennedy D. O., Little W., Haskell C. F., Scholey A. B. Anxiolytic effects of a combination of *Melissa officinalis* and *Valeriana officinalis* during laboratory induced stress. *Phytotherapy Research*, 2006, V. 20, Issue 2, pp. 96–102. DOI: [10.1002/ptr.1787](https://doi.org/10.1002/ptr.1787)
8. Libus' O. K., Rabotyagov V. D., Kut'ko S. P., Khlypenko L. A. *Efiromaslichnye i pryano-aromaticheskie rasteniya* [Aromatic and spicy-aromatic plants]. Kherson, Ailant Publ., 2004. 272 p.
9. Kapelev O. I. Anti-microbial and anti-bacterial properties of lemon catnip. In: *Osnovnye napravleniya nauchnykh issledovaniy po intensivifikatsii efiromaslichnogo proizvodstva. Ch. 2.* [The main directions of scientific research on the intensification of essential oil production: Part 2]. Simferopol, 1985, pp. 74–75.
10. Tonkovtseva V. V., Yarosh A. M. Impact of a course exposure to catnip essential oil on the human nervous system. *Tavrisheskiy Mediko-Biologicheskiy Vestnik*, 2012, V. 15, no. 1 (57), pp. 321–327 (in Russian).
11. Tonkovtseva V. V., Yarosh A. M. Impact of a course of aromatherapy with the essential oils of lavender and catnip on human psycoemotional state, mental working capacity, and neuromotor processes during resort recreation. *Sbornik nauchnykh trudov GNBS – Works of the State Nikitsky Botanical Gardens*, 2015, V. 141, pp. 65–78 (in Russian).
12. Tonkovtseva V. V., Bekmambetov T. R., Bakova N. N., Yarosh A. M. Impact of the inhalation of a low concentration of catnip essential on elderly adults' psychophysiological state. *Byulleten' Gosudarstvennogo Nikitskogo botanicheskogo sada – Bulletin of the State Nikitsky Botanical Gardens*, 2015, V. 116, pp. 73–76 (in Russian).
13. Zigmond A. S., Snaith R. P. The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1983, V. 67, Issue 6, pp. 361–370.
14. Cheremiskina I. I. *Methodical guidance for practical training in the 'Special practical work on psychology' course: Techniques for diagnosing thinking attributes.* Vladivostok, Institute of Advanced Training, Admiral Nevelskoy Maritime State University Publ., 2007. 51 p. Available at: http://msun.ru/upload/folders/edu_lit/kaf/psihology/030.pdf (Accessed 25 May 2018).
15. Yan'shin P. V. *Klinicheskaya psikhodiagnostika lichnosti* [Clinical psychodiagnosics of personality]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2007. 320 p.
16. Raigorodskii D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics: Techniques and tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001. 672 p.



17. The sixth report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure. *Archives of Internal Medicine*, 1997, V. 157, Issue 21, pp. 2413–2446. DOI: [10.1001/archinte.1997.00440420033005](https://doi.org/10.1001/archinte.1997.00440420033005)
18. Oshevskii L. V., Krylova E. V., Ulanova E. A. *Izuchenie sostoyaniya zdorov'ya cheloveka po funktsional'nym pokazatelyam organizma* [Studying health by functional parameters of human organism]. Nizhny Novgorod Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod Publ., 2007. 67 p.
19. AnalystSoft Inc. *A friendly statistics package for PC*. [Online]. Available at: www.analystsoft.com/ru (Accessed 25 May 2018).
20. Pérez-García A. M., Oliván S., Bover R. Subjective well-being in heart failure patients: Influence of coping and depressive symptoms. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2014, V. 21, Issue 2, pp. 258–265. DOI: [10.1007/s12529-013-9311-4](https://doi.org/10.1007/s12529-013-9311-4)
21. Bernardi M. M., Kirsten T. B., Salzgeber S. A., Ricci E. L., Romoff P., Guilardi Lago J. H., & Lourenço L. M. Antidepressant-like effects of an apolar extract and chow enriched with *Nepeta cataria* (catnip) in mice. *Psychology & Neuroscience*, 2010, V. 3, Issue 2, pp. 251–258. DOI: [10.3922/j.psns.2010.2.015](https://doi.org/10.3922/j.psns.2010.2.015)
22. Mamedov N., Mamadaliyeva N. Medicinal plants from countries of former USSR used for treatment of depression. In: C. Grosso (ed.) *Herbal Medicine in Depression*. Springer, Cham, 2016, pp. 183–258. DOI: [10.1007/978-3-319-14021-6_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14021-6_6)
23. Galati E. M., Miceli N., Galluzzo M., Taviano M. F. & Tzakou O. Neuropharmacological effects of epinepetalactone from *nepeta sibthorpii* behavioral and anticonvulsant activity. *Pharmaceutical Biology*, 2004, V. 42, Issue 6, pp. 391–395. DOI: [10.1080/13880200490885059](https://doi.org/10.1080/13880200490885059)
24. Frazer C. J., Christensen H., Griffiths K. M. Effectiveness of treatments for depression in older people. *The Medical Journal of Australia*, 2005, V. 182, Issue 12, pp. 627–632.
25. Pauli L., Daseking M., Petermann F., Stemmler M. Zusammenhänge zwischen den kognitiven Leistungen in einem Demenzscreening (SKT) und in einem Intelligenztest (WAIS-IV). Welche kognitiven Leistungseinbußen im Alter sprechen für einen möglichen pathologischen Abbauprozess? *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 2017, V. 51, Issue 3, pp. 266–274. DOI: [10.1007/s00391-017-1263-x](https://doi.org/10.1007/s00391-017-1263-x)
26. Ybarra O., Burnstein E., Winkielman P., et al. Mental exercising through simple socializing: Social interaction promotes general cognitive functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008, V. 34, Issue 2, pp. 248–259. DOI: [10.1177/0146167207310454](https://doi.org/10.1177/0146167207310454)
27. Ermakov P. N., Vorob'eva E. V., Kaidanovskaya I. A., Strel'nikova E. O. Model of the mental and the development of thinking in preschool children.



- Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2016, V. 9, no. 3, pp. 72–80 (in Russian). DOI: [10.17759/exppsy.2016090306](https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090306)
28. Nazlidou E.-I., Moraitou D. Theory of mind in aging: A critical presentation of contradictory findings and divergent views. *Hellenic Journal of Psychology*, 2016, V. 13, Issue 3, pp. 116–146 (in Greek).
29. Sergienko E. A., Melekhin A. I. Model of the mental: Heterogeneity of changes in the old and very old age. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Human. Community. Management*, 2016, V. 17, no. 1, pp. 26–41 (in Russian).
30. Palii A. E., Palii I. N., Marko N. V., Rabotyagov V. D. Biologically active substances: Nepeta Cataria L. *Byulleten' Gosudarstvennogo Nikitskogo botanicheskogo sada – Bulletin of the State Nikitsky Botanical Gardens*, 2016, no. 118, pp. 37–44 (in Russian).
31. Tisserand R., Young R. *Essential oil safety: A guide for health care professionals: 2nd edition*. Churchill Livingstone Elsevier, 2014. 784 p. DOI: [10.1016/C2009-0-52351-3](https://doi.org/10.1016/C2009-0-52351-3)
32. Vorob'eva E. V., Sheiko S. O., Ermakov P. N. Motivatsionnye osobennosti studentov-psikhologov kak sostavlyayushchie ikh funktsional'nogo sostoyaniya [Motivational characteristics of psychology students as components of their functional states]. *Materialy II-oi Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy* [Proc. the 2nd All-Russian Scientific Conference “Psychology of mental states: Urgent theoretical and applied problems”]. Kazan, Otechestvo Publ., 2013, pp. 141–146.



УДК 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.3)

Особенности представлений подростков о правах ребенка

Анна В. Черная, Людмила Н. Гришина*

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

* E-mail: Ingrishina@sfedu.ru

Аннотация

Введение. В предметном поле исследований прав ребенка актуализировано единство внешнего и внутреннего – и как внешней социальной среды, с которой взаимодействует субъект, и как внутренней реальности самого субъекта прав, обеспечивающей самореализацию, автономию, свободу; показана сопряженность исследовательской проблематики по правам ребенка с вопросами детского благополучия и образования в сфере прав человека/ребенка. Приведены данные об использовании методов исследования представлений о правах ребенка, раскрыты принципы участия детей в исследовании их прав, особенности диагностического инструментария. Представлены результаты эмпирического исследования представлений подростков 10–15 лет о правах ребенка.

Методы. В исследовании использовался экспресс-опросник «Представления о правах ребенка», основанный на принципах построения и содержания Флеш-Евробарометра ЕС «Конвенция о правах ребенка» и анкеты ЮНИСЕФ «Детский игровой отчет по правам ребенка».

Результаты. В ходе исследования получены данные об особенностях представлений подростков о правах ребенка, о возрастных различиях в представлениях подростков о правах ребенка. Различия в представлениях подростков о правах ребенка 10–11 и 14–15 лет связаны с большей осведомленностью 14–15-летних подростков о правах ребенка, осознанием их важности и значимости, невозможности их ограничения, предпочтениями относительно источников получения информации о правах ребенка.

Обсуждение результатов. Новизна исследования заключается в разработке и использовании экспресс-опросника «Представления о правах ребенка», в полученных данных о возрастных особенностях представлений о правах ребенка. Результаты эмпирического исследования представлений о правах ребенка в подростковом возрасте могут быть использованы при проектировании программ психологического просвещения и образования подростков в сфере прав ребенка. Результаты исследования показывают перспективность данного направления в профессиональной деятельности педагогов-психологов.



Ключевые слова

психология развития, права человека, права ребенка, представления о правах ребенка, подростковый возраст, методы исследования, образование по правам ребенка, психологическое просвещение, детское развитие, детское благополучие

Основные положения

- ▶ особенности представлений о правах ребенка в подростковом возрасте отражают обобщенный социальный опыт подростков о важности и значимости прав ребенка, о деятельности государств в сфере защиты прав детей, о важности специального обучения по правам ребенка и информирования о правах ребенка в СМИ;
- ▶ возрастные различия в представлениях о правах ребенка подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет связаны с доминирующими в каждом возрасте тенденциями, раскрывающими составляющие социального опыта подростков;
- ▶ характер представлений подростков о правах ребенка может быть использован при проектировании программ психологического просвещения и образования детей и подростков в сфере прав ребенка.

Для цитирования

Черная А.В., Гришина Л.Н. Особенности представлений подростков о правах ребенка // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 60–82. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.3

Материалы статьи получены 12.10.2017

UDC 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.3)

Adolescents' Notions of Children's Rights

Anna V. Chernaya, Lyudmila N. Grishina*

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

* Corresponding author. E-mail: lngrishina@sfedu.ru

Abstract

Introduction. Research on children's rights is helping unify the external social environment with which the subject interacts and the subject's internal reality, which is a foundation for self-realization, autonomy, and freedom. This paper: (a) describes the interrelationships among the problems in studying children's rights and the issues of child welfare and education in the field of human/children's rights; (b) concentrates on methods for studying notions of children's rights; (c) considers the principles of children's participation in the



study of their rights; (d) presents relevant diagnostic tools; and (e) reports the results of an empirical study on notions of children's rights among adolescents aged 10–15 years.

Methods. The study employed the Rapid Survey on Notions of Children's Rights which followed the principles and logic of the Flash Eurobarometer: The Rights of the Child and the Children's Report on Child Rights and Children's Issues by UNICEF.

Results. The study discovered age-related differences in notions of children's rights among adolescents. Adolescents aged 14–15 years were characterized by greater awareness of the rights of the child than that of their 10–11-year-old counterparts. This difference was based on higher levels of comprehension of children's rights, the awareness of their importance and the impossibility of their restriction, and on preferences for the sources of information on children's rights.

Discussion. The newly developed diagnostic tool, the Rapid Survey on Notions About Children's Rights, was used to collect data on age differences in notions about children's rights. The study results can be readily used in developing programs for the psychological education of adolescents in the field of children's rights. This line of research has great potential for the professional activities of educational psychologist.

Keywords

developmental psychology, human rights, children's rights, notions of children's rights, adolescence, research methods, education in children's rights, psychological education, child development, child welfare

Highlights

- ▶ Adolescents' notions of children's rights reflect their generalized social experience concerning: (a) the importance of the rights of the child; (b) specific governments actions in protecting children's rights; and (c) special education and information on the rights of the child in mass media.
- ▶ Adolescents from different age groups (i.e., 10–11, 12–13, and 14–15 years old) have different dominant tendencies in unfolding social experiences, which in turn, determine age-related differences in notions of children's rights.
- ▶ Understanding adolescents' notions of children's rights can be useful for developing programs for the psychological education of children and adolescents in the field of children's rights.

For citation

Chernaya A.V., Grishina L.N. Adolescents' Notions of Children's Rights. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 60–82 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.3

Original manuscript received 12.10.2017



Введение

Исследования представлений о правах ребенка

За последние десятилетия категория прав человека усилила свое влияние на многие социальные проблемы, включая развитие и образование. Обсуждение прав ребенка приобрело значительный масштаб после принятия Конвенции о правах ребенка (1989 г.), признавшей правовой статус детей как субъектов права, наделенных от рождения до достижения ими восемнадцатилетнего возраста всей совокупностью прав и свобод человека. В сложившуюся систему взглядов на детство и детское развитие, благодаря Конвенции о правах ребенка, был включен антропоцентрический термин «права ребенка» (The Rights of the Child), фокусирующий внимание исследователей на жизни детей, поддержке их развития и выживания.

В рамках исследования представлений подростков о правах ребенка решались две группы задач: теоретические и эмпирические. Систематизация исследований о правах ребенка в работах отечественных и зарубежных авторов, о международных инициативах по изучению представлений о правах ребенка, и анализ качественного своеобразия методов исследования прав ребенка послужили основанием для апробации авторского экспресс-опросника диагностики представлений о правах ребенка, используемого в эмпирическом исследовании.

Интерес к исследованию прав ребенка в психологии сопряжен с социально-психологическим анализом включенности личности в систему обязанностей и прав, которая рассматривается как условие обретения ею ключевых позиций для жизненных ориентаций и индивидуальных смыслов. Поле прав человека исследуется психологами с точки зрения единства внешнего и внутреннего – и как социальная среда, с которой взаимодействует субъект, и как внутренняя реальность субъекта, обеспечивающая возможности для самореализации, автономии, свободы взаимодействия с Другими на основе уважения и признания их прав. Согласно В.С. Мухиной, принадлежность человека к существующей системе обязанностей и прав в государственной структуре, в которой осуществляются его права и свободы, обеспечивает его потребность быть уникальной личностью, испытывать чувство защищенности. В.С. Мухина полагает, что общество, отводя детям определенное значение в социальном пространстве взрослых и сверстников, вырабатывает систему особых требований к детям, круг их прав и обязанностей, которые имеют важнейшее значение в формировании личности. Социальное пространство личности – условие развития и бытия человека, которое психологически вводит его в сферу прав и обязанностей. Ребенку, для того чтобы понять права и обязанности, требуется помощь посредника, и лишь в подростковом возрасте формирующаяся личность предпринимает



попытку осознать значения и смыслы прав и обязанностей, притязая на определенные права [1].

К. Daiute указывает на необходимость анализа прав ребенка, представленных в Конвенции о правах ребенка в контексте идеи взаимодействия человека и общества и социокультурной теории развития Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева. Автор полагает, что анализируя развитие ребенка как социально-культурно-политический процесс, а не как процесс созревания или социализации, мы можем лучше выявлять проблемы и определять условия развития, включая сложные ситуации, которые бросают вызов правам детей, что, в свою очередь, позволяет улучшить социально-политические аспекты детского развития, особенно в отношении прав детей и возможностей для их самоопределения [2].

В работах зарубежных авторов также актуализируются вопросы социальной и личностной автономии ребенка, подкрепленные их правами, вклад прав ребенка в развитие детей и детское благополучие. D. Tarulli, H. Skott-Myhre подчеркивают, что современные дети и подростки как субъекты права, чувствительные к социальным и историческим переменам, к текущим событиям, отличаются такими личностными характеристиками, как автономность, открытость, способность добровольно высказывать свою позицию и быть включенными в принятие решений [3]. L. Krappmann считает важным рассматривать ребенка как человека, имеющего право на уважение, как уникальную личность с ее собственной точкой зрения и личными намерениями со стороны людей, государства и других организаций [4]. M. Liebel акцентирует привлекательность прав для самих детей, связанную с возможностью реализации детьми своих прав в различных социальных и культурных контекстах [5]. A. Ben-Arieh, I. Frønes указывают на то, что предоставляемые государствами гарантии для реализации и обеспечения прав ребенка выступают индикаторами детского благополучия. При таком подходе акцентируется позиция включенности, активности ребенка как субъекта права [6].

Перечисленные подходы к исследованию прав ребенка встроены в более широкий контекст понимания детства и детского развития, ключевые идеи которого складывались на протяжении двадцатого столетия в науках о детстве, социальном статусе детства и положении детей и были связаны с образом детей как развивающихся взрослых [7], постепенно трансформировавшимся в образ детей как активных участников в построении собственной жизни, жизни своей семьи и общества, а также как носителей прав человека [8].

В обобщенном виде данная идея представлена в работах N. Peleg. Автор полагает, что активность ребенка в реализации его права на развитие означает не только право на то, чтобы стать свободным взрослым, но и право быть свободным ребенком, становясь свободным взрослым [9].



Следует отметить вклад Конвенции о правах ребенка в формирование отношения к детству и детскому развитию, включенных в более широкий социальный контекст «статус / положение детей» (State of the Child), в настоящее время использующийся для комплексной оценки качества жизни и здоровья детей, детского благополучия, в том числе и прав ребенка [10].

Важным аспектом в психологических исследованиях прав ребенка, фокусирующем внимание исследователей на активности ребенка и возможностях освоения совокупности прав, участия в образовании в области прав человека, является изучение представлений детей о правах ребенка. Рассмотрение представлений ребенка о своих правах и обязанностях делает приоритетной задачу исследования данной категории в подростковом возрасте, в рамках которого становится возможной рефлексия совокупности социальных и личностных прав и свобод. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст характеризуется особым строением сознания. Самосознание как социальное сознание, перенесенное внутрь, является совместным знанием в системе отношений; самосознание – это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления [11]. Данная идея Л. С. Выготского определена нами как методологический базис в исследовании представлений подростков о правах ребенка, рефлексии социального опыта своих прав и обязанностей.

Учитывая актуальность категории «права ребенка» и ее значимость для подросткового возраста, нами проведено исследование, цель которого – изучить особенности представлений о правах ребенка в подростковом возрасте.

Международные проекты по изучению представлений о правах ребенка

Связанная с правами работа специалистов, заинтересованных в развитии и воспитании детей, работающих с детьми, получила исследовательский импульс, начиная с середины 1980-х гг., путем начала изучения перспектив детей и взрослых по вопросам важности и наличия прав детей. Около 40 лет Международная ассоциация школьной психологии (ISPA), целевая группа которой выделила в качестве своих приоритетов вопросы детского благополучия и права ребенка, инициирует проекты по защите прав детей, поддержке развития и образования детей, обеспечению безопасности детей [12].

В «Международном обзоре детского благополучия», – уникальном исследовании, проведенном под руководством А. Ben-Arieh, изучены взгляды детей на их субъективное благополучие, особенности восприятия и знаний своих прав, а также самоотчеты о реализации права на участие. В исследовании, проведенном на выборке более 54000 детей в возрасте 8–12 лет из 16 стран



мира, показаны различия между знаниями детей о правах и восприятием их прав, и их отчетами об участии. Результаты исследования свидетельствуют о том, что право детей на участие и, в определенной степени, их знания и понимание их прав являются показателями их субъективного благополучия [13].

В целевых приоритетах деятельности Европейской федерации ассоциаций психологов (EFPA) с 2014 г. инициированы проекты поощрения и поддержки образования в области прав человека для психологов. Примеры лучших психологических практик связаны: с поощрением и защитой прав детей в целях содействия детскому благополучию; с разработкой инструментов, помогающих детям научиться понимать свои права и определять, что является неприемлемым поведением в сфере прав человека; с обучением сотрудников образовательных организаций и правоохранительных органов методам выявления детей, подвергшихся риску нарушений их прав. Как средство достижения результатов в поддержке прав ребенка, его развития как личности и социального существа, включенного в культурный контекст, рассматривается формирование культуры прав ребенка у психологов, родителей и более широкого социального окружения [14].

Методы исследования представлений о правах ребенка

Использование количественных и качественных методов, связанных с изучением прав ребенка, базируется на традиционных для психологии развития подходах, связанных с превалированием сугубо детских методов и стратегий исследования детского развития. Социокультурный подход к детскому участию, включенности детей как исследователей связан с поиском эффективных стратегий «слушания» детских голосов и позицией взрослых исследователей, которые, адекватно информируя потенциальных участников, получают уникальную возможность изучать новые способы общения с детьми [15]. Выбор методов исследования прав детей основывается на универсальных правах человека и правах ребенка, которые приветствуют участие заинтересованных сторон, включая детей [16], на соблюдении основных принципов Конвенции о правах ребенка: права на участие и права на защиту [17]. Согласно В. Nastasi, исследования, связанные с уважением прав, требуют использования методов, которые могут «охватывать взгляды или опыт детей в их собственных высказываниях, облегчать их общение со взрослыми, обеспечивать возможность участия детей в принятии решений, содействие участия ребенка в качестве со-исследователя со взрослыми. В идеале дети как ключевая заинтересованная сторона должны участвовать во всем исследовательском процессе: в определении целей исследования, принятии решений о сборе данных, в сборе данных, анализе, интерпретации результатов исследований» [18, с. 326].



Ряд авторов подчеркивают важность: личного участия детей в изучении представлений об их правах; обязательного учета их мнений; партнерского участия ребенка в исследовании, в ходе которого дети, вне зависимости от возраста, имеют право быть выслушанными; улучшения качества взаимоотношений между исследователем и детьми, создания благоприятного психологического климата в группе исследуемых детей [19, 20, 21, 22].

Согласно Е. Вакке-Хансен, специалистам, проводящим исследования с детьми и подростками на основе партнерства, удается избежать ряда проблем: уязвимости детей в ходе исследования; неточности в интерпретации используемых детьми понятий; принуждения ребенка к участию в исследовании [17].

Диагностический инструментарий, представленный в международной практике, ориентирован на изучение представлений о правах ребенка (Флеш-Евробарометр ЕС «Конвенция о правах ребенка») [23, 24]; на оценку уровня осведомленности о своих правах (опрос ЕС «Права ребенка глазами детей») [25]; на выявление представлений о праве на образование, об отношении к употреблению психоактивных веществ и наркотиков, и к правам детей с ограниченными возможностями здоровья (анкета ЮНИСЕФ «Детский игровой отчет по правам ребенка») [26]; на изучение мнений детей о праве на выживание, защиту, участие и развитие (интервью «Детский отчет о своих правах (Бихар)» [27].

Арсенал методов, рекомендуемых профессиональными ассоциациями (Ассоциация социальных исследований, Ассоциация социальных антропологов Содружества, Британская социологическая ассоциация, Британская психологическая ассоциация) в исследованиях представлений о правах ребенка, включает визуальные, письменные, устные, рисуночные, игровые методы [28].

На этапе исследования особенностей представлений о правах ребенка подростков 10–15 лет решались следующие эмпирические задачи: изучить особенности представлений подростков о правах ребенка с помощью экспресс-опросника «Представления о правах ребенка» на выборке подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет; провести количественный и качественный анализ данных о представлениях подростков о правах ребенка. *Гипотеза* исследования состояла в предположении о том, что представления о правах ребенка в подростковом возрасте отражают обобщенный социальный опыт подростков о важности и значимости прав ребенка, о деятельности государств в сфере защиты прав детей, о важности специального обучения по правам ребенка и информирования о правах ребенка в СМИ. Мы также предположили, что существуют возрастные различия в представлениях о правах ребенка подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет.



В эмпирическом исследовании, проведенном в 2014–2016 гг., приняли участие 125 подростков 10–15 лет, обучающихся в образовательных организациях г. Ростова-на-Дону – МБОУ «Лицей № 103 им. С. Козлова», МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие им. М. Нагибина».

Методы

В исследовании использовался адаптированный авторами экспресс-опросник «Представления о правах ребенка» (таблица 1).

Таблица 1. Экспресс-опросник «Представления о правах ребенка»

Table 1. Rapid Survey on Notions About Children's Rights

<p>В данном опроснике слово «ребенок» понимается, согласно определению Организации Объединенных Наций, как лицо, не достигшее 18 лет. – Прим. авт.</p>	
<p>Инструкция</p>	
<p>Для сбора информации с целью изучения твоих представлений о правах ребенка, в приведенных ниже вопросах или утверждениях поставь <input checked="" type="checkbox"/> перед выбранным вариантом ответа</p>	<p>Имя _____ Пол <input type="checkbox"/> мужской <input type="checkbox"/> женский Возраст ____ лет</p>
<p>Вопросы</p>	<p>Варианты ответов</p>
<p>1. Знаешь ли ты что-нибудь о правах ребенка?</p>	<p><input type="checkbox"/> да, знаю <input type="checkbox"/> нет, не знаю <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить</p>
<p>2. Считаешь ли ты необходимым учитывать интересы детей при принятии государственных законов?</p>	<p><input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить</p>
<p>3. Знаешь ли ты, что дети имеют особые, по сравнению со взрослыми, права?</p>	<p><input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить</p>



4. Считаешь ли ты важными для ребенка права на: защиту и заботу; свободное выражение своего мнения; доступ к информации; отдых и досуг?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
5. Считаешь ли ты, что твои права полностью защищены?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
6. Как ты считаешь, допустимо ли ограничение твоих прав?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
7. Считаешь ли ты, что дети могут столкнуться с проблемами, когда им понадобится помощь по защите своих прав?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
8. Считаешь ли ты важным специально организованное обучение по правам ребенка?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
9. Важна ли для тебя информация о правах ребенка в СМИ?	<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/> затрудняюсь ответить
<i>Благодарим за участие!</i>	

В основу опросника положены принципы построения и содержание вопросов Флеш-Евробарометра ЕС «Конвенция о правах ребенка» [23, 24] и анкеты ЮНИСЕФ «Детский игровой отчет по правам ребенка» [26]. Экспресс-опросник направлен на выявление представлений подростков о ситуациях и событиях, связанных с правами ребенка. Опросник ориентирован на сбор Q-данных (от «question» – вопрос), включающих самоотчеты или ответы на вопросы, полученные непосредственно от респондентов [29].



В опроснике использована закрытая форма вопросов, предусматривающая три варианта ответа: «да», «нет», «затрудняюсь ответить». Вопросы опросника мы сгруппировали в три блока. В первый блок включены вопросы о важности и значимости прав ребенка и их отличии от прав взрослых. Во второй блок – вопросы о деятельности государств в сфере защиты прав детей. В третий блок – вопросы о важности специально организованного обучения и информирования о правах ребенка в СМИ. Вопросы о правах ребенка соответствуют статьям Конвенции о правах ребенка: статьям 16, 19, 29, 22, 38, 39, 32, 33, 34, 36, 30, отражающим право на защиту и заботу; статьям 12, 13, отражающим право на свободное выражение своего мнения; статье 31, отражающей право на отдых и досуг; статьям 28, 29, отражающим право на образование; статьям 6, 23, 24, 18, отражающим право на медицинское обслуживание; статье 17, отражающей право на доступ к информации. Данные о представлениях подростков трех возрастных групп по трем блокам вопросов представлены в следующем разделе.

Результаты

Данные о представлениях 10–11-летних подростков о правах ребенка по каждому из 9-ти вопросов отражены на рисунке 1.

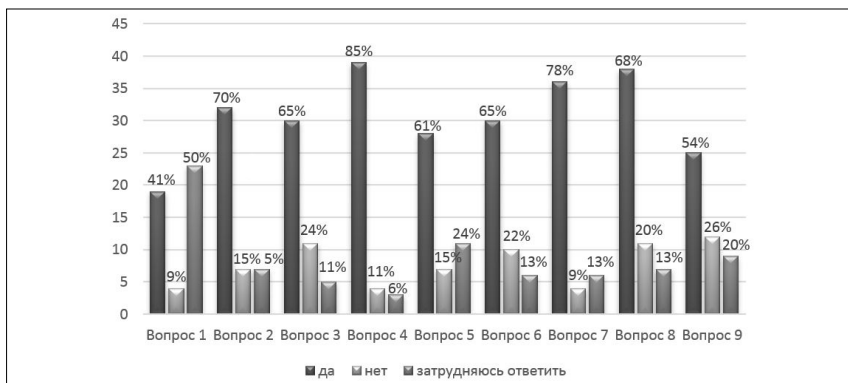


Рисунок 1. Данные о представлениях подростков 10–11 лет о правах ребенка

Figure 1. Notions about children's rights among adolescents aged 10–11 years

Для 10–11-летних подростков особенно важными (85% опрошенных) являются: наличие прав на защиту и заботу, свободное выражение своего мнения, доступ к информации, отдых и досуг; 65% опрошенных считают, что ограничение прав ребенка допустимо. Представления о деятельности государств в сфере обеспечения и защиты прав ребенка неоднозначны. Несмотря



на то, что подростки считают необходимым учитывать интересы детей при принятии государственных законов, и что права ребенка полностью защищены, 78% подростков полагают, что в ситуации, когда детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами. Для 68% опрошенных подростков представляется важным специально организованное обучение в области прав ребенка.

Данные о представлениях 12–13-летних подростков о правах ребенка по каждому из 9-ти вопросов отражены на рисунке 2.

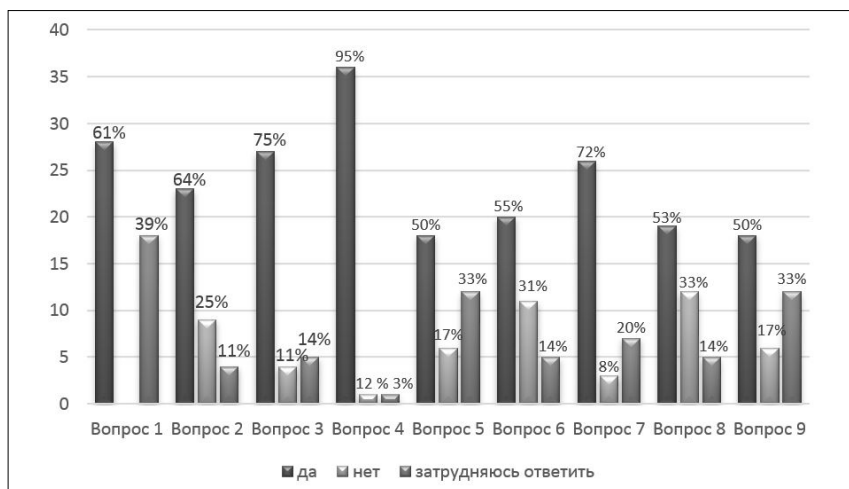


Рисунок 2. Данные о представлениях подростков 12–13 лет о правах ребенка

Figure 2. Notions about children's rights among adolescents aged 12–13 years

Для 95% 12–13-летних подростков важным является наличие прав у ребенка на защиту и заботу, свободное выражение своего мнения, доступ к информации, отдых и досуг; 55% опрошенных подростков считают, что ограничение прав ребенка допустимо. Представления о деятельности государств в сфере прав ребенка сходны с представлениями в группе 10–11-летних подростков. Права ребенка, по мнению 12–13-летних подростков, полностью защищены; 72% подростков считают, что если детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами. Для 60% 12–13-летних подростков представляется в большей степени важным наличие информации о правах ребенка в СМИ, в то время как 10–11-летние подростки более ориентированы на специально организованное обучение в области прав ребенка.



Данные о представлениях 14–15-летних подростков о правах ребенка по каждому из 9-ти вопросов отражены на рисунке 3.

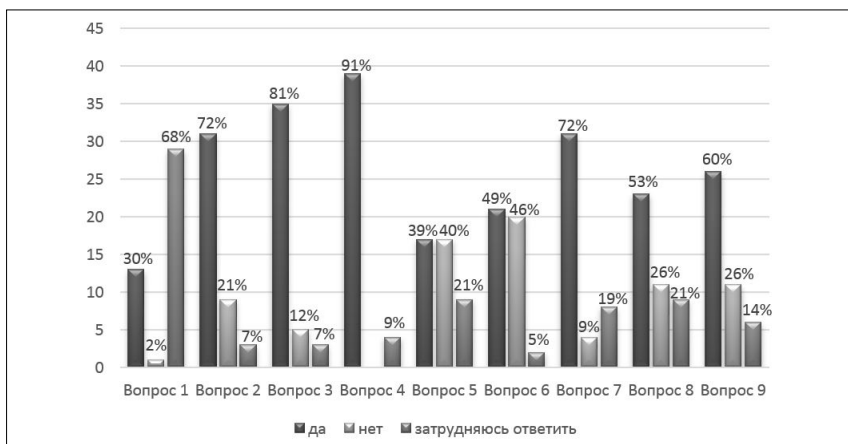


Рисунок 3. Данные о представлениях подростков 14–15 лет о правах ребенка

Figure 3. Notions about children's rights among adolescents aged 14–15 years

Для 14–15-летних подростков особенно важным (91 % опрошенных) является наличие прав у ребенка на: защиту и заботу; свободное выражение своего мнения; доступ к информации; отдых и досуг. 46 % опрошенных считают, что ограничение их прав недопустимо, и 49 % – что ограничения допустимы. Представления о деятельности государств в сфере прав ребенка отличны от представлений 10–11-летних и 12–13-летних подростков: 78 % опрошенных считают необходимым учитывать интересы детей при принятии государственных законов и отмечают, что права ребенка полностью не защищены (40 %), а также полагают, что в ситуации, когда детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами (72 %). Для 60 % 14–15-летних подростков представляется в большей степени важным наличие информации о правах ребенка в СМИ, так же, как и для 12–13-летних подростков.

Далее проводился сравнительный анализ данных об особенностях представлений подростков о правах ребенка, полученных в трех возрастных группах (10–11; 12–13; 14–15 лет). Данные сравнивались по трем блокам вопросов: 1) вопросы о важности и значимости прав ребенка и их отличии от прав взрослых (1, 3, 4, 6); 2) вопросы о деятельности государств в сфере защиты прав детей (2, 5, 7); 3) вопросы о важности специально организованного обучения и информирования о правах ребенка в СМИ (8, 9).



Данные по первому блоку вопросов отражены на рисунке 4.

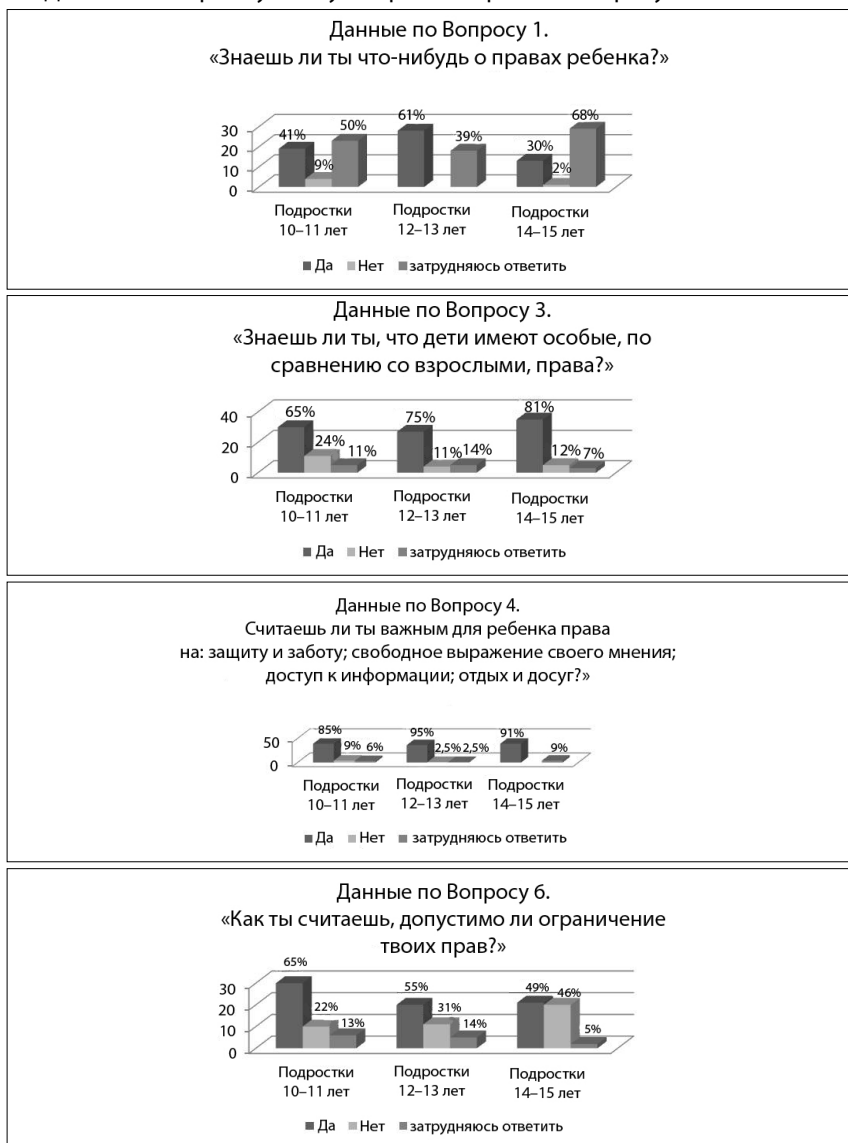


Рисунок 4. Данные по первому блоку вопросов (1, 3, 4, 6)

Figure 4. Data on the first set of questions (1, 3, 4, 6)



Сравнительный анализ данных о представлениях подростков по первому блоку вопросов в трех возрастных группах показал, что для подростков 14–15 лет особенно важными являются наличие прав у ребенка на защиту и заботу, свободное выражение своего мнения, доступ к информации, отдых и досуг. 65 % подростков 10–11 и 55 % подростков 12–13 лет считают, что ограничение прав ребенка допустимо.

Данные по второму блоку вопросов отражены на рисунке 5.

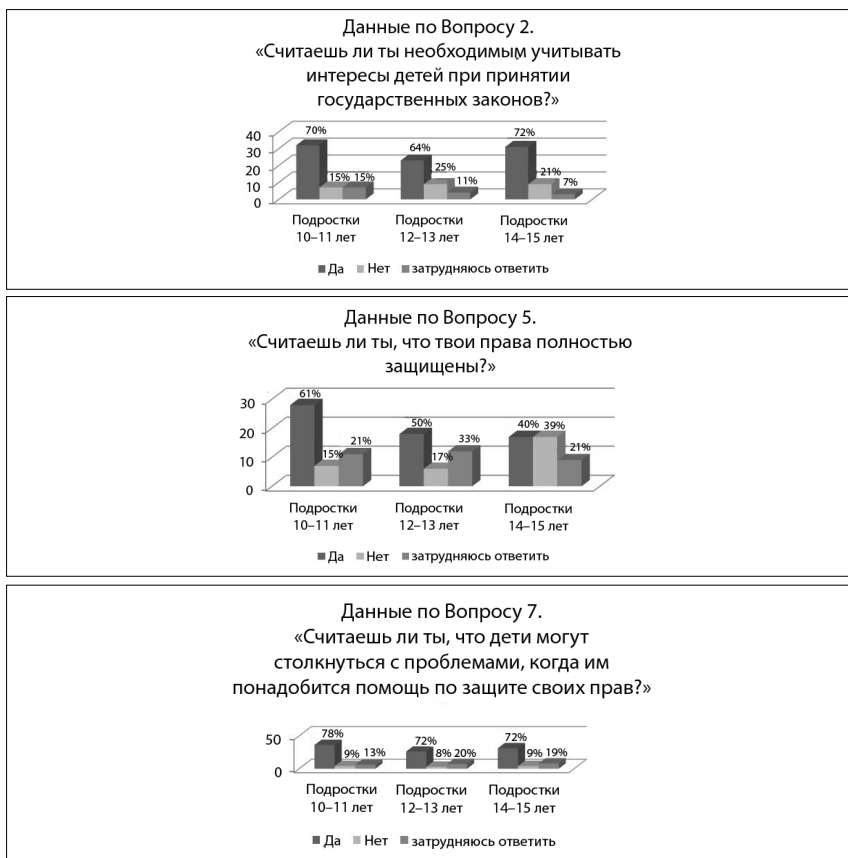


Рисунок 5. Данные по второму блоку вопросов (2, 5, 7)

Figure 5. Data on the second set of questions (2, 5, 7)

Сравнительный анализ данных представлений подростков по второму блоку вопросов показал, что для более чем 70 % подростков трех возрастных



групп представляется необходимым учитывать интересы ребенка при принятии государственных законов; если детям понадобится помощь по защите их прав, они столкнутся с проблемами. 61 % подростков 10–11 лет уверены в защищенности своих прав, в то время как 14–15-летние подростки не уверены в этом (рисунок 5).

Данные по третьему блоку вопросов отражены на рисунке 6.

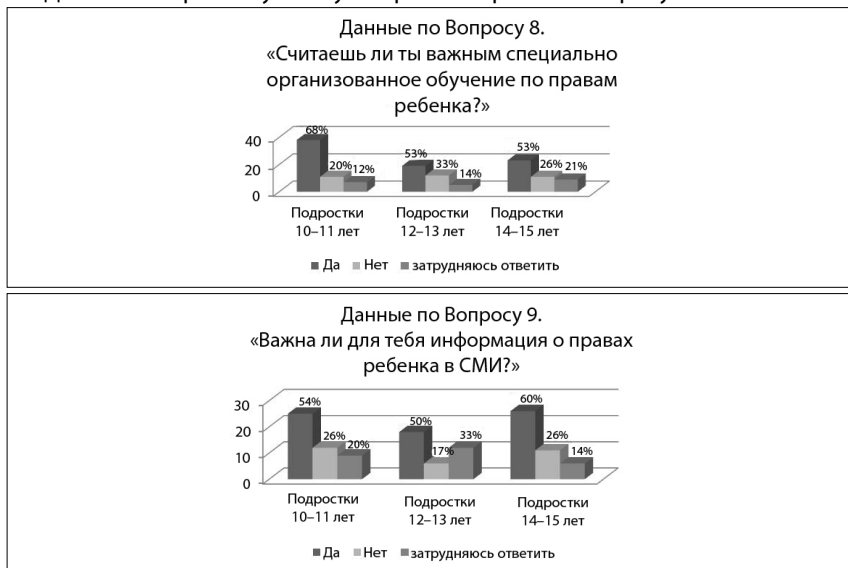


Рисунок 6. Данные по третьему блоку вопросов (8, 9)

Figure 6. Data on the third set of questions (8, 9)

Сравнительный анализ данных представлений подростков по третьему блоку вопросов в трех возрастных группах показал следующие результаты. Для 68 % подростков 10–11 лет в большей степени представляется важным наличие специального обучения по правам ребенка. Для 12–13-летних подростков наличие специального обучения по правам ребенка и информирования о правах ребенка в СМИ представляется важным в равной степени. Для 60 % опрошенных 14–15-летних подростков в большей степени важным представляется наличие информации о правах ребенка в СМИ.

Для определения статистической достоверности различий представлений о правах ребенка подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет использован U-критерий Манна – Уитни. Полученные данные свидетельствуют о статистически достоверных различиях в представлениях подростков о правах ребенка 10–11



и 14–15 лет в ответах на вопросы «Считаешь ли ты, что твои права полностью защищены?» и «Как ты считаешь, допустимо ли ограничение твоих прав?». Статистически значимые различия получены о представлениях подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет по H-критерию Крускала – Уоллиса. Полученные данные свидетельствуют о возрастных различиях в представлениях подростков 10–11, 12–13, 14–15 лет о правах ребенка в ответе на вопрос «Считаешь ли ты, что твои права полностью защищены?». Подростки 14–15 лет более осведомлены о правах ребенка, об их важности и значимости. В отличие от 10–11-летних подростков, 14–15-летние подростки считают, что ограничение их прав недопустимо.

Обсуждение результатов

Систематизация исследований о правах ребенка и международных проектов по изучению представлений о правах ребенка показала их представленность в работах зарубежных авторов в контексте более широкого круга вопросов изучения детства, детского развития, детского благополучия и образования в области прав человека/ребенка. Качественное своеобразие представленных в международной практике методов исследования прав ребенка связано с соблюдением основных принципов Конвенции о правах ребенка, участием детей в качестве исследователей, разнообразием визуальных, письменных, рисуночных и игровых средств.

В эмпирическом исследовании получены данные о возрастных различиях в представлениях подростков о правах ребенка с использованием адаптированного экспресс-опросника «Представления о правах ребенка», разработанного на основе Флеш-Евробарометра ЕС «Конвенция о правах ребенка» и анкеты ЮНИСЕФ «Детский игровой отчет по правам ребенка». 14–15-летние подростки более осведомлены о правах ребенка, об их важности и значимости. Они также считают, что ограничение их прав недопустимо, и их права недостаточно защищены. Возрастные отличия существуют также в предпочтениях подростков относительно источников получения информации о правах ребенка.

Полученные в исследовании данные могут быть использованы при проектировании программ психологического просвещения и образования подростков в области прав ребенка. Целевая, содержательная и организационная рамки просветительских программ для 10–11 и 12–13-летних подростков могут быть ориентированы на приоритеты специально организованного образования в области прав человека. Учитывая важность наличия информации о правах ребенка для подростков 14–15 лет, могут быть использованы ресурсные возможности интернет-порталов международных и общероссийских организаций по правам ребенка [30].



Опыт психологического исследования представлений подростков о правах ребенка показывает перспективность данного направления работы в профессиональной деятельности педагога-психолога и других специалистов, ответственных за образование в области прав человека.

Литература

1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 15-е издание. М.: Академия, 2015. 656 с.
2. Daiute C. The Rights of Children, the Rights of Nations: Developmental Theory and the Politics of Children's Rights // *Journal of Social Issues*. 2008. Vol. 64, Issue 4. P. 701–723. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2008.00585.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00585.x)
3. Tarulli D. & Skott-Myhre H. The Immanent Rights of the Multitude: An Ontological Framework for Conceptualizing the Issue of Child and Youth Rights // *International Journal of Children's Rights*. 2006. Vol. 14, Issue 2. P. 187–201.
4. Krappmann L. The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child) // *International Journal of Children's Rights*. 2010. Vol. 18, Issue 4. P. 501–513. DOI: [10.1163/157181810X528021](https://doi.org/10.1163/157181810X528021)
5. Liebel M., Hanson K., Saadi I., Vandenhoe W. *Children's Rights from Below: Cross-cultural perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. 272 p. DOI: [10.1057/9780230361843](https://doi.org/10.1057/9780230361843)
6. Ben-Arieh A. & Frønes I. Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children // *Childhood*. 2011. Vol. 18, Issue 4. P. 460–476. DOI: [10.1177/0907568211398159](https://doi.org/10.1177/0907568211398159)
7. Woodhead M. Child Development and the Development of Childhood // *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* / Qvortrup J. et al. (Eds.). Basingstoke: Palgrave, 2009. P. 46–61.
8. James A. & Prout A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems // *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2nd ed. London: Falmer Press, 1997. P. 7–33.
9. Peleg N. Reconceptualising the Child's Right to Development: Children and the Capability Approach // *International Journal of Children's Rights*. 2013. Vol. 12. URL: <https://ssrn.com/abstract=3033458> (Accessed 16.05.2018).
10. Черная А. В. Концепт «детское благополучие» в исследованиях детского развития // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: сборник научных статей* / под общ. ред. А. В. Черной. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014. С. 80–84.
11. Выготский Л. С. *Собрание сочинений в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 1982. 504 с.



12. *McLoughlin C. S., Hart St. N.* Children's rights and school psychology: An introduction to the multiple journal series honoring the 25th anniversary of the United Nations Convention on the Rights of the Child // *School Psychology International*. 2014. Vol. 35, Issue 1. P. 3–5. DOI: [10.1177/0143034313508876](https://doi.org/10.1177/0143034313508876)
13. *Kosher H. & Ben-Arieh A.* What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2017. Vol. 87 (3). P. 256–273. DOI: [10.1037/ort0000222](https://doi.org/10.1037/ort0000222)
14. Expert meeting human rights education and fundamental rights awareness for psychologists. Venice, 9–11 October 2016. 22 p. URL: <http://human-rights.efpa.eu/information/> (Accessed 17.05.2018).
15. *Munford R. & Sanders J.* Interviewing children and their parents // *Research Ethics in Aotearoa New Zealand: Concepts, Practice, Critique* / M. Tolich (Ed.). New Zealand: Pearson Education New Zealand, 2001. P. 99–111.
16. *Nastasi B. K.* Empowering child voices through research // *The Praeger Handbook of Social Justice and Psychology: Vol. 3. Youth and Disciplines in Psychology* / C. Johnson, H. Friedman, J. Diaz, Z. Franco, & B. Nastasi (Eds.). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Praeger, 2014. P. 75–90.
17. *Backe-Hansen E.* Between participation and protection: Involving children in child protection research // *Cross-cultural child research: ethical issues* / H. Fossheim (Ed.). The Norwegian National Research Ethics Committees, 2013. P. 97–128.
18. *Nastasi B. K.* Cultural competence for global research and development: Implications for school and educational psychology // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2017. Vol. 5, Issue 3. P. 207–210. DOI: [10.1080/21683603.2016.1276817](https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1276817)
19. *Peterson-Badali M., Ruck M. D.* Studying Children's Perspectives on Self-Determination and Nurturance Rights: Issues and Challenges // *Journal of Social Issues*. 2008. Vol. 64, Issue 4. P. 749–769. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2008.00587.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00587.x)
20. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* / B. Percy-Smith, N. Thomas (Eds.). Abingdon & New York: Routledge, 2010. 382 p.
21. *The National Quality Framework for Early Childhood Education: Research Digest: Standard 1 Rights of the Child*. Centre for Early Childhood Development & Education, 2011. 11 p. URL: <http://siolta.ie/media/pdfs/Research%20Digest%20-%20Rights%20of%20the%20child.pdf> (Accessed 22.05.2018).
22. *Te One S.* Supporting children's participation rights: curriculum and research approaches // *Researching Young Children's Perspectives: Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children* / D. Harcourt, B. Perry, T. Waller (Eds.). 1st ed. NY: Routledge, 2011. P. 80–85.



23. Analytical report Flash EB № 235 – The Rights of the Child. European Commission, 2008. 77 p. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3596.pdf> (Accessed 22.05.2018).
24. Analytical report Flash EB № 273 – The Rights of the Child. European Commission, 2009. 76 p. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3597.pdf> (Accessed 22.05.2018).
25. Children's rights, as they see them / Directorate-General for Justice (European Commission) (Corp. author(s)). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 32 p. DOI: [10.2758/58790](https://doi.org/10.2758/58790)
26. Children's Report on Child Rights and Children's Issues. Presented to the United Nations Committee on the Rights of the Child. UNICEF Office for Thailand, 2003. 51 p. URL: https://www.unicef.org/thailand/Child_Rights-eng_full.pdf (Accessed 22.05.2018).
27. Bihar Children Reports on their rights: An alternative report prepared by the children of Bihar on the actual rights granted to them with respect to the rights guaranteed for in UNCRC. Bodhgaya, Gaya, Bihar: Gandhi Peace Foundation Centre, 2008–2009. 15 p.
28. Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people // Kirby P. Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research. UK: Joseph Rowntree Foundation, 1999. 48 p. URL: https://www.crin.org/en/docs/resources/publications/hrbap/SCUK_participation.pdf (Accessed 22.05.2018).
29. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
30. Черная А. В., Гришина Л. Н. Права ребенка в представлениях подростков: опыт психологического исследования и проектирования просветительских программ // Психологическая безопасность личности в поликультурной среде жизнедеятельности: сборник научных трудов по материалам IV-й ежегодной научно-практической конференции преподавателей, студентов и молодых ученых Северо-Кавказского федерального университета. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. С. 86–95.

References

1. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Developmental psychology: Phenomenology of development]. Moscow, Akademiya Publ., 2015. 656 p.
2. Daiute C. The rights of children, the rights of nations: Developmental theory and the politics of children's rights. *Journal of Social Issues*, 2008, V. 64, no. 4, pp. 701–723. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2008.00585.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00585.x)



3. Tarulli D., Skott-Myhre H. The immanent rights of the multitude: An ontological framework for conceptualizing the issue of child and youth rights. *International Journal of Children's Rights*, 2006, V. 14, no. 2, pp. 187–201.
4. Krappmann L. The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child). *International Journal of Children's Rights*, 2010, V. 18, no. 4, pp. 501–513. DOI: [10.1163/157181810X528021](https://doi.org/10.1163/157181810X528021)
5. Liebel M., Hanson K., Saadi I., Vandenhole W. *Children's rights from below: Cross-cultural perspectives*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012. 272 p. DOI: [10.1057/9780230361843](https://doi.org/10.1057/9780230361843)
6. Ben-Arieh A., Frønes I. Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 2011, V. 18, no. 4, pp. 460–476. DOI: [10.1177/0907568211398159](https://doi.org/10.1177/0907568211398159)
7. Woodhead M. Child development and the development of childhood. In: Qvortrup J. et al. (eds.) *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke, Palgrave, 2009, pp. 46–61.
8. James A., Prout A. *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, Falmer Press, 1997, pp. 7–33.
9. Peleg N. Reconceptualising the child's right to development: Children and the capability approach. *International Journal of Children's Rights*, 2013, V. 12. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3033458> (Accessed 16 May 2018).
10. Chernaya A. V. Children's well-being concept in child development studies. In: Chernaya A. V. (ed.) *Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya: sbornik nauchnykh statei* [Personality in culture and education: Psychological support, development, and socialization]. Rostov-on-Don, SFU Publ., 2014, pp. 80–84.
11. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 2: Problemy obshchei psikhologii* [Collected works in 6 volumes: V. 2. Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 504 p.
12. Mcloughlin C. S., Hart St. N. Children's rights and school psychology: An introduction to the multiple journal series honoring the 25th anniversary of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *School Psychology International*, 2014, V. 35, no. 1, pp. 3–5. DOI: [10.1177/0143034313508876](https://doi.org/10.1177/0143034313508876)
13. Kosher H. & Ben-Arieh A. What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2017, V. 87 (3), pp. 256–273. DOI: [10.1037/ort0000222](https://doi.org/10.1037/ort0000222)
14. *Expert meeting human rights education and fundamental rights awareness for psychologists*. Venice, 9–11 October 2016. 22 p. Available at: <http://human-rights.efpa.eu/information/> (Accessed 17 May 2018).



15. Munford R., Sanders J. Interviewing children and their parents. In: M. Tolich (ed.) *Research ethics in aotearoa New Zealand: Concepts, practice, critique*. New Zealand, Pearson Education New Zealand, 2001, pp. 99–111.
16. Nastasi B. K. Empowering child voices through research. In: C. Johnson, H. Friedman, J. Diaz, Z. Franco, and B. Nastasi (eds.) *The Praeger handbook of social justice and psychology: V. 3. Youth and disciplines in psychology*. Santa Barbara, CA, ABC-CLIO, Praeger, 2014, pp. 75–90.
17. Backe-Hansen E. Between participation and protection: Involving children in child protection research. In: H. Fosshem (ed.) *Cross-cultural child research: ethical issues*. The Norwegian National Research Ethics Committees, 2013, pp. 97–128.
18. Nastasi B. K. Cultural competence for global research and development: Implications for school and educational psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2017, V. 5, no. 3, pp. 207–210. DOI: [10.1080/21683603.2016.1276817](https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1276817)
19. Peterson-Badali M., Ruck M. D. Studying children's perspectives on self-determination and nurturance rights: issues and challenges. *Journal of Social Issues*, 2008, V. 64, no. 4, pp. 749–769. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2008.00587.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00587.x)
20. Percy-Smith B., Thomas N. (eds.) *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Abingdon & New York, Routledge, 2010. 382 p.
21. *The National Quality Framework for Early Childhood Education: Research Digest: Standard 1 Rights of the Child*. Centre for Early Childhood Development & Education, 2011. 11 p. Available at: <http://siolta.ie/media/pdfs/Research%20Digest%20-%20Rights%20of%20the%20child.pdf> (Accessed 22 May 2018).
22. Te One S. Supporting children's participation rights: curriculum and research approaches. In: D. Harcourt, B. Perry, T. Waller (eds.) *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. NY, Routledge, 2011, pp. 80–85.
23. *Analytical report Flash EB N° 235 – The Rights of the Child*. European Commission, 2008. 77 p. Available at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3596.pdf> (Accessed 22 May 2018).
24. *Analytical report Flash EB N° 273 – The Rights of the Child*. European Commission, 2009. 76 p. Available at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3597.pdf> (Accessed 22 May 2018).
25. Children's rights, as they see them. In: Corp. author(s). *Directorate-General for Justice (European Commission)*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011. 32 p. DOI: [10.2758/58790](https://doi.org/10.2758/58790)
26. *Children's Report on Child Rights and Children's Issues. Presented to the United Nations Committee on the Rights of the Child*. UNICEF Office for Thailand, 2003.



- 51 p. Available at: https://www.unicef.org/thailand/Child_Rights-eng_full.pdf (Accessed 22 May 2018).
27. *Bihar children reports on their rights: An alternative report prepared by the children of Bihar on the actual rights granted to them with respect to the rights guaranteed for in UNCRC*. Bodhgaya, Gaya, Bihar, Gandhi Peace Foundation Centre, 2008–2009. 15 p.
 28. Children and Participation: Research, monitoring and evaluation with children and young people. In: Kirby P. *Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research*. UK, Joseph Rowntree Foundation, 1999. 48 p. Available at: https://www.crin.org/en/docs/resources/publications/hrbap/SCUK_participation.pdf (Accessed 22.05.2018).
 29. Pervin L., John O. *Psikhologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya* [Personality psychology: theory and research]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2001. 607 p.
 30. Chernaya A. V., Grishina L. N. Prava rebenka v predstavleniyakh podrostkov: opyt psikhologicheskogo issledovaniya i proektirovaniya prosvetitel'skikh programm [Adolescents' notions about children's rights: The experience of psychological research and developing educational programs]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam IV-i ezhгодnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii prepodavatelei, studentov i molodykh uchenykh Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta "Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v polikul'turnoi srede zhiznedeyatel'nosti"* [Proc. The 4th Annual Theoretical and Practical Conference of Teachers, Students and Young Scientists of North-Caucasus Federal University "Psychological safety of the individual in a multicultural environment"]. Stavropol, North-Caucasus Federal University Publ., 2016, pp. 86–95.



УДК 159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.4)

Взаимосвязь эго-компетентности личности и способности к пониманию другого человека в юношеском возрасте

Татьяна Б. Юшачкова

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск, Российская Федерация

E-mail: tat_yushachkova@mail.ru

Аннотация

Введение. Представлены результаты исследования взаимосвязи между компетентностью личности в собственном Я (эго-компетентностью) и способностью к пониманию другого человека в юношеском возрасте. Новизна исследования – в комплексном изучении связи эго-компетентности личности с такими параметрами способности, как: коммуникативно-личностный потенциал субъекта познания, понимание состояния другого человека по его невербальному поведению, точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия, самооценка способности к пониманию людей. Рассмотрен уровень развития юношей и девушек с высокими и низкими показателями эго-компетентности личности как субъектов межличностного познания.

Методы. Описывается блок диагностических средств, используемых в исследовании, среди них: методики, разработанные В. Н. Куницыной – тест «Притчи», опросник КОСКОМ (Коммуникативная и социальная компетентность), методика СТАЛЬ (Стабильность, толерантность и альтруизм в межличностных отношениях, и другие свойства личности), опросник СУМО (Саморегуляция и успешность межличностного общения), тест «Самооценка», а также тест «Экспрессия» (модифицированный вариант субтеста «группы экспрессии» методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена), 16-факторный опросник Р. Кеттелла. Выборку исследования составили студенты Магнитогорского государственного технического университета в количестве 125 человек.

Результаты. Установлено наличие в юношеском возрасте положительной связи между показателями эго-компетентности личности, коммуникативно-личностного потенциала и самооценки понимания людей. Связи эго-компетентности с пониманием состояния другого человека по его невербальному поведению и точностью прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия не являются статистически достоверными.

Обсуждение результатов. Анализ полученных данных свидетельствует о неоднозначной связи в юношеском возрасте эго-компетентности личности с отдельными



составляющими способности к пониманию других людей. Компетентность в собственном Я сочетается с высокой оценкой своей способности к пониманию других людей и не всегда согласуется с успешностью в понимании состояния другого человека по его невербальным реакциям, точностью прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия.

Ключевые слова

юношеский возраст, общение, субъект познания, межличностное понимание, точность понимания, эго-компетентность личности, коммуникативно-личностный потенциал, понимание невербального поведения, понимание развития ситуации

Основные положения

- ▶ компетентность в собственном Я в юношеском возрасте напрямую связана с высокой самооценкой понимания других людей и не имеет однозначных связей с пониманием невербального поведения и точностью прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия;
- ▶ эго-компетентных юношей и девушек отличает высокий уровень развития коммуникативно-личностного потенциала;
- ▶ во взаимосвязи отдельных составляющих способности к пониманию других людей со свойствами личности можно выделить как общие, так и специфические, обусловленные уровнем эго-компетентности личности, связи.

Для цитирования

Юшачкова Т.Б. Взаимосвязь эго-компетентности личности и способности к пониманию другого человека в юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 83–107. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.4

Материалы статьи получены 08.10.2017

UDC 159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.4)

Interrelation Between Personal Ego-Competence and the Ability to Understand Another Person in Adolescence

Tat'yana B. Yushachkova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation

E-mail: tat_yushachkova@mail.ru

Abstract

Introduction. The paper presents the results of the study of interrelation between personal ego-competence (synonymous to self-competence) and the ability to



understand another person in adolescence. The novelty of the research lies in its complex approach to studying the association of personal ego-competence with the following parameters of communicative abilities: personal communicative potential of the subject of cognition, understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior, accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation, and self-rating of the ability to understand others. The paper investigates the levels of communicative development of young boys and girls with high and low indices of personal ego-competence, where the study participants are considered to be the subjects of interpersonal cognition.

Methods. The study used the following diagnostic tools developed by V.N. Kunitsyna: (a) the Parables test; (b) the Communicative and Social Competence survey (COSCOM); (c) the technique for revealing Stability, Tolerance, and Altruism in interpersonal relations and other personality traits (STAL); (d) the survey for identifying Self-regulation and Success of Interpersonal Communication (SSIC); (e) and the Self-Appraisal test. The study also employed the Expression test, a modified version of the Expression Grouping subtest in Six Factor Test of Social Intelligence by J. Guilford and M. Sullivan, and the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). Students from Magnitogorsk State Technical University (n = 125) formed the study sample.

Results. The results indicate that the parameters of personal ego-competence in adolescence have positive associations with the personal communicative potential and self-rating of the ability to understand others. No statistically significant associations were found between ego-competence and either understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior, or accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation.

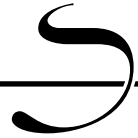
Discussion. The findings of the study suggest that adolescents' ego-competence has ambiguous associations with particular components of the ability to understand others. Ego-competence is associated with respondents' high estimates of their ability to understand others, but is not always accompanied by success in understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior and the accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation.

Keywords

adolescence, communication, subject of cognition, interpersonal understanding, accuracy of understanding, personal ego-competence, personal communicative potential, understanding of nonverbal behavior, understanding the development of a situation

Highlights

► Adolescents' ego-competence is directly associated with a high level of self-rating of understanding others, but has no clear association with understanding non-verbal



behaviour and with the accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation.

► Ego-competent young boys and girls are characterized by a high level of personal communicative potential.

► Personality traits have both general and specific associations with particular components of the ability to understand other people, which depend on the level of personal ego-competence.

For citation

Yushachkova T. B. Interrelation Between Personal Ego-Competence and the Ability to Understand Another Person in Adolescence. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2., pp. 83–107 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.4

Original manuscript received 08.10.2017

Введение

В психологии накоплено большое количество эмпирического материала о познании людьми друг друга, о личностных особенностях субъекта познания, определяющих понимание им другого человека: его состояний, свойств личности и мотивов поступков [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Имеющиеся на сегодняшний день данные позволяют с уверенностью говорить о большой роли в процессе понимания другого человека компетентности познающего в собственном Я, знания себя, т. е. наличия эго-компетентности или Я-компетентности (данные понятия употребляются нами в качестве синонимов).

Вместе с тем представляется актуальным изучение данного фактора в контексте различных составляющих способности к пониманию других людей.

Философский уровень анализа проблемы свидетельствует о наличии разных подходов к вопросу о взаимосвязи эго-компетентности личности и понимания других людей.

С позиции экзистенциальной философии полное и абсолютное знание и понимание людьми друг друга невозможно. В процессе познания люди превращают друг друга в «объект», «предмет», в «Оно», в «набор качеств и свойств», схематизируют и умерщвляют свободу друг друга (М. Бубер, Ж.–П. Сартр, К. Ясперс). При этом другой человек нужен – он выполняет важную функцию в процессе самопознания и самопонимания. Философы отмечают, что «в качестве единичного я для себя не раскрыт, не действителен» (К. Ясперс), «я становлюсь собой лишь через свое отношение к Ты» (М. Бубер), «взгляд Другого с самого начала является посредником, который отсылает меня ко мне же» (Ж.–П. Сартр) [10, 11, 12].



Представители философии марксизма также придавали большое значение социальной обусловленности процесса познания людьми самих себя. К. Маркс писал: «в некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» [13, с. 62]. Помимо этого они допускали возможность познания и понимания людьми друг друга.

Обращаясь к истории изучения проблемы межличностного понимания в рамках психологии, следует отметить, что еще в 1937 г. Г. Олпортом среди свойств, необходимых проницательному человеку, было выделено «глубокое понимание себя». Помимо этого, в перечень отличающих его особенностей входили: опыт, под которым понималась зрелость личности, предполагающая не только достижение определенного возраста, но и наличие опыта взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях; сходство между собой и познаваемым человеком; высокий уровень интеллекта; сложность; отстраненность, способность посмотреть на людей и события со стороны; эстетические склонности и социальный интеллект [14].

В последующих эмпирических исследованиях было установлено влияние на понимание другого человека уровня когнитивной сложности личности, развития самосознания и представления о себе, а также самооценки [15, 16, 17].

В основе отечественного подхода к проблеме личностных детерминант понимания людьми друг друга лежит положение, согласно которому отражение человеком действительности опосредовано особенностями, которые характеризуют его как личность, как субъекта труда, познания и общения [18, 19].

Изучая восприятие и понимание людьми друг друга, А. А. Бодалев писал: «выступая в качестве объекта познания и действия, человек отражается в сознании людей и определяет их поведение, лишь “преломляясь” через их внутренний мир, сложившийся строй мыслей и отношений» [20, с. 56].

Степень развития субъекта познания как личности влияет на содержание формирующегося у него понятия о личности воспринимаемого человека.

Восприятие другого человека напрямую связано с самовосприятием.

Г. М. Андреева в этой связи указывала на то, что «с одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке, с другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек (в большем количестве и более глубоких характеристиках), тем более полным становится и представление о самом себе» [21, с. 119].

По мнению Л. А. Петровской, можно проследить симметрию основных источников восприятия себя и другого человека [22, с. 393–396]:



- «восприятие себя через соотнесение (идентификацию, различение) себя с другими» – «восприятие другого через соотнесение (идентификацию, различение) другого с собой»;
- «восприятие себя через восприятие себя другими» – «восприятие другого через то, как его воспринимают другие»;
- «восприятие себя через результаты собственной деятельности» – «восприятие другого через восприятие результатов его деятельности»;
- «восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний» – «непосредственное восприятие внешнего облика другого»;
- «непосредственное восприятие собственного внешнего облика» – «восприятие другого через экспликацию им своих внутренних состояний».

В формировании человека как субъекта межличностного познания большая роль принадлежит общению, неотъемлемой стороной которого является восприятие и понимание партнерами друг друга. С увеличением опыта общения понятия о других людях становятся более содержательными и точными [23, 24, 25, 26, 27].

Ряд ученых отмечают прямую связь между компетентностью личности в общении и эго-компетентностью. Так, если рассматривать в качестве структурных компонентов общения его участников, ситуацию и задачу, то, по мнению Л. А. Петровской, основными образующими компетентности в общении могут выступать: компетентность человека в самом себе (Я-компетентность), т. е. его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале партнера, компетентность в ситуации и задаче. Я-компетентность при этом является первичной и базовой образующей компетентности в общении, именно она определяет качество других ее составляющих, а также результата [22].

По данным исследований, точному пониманию личностных особенностей другого человека способствуют адекватное отражение собственных личностных свойств и принятие себя. Излишняя самоуверенность либо, напротив, недооценка своих возможностей приводит к неадекватному пониманию личностных особенностей другого человека [28, 29, 30, 31].

В то же время установлено, что неуверенность в себе, тревожность личности нередко сочетаются с успешностью распознавания эмоциональных состояний по выражению лица, способствуют адекватности оценки состояния другого человека по его голосу [32, 33]. Для людей, отличающихся слабым проникновением в собственную личность, недостаточным знанием своего Я, характерно приписывание другому человеку особенностей собственных психических процессов и свойств. Элементы образа Я, которые человек хочет вытеснить, забыть, также становятся источниками непонимания людей [20].



В целях более глубокого изучения взаимосвязи между эго-компетентностью личности и способностью к пониманию других людей в юношеском возрасте нами было проведено исследование, в задачу которого входил анализ связи эго-компетентности с четырьмя параметрами, рассматриваемыми нами в качестве составляющих способности к пониманию: коммуникативно-личностным потенциалом субъекта познания, точностью прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия, пониманием состояния другого человека по его невербальному поведению, самооценкой способности к пониманию других людей.

Следует отметить, что коммуникативно-личностный потенциал занимает особое место в ряду изучаемых параметров: он является коммуникативным ядром социального интеллекта личности и отражает уровень развития у субъекта способности к пониманию других людей. Остальные напрямую свидетельствуют об уровне развития у субъекта данной способности.

Методы

В работе был использован широкий набор диагностических средств, направленный на изучение эго-компетентности и способности к пониманию людей, их взаимосвязи в юношеском возрасте. В частности, показатели способности к пониманию состояния человека по его невербальному поведению были получены с помощью теста «Экспрессия», являющегося модифицированным вариантом субтеста «группы экспрессии» методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена. Уровень коммуникативно-личностного потенциала диагностировался по методике СУМО (Саморегуляция и успешность межличностного общения) (автор В. Н. Куницына). Изучение способности к точному прогнозированию развития ситуации межличностного взаимодействия проводилось с помощью полупроективного теста «Притчи», состоящего из неоконченных историй-притч (автор В. Н. Куницына). В процессе диагностики испытуемым зачитывалось начало притчи, а затем предлагались варианты ее окончания, из которых они должны были выбрать, по их мнению, наиболее правдоподобный. Оценка способности к пониманию людей осуществлялась по результатам шкалы самооценочного опросника КОСКОМ (Коммуникативная и социальная компетентность) (автор В. Н. Куницына). Об эго-компетентности личности свидетельствовали показатели по шкале «эго-компетентность» методики КОСКОМ, направленной на измерение знания себя. Помимо этого, с помощью методик СУМО и КОСКОМ, методики СТАЛЬ (Стабильность, толерантность и альтруизм в межличностных отношениях, и другие свойства личности) (автор В. Н. Куницына), а также 16-факторного опросника Р. Кеттелла и теста «Самооценка» (автор В. Н. Куницына) была получена дополнительная информация об уровне



развития личностных свойств и социально-психологических навыков испытуемых, необходимая для разностороннего изучения проблемы.

Максимальное значение выраженности изучаемых параметров по всем используемым методикам соответствовало 12-ти баллам.

Математико-статистическая обработка данных была реализована с помощью программного пакета SPSS 17.0. и заключалась в расчете достоверности различия средних величин (U-критерий Манна – Уитни), проведении корреляционного анализа Пирсона и регрессионного анализа.

Выборка включала юношей и девушек – студентов Магнитогорского государственного технического университета в возрасте от 18 до 20 лет в количестве 125 человек.

Результаты

По данным исследования среднегрупповой показатель эго-компетентности субъектов межличностного познания юношеского возраста составил 6,32 баллов из 12-ти максимально возможных по тесту, что свидетельствует о среднем уровне знания себя, своих индивидуальных особенностей, достоинств и недостатков.

Анализ распределения признака показал, что большинство опрошенных респондентов (56%) обладают средним уровнем эго-компетентности, 14% – высоко оценили знание себя и 30% – испытывают значительные трудности в самопознании.

В таблице 1 представлены результаты исследования корреляции между показателями эго-компетентности и отдельными параметрами личности.

Таблица 1. Взаимосвязь эго-компетентности с отдельными параметрами личности

Table 1. Associations between ego-competence and particular personality parameters

<i>Параметры Parameters</i>	<i>Эго-компетентность Ego-competence</i>	<i>Параметры Parameters</i>	<i>Эго-компетентность Ego-competence</i>
Оперативная социальная компетентность Operational social competence	0,45***	Боязнь отвержения Fear of rejection	-0,30***
Сноровка Proficiency	0,44***	Эмоциональная незрелость Emotional immaturity	-0,29**



Параметры Parameters	Эго-компе- тентность Ego-competence	Параметры Parameters	Эго-компе- тентность Ego-competence
Удовлетворенность общением в близ- ком кругу Satisfaction with communication in the inner circle	0,44***	Аффилиация Affiliation	0,28**
Коммуникативная компетентность Communicative competence	0,39***	Ханжество Hypocrisy	-0,28**
Зависимость Dependence	-0,38***	Самодостаточ- ность Self-sufficiency	0,27**
Социально- психологическая компетентность Social and psycho- logical competence	0,38***	Эмоциональная стабильность Emotional stability	0,27**
Уверенность Confidence	0,38***	Тревожность Anxiety	-0,27**
Навыки общения Communication skills	0,37***	Высокая само- оценка, само- уверенность High self-esteem, self-assurance	0,23*
Эмоциональная устойчивость Emotional resilience	0,33***	Смелость Courage	0,21*
Оптимизм Optimism	0,32***	Сенситивность Sensitivity	-0,20*
Предубеждения Prejudices	-0,32***	Благоже- лательность Benevolence	0,19*
Вербальная компетентность Verbal competence	0,31***	Толерантность Tolerance	0,18*

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

Note: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.



Согласно полученным данным, эго-компетентность в юношеском возрасте сочетается с эмоциональной зрелостью личности, самодостаточностью, высокой самооценкой, уверенностью в себе, независимостью, оптимистичностью, удовлетворенностью общением в близком кругу, низким уровнем тревожности, сенситивности и при этом благожелательностью по отношению к другим людям, толерантностью, стремлением к близким, доверительным отношениям, не боязнь быть отвергнутыми людьми, отсутствием предрассудков и ханжеских установок, социально-психологической компетентностью, развитыми коммуникативными умениями и навыками, высокой общей социальной ориентированностью и осведомленностью, сноровкой, смелостью.

Обратимся к показателям сформированности испытуемых как субъектов межличностного познания (рисунок 1).

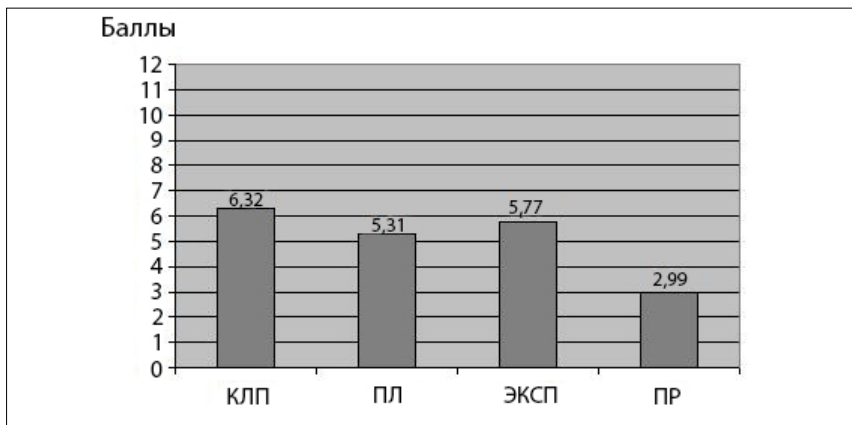


Рисунок 1. Показатели развития отдельных составляющих способности к пониманию других людей

Условные обозначения: КЛП – коммуникативно-личностный потенциал; ПЛ – понимание людей; ЭКСП – понимание состояния человека по его невербальному поведению; ПР – точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия.

Figure 1. Indices of particular components of the ability to understand others

Legend: PCP – personal communicative potential; UO – understanding others; EXP – understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior; AP – accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation.

Являясь субъектами межличностного познания, юноши и девушки нередко ошибаются в понимании других людей – показатели развития у них отдельных составляющих способности к пониманию людей находятся в диапазоне от низких до средних величин.



Обладая средним уровнем развития коммуникативно-личностного потенциала, они достаточно низко оценивают свою способность к пониманию людей. Как показывают тестовые задания, значительные затруднения у них вызывает прогнозирование развития ситуации межличностного взаимодействия, предполагающее понимание мотивов поведения ее участников. Более успешны юноши и девушки в понимании невербального поведения; показатели развития данной способности находятся на среднем уровне.

Данные о взаимосвязи эго-компетентности личности с отдельными составляющими способности к пониманию других людей в юношеском возрасте приведены на рисунке 2.

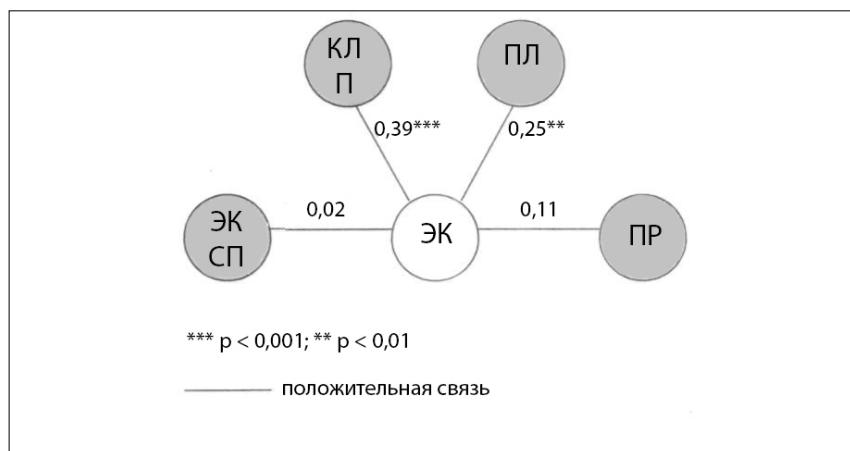


Рисунок 2. Корреляционные связи эго-компетентности с отдельными составляющими способности к пониманию других людей

Условные обозначения: ЭК – эго-компетентность личности; КЛП – коммуникативно-личностный потенциал; ПЛ – понимание людей; ЭКСП – понимание состояния человека по его невербальному поведению; ПР – точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия.

Figure 2. Correlations between self-competence and particular components of the ability to understand others

Legend: EC – personal ego-competence; PCP – personal communicative potential; UO – understanding others; EXP – understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior; AP – accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation.

Как видно из рисунка 2, эго-компетентность личности положительно коррелирует с коммуникативно-личностным потенциалом ($r = 0,39$; $p < 0,001$) и с самооценкой способности к пониманию людей ($r = 0,25$; $p < 0,01$). Связи с остальными параметрами понимания не являются статистически значимыми.



Таким образом, в юношеском возрасте высокий уровень компетентности личности в своем Я, знание себя сочетаются с высоким уровнем развития коммуникативно-личностного потенциала и уверенностью в собственной способности понимания других людей. Точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия и понимание состояния другого человека по его невербальному поведению могут сочетаться с разным уровнем развития эго-компетентности личности.

По результатам регрессионного анализа 15,3% дисперсии показателя коммуникативно-личностного потенциала и 6,2% дисперсии показателя самооценки способности к пониманию людей обусловлено влиянием со стороны эго-компетентности личности.

В целях исследования нами были сформированы группы испытуемых с высоким и низким уровнями эго-компетентности личности. В каждую из них вошло по 15 человек.

Подсчет U-критерия Манна – Уитни показал наличие статистически значимых различий между группами по ряду параметров (таблица 2).

Таблица 2. Статистически значимые различия между испытуемыми с высоким и низким уровнями эго-компетентности

Table 2. Significant differences between the respondents with high and low levels of ego-competence

Показатели Indices	Высокий уровень эго-компетентности (средние) High level of ego-competence (mean scores)	Низкий уровень эго-компетентности (средние) Low level of ego-competence (mean scores)	Значимость U-критерия Манна – Уитни Mann-Whitney U test (p)
Эмоциональная устойчивость Emotional resilience	6,13	3,73	p < 0,05
Эмоциональная стабильность Emotional stability	9,2	6,53	p < 0,05
Оптимизм Optimism	10,33	8,67	p < 0,05
Уверенность Confidence	8,07	4,8	p < 0,01



Показатели Indices	Высокий уровень эго-компетентности (средние) High level of ego-competence (mean scores)	Низкий уровень эго-компетентности (средние) Low level of ego-competence (mean scores)	Значимость U-критерия Манна – Уитни Mann–Whitney U test (p)
Зависимость Dependence	5,87	8,4	p < 0,01
Боязнь отвержения Fear of rejection	6,13	7,93	p < 0,05
Удовлетворенность общением в близком кругу Satisfaction with communication in the inner circle	7,93	4,13	p < 0,01
Социально-психологическая компетентность Social and psychological competence	6,6	4,2	p < 0,05
Оперативная социальная компетентность Operational social competence	6,93	3,27	p < 0,01
Коммуникативная компетентность Communicative competence	8,07	4,8	p < 0,01
Вербальная компетентность Verbal competence	6,6	4,33	p < 0,05
Навыки общения Communication skills	8,6	5,33	p < 0,01
Предубеждения Prejudices	7,13	8,2	p < 0,05
Сноровка Proficiency	8,73	6,13	p < 0,01
Асоциальность поведения Asocial behavior	5,4	7,4	p < 0,05



На основании полученных данных можно утверждать, что испытуемые юношеского возраста с высоким уровнем эго-компетентности склонны к анализу своих поступков, хорошо знают свои достоинства и недостатки, уверены в себе, эмоционально устойчивы, умеют контролировать свои чувства и эмоции, спокойны и жизнерадостны, удовлетворены общением с близкими людьми. Они не ощущают себя людьми, полностью зависимыми от окружающих, обладают хорошо развитыми коммуникативными умениями и навыками, а также общей социальной ориентированностью и осведомленностью, что делает их успешными в социальном взаимодействии; считают себя людьми активными и предприимчивыми.

В отличие от них, люди с низким уровнем эго-компетентности эмоционально нестабильны, импульсивны, не очень хорошо знают особенности своего характера; им не свойственно проводить анализ того, как они поступили в той или иной ситуации. У них много внутренних запретов и комплексов, они не уверены в себе и зависимы от окружающих людей и обстоятельств, боятся быть отвергнутыми, не удовлетворены общением с близкими людьми. Отмечают низкий уровень развития коммуникативных навыков, социальной ориентированности и осведомленности, испытывают трудности в социальном взаимодействии, способны к совершению асоциальных поступков.

Показатели развития отдельных составляющих способности к пониманию других людей, представленные на рисунке 3, свидетельствуют о том, что испытуемые с высоким уровнем эго-компетентности несколько более успешны в межличностном понимании. Вместе с тем их показатели не превышают средних величин.

Эго-некомпетентные испытуемые не очень высоко оценивают свою способность к пониманию людей, хотя, по данным исследования, показатели понимания ими состояния другого человека по его невербальному поведению соответствуют среднему уровню. Особые трудности у испытуемых обеих групп вызывает анализ развития ситуации межличностного взаимодействия.

Как показал подсчет U-критерия Манна – Уитни, эго-компетентные люди на уровне статистической значимости имеют более высокий (выше среднего) уровень развития коммуникативно-личностного потенциала. По остальным параметрам различия не являются значимыми.

В ходе корреляционного анализа у эго-компетентных испытуемых были установлены следующие взаимосвязи между отдельными параметрами понимания и свойствами личности, представленные на рисунке 4.

У эго-компетентных испытуемых высокий уровень коммуникативно-личностного потенциала наиболее тесно связан с эго-компетентностью и коммуникативной компетентностью личности. Установленные связи вполне



закономерны, поскольку данные параметры свидетельствуют о развитии самосознания личности, ее коммуникативной сферы.

Успешность в социальном взаимодействии и общении во многом определяется уровнем развития эмоциональной сферы. Об этом говорят связи коммуникативно-личностного потенциала с показателями, отражающими эмоциональную устойчивость, спокойствие личности, низкий уровень сенситивности, оптимистичность.

Помимо этого, связи с самодостаточностью личности, критичностью по отношению к собственной работоспособности, руководством не устоявшимися нормами морали, а своими установками, способностью к децентрации, – указывают на то, что высокий уровень развития коммуникативно-личностного потенциала сочетается с уверенностью человека в себе, ориентированностью как на свои мнения и убеждения, так и на окружающих. Такая социальная гибкость способствует успешности личности в общении, в достижении поставленных целей.

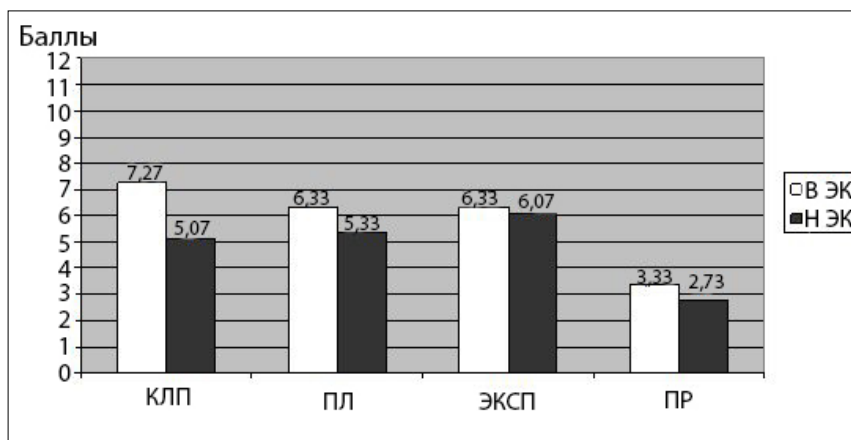


Рисунок 3. Показатели развития отдельных составляющих способности к пониманию других людей

Условные обозначения: КЛП – коммуникативно-личностный потенциал; ПЛ – понимание людей; ЭКСП – понимание состояния человека по его невербальному поведению; ПР – точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия; В ЭК – высокий уровень эго-компетентности; Н ЭК – низкий уровень эго-компетентности.

Figure 3. Indices of particular components of the ability to understand others

Legend: PCP – personal communicative potential; UO – understanding others; EXP – understanding of another person's state by his/her nonverbal behavior; AP – accuracy of predicting the development of an interpersonal communication situation; HEC – high level of ego-competence; LEC – low level of ego-competence.

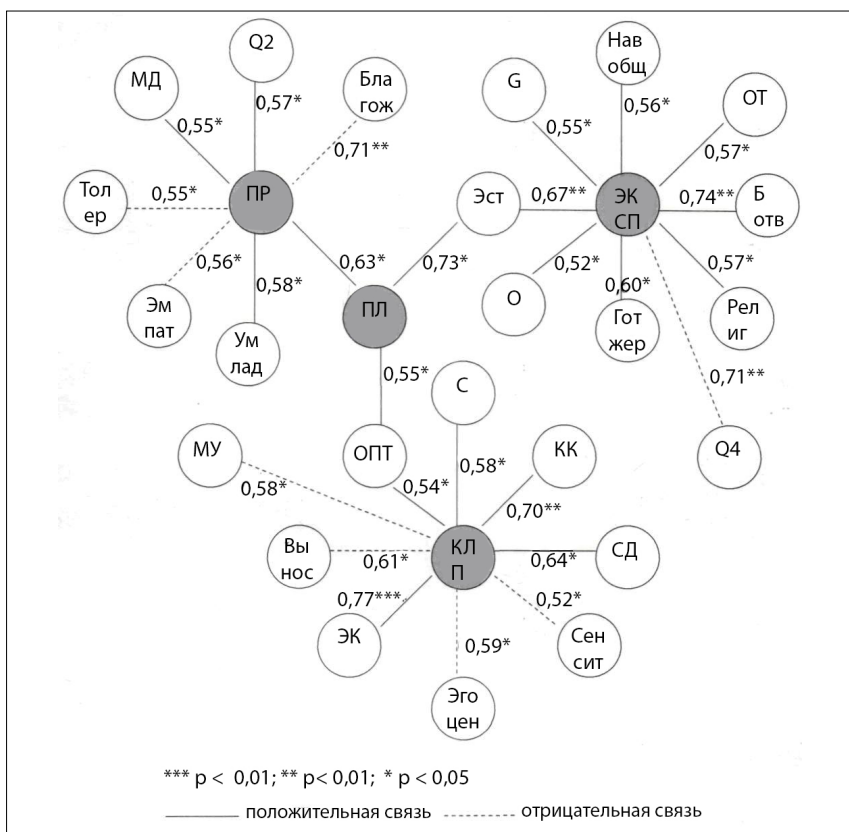


Рисунок 4. Корреляционные связи отдельных параметров понимания других людей в группе испытуемых с высоким уровнем эго-компетентности личности

Условные обозначения: КЛП – коммуникативно-личностный потенциал; ПЛ – понимание людей; ЭК СП – понимание состояния человека по его невербальному поведению; ПР – точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия; Q2 – неконформизм; ОПТ – оптимизм; Благож. – благожелательность по отношению к людям; Толер. – толерантность; СД – самодостаточность; Б. отв. – боязнь отвержения; Г – сила сверх-Я; Эмпат. – эмпатия; Ум. лад. – умение ладить, спорить, договариваться; С – эмоциональная стабильность; КК – коммуникативная компетентность; Эгоцен. – эгоцентризм; ЭК – эго-компетентность; Выносл. – выносливость, работоспособность; МУ – моральные установки; МД – мотивация достижения; Сенсит. – сенситивность; О – тревожность, чувство вины; Нав. общ. – навыки общения; Гот. жерт. – готовность жертвовать; Эст. – эмоциональная устойчивость; Q4 – напряженность; ОТ – стабильность человеческих отношений; Религ. – религиозность.

Figure 4. Correlations among particular components of the ability to understand others in the group of respondents with a high level of personal ego-competence



Высокая оценка собственной способности к пониманию людей напрямую связана с эмоциональной стабильностью и оптимизмом личности. По всей видимости, обладание данными свойствами дает человеку уверенность в том, что он может понять другого человека и у него это хорошо получается.

Способность к точному прогнозированию развития ситуации межличностного взаимодействия связана с высоким уровнем развития мотивации достижений, высокой самооценкой собственного умения ладить с людьми, договариваться.

Можно предположить, что в основе развития данной способности у эго-компетентных людей лежит опыт взаимодействия в ситуации, значимой для достижения успеха в деле. Чем более они заинтересованы в нем, чем больше усилий прилагают, тем точнее будут их прогнозы развития ситуации, понимание мотивов поведения людей, с которыми они взаимодействуют.

Кроме того, успешность понимания развития ситуации у данной группы испытуемых сочетается с недоброжелательностью по отношению к другим людям, несклонностью к проявлениям сочувствия, сопереживания, независимостью, нетерпимостью к мнениям, расходящимся с их собственным, ориентацией на себя и свои решения.

Таким образом, развитию точности прогнозирования изменения ситуации способствует опыт общения с людьми, не вызывающими положительных эмоций, с которыми сложились негативные отношения. Взаимодействие в подобной ситуации требует рационального подхода, понимания мотивов поведения человека, просчитывания дальнейших действий. С другой стороны, возможно, что логический уровень познания актуализируется у эго-компетентных людей в ситуациях, связанных с некоторой жесткостью по отношению к другому человеку, проявляющейся в нетерпимости, отсутствии сочувствия, сопереживания по отношению к нему, а также вызванных необходимостью отстаивания своего мнения, что в свою очередь ведет к развитию точности прогнозирования ситуации взаимодействия.

Понимание состояния другого человека по его невербальным реакциям связано с боязнью быть отвергнутыми другими людьми, высокой нормативностью поведения, добросовестностью, ответственностью, умением контролировать свои эмоции, спокойствием, низкой мотивацией, тревожностью, ранимостью, неуверенностью в себе, чувствительностью к одобрению окружающих, религиозностью личности, готовностью жертвовать для блага Других своими личными интересами, развитыми навыками общения, высокой ценностью стабильных и прочных отношений с другими людьми.

Исходя из этого, можно предположить, что ориентированность на внешний рисунок поведения другого человека, точность распознавания состояний человека по его невербальным реакциям связаны с зависимостью личности



от него, боязнью потерять, неуверенностью в себе, желанием следовать установленным правилам, традициям, со стремлением сохранить отношения. По всей видимости, данная способность выполняет важную функцию в регулировании межличностных отношений. С одной стороны, она сигнализирует об отношении другого человека, с другой стороны, является формой проявления собственного отношения к нему.

Обратимся к показателям противоположной группы испытуемых (рисунок 5).

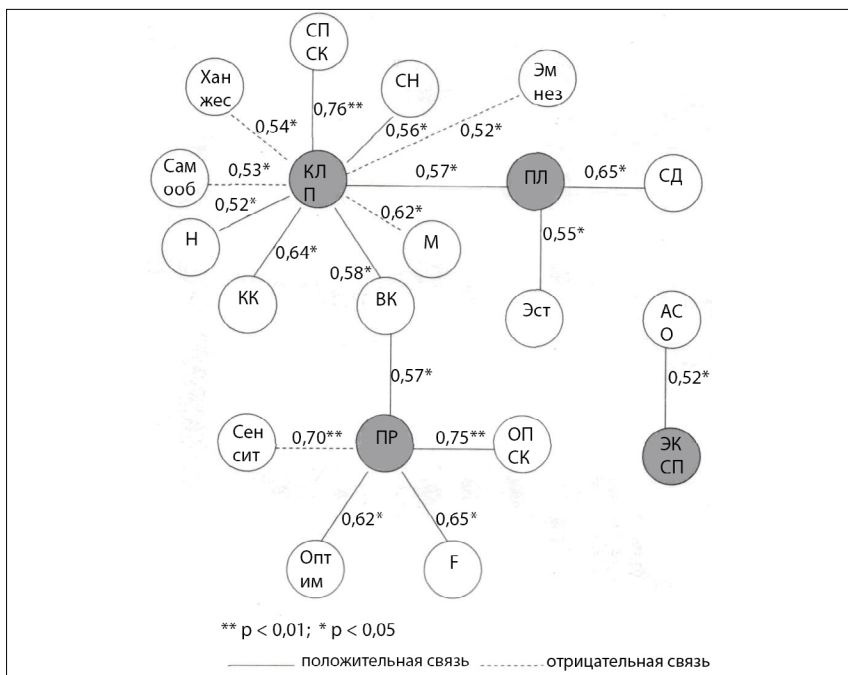


Рисунок 5. Корреляционные связи отдельных параметров понимания других людей в группе испытуемых с низким уровнем эго-компетентности личности

Условные обозначения: КЛП – коммуникативно-личностный потенциал; ПЛ – понимание людей; ЭКСП – понимание состояния человека по его невербальному поведению; ПР – точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия; СПСК – социально-психологическая компетентность; Эм. нез. – эмоциональная незрелость; СН – сноровка; М – мечтательность; ВК – вербальная компетентность; Н – смелость; Самооб. – самообладание; Ханжес. – ханжеские установки; СД – самодостаточность; ОПСК – оперативная социальная компетентность; Ф – беспечность, импульсивность; АСО – асоциальность поведения; Оптим. – оптимизм; КК – коммуникативная компетентность; Сенсит. – сенситивность; Эст. – эмоциональная устойчивость.

Figure 5. Correlations among particular components of the ability to understand others in the group of respondents with a low level of personal ego-competence



У эго-некомпетентных испытуемых высокий уровень развития коммуникативно-личностного потенциала наиболее тесно связан с социально-психологической компетентностью и коммуникативной компетентностью личности – и это подтверждает тот факт, что коммуникативно-личностный потенциал выступает, в первую очередь, коммуникативным ядром социального интеллекта. Помимо этого, положительные связи с эмоциональной зрелостью, смелостью, активностью личности, не склонностью к ханжеству и догматизму, практичностью говорят о том, что высокий уровень его развития сочетается с активной деятельностной позицией человека, не останавливающегося перед условностями, сложностями, способного контролировать свои эмоции, готового к риску для достижения поставленных целей.

Высокая оценка собственной способности к пониманию людей связана с самодостаточностью личности, эмоциональной стабильностью. Можно предположить, что эти показатели, и в первую очередь ощущение самодостаточности, дают человеку уверенность в том, что он понимает людей. С другой стороны, опыт гармоничных отношений, наполненных пониманием окружающих людей, спокойствием, может способствовать формированию чувства самодостаточности, уверенности человека в себе.

Способность прогнозировать развитие ситуации межличностного взаимодействия связана с высокой общей социальной ориентированностью и осведомленностью, позволяющей быстро решать возникающие в социальном взаимодействии задачи, вербальной компетентностью, а также низким уровнем сенситивности личности, экспрессивностью личности, жизнерадостностью, динамичностью общения, эмоциональной значимостью контактов.

Таким образом, точность прогнозирования развития ситуации предполагает наличие опыта социального взаимодействия, владение специальными социально-психологическими знаниями и вербальными навыками, достаточную жесткость, нечувствительность личности. Кроме того, умению прогнозировать способствуют динамичные, эмоционально значимые контакты.

В ходе корреляционного анализа у испытуемых данной группы была выявлена положительная связь между показателями понимания состояния другого человека по его невербальным реакциям и асоциальности поведения, проявляющегося в необязательности, способности к обману и т. д. Можно предположить, что подобного рода поведенческие реакции предполагают ориентированность на внешний рисунок поведения человека.

Обсуждение результатов

Результаты, полученные в исследовании, дают широкий спектр информации по вопросу эго-компетентности личности и ее связи со способностью



к пониманию других людей в юношеском возрасте. На основании полученных данных можно сделать следующие *выводы*:

1. Большинство юношей и девушек отличает средний уровень эго-компетентности личности (56%). Гораздо меньше тех, кто ориентирован на самопознание, хорошо осведомлен о своих индивидуальных особенностях (14%). Значительная часть испытывает трудности в познании себя (30%).

2. Компетентность в собственном Я в юношеском возрасте сочетается с уверенностью в себе, эмоциональной устойчивостью личности, удовлетворенностью собой и своим общением с близкими людьми, отсутствием предубеждений, социально-психологической компетентностью, доброжелательностью по отношению к людям, толерантностью, высокой общей социальной ориентированностью, коммуникативной компетентностью, осведомленностью и предприимчивостью.

3. Эго-компетентность личности в юношеском возрасте связана с высоким уровнем коммуникативно-личностного потенциала и самооценки понимания других людей. Точность прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия и понимание невербального поведения могут сочетаться с разным уровнем развития эго-компетентности личности.

4. Эго-компетентные люди, в отличие от эго-некомпетентных, на уровне статистической значимости имеют более высокий (выше среднего) уровень развития коммуникативно-личностного потенциала. На уровне тенденции следует отметить их большую успешность в межличностном понимании. Вместе с тем показатели развития отдельных составляющих способности к пониманию других людей у них не превышают средних величин. В меньшей степени развита способность к прогнозированию развития ситуации межличностного взаимодействия.

5. Установлены как общие, так и специфические взаимосвязи параметров понимания с отдельными свойствами личности у групп людей с разным уровнем эго-компетентности:

а) коммуникативно-личностный потенциал в обеих группах связан с показателями развития коммуникативных качеств, эмоциональной зрелостью личности, уверенностью в себе, ориентированностью на свои мнения и убеждения. Отличия состоят в том, что у эго-компетентных людей коммуникативно-личностный потенциал сочетается с эго-компетентностью личности, ориентированностью не только на себя, но и на других людей. У эго-некомпетентных людей в большей степени представлены связи коммуникативно-личностного потенциала с социально-психологической компетентностью, предприимчивостью, готовностью к совершению рискованных поступков;

б) высокая оценка своей способности к пониманию людей в обеих группах связана с эмоциональной стабильностью личности. Различия же



состоят в том, что у эго-некомпетентных людей самооценка понимания может служить индикатором самодостаточности личности, у эго-компетентных людей – лишь говорить об их оптимистическом настрое, в том числе в отношении понимания людей;

в) способность к прогнозированию развития ситуации межличностного взаимодействия в обеих группах связана с опытом социального взаимодействия в эмоционально насыщенных ситуациях, предполагает достаточную жесткость личности, рациональность. Особенности состоят в том, что у эго-компетентных людей данная способность актуализируется в значимой для них ситуации, при общении с людьми, не вызывающими положительных эмоций, с которыми сложились непростые отношения. У эго-некомпетентных людей точность прогнозирования развития ситуации предполагает высокую степень социальной ориентированности, осведомленности, вербальную компетентность, связана с динамичностью общения, экспрессивностью и нечувствительностью;

г) способность к пониманию невербального поведения связана с ориентированностью на внешний рисунок поведения другого человека. Помимо этого, у эго-компетентных людей данная способность, с одной стороны, сигнализирует об отношении другого человека, с другой стороны, является формой проявления собственного отношения к нему. У эго-некомпетентных людей понимание состояния человека по его невербальным реакциям сочетается с поведением, отличающимся необязательностью, способностью к обману и т. д.

Таким образом, полученные данные расширяют представление о юношах и девушках как субъектах межличностного познания, об особенностях взаимосвязи эго-компетентности личности со способностью к пониманию других людей в юношеском возрасте.

Литература

1. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. СПб.: Речь, 2005. 322 с.
2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. *Юшачкова Т. Б.* Личностные детерминанты способности к пониманию других людей: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 194 с.
4. *Bohl V.* We read minds to shape relationships // *Philosophical Psychology*. 2015. Vol. 28, Issue 5. P. 674-694. DOI: [10.1080/09515089.2014.893607](https://doi.org/10.1080/09515089.2014.893607)
5. *Cabinio M., Rossetto F., Blasi V., et al.* Mind-Reading Ability and Structural Connectivity Changes in Aging // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.01808](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01808)



6. *Habota T., McLennan S. N., Cameron J., et al.* An Investigation of Emotion Recognition and Theory of Mind in People with Chronic Heart Failure // *PLoS one*. 2015. Vol. 10 (11). e0141607. DOI: [10.1371/journal.pone.0141607](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141607)
7. *Lecce S., Ceccato I., Bianco F., et al.* Theory of Mind and social relationships in older adults: the role of social motivation // *Aging & Mental Health*. 2017. Vol. 21, Issue 3. P. 253-258. DOI: [10.1080/13607863.2015.1114586](https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1114586)
8. *Pezzuti L., Longobardi E., Rossetti S., et al.* The Relation between the Theory of Mind and Socio-Emotional Functioning in a Sample of Older Adults // *Journal of Neurology and Psychology*. 2015. Vol. 3, Issue 2. P. 1-7. DOI: [10.13188/2332-3469.1000021](https://doi.org/10.13188/2332-3469.1000021)
9. *Plana I., Lavoie M.-A., Battaglia M., Achim A. M.* A meta-analysis and scoping review of social cognition performance in social phobia, posttraumatic stress disorder and other anxiety disorders // *Journal of Anxiety Disorders*. 2014. Vol. 28, Issue 2. P. 169-177. DOI: [10.1016/j.janxdis.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.09.005)
10. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
11. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
12. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение. СПб.: Наука, 2000. 272 с.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. Изд. 2-е. М.: Государственное изд-во политической литературы, 1960. 907 с.
14. *Allport G. W.* *Personality: A Psychological Interpretation*. N. Y.: Henry Holt & Co, 1937. 588 p.
15. Борисова А. А. Психологическая проницательность. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 447 с.
16. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 608 с.
17. Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении (на материале средней общеобразовательной школы): дисс. д. психол. наук. Дрогобыч, 1977. 434 с.
18. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
20. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
21. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2006. 363 с.
22. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007. 387 с.
23. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.



24. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. 479 с.
25. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. Дубна: Издательский центр «Феникс», Изд-во «Когито-Центр»+, 1998. 224 с.
26. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: дисс. ... д. психол. наук. СПб., 1991. 358 с.
27. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.
28. Матьяш О. И., Погольша В. М., Казаринова Н. В., Биби С., Зарицкая Ж. В. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / под науч. ред. О. И. Матьяш. СПб.: Речь, 2011. 560 с.
29. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990. 80 с.
30. Стрелкова И. Э. Влияние личностных свойств на адекватность оценивания людьми друг друга // Проблемы оценивания в психологии / отв. ред. Л. П. Добраев. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1983. С. 14–19.
31. Южанинова А. Л. Связь социального интеллекта с некоторыми индивидуально-личностными особенностями // Прикладные проблемы психологии личности: межвуз. науч. сб. / под ред. Л. П. Добраева. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. С. 65–73.
32. Манеров В. Х. Экспериментально-теоретические основы социальной идентификации и интерпретации говорящего: дисс. ... д. психол. наук. СПб., 1993. 457 с.
33. Морозов В. П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 6. С. 48–63.

References

1. Bodalev A. A., Vasina N. V. (eds.) *Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoi, gendernyi, etnicheskii i professional'nyi aspekty)* [Cognition of a man by another man: Age, gender, ethnic, and professional aspects]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 322 p.
2. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2000. 288 p.
3. Yushachkova T. B. *Lichnostnye determinanty sposobnosti k ponimaniyu drugikh lyudei* [Personal determinants of the ability to understand others]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2006. 194 p.
4. Bohl V. We read minds to shape relationships. *Philosophical Psychology*, 2015, V. 28, Issue 5, pp. 674–694. DOI: [10.1080/09515089.2014.893607](https://doi.org/10.1080/09515089.2014.893607)



5. Cabinio M., Rossetto F., Blasi V., et al. Mind-reading ability and structural connectivity changes in aging. *Frontiers in Psychology*, 2015, V. 6. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.01808](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01808)
6. Habota T., McLennan S. N., Cameron J., et al. An investigation of emotion recognition and theory of mind in people with chronic heart failure. *PLoS one*, 2015, V. 10 (11), e0141607. DOI: [10.1371/journal.pone.0141607](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141607)
7. Lecce S., Ceccato I., Bianco F., et al. Theory of mind and social relationships in older adults: The role of social motivation. *Aging & Mental Health*, 2017, Vol. 21, Issue 3, pp. 253–258. DOI: [10.1080/13607863.2015.1114586](https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1114586)
8. Pezzuti L., Longobardi E., Rossetti S., et al. The relation between the theory of mind and socio-emotional functioning in a sample of older adults. *Journal of Neurology and Psychology*, 2015, V. 3, Issue 2, pp. 1–7. DOI: [10.13188/2332-3469.1000021](https://doi.org/10.13188/2332-3469.1000021)
9. Plana I., Lavoie M.-A., Battaglia M., Achim A. M. A meta-analysis and scoping review of social cognition performance in social phobia, posttraumatic stress disorder and other anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 2014, V. 28, Issue 2, pp. 169–177. DOI: [10.1016/j.janxdis.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.09.005)
10. Buber M. *Two Types of Faith*. N. Y., Harper and Brothers, 1961 (Russ. ed.: *Buber M. Dva obraza very*. Moscow, Respublika Publ., 1995. 464 p.).
11. Sartre J.-P. *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*. London and New York, Routledge, 2003 (Russ. ed.: *Sartr Zh.-P. Bytie i nichto: opyt fenomenologicheskoi ontologii*. Moscow, Respublika Publ., 2000. 639 p.).
12. Jaspers K. *The world history of philosophy: Introduction* (Russ. ed.: *Yaspers K. Vsemirnaya istoriya filosofii*. St. Petersburg, Nauka Publ., 2000. 272 p.).
13. Marx K., Engels F. *Works: V. 23* (Russ. ed.: *Marks K., Engel's F. Sochineniya. T. 23*. Moscow, Gosudarstvennoe izd-vo politicheskoi literatury Publ., 1960. 907 p.).
14. Allport G. W. *Personality: A psychological interpretation*. N. Y., Henry Holt & Co, 1937. 588 p.
15. Borisova A. A. *Psikhologicheskaya pronitsatel'nost'* [Psychological insight]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 1999. 447 p.
16. Labunskaya V. A. *Ekspressiya cheloveka: obshchenie i mezhlichnostnoe poznanie* [Human expression: Communication and interpersonal cognition]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1999. 608 p.
17. Kondrat'eva S. V. *Mezhlichnostnoe ponimanie i ego rol' v obshchenii (na materiale srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly)* [Interpersonal understanding and its role in communication: A case study of secondary schools]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Drogobych, 1977. 434 p.
18. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human study]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 272 p.
19. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 720 p.



20. Bodalev A. A. *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and cognition of a man by another man]. Moscow, Moscow State University Publ., 1982. 200 p.
21. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2006. 363 p.
22. Petrovskaya L. A. *Obshchenie – kompetentnost' – trening* [Communication, competence, and training]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 387 p.
23. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1996. 256 p.
24. Znakov V. V. *Ponimanie v myshlenii, obshchenii, chelovecheskom bytii* [Understanding in thinking, communication, and human existence]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2007. 479 p.
25. Kronik A. A., Kronik E. A. *Psikhologiya chelovecheskikh otnoshenii* [Psychology of human relations]. Dubna, Feniks Publ., 1998. 224 p.
26. Kunitsyna V. N. *Trudnosti mezhlchnostnogo obshcheniya* [Difficulties in interpersonal communication]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 1991. 358 p.
27. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskii slovar'* [Psychology of communication: Encyclopedic dictionary]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011. 600 p.
28. Mat'yash O. I., Pogol'sha V. M., Kazarinova N. V., Bibi S., Zaritskaya Zh. V. *Mezhlchnostnaya kommunikatsiya: teoriya i zhizn'* [Interpersonal communication: Theory and life]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2011. 560 p.
29. Rean A. A. *Psikhologiya poznaniya pedagogom lichnosti uchashchikhsya* [Psychology of the teacher's cognition of students' personalities]. Moscow, Vysshaya shkola, 1990. 80 p.
30. Strelkova I. E. Effect of personality traits on the adequacy of individuals' evaluating each other. In: L. P. Dobraev (ed.) *Problemy otsenivaniya v psikhologii* [Evaluating problems in psychology]. Saratov, Saratov University Publ., 1983, pp. 14–19.
31. Yuzhaninova A. L. Interrelation between social intelligence and particular individual personality traits. In: L. P. Dobraeva (ed.) *Prikladnye problemy psikhologii lichnosti* [Applied problems of personality psychology]. Saratov, Saratov University Publ., 1985, pp. 65–73.
32. Manerov V. Kh. *Eksperimental'no-teoreticheskie osnovy sotsial'noi identifikatsii i interpretatsii govoryashchego* [Experimental and theoretical foundations for a speaker's social identification and interpretation]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 1993. 457 p.
33. Morozov V. P. Psychological portrait of a man constructed by nonverbal peculiarities of the speech. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, V. 22, no. 6, pp. 48–63 (in Russian).



УДК 159.95

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.5)

Возрастная динамика структурной организации метакогнитивной сферы личности

Александр А. Карпов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Аннотация

Введение. Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие специфику возрастной динамики структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности. Выявлены количественные показатели индексов структурной организации метакогнитивной сферы личности для различных возрастных групп испытуемых в целях описания общей онтогенетической динамики метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств.

Методы. Эмпирическое исследование осуществляется на двух основных и взаимодополняющих друг друга уровнях. Во-первых, это реализация аналитического уровня исследования, направленного на выявление и интерпретацию частных закономерностей динамики отдельных ее параметров. Во-вторых, это реализация структурного уровня исследования, включающего в себя два крупных методических блока – диагностический и математико-статистический, включая более комплексный – структурно-психологический уровень исследования.

Результаты. Впервые выявлены конкретные особенности и закономерности, лежащие в основе онтогенетической и генетической динамики метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств личности и заключающиеся в закономерном изменении показателей структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в зависимости от возраста. Основные результаты представлены в виде таблицы, структурограмм и графика.

Обсуждение результатов. Результаты исследования проанализированы с позиций основных, в том числе – авторских, подходов к изучению метакогнитивной сферы личности. Установлено, что на возрастном интервале от 20 до 62 лет параметры индивидуальной меры выраженности основных метакогнитивных и метарегулятивных процессов по отдельности не характеризуются значимыми изменениями. В то же время обнаружено, что с возрастом выявляется значимое усиление степени структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности. При увеличении возраста наиболее заметной является общая динамика индекса когерентности структуры параметров метакогнитивной сферы. Вместе с тем, динамика индекса дивергентности является существенно



менее выраженной во всех возрастных группах. Наиболее выраженная динамика характерна для показателей индекса общей организованности, в основе которой лежат взаимодействие и взаимная соорганизация метакогнитивных и метарегулятивных процессов.

Ключевые слова

метакогнитивизм, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества, онтогенетическая динамика, метарегулятивные процессы, генетическая динамика, индексы структурной организации, компенсаторная функция, ресурсная функция

Основные положения

▶ в современной метакогнитивной психологии сложилась ситуация, при которой практически отсутствуют исследования, содержательно связывающие основные положения метакогнитивизма и возрастной и генетической психологии, что делает объективно необходимым осуществление исследования по выявлению закономерностей возрастной динамики метакогнитивной сферы личности;

▶ в процессе онтогенетического развития параметры индивидуальной меры выраженности основных метакогнитивных и метарегулятивных процессов не обладают значимыми изменениями;

▶ в основе генетической динамики метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств личности лежит общее увеличение степени их структурной организации, что, по существу, направлено на реализацию двух основных когнитивных функций – компенсаторной и ресурсной;

▶ вся совокупность обнаруженных структурных изменений метакогнитивной сферы личности в процессе онтогенетического развития представляется частным вариантом системогенетического типа развития, т. к. общее увеличение степени ее структурной организации выступает определенным средством ее выражения в качестве системной формы как основной для психики в целом.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук, № проекта МК-2796.2017.6, и гранта Российского научного фонда (РНФ), № проекта 16-18-10030.

Для цитирования

Карпов А. А. Возрастная динамика структурной организации метакогнитивной сферы личности // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 108–132. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.5

Материалы статьи получены 23.10.2017



UDC 159.95

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.5)

Age-Related Dynamics of Structural Organization of the Metacognitive Processes and Traits of Personality

Alexander A. Karpov

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

E-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract

Introduction. The paper: (a) considers theoretical and empirical studies on the age-related dynamics of structural organization of the metacognitive processes and traits of personality; (b) focuses on quantitative indices of structural organization of the metacognitive processes and traits of personality for various age groups; and (c) describes general ontogenetic dynamics of metacognitive and meta-regulative processes and traits.

Methods. An empirical study was carried out at two levels that mutually reinforced each other. Specific patterns of the dynamics of certain parameters of metacognitive processes and traits of personality were identified and interpreted at the analytical level. The structural level of the study included two large methodological modules – namely, the diagnostic and statistical module, and the structural and psychological one.

Results. The study revealed specific characteristics and patterns underlying the genetic and ontogenetic dynamics of metacognitive and meta-regulative personality traits and processes. The indices of structural organization of parameters of the metacognitive processes and traits of personality changed depending on age. Research findings are presented in tables, structuregrams, and graphs.

Discussion. The results of the empirical study were considered in the context of the main approaches to studying the metacognitive processes and traits of personality, including the author's approach. The parameters of the main metacognitive and meta-regulative processes do not change significantly between the age of 20 and 62. However, there is a significant age-related increase in the degree of structural organization of the main parameters of the metacognitive traits and processes of personality. With the increase in participants' age the general dynamics of the index of coherence of the parameters structure of the metacognitive processes and traits is most pronounced. Besides, the dynamics of the divergence index is significantly less pronounced in all the age groups. It is established that the index of overall organization, which is based on the interaction and mutual co-organization of meta-regulative and metacognitive processes, has the most prominent dynamics.



Keywords

metacognitivism, metacognitive processes, metacognitive traits, ontogenetic dynamics, meta-regulative processes, genetic dynamics, indices of structural organization, compensatory function, resource function

Highlights

- ▶ Given the lack of critical attention to the relationships among basic provisions of metacognitivism, developmental, and genetic psychology, studying the patterns of age-related dynamics of the metacognitive processes and traits of personality is an imperative.
- ▶ The individual measures of the extent of manifestation of main metacognitive and meta-regulatory processes do not change substantially in ontogenetic development. The general increase in the degree of the structural organization of metacognitive and meta-regulative processes and traits of personality underlies their genetic dynamics, which essentially enables the implementation of two main cognitive functions – the compensatory and the resource supplying.
- ▶ All the discovered structural changes in the metacognitive processes and traits of personality during ontogenetic development represent a specific variation of a systemic genetic development, as the general increase in the degree of its structural organization serves the purpose of its systemic manifestation, which is basic for the psyche as a whole.

Acknowledgments

The study was supported by the Russian Federation Presidential grant for young candidates of sciences (project no. MK-2796.2017.6) and the Russian Science Foundation grant (project no. 16-18-10030).

For citation

Karpov A. A. Age-Related Dynamics of Structural Organization of the Metacognitive Processes and Traits of Personality. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 108–132 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.5

Original manuscript received 23.10.2017

Введение

Одной из важнейших задач как общей, так и возрастной психологии выступает установление и интерпретация базовых закономерностей *онтогенетической динамики* основных психических функций и процессов, прежде всего – когнитивных. Она имеет не только очевидное теоретическое значение, поскольку непосредственно сопряжена с одной из наиболее



фундаментальных проблем всей психологии – с проблемой генезиса психики, но и столь же большое практическое значение. Последнее связано с тем, что экспликация и объяснение такого рода генетических закономерностей составляют конкретно-научную основу для разработки средств и процедур не только развития и стимулирования когнитивного потенциала личности, но и средств профилактики его регрессивных тенденций, являющихся объективным следствием возрастных изменений. Данная проблема – именно в силу ее объективно высокой значимости – явно «не обделена» вниманием в соответствующих отраслях психологии, а на пути ее решения получен целый ряд важных теоретико-методологических и прикладных результатов. Вместе с тем, традиционно сложилось так, что данная проблема, в основном, соотносится с теми возрастными интервалами, на которых осуществляется преимущественно эволюционное – прогрессивное развитие основных функций и процессов. Другие же, не менее важные фазы онтогенеза – такие, как периоды взрослости и старения, изучены несопоставимо хуже. Кроме того, не все из основных функций и процессов исследованы в равной степени; напротив, имеет место явная диспропорция в сравнительной степени их раскрытия в генетическом плане. Это, в частности, относится и к относительно наиболее сложным из них – к высшим когнитивным функциям и процессам. Несмотря на то, что они являются предметом изучения в достаточно большом количестве исследований, начиная с классических работ школы Б.Г. Ананьева, все же масштаб такого рода исследований не соответствует той роли, которую они играют в общей организации психики и личности [1]. В наиболее общем плане такого рода исследования составляют, как известно, один из основных предметов психологии взрослости, акмеологии и геронтопсихологии, а в более общем плане – важнейшую «составляющую» междисциплинарного научного направления – геронтологии в целом [1, 2, 3, 4, 5].

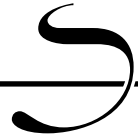
Наряду с этим, еще одним – также фундаментальным по своей теоретической и практической значимости, но гораздо более «молодым» направлением общей и когнитивной психологии является, как известно, современный *метакогнитивизм*. Его основным предметом выступает изучение основных метакогнитивных процессов и качеств, а сам он является в настоящее время весьма обширной и очень многоплановой областью исследований [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16]. Их своеобразие состоит в том, что они представляют собой такие процессы и качества, которые направлены не на реализацию познавательных, когнитивных функций *непосредственно*, а на регуляцию и организацию *самих* этих когнитивных функций. В связи с этим, в качестве ключевого теоретического конструкта в нем выступает понятие «вторичных» процессов (метапроцессов), классическими и наиболее ранними представителями которых являются понятия *метамышления* и *метапамяти* [7, 17, 18,



19, 20, 21, 22, 23]. В собственно *методологическом* плане метакогнитивизм рассматривается, по мнению многих ведущих исследователей, как один из наиболее крупных «прорывов», имеющий очень существенные теоретические «последствия». Наиболее принципиальным из них является то, что он в очень существенной мере способствует экспликации и объяснению реальной сложности и многоуровневости организации системы психических процессов, иерархичности их организации, а также раскрытию активности субъекта в их регуляции и саморегуляции [16, 20, 24, 25]. Они, к тому же, по совершенно понятным причинам являются и наиболее очевидными – максимально рельефными и репрезентативными представителями высших психических функций как таковых.

В обоих из отмеченных выше фундаментальных психологических направлениях к настоящему времени получены важнейшие результаты, установлены и проинтерпретированы многие базовые закономерности структурной и функциональной организации психики. Вместе с тем, очень характерной, хотя и не вполне естественной чертой современного состояния исследований в этих направлениях является то, что они оба весьма интенсивно развиваются автономно друг от друга – так сказать, «сами по себе», вне должного содержательного контакта друг с другом. Это положение дел тем более неестественно, и даже не вполне объяснимо, что между ними имеют место многочисленные и очень явные «точки пересечения» их проблематики, взаимосвязь базовых проблем, равно как и фундаментальная общность их основных задач и интерпретационных средств.

Действительно, метакогнитивные процессы, функции и качества как раз и выступают теми высшими проявлениями когнитивной сферы в целом, которые остаются пока недостаточно полно и глубоко раскрытыми в общей и прикладной психологии, в том числе – и в их генетическом плане. Одновременно с этим и сам метакогнитивизм имеет в качестве одной из своих наиболее характерных черт подчеркнутую «автономизированность» своего развития, специфичность своего понятийного аппарата и концептуального строя, явно недостаточное взаимодействие со многими другими важнейшими общепсихологическими направлениями и проблемами. Такая его автономность и «несинтезированность» очень явно прослеживается, прежде всего, именно по отношению к исследованиям собственно генетической направленности, связанным с периодом взрослости и преклонного возраста. Все это является крайне негативным обстоятельством, сдерживающим развитие обоих указанных направлений, а в ряде аспектов – даже практически блокирующим разработку их ключевых проблем. В силу этого, столь же очевидна объективная необходимость в преодолении указанного «разрыва» этих направлений, а в перспективе – и их концептуальный синтез.



Решение этой – по сути, стратегической и очень общей задачи предполагает необходимость развертывания широкого комплекса исследований, направленных на выявление и интерпретацию *конкретных* закономерностей генетической динамики основных метакогнитивных процессов и качеств в ходе онтогенеза. Именно они могут составить тот необходимый *эмпирический базис*, на основе которого такого рода синтез станет реальным. Исходя из этого, основная *цель* данной работы заключается в том, чтобы попытаться выявить и проинтерпретировать некоторые из такого рода закономерностей, а тем самым содействовать решению сформулированной выше важной как в теоретическом, так и в прикладном отношении общепсихологической проблемы. Наконец, подчеркнем, что наименее раскрытыми являются те особенности генезиса метакогнитивных процессов и качеств, которые сопряжены именно с периодами взрослости и старения; именно это делает их экспликацию особо актуальной.

Методы

Общая процедура исследования состояла в следующем. Во-первых, при определении «возрастных границ» испытуемых – того онтогенетического интервала, на котором следовало проводить исследования – необходимо учитывать следующее обстоятельство. Совершенно понятно, что существуют два таких онтогенетических интервала, на которых доминирующие тенденции развития метакогнитивной сферы вполне очевидны, хотя и противоположны по своей направленности, равно как и по содержанию происходящих на них генетических трансформаций. С одной стороны, – это, разумеется, ярко выраженная эволюционная фаза, сопряженная, как известно, с периодом развития физиологических и психофизиологических основ психики. С другой стороны, – это столь же явно представленная фаза инволюционного развития, на которой собственно психологические закономерности и механизмы, средства и пр. также приобретают подчиненное значение, а доминирующим «вектором» и объективной детерминантой генетических перестроек вновь становятся факторы собственно физиологического и психофизиологического (даже биологического) плана. Следовательно, необходимо было избрать для исследования тот онтогенетический интервал, на котором динамика параметров метакогнитивной сферы уже выражена, но которая детерминируется, в основном, факторами именно психологического плана. Причем, такой интервал должен быть достаточно большим и охватывать широкий диапазон этапов возрастного развития. В силу этого, он был образован интервалом от 20 до 62 лет. Во-вторых, необходимо было учитывать также, что согласно современным представлениям общее содержание метакогнитивной сферы личности отнюдь не



исчерпывается процессами и качествами собственно метакогнитивного плана и не сводится к ним. Наряду с ними, в настоящее время установлены и принципиально иные процессы и образования, также входящие в нее – в частности, не только метакогнитивные, но и *метарегулятивные* и *метакоммуникативные* процессы и качества. В силу этого, в качестве предмета исследования следовало взять, по возможности, более широкий состав реально существующих метапроцессов и метакачеств – в том числе и регулятивного, и коммуникативного, и иных планов.

На основе этих двух определяющих в методологическом плане положений и была разработана общая процедура исследования, равно как определены конкретные методы и методики его проведения, а также обработки и интерпретации результатов.

Вначале были сформированы три группы испытуемых, различающихся по параметру возраста – это были группы, состоящие, соответственно, из испытуемых в возрасте 20–22 года, испытуемых в возрасте 40–42 года и испытуемых в возрасте 60–62 года. Численный состав всех групп был одинаковым и равнялся 20-ти испытуемым; выборки были уравнены по половому составу. Естественно, что при формировании такого рода групп с достаточной остротой встает типичная для подобного случая проблема их уравнивания, которая особенно сложна при формировании столь разных в возрастном отношении групп испытуемых. Отчетливо сознавая эту трудность, равно как и практически нереализуемость ее полного устранения, мы, тем не менее, использовали в этих целях наиболее действенный и общепринятый прием. Он состоял в том, что три указанные группы формировались на такой исходной выборке, которая включала в себя лиц, уже обладающих сходством по целому ряду важных социально-демографических и профессиональных характеристик. Конкретно это достигалось тем, что в качестве испытуемых выступали различные возрастные категории лиц, непосредственно причастных к системе вузовского образования; ими были, с одной стороны, студенты и магистранты (первая группа), а с другой – преподаватели двух разных возрастных уровней (вторая и третья группы).

Затем все испытуемые прошли процедуру психодиагностического обследования по специально разработанной «батарее» методик, направленных на определение индивидуальной меры выраженности основных метакогнитивных, метарегулятивных, метакоммуникативных процессов и качеств, а также параметров метапознавательного плана. Диагностировались следующие параметры с применением соответствующих им, наиболее важных и апробированных, ставших общепризнанными в настоящее время, методик:

1) РФи – интегральный (общий) уровень развития рефлексивности (по методике А. В. Карпова, В. В. Пономаревой [8]);



2) ММ – степень развития метамышления (по методике А. В. Карпова, И. М. Скитяевой [8]);

3) МП – степень развития метапамяти по методике Р. Диксона – С. Халтча («Metamemory in Adult» – MIA, по [4]);

4) РФИ – методика Дж. Кагана для диагностики когнитивного стиля «рефлексивность – импульсивность» (по [6]);

5) Маi – метакогнитивная включенность в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон – по [7]);

6) ММО – метакогнитивный мониторинг (по методике Д. Эверсон, по [8]);

7) СК – методика Г. С. Никифорова, позволяющая диагностировать индивидуальную меру развития процессов самоконтроля;

8) РФс – уровень выраженности социорефлексии (по [7]);

9) Рк – коммуникативная рефлексия (по методике М. Гранта, по [10]);

10) СМП – уровень сформированности «самооценки метакогнитивного поведения» (по методике Д. ЛаКоста, по [11]);

11) ЗМ – мера сформированности оценки «знаний о мониторинге» (по методике КМАИ З. Тобиаса [16]);

12) ЗМС – знание мотивационных стратегий (методика MSLO, по [6]).

Далее, результаты психодиагностического обследования подвергались обработке в соответствии с двумя основными способами, точнее – на двух основных, разных по глубине и, соответственно, по «разрешающей способности, уровнях обработки. Вначале по отношению к ним применялся известный метод «параллельных профилей». Он представляет собой специальную статистическую процедуру по построению графических изображений исследуемых показателей с целью их сопоставления (как правило, в пределах одной системы координат) и выделения основных отличительных особенностей между ними. Его использование, в свою очередь, равнозначно реализации первого из уровней обработки результатов – *аналитического*, поскольку на нем возможно установление различий лишь между теми или иными партерами в *отдельности*. Затем был реализован качественно иной – более «мощный» способ и, соответственно, уровень обработки результатов – *структурно-психологический*. Конкретным средством его реализации выступает, как известно, метод вычисления *матриц интеркорреляций*. Этот метод состоит в том, чтобы определить взаимные корреляции (т. е. интеркорреляции) степени развития исследуемых показателей между собой. В этом случае, как известно, общий массив интеркорреляций представляется в форме матрицы интеркорреляций.

После этого, по отношению к структурограммам, найденным для каждой из трех возрастных групп, был реализован метод определения *обобщенных индексов* структурной организации (в нашем исследовании – показателей метапроцессов и метакачеств). К ним относятся, как известно, индекс



когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости [6, 7, 26]. При этом обычно учитываются связи, значимые при $\alpha = 0,01$ (им приписывается «весовой» коэффициент 2 балла) и при $\alpha = 0,05$ (им приписывается «весовой» коэффициент 1 балл).

Все полученные по всей структуре «веса» суммируются, что позволяет получить значения указанных индексов. Такой метод позволяет выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в плане его «аналитических», «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его комплексной, структурной обусловленности их целостными подсистемами. В матрицах представлен исчерпывающий комплекс взаимосвязей исследуемых индивидуальных качеств, выраженных в количественных значениях коэффициентов корреляции между ними. Поэтому полученные матрицы позволяют выявить взаимосвязанный комплекс тех или иных качеств и связей между ними (т. е. их структуру) – в нашем случае между показателями метапроцессов и метакачеств.

Наконец, использовался также метод χ^2 для определения степени гомогенности/гетерогенности матриц интеркорреляций; его содержание, как известно, заключается в следующем: весь массив интеркорреляций, представленных в матрицах, отображается в форме структурограмм (коррелограмм), дающих наглядное представление всех значимо коррелирующих компонентов матрицы. В связи с этим, обычно возникает наиболее частая и типичная задача, заключающаяся в определении того, являются ли какие-либо матрицы (и, соответственно, структурограммы) однородными (гомогенными), или же они разнородны (гетерогенны). На ее решение и направлен данный метод.

Результаты

Как отмечалось в предыдущем разделе, процедура исследования включала два основных этапа, на первом из которых был реализован *аналитический* способ – точнее, уровень рассмотрения изучаемой проблемы. В его результате были определены показатели, индицирующие индивидуальную меру развития основных параметров метакогнитивной сферы *в отдельности*. Затем по отношению к данным, полученным во всех трех возрастных группах, были построены «профили», отображающие всю *совокупность* найденных значений, и отображены на одной координатной плоскости. Тем самым, по



отношению к ним был реализован известный метод «параллельных профилей». На основе этих профилей оказывается возможным провести попарное сравнение значений каждого из изучаемых параметров во всех трех группах, а также – в итоге вывить и проинтерпретировать значимые различия между ними. Наиболее общим итогом реализации такого метода (и, соответственно, уровня исследования) были установлены два основных факта.

Во-первых, как это и следовало прогнозировать априорно, с точки зрения наиболее общих и многократно верифицированных в возрастной психологии и физиологии данных, *доминирующей*, хотя и умеренной тенденцией, явилось последовательное снижение индивидуальной меры выраженности большинства исследованных параметров при переходе от первой группы ко второй и – особенно – от второй к третьей. Вместе с тем, такое снижение заметно менее выражено, нежели можно было бы ожидать: оно не так рельефно, как это описано в литературе по отношению к возрастной динамике «первичных» когнитивных процессов и качеств. Следовательно, уже этот результат вскрывает их определенную специфичность, которая состоит, по-видимому, в том, что регрессивные изменения «вторичных» процессов и качеств в большей мере подвержены каким-либо «демпфирующим» и, скорее всего, компенсаторным воздействиям. Вместе с тем, данный результат пока оставляет открытым вопрос о конкретном содержании этих воздействий, а также лежащих в их основе механизмов (см. далее).

Во-вторых, сравнительный анализ данных в трех возрастных подгруппах выявил также и достаточно незначительное число достоверных в статистическом отношении различий по исследованным параметрам в плане индивидуальной меры их выраженности. Такие различия, хотя, конечно, и имеют место, но носят, как правило, характер *тенденции* (т. е. значимы лишь при $p = 0,80$) и не являются ни стабильными, ни систематическими, ни тем более – «повсеместными», т. е. охватывающими собой всю их совокупность.

Наиболее заметны возрастные различия по отношению к параметрам *метакогнитивного* плана; в относительно меньшей степени – для параметров *метарегулятивного* плана; наконец, они представлены в относительно минимальной степени по отношению к параметрам *метакоммуникативного* и *метапознавательного* плана. Более того, по отношению к двум последним типам параметров по ряду из них имеет место даже возрастание их значений. Тем самым – в известной мере вопреки априорным предположениям – было установлено, что на этом уровне исследования (*аналитическом*) значения индивидуальной меры выраженности метапараметров не эксплицируют каких-либо систематических и устойчивых различий в их обусловленности фактором возраста. В силу этого возникает следующий вполне закономерный вопрос. Либо этих различий, действительно, нет в сколько-нибудь явном



виде (что, однако, с очевидностью противоречит подавляющему большинству прочно верифицированных в возрастной психологии и физиологии данных). Либо же эти различия все-таки существуют, причем, в достаточно рельефном виде, но носят существенно более глубинный и имплицитный характер и, соответственно, локализуются на качественно ином детерминационном уровне. В связи с этим, собственно говоря, возникает необходимость перехода именно на такой – более мощный и адекватный природе изучаемого предмета уровень их исследования, т. е. на собственно *структурный* уровень.

При его реализации были найдены матрицы интеркорреляций исследованных параметров отдельно для каждой из возрастных групп. Затем на их основе были построены *структурограммы* значимо коррелирующих друг с другом параметров (коррелограммы). Они представлены на рисунках 1–3.

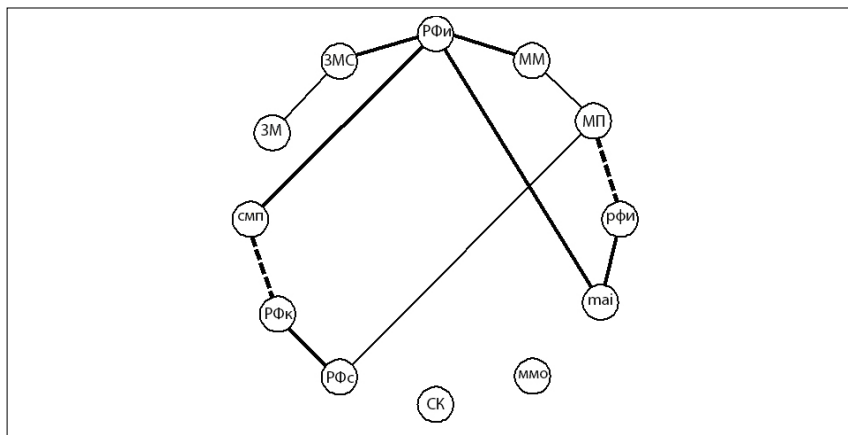


Рисунок 1. Структурограмма метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств в первой возрастной группе (20–22 года)

Условные обозначения: РФи – интегральный уровень развития рефлексивности; ММ – показатели развития метамышления; МП – показатели развития метапамяти; РФи – показатели по методике Дж. Кагана для диагностики когнитивного стиля «рефлексивность – импульсивность»; Mai – показатели по методике «Метакогнитивная включенность в деятельность»; ММО – показатели по методике диагностики «Метакогнитивный мониторинг»; СК – показатели по методике Г. С. Никифорова, позволяющей диагностировать индивидуальную меру развития процессов самоконтроля; РФс – уровень выраженности социорефлексии; Рк – коммуникативная рефлексия; смп – уровень сформированности «самооценки метакогнитивного поведения»; ЗМ – мера сформированности оценки «знаний о мониторинге»; ЗМС – знание мотивационных стратегий. Жирными линиями обозначены корреляционные связи, значимые на $p = 0,99$; полужирными – связи, значимые на $p = 0,95$; пунктирными линиями обозначены отрицательные связи.

Figure 1. Structuregram of metacognitive and meta-regulative processes and traits in the first age group (20–22 years)

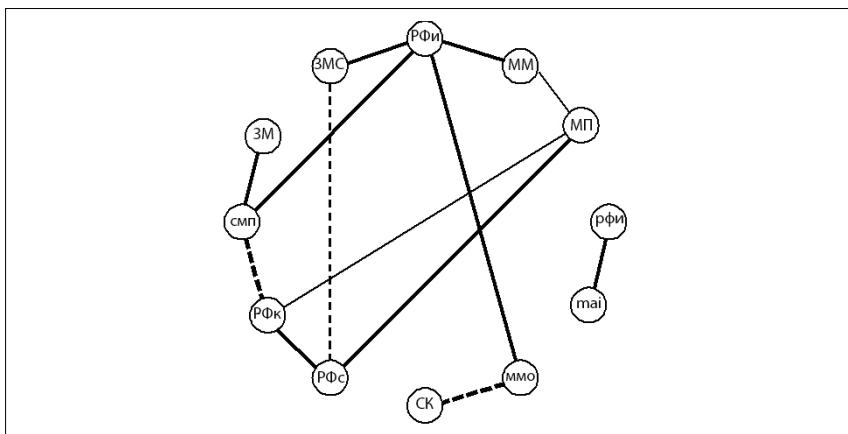


Рисунок 2. Структурограмма метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств во второй возрастной группе (40–42 года)

Условные обозначения: те же, что и на рисунке 1.

Figure 2. Structuregram of metacognitive and meta-regulative processes and traits in the second age group (40–42 years)

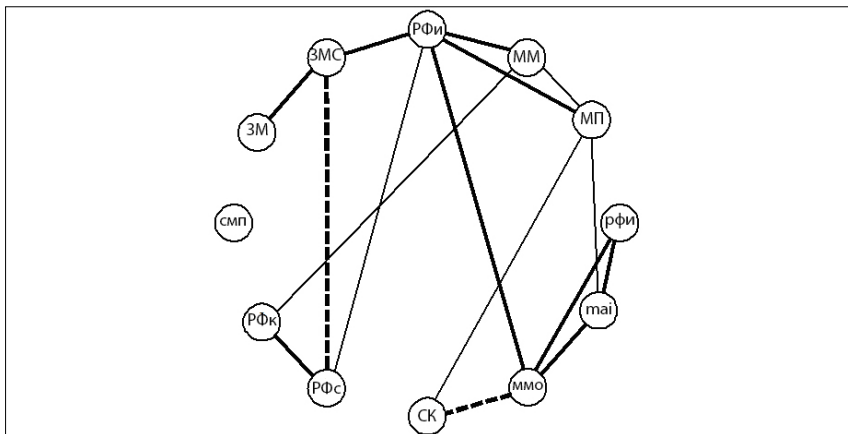


Рисунок 3. Структурограмма метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств в третьей возрастной группе (60–62 года)

Условные обозначения: те же, что и на рисунках 1, 2.

Figure 3. Structuregram of metacognitive and meta-regulative processes and traits in the third age group (60–62 years)



Далее, по отношению к ним был реализован метод определения обобщенных *структурных индексов*, охарактеризованный выше. Он предполагает определение индекса *когерентности*, показывающего степень интегрированности, синтезированности параметров в целостность; индекса *дивергентности*, показывающего степень ее дифференцированности, дезинтегрированности; индекса общей *организованности*, выступающего как суперпозиция двух первых индексов и индицирующего именно общую их организованность, понимаемую как мера преобладания интегративных тенденций над дезинтегративными («дезорганизационными»). Полученные значения индекса представлены в таблице 1, а также на рисунке 4.

Таблица 1. Значения структурных индексов для трех возрастных групп

Table 1. Structural indices in three age groups

	20–22 года 20–22 years	40–42 года 40–42 years	60–62 года 60–62 years
ИКС ISC	13	18	23
ИДС ISD	4	5	4
ИОС ISO	9	13	19

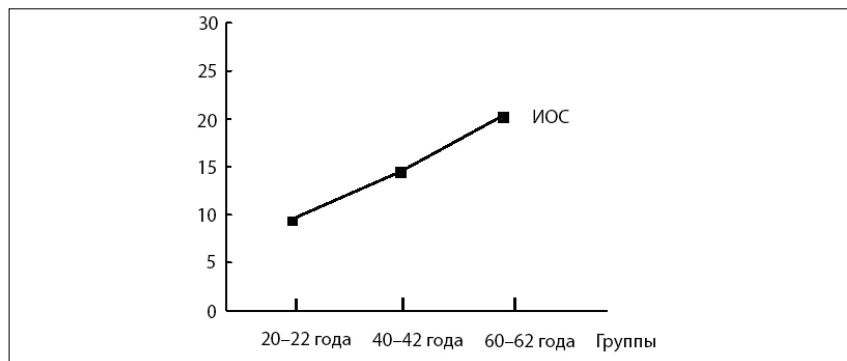


Рисунок 4. Динамика индекса общей организованности структур (ИОС) метакогнитивных качеств в трех возрастных группах

Примечание: по оси ординат – значения ИОС (в баллах использованной методики).

Figure 4. Dynamics of the index of overall organization of structures (ISO) of metacognitive traits in three age groups

Note: the y-axis indicates the ISO scores (in scores of the employed technique).



Обсуждение результатов

Анализ всей совокупности представленных выше результатов и, в особенности, данных, представленных в таблице 1, позволяет констатировать следующие основные результаты и эксплицировать те закономерности, которые их обуславливают.

Во-первых, при увеличении возраста испытуемых наиболее выражена динамика индекса когерентности структуры параметров метакогнитивной сферы. Это означает, что доминирующей возрастной тенденцией генетических перестроек данной сферы является все более полная и явная их соорганизация в определенную целостность, их синтезирование во все более когерентную структуру. Можно сказать и более категорично: именно придание *совокупности* параметров черт *структурированности*, а значит – и интегрированности, как раз и составляет доминирующий «вектор» этих трансформаций.

Во-вторых, динамика другого индекса – дивергентности – не только заметно менее выражена, но и фактически не представлена в сколько-нибудь явном виде. Кроме того, обращают на себя внимание и весьма малые абсолютные значения этого индекса во всех возрастных группах. На первый взгляд, это не соответствует априорным предположениям, хотя в действительности имеет вполне естественное объяснение, коренящееся именно в специфичности «вторичных» процессов и качеств и их отличиях от «первичных». Суть этой специфики состоит в том, что, как показано в [7], в общей структурной организации именно «вторичных» когнитивных процессов и качеств в очень существенной степени доминируют именно средства и механизмы синтетического, структурообразующего – «соорганизационного» типа. Они в целом, с одной стороны, намного более выражены по сравнению с аналогичными средствами и механизмами дифференцирующего типа; с другой стороны, мера этого преобладания выше, нежели аналогичная разница двух этих тенденций по отношению к «первичным» процессам.

В-третьих, в своем наиболее обобщенном виде доминирование именно этой – интегративной, «синтетической» тенденции (и, соответственно, лежащих в ее основе средств и механизмов) находит свое итоговое и наиболее явное выражение в генетической динамике индекса *организованности*. Кроме того, поскольку эта динамика, в основном, обусловлена изменениями индекса когерентности, а динамика индекса дивергентности существенно менее представлена, то она в значительной степени подобна ей.

Итак, наиболее общий и принципиальный вывод, который следует из анализа представленных результатов, состоит в том, что с возрастом имеет место значимое и очень явное *повышение* степени организованности (структурированности, интегрированности) основных параметров метакогнитивной сферы



личности. При этом различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности третьей и первой групп – измеряются даже отнюдь не «в процентах», а *кратно* – «в размах»: он выше более чем в 2 раза в третьей группе. Понятно, что такого рода различия не могут быть каким-либо «артефактом», но напротив, свидетельствуют о генетических перестройках достаточно глубинного и принципиального характера. В силу этого становится необходимой попытка их выявления, равно как объяснения ее общего смысла и тех причин, которыми она детерминирована. Прежде чем предпринять ее, отметим, однако, еще один результат, который также будет необходим для нее и который состоит в следующем.

Сравнение найденных матриц и, соответственно, построенных на их основе структурограмм, на предмет их «гомогенности – гетерогенности» по критерию показало их статистически достоверную (при $p = 0,95$) *однородность*, т. е. гомогенность. Это означает, что доминирующим «вектором» трансформаций структурной организации исследованных параметров метакогнитивной сферы являются именно *количественные* изменения ее степени, а не те или иные *качественные* ее перестройки. Иными словами, общая структурная организация является принципиально инвариантной на всех изученных возрастных интервалах, а изменяется именно степень, мера ее представленности – развитости и совершенства. Сказанное не означает, конечно, что качественные трансформации вообще не имеют место: как раз напротив, они также эксплицируются, но носят своего рода «локальный» характер и состоят, прежде всего, в том, что те или иные структурные связи редуцируются, а на смену им возникают другие. Однако все это происходит при сохранении общего «рисунка» – паттерна их совокупности *в целом*. Он, хотя и изменяется в своих *частных* чертах и проявлениях, остается достаточно инвариантным – гомогенным в его *общем* плане.

Констатируя этот, наиболее общий результат, важно также подчеркнуть, что аналогичные в принципе данные были получены и в еще одном – выполненном нами исследовании [27]. По своему замыслу и процедурной организации оно также было сходным с тем, которое представлено в данной работе. Различия состояли в том, что, во-первых, был исследован иной набор параметров метакогнитивного и метарегулятивного плана; во-вторых, были рассмотрены несколько иные возрастные группы (от 23 до 55 лет). В результате было установлено, что в этом возрастном диапазоне степень структурной организации метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств, эксплицируемая посредством индекса их общей организованности (ИОС), возрастет в 2,2 раза. Таким образом, можно сделать существенное в плане обоснования корректности и достоверности эксплицированных генетических закономерностей заключение: факт принципиального сходства результатов



двух *независимо* проведенных исследований выступает важным средством их *взаимоверификации*.

Вся совокупность этих результатов допускает, на наш взгляд, следующую – вполне естественную интерпретацию. Как известно, в ходе общего онтогенетического развития дифференцируются три основные фазы: эволюционная (прогрессивная), стабилизационная и инволюционная (регрессивная). Их смысл отражен в названии каждой из фаз, а наиболее исследованной в настоящее время является, разумеется, первая из них, в результате изучения которой установлено множество очень важных закономерностей генетического плана. Вместе с тем, и на двух других фазах также имеют место очень важные и не менее сложные генетические трансформации. Так, показано, что вторая из них – стабилизационная – характеризуется вовсе не тем, что на ней редуцируются собственно трансформационные процессы генетического плана. Напротив, та стабильность (инвариантность) уровневых параметров, которая и проявляется на ней, выступает итоговым эффектом – следствием *суперпозиции* двух разнонаправленных генетических тенденций. Первая состоит в начинающемся и становящемся все более явным с возрастом снижении потенциала основных психических функций и процессов, равно как и подавляющего большинства иных параметров психики. Вторая тенденция заключается в развитии – причем, также становящемся все более явным с возрастом, определенных средств, направленных на «противодействие» этим негативным изменениям и носящим поэтому, прежде всего, компенсаторный характер. На достаточно длительном интервале онтогенетического развития сравнительная выраженность – так сказать, «сила» этих тенденций – является приблизительно равной, соразмерной друг другу, что и дает в результате относительную сохранность меры выраженности характеристик психических процессов и качеств а, соответственно, и их поддержание на стабильном уровне.

В связи с этой, наиболее общей, закономерностью есть все основания считать, что выявленные в нашем исследовании особенности как раз и являются частным, хотя и достаточно значимым случаем ее действия. Действительно, из общей теории организации, равно как и из целого ряда направлений психологических исследований, известно, что одним из основных средств и даже механизмов повышения и (или) сохранения потенциала той или иной системы, поддержания ее функционального ресурса является именно оптимизация ее структурной организации [25, 28, 29, 30]. За счет установления все новых связей между компонентами системы, за счет придания ей все более полной и развитой организованности обеспечивается «прирост» ее возможностей. Кроме того это же выступает и одним из основных средств компенсации снижения функционального потенциала каждого из



ее компонентов. По-видимому, именно эта, очень общая, закономерность как раз и находит свое проявление в генетических трансформациях метакогнитивной сферы личности. То, вполне естественное снижение потенциала ресурсных возможностей каждого из этих параметров в *отдельности*, которое происходит с возрастом, *компенсируется* за счет все более выраженной и, по-видимому, – все более эффективной их *структурной организации*. При этом между отдельными параметрами устанавливаются и упрочиваются связи различного типа – разного конкретного содержания, направленные, однако, на реализацию одной и той же функции – *компенсаторной*. Эти связи могут носить *фасилитирующий* характер, когда посредством взаимодействия тех или иных метакогнитивных и метарегулятивных параметров обеспечиваются хорошо известные *синергетические* эффекты. Вследствие них возникает новое содержание, и порождаются новые возможности, отсутствующие у каждого из взаимодействующих процессов в отдельности. «Классическим» и наиболее известным примером этого является, скажем, мнемотехника как таковая, поскольку ее суть как раз и состоит в том, что средства одних когнитивных процессов (в данном случае мышления и метамышления) реализуются в отношении оптимизации других (памяти и метапамяти), в результате чего существенно повышается общий когнитивный потенциал личности.

Кроме того, эти же связи могут носить и *ингибирующий* характер: при этом потенциал того или иного метакогнитивного процесса или качества выступает в качестве средства блокировки негативных черт каких-либо других качеств. Так, например, в наших работах [6, 7] показано, что одной из важных стратегий метамыслительного плана является выработка и реализация способов предотвращения избыточного рефлексивного контроля над организацией поведения. Это своеобразная блокировка известного феномена «metacognitive loop» (эффекта «метакогнитивной петли»).

Далее, не менее важно и то, что компенсаторная функция не является единственной, поскольку посредством установления развернутой и все более дифференцированной системы структурных связей между метапроцессами и метакачествами у каждого из них также генерируются новые возможности, повышается их собственный потенциал, расширяется их функциональный ресурс. Так, хорошо известно, что сама суть всех метакогнитивных процессов и качеств в том и состоит, что они выступают важными средствами расширения субъектного потенциала – не только когнитивного, но и регулятивного. Например, становление и развитие метамышления (как «вторичного» процесса) позволяет существенно расширить те регулятивные возможности, которыми характеризуется само мышление (как «первичный» когнитивный процесс). Однако у него же появляются новые, дополнительные возможности и в том случае, если оно будет использовать в целях своей собственной



организации те средства, которые заложены в другом «вторичном» процессе – метапамяти. Конкретным по содержанию, хотя и очень общим по смыслу и функциональной направленности средством этого выступает, как известно, расширение арсенала знаний собственно *процедурального* типа, являющихся основным содержанием личного опыта в целом и профессионального опыта в частности. В силу этого, можно дифференцировать и еще одну функцию, на реализацию которой направлены все выявленные в нашем исследовании генетические перестройки структурного плана, – *ресурсную*. Она обеспечивает не только сохранение, но и *расширение* ресурсного потенциала метакогнитивной сферы личности. Данная функция очень полно, естественным образом, соответствует самой сути и общему функциональному предназначению всех метакогнитивных процессов. Она одновременно может быть проинтерпретирована и как одно из средств оптимизации ментальных ресурсов личности, интенсивно исследующихся в настоящее время.

Далее, следует подчеркнуть, что выявленные структуры метапроцессов и метакачеств оказались статистически достоверно гомогенными по критерию χ^2 . Это означает, что между ними существуют, прежде всего, именно *количественные* различия в плане меры, степени их организованности, а не *качественные* различия. Данный результат, казалось бы, не вполне соответствует тем предположениям, которые можно было бы сформулировать на основе существенности возрастных различий трех групп испытуемых. Более того, по-видимому, было бы гораздо «интереснее и красивее» в теоретическом отношении, если бы эти – качественные различия – все же имели место. Тогда можно было бы, например, сделать «броский» вывод о том, что «с возрастом имеют место качественные перестройки системы метапроцессов и метакачеств». Однако в действительности этого не наблюдается, в чем, тем не менее, заложен важный смысл. Дело в том, что любое развитие, а тем более возрастное, должно характеризоваться его преемственностью и кумулятивным характером тех результатов («достижений»), к которым оно приводит на различных этапах. В особой мере это относится именно к тем базовым, основополагающим средствам и механизмам, на базе которых и осуществляется такое развитие – к психическим процессам и качествам (как «первичным», так и «вторичным»), а также к их общей структуре. Гораздо более эффективным и действенным является именно ее прогрессивная *оптимизация* и последовательное совершенствование, а не ее «перманентные трансформации». Это и проявилось в полученных нами результатах.

Наконец, следует подчеркнуть, что само становление и прогрессивное развитие каждого из метапроцессов очень органично и также вполне естественным образом сопряжено именно с параметром возраста. Оно выступает



как объективно связанное с этим параметром и, фактически, как производное от него. Дело в том, что те средства и механизмы, которые и лежат в основе каждого из метапроцессов, являются продуктом формирования со стороны самого субъекта – продуктом его личного опыта, результатом, так сказать, «истории его когнитивного развития». Они «приходят с опытом», а потому объективно связаны именно с параметром возраста. Поэтому становление и развитие метапроцессов, с одной стороны, и возрастное развитие, с другой, – это во многом взаимополагаемые и взаимообусловленные явления. В связи с этим становится особенно парадоксальной и не вполне естественной та ситуация, которая сложилась сегодня в метакогнитивизме относительно его связей с генетически-ориентированными исследованиями и которая, как мы отмечали выше, характеризуется очень слабыми связями между ними. И напротив, осознание этого и реализация по отношению к исследованию метакогнитивных и метарегулятивных процессов именно *генетического подхода* является действенным средством установления не только самих генетических закономерностей, но и новых – дополнительных особенностей, функций и даже механизмов метапроцессов. В свою очередь, это должно рассматриваться как одно из важных проявлений общей гносеологической закономерности: генетически-ориентированные исследования выступают не только в своей прямой – *предметной* функции, но и в функции *метода* изучения многих иных предметов психологического исследования.

Выводы:

1. Одной из наиболее характерных особенностей современного метакогнитивизма, а одновременно и одной из его негативных черт, является его слабая содержательная и концептуальная связь с исследованиями в области возрастной и генетической психологии. Преодоление данной негативной особенности может быть осуществлено на основе раскрытия закономерностей онтогенетической динамики основных метакогнитивных процессов и качеств.

2. В процессе онтогенетического развития на его достаточно длительном интервале (от 20 до 62 лет) параметры индивидуальной меры выраженности основных метакогнитивных и метарегулятивных процессов не характеризуются значимыми изменениями. Хотя и имеет место последовательное снижение этой меры, но оно носит, в основном, характер тенденции. Более того, по отношению к ряду параметров – прежде всего, к метарегулятивным и метапознавательным, имеет место повышение их уровневых характеристик.

3. Основной закономерностью, которая лежит в основе онтогенетической динамики метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств, является существенное и значимое в статистическом отношении повышение степени структурной организации всей их системы в целом. За счет все



более полной и развернутой структурной организации обеспечивается не только поддержание общего когнитивного потенциала и функционального ресурса, но и его расширение. Конкретным механизмом этого выступают синергетические эффекты, возникающие вследствие взаимодействия основных метакогнитивных и метарегулятивных процессов.

4. Главным направлением генетической динамики метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств является повышение степени их структурной организации, а не качественные трансформации их общей структуры. Это является важным условием поддержания стабильности их общей организации, а также объективно необходимым фактором, обеспечивающим преемственность и аккумуляцию метакогнитивного опыта, равно как и средств его получения и закрепления, т. е. самих метакогнитивных процессов.

5. Вся совокупность генетических перестроек системы метакогнитивных и метарегулятивных процессов и качеств в целом, и их структурных трансформаций в особенности, направлена на реализацию двух основных функций – компенсаторной и ресурсной. Первая функция направлена на стабилизацию меры их представленности и минимизацию негативного влияния возрастного фактора. Вторая функция направлена на расширение когнитивного и регулятивного потенциала, являясь тем самым частным, но важным аспектом оптимизации общих ментальных ресурсов личности.

6. Вся совокупность выявленных структурных перестроек метакогнитивной сферы личности, имеющая место в процессе онтогенетического развития, является частным, но важным случаем системогенетического типа развития, поскольку повышение степени ее структурной организованности выступает конкретным средством обретения ею черт собственно системной формы организации как базовой для психики в целом.

Литература

1. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1977. 200 с.
2. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. 512 с.
3. *Крайг Г.* Психология развития / под ред. А. А. Алексеева. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
4. Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования / под ред. М. А. Холодной. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016. 383 с.
5. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.



6. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2016. 208 с.
7. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию. Учебное пособие. М.: Изд-во МПСУ, 2015. 512 с.
8. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, Issue 10. P. 906–911. DOI: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
10. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / V. Yzerbyt, Lories G. et al. (Eds.) SAGE Publications, 1998. DOI: [10.4135/9781446279212](https://doi.org/10.4135/9781446279212)
11. Metacognition: Knowing about Knowing / J. Metcalfe, A. P. Shimamura (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press, 1994. 334 p.
12. Metcalfe J., Dunlosky J. Metamemory. New York: Elsevier Ltd., 2008. P. 349–362. URL: <http://www.columbia.edu/cu/psychology/metcalfe/PDFs/Metcalfe%202008.pdf> (Accessed 08.05.2018).
13. Pressley M., Borkowski J. G., Schneider W. Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge // *Annals of Child Development*. Vol. 4. Greenwich, CT: JAI Press, 1987. P. 89–129.
14. Schneider W. The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education // *Mind, Brain, and Education*. 2008. Vol. 2, Issue 3. P. 114–121. DOI: [10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x)
15. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories // *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7, Issue 4. P. 351–371.
16. Tobias S., Everson H. T. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002-3. N. Y.: College Entrance Examination Board, 2002. 25 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562778.pdf> (Accessed 26.05.2018).
17. Cavanaugh J. C., Murphy N. Z. Personality and Metamemory Correlates of Memory Performance in Younger and Older Adults // *Educational Gerontology*. 1986. Vol. 12, № 4. P. 385–394.
18. Dunlosky J., Serra M. J., & Baker J. M. C. Metamemory // *Handbook of Applied Cognition* / F. T. Durso, R. S. Nickerson, S. T. Dumais, S. Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.). 2nd ed. UK: John Wiley & Sons, 2007. P. 137–161.
19. Metcalfe J., Greene M. J. Metacognition of agency // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2007. Vol. 136, Issue 2. P. 184–199. DOI: [10.1037/0096-3445.136.2.184](https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.184)
20. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: a theoretical framework and new findings // *The Psychology of Learning and Motivation* / G. Bower (Ed.). Vol. 26. N. Y.: Academic Press, 1990. P. 125–173.



21. Implicit Memory and Metacognition / L. M. Reder (Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 374 p.
22. *Son L. K., Metcalfe J.* Metacognitive and control strategies in study-time allocation // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2000, Vol. 26, Issue 1. P. 204–221. DOI: [10.1037/0278-7393.26.1.204](https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.1.204)
23. *Wellman H. M.* Metamemory Revisited // *Trends in Memory Development Research. Contributions to Human Development*. Vol. 9. Basel: Karger, 1983. P. 31–51. DOI: [10.1159/000407965](https://doi.org/10.1159/000407965)
24. *Карпов А. А.* Рефлексивность как детерминанта стилей принятия решений в управленческой деятельности // *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2017. № 4 (42). С. 82–87.
25. *Карпов А. В., Карпова Е. В.* Системогенез игровой деятельности: структурно-функциональная организация и генетическая динамика. Т. 3. // *Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т.* Ярославль: Изд-во Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, 2017. 686 с.
26. *Карпов А. А.* Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности учащихся высших учебных заведений // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 4. С. 218–222.
27. *Карпов А. А.* Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии // *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2016. № 4 (38). С. 106–111.
28. *Месарович М., Мако Д., Такахара И.* Теория иерархических многоуровневых систем. М.: Мир, 1973. 344 с.
29. *Системный подход в современной науке / под ред. И. К. Лисеева, В. Н. Садовского.* М.: Прогресс-Традиция, 2004. 561 с.
30. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

References

1. Anan'ev B. G., Stepanova E. I. (eds.) *Razvitie psikhofiziologicheskikh funktsii vzroslykh lyudei* [Developing psycho-physiological functions in adults]. Moscow, Pedagogy Publ., 1977. 200 p.
2. Antsyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii* [Personality development and the problems of gerontopsychology]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2006. 512 p.
3. Craig G., Alekseev A. A. (ed.) *Psikhologiya razvitiya* [Developmental psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 992 p.



4. Kholodnaya M. A. (ed.) *Mental'nye resursy lichnosti: teoreticheskie i prikladnye issledovaniya* [Mental resources of personality: Theoretical and applied research]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2016. 383 p.
5. Rean A. A. (ed.) *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. St. Petersburg, Praim-Evroznak Publ., 2002. 656 p.
6. Karpov A. A. *Fenomenologiya i diagnostika metakognitivnoi sfery lichnosti* [Phenomenology and diagnostics of the metacognitive processes and traits of personality]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2016. 208 p.
7. Karpov A. A., Karpov A. V. *Vvedenie v metakognitivnuyu psikhologiyu* [Introduction to metacognitive psychology]. Moscow, MPSU Publ., 2015. 512 p.
8. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive personality processes]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2005. 352 p.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, V. 34, Issue 10, pp. 906–911. DOI: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
10. Yzerbyt V., Lories G. et al. (eds.) *Metacognition: Cognitive and social dimensions*. SAGE Publications, 1998. DOI: [10.4135/9781446279212](https://doi.org/10.4135/9781446279212)
11. Metcalfe J., Shimamura A. P. (eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA, MIT Press, 1994. 334 p.
12. Metcalfe J., Dunlosky J. *Metamemory*. New York, Elsevier Ltd., 2008, pp. 349–362. Available at: <http://www.columbia.edu/cu/psychology/metcalfe/PDFs/Metcalfe%202008.pdf> (Accessed 08 May 2018).
13. Pressley M., Borkowski J. G., Schneider W. Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, V. 4, Greenwich, CT, JAI Press, 1987, pp. 89–129.
14. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2008, V. 2, Issue 3, pp. 114–121. DOI: [10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x)
15. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 1995, V. 7, Issue 4, pp. 351–371.
16. Tobias S., Everson H. T. Knowing What You Know and What You Don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring. *Research Report*, no. 2002-3. N. Y., College Entrance Examination Board, 2002. 25 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562778.pdf> (Accessed 26 May 2018).
17. Cavanaugh J. C., Murphy N. Z. Personality and metamemory correlates of memory performance in younger and older adults. *Educational Gerontology*, 1986, V. 12, no. 4, pp. 385–394.



18. Dunlosky J., Serra M. J., & Baker J. M. C. Metamemory. In: Durso F. T., Nickerson R. S., Dumais S. T., Lewandowsky S., & Perfect T. J. (eds.) *Handbook of Applied Cognition*. UK, John Wiley & Sons, 2007, pp. 137–161.
19. Metcalfe J., Greene M. J. Metacognition of agency. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2007, V. 136, Issue 2, pp. 184–199. DOI: [10.1037/0096-3445.136.2.184](https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.184)
20. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Bower G. (ed.) *The psychology of learning and motivation*. N. Y., Academic Press, 1990, V. 26, pp. 125–173.
21. Reder L. M. (ed.) *Implicit memory and metacognition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 374 p.
22. Son L. K., Metcalfe J. Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2000, V. 26, Issue 1, pp. 204–221. DOI: [10.1037/0278-7393.26.1.204](https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.1.204)
23. Wellman H. M. Metamemory revisited. Trends in memory development research. *Contributions to Human Development*, V. 9, Basel, Karger, 1983, pp. 31–51. DOI: [10.1159/000407965](https://doi.org/10.1159/000407965)
24. Karpov A. A. Reflexivity as a determinant of decision-making styles in management. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2017, no. 4 (42), pp. 82–87 (in Russian).
25. Karpov A. V., Karpova E. V. Systemic genesis of game activity: Structural and functional organization and genetic dynamics. In: *Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud: v 4 t.* [Systemic genesis of activity: Game, learning, and labour: in 4 volumes]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2017, V. 3. 686 p.
26. Karpov A. A. Differential aspects of the structural organization of metacognitive personality traits among university students. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 218–222 (in Russian).
27. Karpov A. A. Structural and phenomenological approach in metacognitive psychology. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2016, no. 4 (38), pp. 106–111 (in Russian).
28. Mesarovich M., Mako D., Takakhara I. *Teoriya ierarkhicheskikh mnogourovnevnykh system* [The theory of hierarchic multilevel systems]. Moscow, Mir Publ., 1973. 344 p.
29. Liseeva I. K., Sadovskogo V. N. (eds.) *Sistemnyi podkhod v sovremennoi nauke* [The system approach in modern science]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2004. 561 p.
30. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [The psychology of intelligence: Paradoxes of research]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 272 p.



УДК 159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.6)

Особенности саморегуляции работников различных групп профессий вахтового труда на Крайнем Севере

Татьяна С. Войтехович^{1*}, Наталья Н. Симонова^{1,2}

¹ Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

² Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, Российская Федерация

* E-mail: apapsy@mail.ru

Аннотация

Введение. Отмечается важность изучения саморегуляции профессионала в экстремальных условиях работы при вахтовой форме организации труда на Крайнем Севере. Цель: выявление особенностей саморегуляции у работников различных профессиональных групп вахтового труда в вахтовый период в условиях Крайнего Севера. Новизна исследования определяется изучением выраженности параметров осознанной саморегуляции в разрезе групп профессий вахтового труда на Крайнем Севере, выявлением взаимосвязи параметров саморегуляции и функциональных состояний профессионалов на вахте.

Методы. Полевое исследование проводилось в рамках экспедиции на предприятии нефтяной компании, на территории о. Варандей (68°49'28" с. ш.) в зимний период. Работникам предлагалось заполнить однократно методику «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой для определения параметров осознанной саморегуляции. Изучение функциональных состояний проводилось в течение всего 30-дневного вахтового заезда с помощью цветового теста М. Люшера, активациометрии, тремометрии.

Результаты. Выявлены взаимосвязи стажа работы вахтовым методом и параметров: «гибкости», «программирования», «оценивания результатов». Состояние оптимальной работоспособности чаще встречается у работников со средним уровнем развития «моделирования», «планирования», низким уровнем развития «программирования». «Самостоятельность» более выражена у профессионалов группы «управленческая деятельность», «гибкость» выражена у профессионалов групп «операторский труд», «управленческая деятельность».

Обсуждение результатов. Профессионалам, относящимся к разным группам профессий вахтового труда на Крайнем Севере, свойственно различное соотношение уровней выраженности регуляторных процессов и свойств личности. Общее для всех групп: высокий уровень выраженности регуляторного процесса «моделирование» у большинства работников, что является важным для поддержания



оптимального функционального состояния в течение вахты. Отмечается нелинейный характер взаимосвязи параметров саморегуляции и стажа работы вахтовым методом в условиях Крайнего Севера.

Ключевые слова

саморегуляция, вахтовый труд, Крайний Север, экстремальные условия, адаптация, группы профессий, регуляторные процессы, регуляторные свойства личности, функциональные состояния, поддержание работоспособности

Основные положения

- ▶ профессионалам, относящимся к разным группам профессий при вахтовой организации труда в условиях Крайнего Севера, свойственно различное соотношение уровней выраженности регуляторных свойств личности и регуляторных процессов (по методике ССПМ В.И. Моросановой);
- ▶ «самостоятельность» наиболее выраженной является у профессионалов группы («управленческая деятельность»); «гибкость» наиболее выражена у профессионалов групп («операторский труд»), («управленческая деятельность»); профессионалам всех групп профессий вахтового труда свойственен высокий уровень выраженности регуляторного процесса («моделирование»);
- ▶ взаимосвязь стажа работы вахтовым методом в условиях Крайнего Севера и параметров саморегуляции («гибкости», «программирования», «оценивания результатов») имеет нелинейный характер: у профессионалов с самым большим стажем работы вахтовым методом на Крайнем Севере данные параметры выражены на среднем уровне;
- ▶ выявлены значимые взаимосвязи между уровнем развития регуляторных процессов и функциональными состояниями работников в вахтовый период жизнедеятельности в условиях Крайнего Севера;
- ▶ состояния оптимальной работоспособности, активности, баланса в период вахты чаще встречаются у работников со средним уровнем развития («моделирования», «планирования»), низким уровнем развития («программирования»).

Для цитирования

Войтехович Т.С., Симонова Н.Н. Особенности саморегуляции работников различных групп профессий вахтового труда на Крайнем Севере // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 133–168. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.6

Материалы статьи получены 10.01.2018



UDC 159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.6)

Characteristics of Self-Regulation in Shift Workers From Various Occupational Groups Working in the Far North

Tatiana S. Voytekhovich^{1*}, Natalia N. Simonova^{1,2}

¹ Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation

² Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: apapsy@mail.ru

Abstract

Introduction. The present investigation undertakes to identify characteristics of self-regulation in shift workers from various occupational groups working during the shift period in conditions of the Far North. It draws our attention to the importance of studying a professional's self-regulation in extreme working conditions. The study describes for the first time the parameters of conscious self-regulation in occupational groups of shift work in the Far North and examines the interrelationships between self-regulation parameters and functional states in shift workers.

Methods. A field study was carried out during the winter expedition to an oil company at Varandey Island (latitude 68°49'28" N). To identify the parameters of conscious self-regulation, the employees were asked to respond to the Behavior Self-Regulation Style questionnaire by V.I. Morosanova. Respondents' functional states were measured using the Luscher Color Test, activation metrics, and the tremometric method throughout the entire 30-day shift.

Results. The findings suggest that there are interrelationships between shift-work seniority and the following self-regulation parameters: 'flexibility', 'programming', and 'assessing the results'. Optimal working capacity is more typical for the employees with average levels of 'modeling' and 'planning' parameters and low levels of 'programming'. The employees from the 'management activities' group have higher levels of 'independence'. The employees from the 'operator labor' and 'management activities' groups have high levels of 'flexibility'.

Discussion. Shift workers from various occupational groups working in the Far North differ in interrelationships between the levels of regulatory processes and personality traits. The majority of the employees from all the groups are characterized by high scores on measures of the 'modeling' regulatory process, which is important for maintaining an optimal functional state during the shift. A nonlinear relationship was found between self-regulation parameters and shift-work seniority in the Far North.



Keywords

self-regulation, shift work, Far North, extreme working conditions, adaptation, occupational groups, regulatory processes, regulatory personality traits, functional states, working capacity preservation

Highlights

- ▶ Shift workers from various occupational groups working in the Far North differ in interrelationships between the levels of regulatory processes and regulatory personality traits.
- ▶ The employees from the 'management activities' group have higher levels of 'independence'. The employees from the 'operator labor' and 'management activities' groups have high levels of 'flexibility'. The employees from all the groups are characterized by high scores on measures of the 'modeling' regulatory process.
- ▶ A nonlinear relationship was found between self-regulation parameters ('flexibility', 'programming', and 'assessing the results') and shift-work seniority in the Far North. Greater seniority of shift work in the Far North is associated with average levels of these parameters.
- ▶ The findings suggest that there is a significant relationship between the employees' functional states and the levels of development of their regulatory processes during the shift period in the Far North.
- ▶ The employees with average levels of 'modeling' and 'planning' and low levels of 'programming' typically demonstrate optimal working capacity, activity and balance during the shift period.

For citation

Voytekovich T. S., Simonova N. N. Characteristics of Self-Regulation in Shift Workers From Various Occupational Groups Working in the Far North. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 133–168 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.6

Original manuscript received 10.01.2018

Введение

Предприятия нефтяной, газодобывающей, алмазодобывающей, лесной промышленности, применяя вахтовую организацию труда, требуют от сотрудников максимальной отдачи в сложных климатогеографических, производственных и социально-бытовых условиях. Способность саморегулироваться очень важна при работе вахтой в экстремальных условиях Крайнего Севера [1, 2, 3]. Осуществление профессиональной деятельности вахтовым методом на Крайнем Севере воспринимается работником не просто как выполнение функциональных обязанностей, а как работа в ситуации



постоянного преодоления комплекса климатогеографических («полярная ночь» и «полярный день», выраженный дефицит ультрафиолета, частая смена воздушных масс, ветер, пониженные температуры, высокая влажность, колебания концентрации кислорода, перепады барометрического давления, излучение различных волн, недостаток фтора, кальция, магния и др.), производственных (шум, вибрация, недостаточная освещенность, вредные химические вещества, физические нагрузки, длительный рабочий день, маятниковый характер миграций (вахта – межвахта), труд на открытом воздухе / операторский труд, монотонность труда и др.) и социально-бытовых (групповая изоляция, отдаленность от дома, публичность, вынужденный круг общения, социальный десинхронизм, сниженная вариативность мест отдыха, режимность предприятий и др.) воздействий. Процесс адаптации к экстремальным условиям не может быть полностью завершен, что требует постоянных усилий от субъекта. В связи с этим, особенно важной в данных условиях выступает саморегуляция как специфический вид деятельности субъекта [4].

Исследование влияния на человека вахтовой организации труда на Крайнем Севере осуществляется в рамках следующих направлений: изучение физиологии вахтового труда, здоровья работников, работоспособности в экстремальных условиях (А. Б. Гудков [5], Л. В. Капилевич, С. Г. Кривошеков [6], А. К. Собакин, А. Н. Фомин [7, 8], А. С. Сарычев [9], В. И. Хаснулин, А. В. Хаснулина [10, 11] и др.); исследование адаптационных стратегий вахтовых работников, психологической безопасности, психологических рисков в работе, личностного и средового ресурсов (Н. Н. Симонова, Я. А. Корнеева, Г. Н. Дегтева [1, 2, 3] и др.); выявление факторов удовлетворенности трудом (С. А. Маничев, Е. Е. Астапенко [12]); анализ социально-психологических факторов трансформации личности профессионала (Л. Г. Дикая, Р.-М. М. Кутлубаева [13]); изучение удовлетворенности качеством жизни работников (А. А. Говорухина, Е. Н. Колесникова, Н. И. Ложкина-Гамецкая [14], А. И. Егорова, В. Я. Давыдова [15]); исследование образа мира и образа жизни работников в экстремальных условиях труда (В. П. Серкин [16]); изучение трудовой мобильности, нормальных и экстремальных факторов труда на Российском Севере (G. Saxinger [17]); изучение функциональных состояний организма человека при морских трансширотных рейсах в условиях Арктики (Д. М. Федотов, Л. А. Мелькова, А. Н. Подоплекин [18]) и др.

Данное исследование сфокусировано на изучении особенностей саморегуляции вахтовых работников в условиях Крайнего Севера.

В современной психологической науке исследование саморегуляции осуществляется в русле различных научных подходов, являющихся синтезом



ряда классических подходов в психологической науке (системного, деятельностного, субъектного) и приложением к определенной области. Рассмотрим основные направления современных исследований саморегуляции в профессиональной деятельности.

Структурно-интегративный подход к саморегуляции функциональных состояний в деятельности реализуется сотрудниками лаборатории психологии труда на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (А.Б. Леонова, В.В. Барабанщикова, А.С. Кузнецова, М.А. Титова и др.) [19, 20, 21, 22, 23]. Саморегуляция рассматривается в контексте психологических технологий управления своим состоянием в профессиональной деятельности. Функциональное состояние рассматривается с позиции эффективности деятельности, изучаются эффективность различных приемов саморегуляции состояний и результирующий эффект саморегуляции – присутствуют ли признаки хронических состояний, личностные деформации. А.С. Кузнецова, М.А. Титова, изучая эффективность саморегуляции функциональных состояний у представителей социэкономических профессий, установили наличие в большей степени развитой системы приемов саморегуляции у более успешных профессионалов. Эффективную саморегуляцию функционального состояния относят к категории базовых дифференцирующих компетенций в ситуации изменений [19]. А.С. Кузнецова, П.А. Семянищева, изучая саморегуляцию функциональных состояний у офицеров, отмечают важность опережающего моделирования своих действий с учетом значимых для текущей ситуации условий [20]. А.Б. Леонова, В.В. Барабанщикова, А.С. Кузнецова, изучая эффективность тренинга саморегуляции для поддержания оптимального функционального состояния и продуктивной работы, пришли к заключениям: 1) систематический тренинг по саморегуляции способствует формированию позитивного эффекта в отношении функциональных состояний работников; 2) являются эффективными как краткосрочные, интенсивные тренинги (опора на ведущую сенсорную модальность участников), так и длительные программы (опора на развитие разнообразных навыков саморегуляции); 3) техники саморегуляции важно выбирать в соответствии с особенностями рабочей среды, причин, по которым допускают ошибки специалисты в своей работе [21, 22, 23].

Осознанная саморегуляция деятельности изучается в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, И.Н. Бондаренко, Н.Г. Кондратюк и др.) [24, 25, 26, 27, 28]. Регулирование рассматривается как процесс сознательной самоорганизации психической деятельности, которая обеспечивает постановку целей и достижение результатов, соответствующих этим целям. Концептуальная модель осознанного саморегулирования деятельности, сформулированная О.А. Конопкиным, включала в себя основные



функциональные звенья: цель деятельности, субъективную модель условий деятельности, принятие программы деятельности, систему критериев успешности достижения цели, оценку информации и корректировки деятельности. В. И. Моросановой описан феномен различия саморегуляции у различных людей, определяемый как индивидуальный стиль саморегуляции, что позволяет применять единый подход и сравнивать индивидуальные особенности в различных видах деятельности. Описаны различные профили саморегуляции в зависимости от уровня выраженности регуляторных процессов и регуляторных свойств личности. Проводились исследования взаимосвязи экстраверсии/интраверсии и эмоциональной стабильности во взаимосвязи со стилем саморегуляции [24]. Выявлено, что сознательная саморегуляция позволяет снизить уровень беспокойства, повышая эффективность учебной деятельности в ситуации сдачи экзамена [25]. Выявлены значимые взаимосвязи между параметрами осознанной саморегуляции и параметрами математической эффективности у студентов высшей школы [26]. Показана посредническая роль (роль медиатора) саморегуляции между интеллектом, когнитивными особенностями человека и его академическим успехом [27]. Выявлены значимые взаимосвязи между показателями саморегуляции и показателями профессионального выгорания, показателями увлеченности работой у учителей: «планирование» взаимосвязано с субъективным переживанием профессиональной эффективности; «моделирование» положительно связано с профессиональной эффективностью, отрицательно – с показателями обесценивания труда и эмоциональным выгоранием; «программирование» положительно связано с увлеченностью работой, отрицательно – с выгоранием; «гибкость» отрицательно связана с истощением, обесцениванием труда, эмоциональным выгоранием [28].

Системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функционального состояния разработана Л. Г. Дикой; важное место в ней занимают идеи субъектной саморегуляции поведения, деятельности и состояния. Исследования в данном направлении проводятся в лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ИП РАН (Л. Г. Дикая, А. Н. Занковский, А. Л. Журавлев и др.) [29, 30, 31, 32]. Психическая саморегуляция функционального состояния при выполнении сложной, опасной профессиональной деятельности (особенно в экстремальных условиях) рассматривается как самостоятельная психическая деятельность, которая обладает развивающимся характером, определяется особенностями субъекта труда и самой деятельности [29]. Л. Г. Дикой разработана трехфакторная модель саморегуляции психического состояния (факторы произвольности, осознанности и активности субъекта). В соответствии с моделью ею приведены в единую систему и дифференцированы способы и приемы



саморегуляции, относящиеся к разным видам активности [29]. Важна также метарегулятивная активность – когда ценности совпадают с требованиями организационной среды [30], а сама саморегуляция определяется как мета-субъектная – координирующая системное взаимодействие регуляторных механизмов разного уровня [30]. Выделены факторы, препятствующие эффективному процессу субъективной саморегуляции: низкие психофизиологические ресурсы, сложившийся неоптимальный стиль саморегуляции, недостаточно хорошо развитые навыки произвольной саморегуляции, неконтролируемость произвольных механизмов саморегуляции, зависимость от чувств, мотивов, динамических черт и других особенностей личности, и т. д. [29].

А. О. Прохоров разработал **системно-функциональную теорию** саморегуляции психических состояний. В основе теории находятся системно-функциональные механизмы – функциональные структуры, которые образуются благодаря объединяющей функции состояния. Структура регуляции психических состояний имеет трехуровневую иерархическую организацию: базовый уровень (поддержание состояния с опорой на рефлексия), регуляцию на уровне функциональных комплексов (длительное поддержание состояний с опорой на социальные роли, диспозиции), уровень целостной функциональной структуры регуляции (включает первые два уровня, связан с образом жизни, целями) [33, 34, 35]. Отмечается роль метастратегий, которые опосредуют регуляцию психических состояний, а рефлексия состояний играет роль фасилитатора. Рефлексивная регуляция состояний определяется также субъектно-личностными характеристиками – локусом контроля, характером самооценки, направленностью личности и индивидуально-психологическими особенностями [36, 37]. Изучаются ментальные репрезентации психических состояний, их структура, изменение во времени [38], взаимосвязь между ментальными состояниями и когнитивными процессами [39].

Целью данного исследования является выявление особенностей осознанной саморегуляции у работников различных профессиональных групп вахтового труда в вахтовый период в условиях Крайнего Севера. В результате профессиоведческого анализа Н. Н. Симоновой в ходе многолетних экспериментальных исследований на различных предприятиях, применяющих вахтовый метод организации труда на Крайнем Севере, были выделены шесть групп профессий, которые получили следующие названия: 1) «физический труд на открытом воздухе»; 2) «операторский труд»; 3) «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)»; 4) «водительский труд»; 5) «управленческая деятельность»; 6) «бытовое обслуживание». Профессиоведческий анализ профессий, встречающихся при вахтовой организации труда на Крайнем Севере, и распределение их по 6 группам представлены в диссертационном исследовании Н. Н. Симоновой [40].



Задачи: 1) выявить особенности выраженности регуляторных процессов и свойств личности у работников различных групп профессий вахтового труда в условиях Крайнего Севера; 2) определить специфику взаимосвязи регуляторных процессов и функциональных состояний работников в вахтовый период на Крайнем Севере.

Методы

Исследование особенностей саморегуляции вахтовых работников осуществлялось в рамках экспедиции на предприятие нефтяной компании на территории о. Варандей в зимний период. В исследовании приняли участие 73 работника нефтяной компании – мужчины в возрасте от 19 до 61 лет, стаж работы вахтовым методом на Крайнем Севере от 3 месяцев до 26 лет (средняя продолжительность работы вахтами 7,4 лет). Все работники, в зависимости от занимаемой должности, были распределены по группам профессий вахтового труда: «операторский труд» (11 человек), «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)» (28 человек), «водительский труд» (10 человек), «управленческая деятельность» (24 человека).

В исследовании не принимали участия работники, относящиеся к группам профессий вахтового труда в условиях Крайнего Севера – «физический труд на открытом воздухе» (т. к. предприятие, где проводили исследование, специализировалось на обслуживании процесса добычи нефти, отгрузке, а не на разработке нового месторождения, поэтому специалистов данной группы практически не было) и «бытовое обслуживание» (бытовое обслуживание в основном выполняли женщины, что не позволяло сравнить с остальными группами, которые составляли мужчины; работников данной группы было всего несколько человек, что не позволило собрать группу, достаточную для исследования).

Изучение общего уровня выраженности саморегуляции, уровня выраженности регуляторных свойств («гибкость», «самостоятельность») и регуляторных процессов («планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов») вахтовых работников различных групп профессий на Крайнем Севере осуществлялось с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (далее по тексту – ССПМ) [41], измерения осуществлялись однократно. Уровень выраженности регуляторных процессов и свойств личности определялись по нормативам, приведенным в методике.

Исследование функциональных состояний работников в динамике вахтового заезда осуществлялось в течение всего 30-дневного вахтового заезда с периодичностью раз в два дня (в начале и конце смены, в дневную и ночную смены) с помощью методик: цветовой тест М. Люшера (вычислялись интерпретационные коэффициенты, предложенные А.Г. Аминевым: автономности/



гетерономности, эксцентричности/концентричности, личностного и вегетативного баланса, работоспособности и стресса, вегетативного коэффициента К. Шипоша, суммарного отклонения от аутогенной нормы [42, 43]) – показатели по данной методике имеют значимые корреляции высокой силы с объективными показателями оценки функциональных состояний; активациометрия (рассчитывались показатели суммарной активации полушарий, функциональной асимметрии [44]); динамическая треметрия (рассчитывались коэффициенты асимметрии до и после нагрузки, индекс реактивности для правой и левой рук [44]). При помощи однофакторного дисперсионного анализа сравнивались показатели функциональных состояний (весь набор из динамических рядов) при разных уровнях выраженности регуляторных процессов «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов» (методика ССПМ В.И. Моросановой).

Применялись следующие статистические методы: описательные статистики, корреляционный анализ, однофакторный дисперсионный анализ. Интерпретации подлежали данные при $p \leq 0,05$. Анализ проводился с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 22.00 (лицензионное соглашение № Z125-3301-14).

Результаты

В ходе анализа выраженности регуляторных свойств личности и регуляторных процессов, а также взаимосвязей регуляторных процессов и функциональных состояний вахтовых работников, принявших участие в данном исследовании в вахтовый период работы на Крайнем Севере, были получены результаты, представленные далее.

Частота встречаемости различных уровней выраженности регуляторных процессов и свойств личности отличается в разных группах профессий. Профессионалам группы «операторского труда» (которая составила 11 человек) свойственны: высокий уровень выраженности регуляторных процессов «планирования», «моделирования» и «оценки результатов», средний уровень «программирования», «гибкость» представлена в основном на высоком и среднем уровнях, «самостоятельность» – на среднем и высоком уровнях (ССПМ) (рисунок 1а). Профессионалы группы «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)» (28 человек) обладают высоким уровнем выраженности регуляторных процессов «планирования» и «моделирования» и средним уровнем «программирования» и «оценки результатов»; «гибкость» представлена, в основном, на среднем уровне, «самостоятельность» – на низком и среднем уровнях развития (ССПМ) (рисунок 1б). Профессионалы группы «водительский труд» (10 человек) обладают высоким уровнем выраженности «моделирования» и средним уровнем



выраженности остальных регуляторных процессов; «гибкость» и «самостоятельность» представлены, в основном, на среднем уровне (ССПМ) (рисунок 1в). Профессионалы, относящиеся к группе «управленческая деятельность» (24 человека), обладают высоким уровнем выраженности регуляторных процессов «планирования», «моделирования» и «оценки результатов», средним уровнем «программирования»; «самостоятельность» и «гибкость» представлены в большинстве своем на высоком и среднем уровнях (ССПМ) (рисунок 1г).

При анализе взаимосвязей у сотрудников, принявших участие в исследовании, показателей саморегуляции (ССПМ) со стажем работы вахтовым методом на Крайнем Севере обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между переменными «стаж работы вахтовым методом на Севере» (количество лет работы вахтовым методом на Крайнем Севере) и регуляторным свойством личности «гибкость» (по методике ССПМ – сырые баллы) (коэффициент корреляции Пирсона: $r = -0,298$, $p < 0,05$). Показатель «гибкость» имеет также отрицательную взаимосвязь с показателем «возраст» (сколько лет работнику) (Пирсон: $r = -0,277$, $p < 0,05$). Следовательно, чем старше работник и чем больший опыт работы вахтами на Крайнем Севере он имеет (показатели стаж и возраст тоже взаимосвязаны, коэффициент Пирсона: $r = 0,361$, $p < 0,05$), тем менее выражено у него свойство личности «гибкость» (и наоборот, чем младше и чем меньший опыт имеет, тем больше развита «гибкость»).

Выявлена значимая отрицательная взаимосвязь между регуляторным процессом «программирование» и стажем работы вахтовым методом на Крайнем Севере (коэффициент корреляции Спирмена: $r = -0,247$, $p = 0,05$). Сравнивая при помощи однофакторного дисперсионного анализа распределение стажа работы вахтовым методом на Крайнем Севере в зависимости от уровня выраженности регуляторных процессов, выявили, что работники со средним уровнем выраженности «программирования» имеют самый большой стаж работы ($X = 9,79 \pm 1,13$), в отличие от работников с низким ($X = 5,8 \pm 2,02$) и высоким ($X = 5,69 \pm 0,92$) уровнями выраженности данного регуляторного процесса. Данные демонстрируют нелинейный характер взаимосвязи показателей «уровень выраженности программирования» и «стаж работы вахтами на Крайнем Севере». Нелинейность взаимосвязи также была обнаружена при сравнении с помощью однофакторного дисперсионного анализа степени выраженности регуляторных процессов в зависимости от группы – стажа работы вахтами (0–3 года, 4–6 лет, 7–10 лет, 10–14 лет, 15 лет и выше). Значимые различия по группам были выявлены в распределении степени развития «оценки результатов» ($p < 0,05$). Наиболее выражена «оценка результатов» у тех сотрудников, которые работают 4–6 лет ($X = 6,96 \pm 0,29$), наименее – у тех, которые работают 7–10 лет ($X = 5,47 \pm 0,35$).

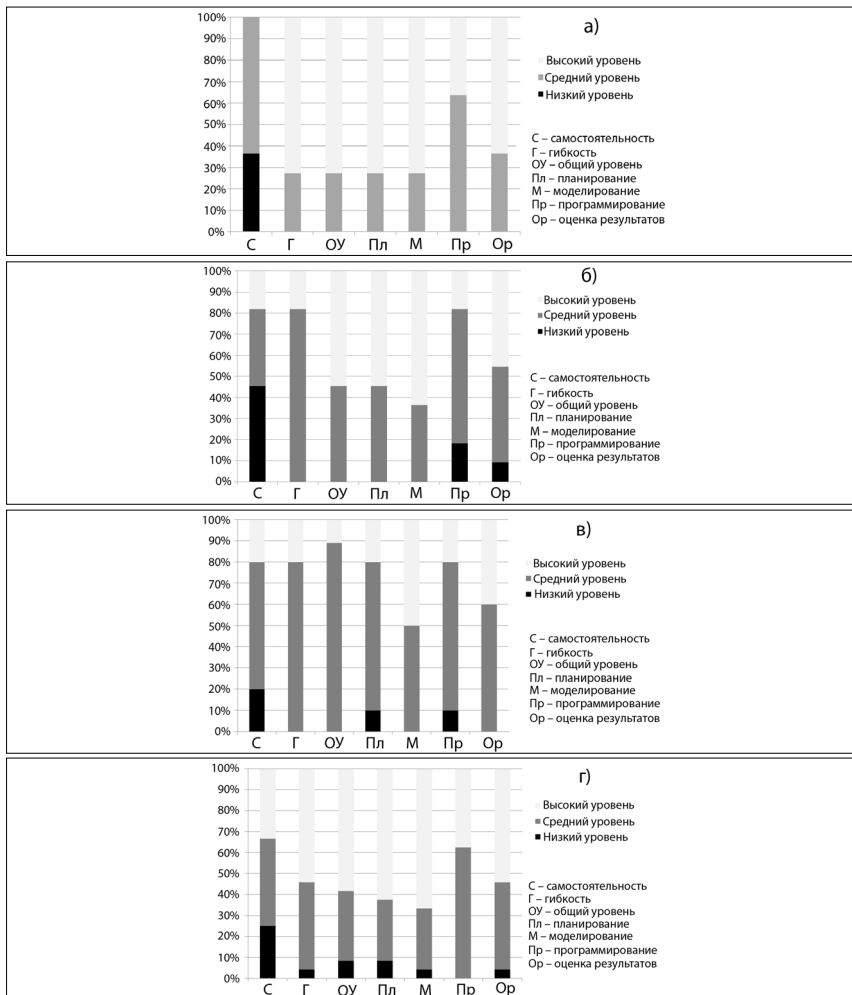


Рисунок 1. Уровни выраженности регуляторных процессов и свойств личности (по ССПМ В.И. Моросановой) у профессионалов: а) группы «операторский труд»; б) группы «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)»; в) группы «водительский труд»; г) группы «управленческая деятельность»

Figure 1. Levels of regulatory processes and regulatory personality traits among the employees from the groups of (a) 'operator labor', (b) 'maintenance of technical equipment' (repair teams), (c) 'driver labor', and (d) 'management activities' (by V.I. Morosanova's Behavior Self-Regulation Style questionnaire)



Значимых взаимосвязей стажа работы вахтовым методом и других показателей по методике ССПМ не обнаружено. Можно сделать следующие предположения:

1. О возможном наличии нелинейных взаимосвязей стажа работы в условиях вахты на Крайнем Севере и выраженности других регуляторных свойств личности и процессов, которые могут подтвердиться на большем объеме выборки. Не всегда эффективной адаптации будет соответствовать именно высокий уровень развития параметров саморегуляции.

2. Гармоничное соотношение уровней выраженности параметров саморегуляции может иметь большую значимость для эффективной адаптации, чем просто высокий уровень выраженности параметра.

3. Взаимосвязь стажа работы вахтовым методом и уровня выраженности параметров саморегуляции может быть опосредована другими переменными (например, группой профессий: для разных групп профессий могут быть важны для эффективной адаптации различные соотношения выраженности параметров саморегуляции). Так, водители и операторы достоверно различаются по уровню развития «планирования» (критерий НЗР $p < 0,05$).

4. Вахтовый работник может адаптироваться к условиям жизнедеятельности на вахте на Крайнем Севере разными способами, не только с помощью развития регуляторных свойств «гибкости» и «самостоятельности», процессов «планирования», «моделирования», «программирования», «оценивания результатов». Например, в рамках наших исследований образа вахты было выявлено, что с увеличением стажа работы вахтовым методом у работника образ вахты становится более четким, структурированным, реалистичным [45]. Образ вахты выступает как один из важных психических регуляторов труда вахтового работника.

Анализ взаимосвязи уровня выраженности регуляторных процессов («планирование», «моделирование», «программирование» и «оценка результатов» (ССПМ)) и функциональных состояний профессионалов, принявших участие в исследовании, в течение вахты методом однофакторного дисперсионного анализа показал наличие достоверных различий в особенностях функционального состояния в течение вахтового заезда у профессионалов, относящихся к различным группам по уровню выраженности каждого из регуляторных процессов. В таблицах 1–4 представлены результаты сравнения показателей функциональных состояний при разных уровнях выраженности регуляторных процессов «планирование» (таблица 1), «моделирование» (таблица 2), «программирование» (таблица 3), «оценивание результатов» (таблица 4) с помощью однофакторного дисперсионного анализа: среднего арифметического значения и стандартной ошибки среднего значения ($\bar{X} \pm m$) каждого показателя функциональных состояний для каждой группы по уровню



выраженности регуляторного процесса; уровней значимости наблюдаемых различий – общего уровня значимости в результате сравнения дисперсионным анализом сразу трех выборок, уровня значимости при апостериорных парных сравнениях с помощью критерия Шеффе.

Таблица 1. Показатели функциональных состояний (ФС) у работников с различными уровнями выраженности регуляторного процесса «планирование» в вахтовый период ($X \pm m$)

Table 1. Functional states (FS) in employees with different levels of 'planning' regulatory process during the shift period ($X \pm m$)

Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «планирование» (ССПМ) Levels of 'planning' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
				Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
	Сравниваемые уровни Compared levels						
	Низкий (H) Low (L)	Средний (C) Average (A)	Высокий (B) High (H)		H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H
Концентричность Concentricity	-1,078 ± 0,68	-1,036 ± 0,26	-0,107 ± 0,24	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05
Работоспособность Working capacity	19,529 ± 0,33	18,229 ± 0,19	18,245 ± 0,16	p < 0,05	p = 0,05	p < 0,05	p > 0,05



Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «планирование» (ССПМ) Levels of 'planning' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
				Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
	Сравниваемые уровни Compared levels						
	Низкий (Н) Low (L)	Средний (С) Average (A)	Высокий (В) High (H)		Н/С L/A	Н/В L/H	С/В A/H
Стресс Stress	4,935 ± 0,84	8,584 ± 0,51	7,158 ± 0,48	p < 0,05	p = 0,05	p > 0,05	p > 0,05

Профессионалам с низким (концентричность: $X = -1,078 \pm 0,68$) и средним (концентричность: $X = -1,036 \pm 0,26$) уровнями выраженности регуляторного процесса «планирование» в большей степени свойственна эксцентричность (активность, поиск нового, предпочтение красных и желтых цветов в цветовом тесте), в сравнении с профессионалами с высоким уровнем выраженности «планирования» (концентричность: $X = -0,107 \pm 0,24$) ($p < 0,05$), для которых характерно большее предпочтение синего и зеленого цветов. Достоверно различается по данному показателю ФС группа со средним уровнем выраженности и высоким уровнем выраженности регуляторного процесса «планирование» ($p < 0,05$). Уровень стресса наиболее высок у работников со средним уровнем выраженности «планирования» (стресс: $X = 8,584 \pm 0,51$), немного ниже он у работников с высоким уровнем (стресс: $X = 7,158 \pm 0,48$). Достоверно отличается от группы со средним уровнем выраженности данного регуляторного процесса выраженность стресса у работников с низким уровнем «планирования» (стресс: $X = 4,935 \pm 0,84$) ($p = 0,05$). Психическая



работоспособность (положение рабочей триады в тексте М. Люшера) на достаточно высоком уровне у всех групп работников, и выше (на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$) у работников с низким уровнем выраженности регуляторного процесса «планирование» (работоспособность: $X = 19,529 \pm 0,33$), чем у работников со средним (работоспособность: $X = 18,229 \pm 0,19$) и высоким (работоспособность: $X = 18,245 \pm 0,16$) уровнями выраженности «планирования».

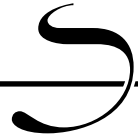
Таблица 2. Показатели функциональных состояний (ФС) у работников с различными уровнями выраженности регуляторного процесса «моделирование» в вахтовый период ($X \pm m$)

Table 2. Functional states (FS) in employees with different levels of 'modeling' regulatory process during the shift period ($X \pm m$)

Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «моделирование» (ССПМ) Levels of 'modeling' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (H) Low (L)	Средний (C) Average (A)	Высокий (B) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
				H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H	
Концентричность Concentricity	2,064 ± 1,10	-1,136 ± 0,27	-0,285 ± 0,22	p < 0,01	p < 0,05	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Баланс личн. св-в Balance of personality traits	3,450 ± 0,79	5,037 ± 0,27	3,992 ± 0,25	p < 0,05	$p > 0,05$	$p > 0,05$	p < 0,05



Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «моделирование» (ССПМ) Levels of 'modeling' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (H) Low (L)	Средний (C) Average (A)	Высокий (B) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
				H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H	
Вегетат. баланс Vegetative balance	0,471 ± 1,19	4,545 ± 0,29	3,522 ± 0,26	p = 0,001	p < 0,01	p < 0,05	p < 0,05
Вегетат. коэфф. Шипоша Shiposh vegetative coefficient	0,850 ± 0,12 (3 ст. бала) (3 scores)	1,288 ± 0,04 (5 ст. баллов) (5 scores)	1,154 ± 0,03 (4 ст. бала) (4 scores)	p < 0,01	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05
Суммарная активация коры полушарий головного мозга Overall activation of the cerebral cortex	94,66 ± 12,64	69,63 ± 3,33	88,45 ± 2,69	p < 0,001	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,001



Профессионалы с низким уровнем выраженности регуляторного процесса «моделирование» склонны к концентричности (потребности в покое, пассивности) ($X = 2,064 \pm 1,10$), в отличие от профессионалов со средним уровнем выраженности данного регуляторного процесса – склонных к эксцентричности (активности, поиску нового) ($X = -1,136 \pm 0,27$) ($p < 0,05$). У людей с высоким уровнем «моделирования» данный параметр близок нейтральному значению – уравновешенности двух тенденций ($X = -0,285 \pm 0,22$).

У работников всех групп наблюдается баланс личностных свойств. Большая сбалансированность наблюдается у работников со средним уровнем выраженности «моделирования» ($X = 5,037 \pm 0,27$), достоверно отличающаяся от показателей ФС у работников с высоким уровнем выраженности «моделирования» ($X = 3,992 \pm 0,25$, $p < 0,05$). Самый низкий показатель – у работников с низким уровнем выраженности «моделирования» (ЛБ (личностный баланс): $X = 3,450 \pm 0,79$). У профессионалов со средним (вегетативный баланс: $X = 4,545 \pm 0,29$; вегетативный коэффициент Шипоша: $X = 1,288 \pm 0,04$ – 5 баллов) и высоким (вегетативный баланс: $X = 3,522 \pm 0,26$; вегетативный коэффициент Шипоша: $X = 1,154 \pm 0,03$ – 4 балла) уровнями выраженности регуляторного процесса «моделирование» преобладает тонус симпатической нервной системы в большей степени, чем у профессионалов с низким уровнем выраженности данного регуляторного процесса (вегетативный баланс: $X = 0,471 \pm 1,19$; вегетативный коэффициент Шипоша: $X = 0,850 \pm 0,12$ – 3 балла) ($p = 0,001$; $p = 0,002$). У профессионалов со средним уровнем выраженности «моделирования» достоверно более выраженное преобладание симпатической нервной системы, в сравнении с двумя другими группами ($p < 0,05$). Суммарная активация коры полушарий головного мозга выше у работников с низким уровнем выраженности «моделирования» ($X = 94,66 \pm 12,64$); самая низкая – у работников со средним уровнем выраженности ($X = 69,63 \pm 3,33$), достоверно отличающаяся от показателей у работников группы с высоким уровнем развития данного регуляторного процесса ($X = 88,45 \pm 2,69$, $p < 0,001$).

Профессионалам всех групп свойственны баланс личностных свойств, преобладание тонуса симпатического отдела вегетативной нервной системы. Психическая работоспособность у всех групп на высоком уровне, у группы с низким уровнем выраженности регуляторного процесса «программирование» наблюдаются более высокие результаты, достоверно отличающиеся от группы с высоким уровнем выраженности «программирования» ($p < 0,05$). Работники с низким уровнем «программирования» правой рукой после нагрузки начинали медленнее выполнять задание (ИР_{правой рукой} время: $X = -0,041 \pm 0,3$), работники со средним уровнем и высоким уровнями выраженности данного регуляторного процесса после нагрузки во втором



испытании стали выполнять задание по треметрии правой рукой быстрее (ИР_{правой рукой} время: $X_{\text{средний уровень}} = 5,568 \pm 0,74$; $X_{\text{высокий уровень}} = 4,857 \pm 0,82$). Достоверно различаются показатели – скорость выполнения треметрии после нагрузки – у работников с низким и средним уровнями выраженности «программирования» ($p < 0,05$).

Таблица 3. Показатели функциональных состояний (ФС) у работников с различными уровнями выраженности регуляторного процесса «программирование» в вахтовый период ($X \pm m$)

Table 3. Functional states (FS) in employees with different levels of 'programming' regulatory process during the shift period ($X \pm m$)

Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «программирование» (ССПМ) Levels of 'programming' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (Н) Low (L)	Средний (С) Average (A)	Высокий (В) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
					H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H
Баланс личн. св-в Balance of personality traits	5,943 ± 0,62	4,197 ± 0,25	4,263 ± 0,28	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05
Вегетат. баланс Vegetative balance	5,767 ± 0,66	3,655 ± 0,26	3,628 ± 0,32	p < 0,01	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05



Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «программирование» (ССПМ) Levels of 'programming' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (H) Low (L)	Средний (C) Average (A)	Высокий (B) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
				H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H	
Работоспособность Working capacity	19,282 ± 0,30	18,327 ± 0,16	18,061 ± 0,21	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05
Вегетат. коэфф. Шипоша Shiposh vegetative coefficient	1,560 ± 0,11 (5 ст. баллов) (5 scores)	1,171 ± 0,03 (4 ст. балла) (4 scores)	1,148 ± 0,04 (4 ст. балла) (4 scores)	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p > 0,05
ИР (индекс реактивности) правой рукой (время) Reactivity index by right hand (time)	-0,041 ± 0,30	5,568 ± 0,74	4,857 ± 0,82	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05



Таблица 4. Показатели функциональных состояний (ФС) работников с различными уровнями выраженности регуляторного процесса «оценивание результатов» на вахте ($X \pm m$)

Table 4. Functional states (FS) in employees with different levels of 'assessing the results' regulatory process during the shift period ($X \pm m$)

Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «оценивание результатов» (ССПМ) Levels of 'assessing the results' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (H) Low (L)	Средний (C) Average (A)	Высокий (B) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
				H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H	
Вегетативный коэфф. Шипоша Shiposh vegetative coefficient	0,956 ± 0,23 (4 ст. балла) (4 scores)	1,313 ± 0,04 (5 ст. баллов) (5 scores)	1,103 ± 0,03 (4 ст. балла) (4 scores)	p < 0,001	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05
Коэфф. асимметрии до нагрузки (время) Asymmetry coefficient before load (time)	6,166 ± 5,37 правая рука активнее right hand is more active	0,417 ± 0,87	-2,823 ± 0,75 левая рука активнее left hand is more active	p < 0,01	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,001



Показатели функциональных состояний (ФС) Functional states (FS)	Уровень выраженности регуляторного процесса «оценивание результатов» (ССПМ) Levels of 'assessing the results' regulatory process (BSRS)			Уровень значимости (p) Level of significance (p)			
	Низкий (Н) Low (L)	Средний (С) Average (A)	Высокий (В) High (H)	Общий уровень General level	В результате парного сравнения кр. Шеффе Scheff's method of paired comparisons		
					Сравниваемые уровни Compared levels		
				H/C L/A	H/B L/H	C/B A/H	
Коэфф. асимметрии после нагрузки (время) Asymmetry coefficient after load (time)	0,512 ± 3,72 правая рука активнее right hand is more active	-0,507 ± 0,82	-3,541 ± 0,86 левая рука активнее left hand is more active	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05

Профессионалам всех трех групп свойственно преобладание тонуса симпатического отдела вегетативной нервной системы. Большее преобладание тонуса симпатической нервной системы наблюдается у работников со средним уровнем выраженности регуляторного процесса «оценивание результатов», в сравнении с работниками с высоким уровнем выраженности данного регуляторного процесса ($p < 0,05$). У профессионалов с низким уровнем выраженности «оценивания результатов» наблюдается большая активность правой руки ($KA_{\text{до нагрузки}}: X = 6,166 \pm 5,37$; $KA_{\text{после нагрузки}}: X = 0,512 \pm 7723$), в то время как у профессионалов с высоким уровнем выраженности данного регуляторного процесса наблюдается большая активность левой руки ($KA_{\text{до нагрузки}}: X = -2,823 \pm 0,75$; $p < 0,01$); ($KA_{\text{после нагрузки}}: X = -3,541 \pm 0,86$; $p < 0,05$).



Обсуждение результатов

Респондентам, относящимся к группам «операторский труд» и «водительский труд», свойственен преимущественно средний уровень выраженности «самостоятельности»; работникам группы «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)» – преимущественно низкий уровень «самостоятельности»; у работников группы «управленческая деятельность» «самостоятельность» преимущественно на среднем и высоком уровнях развития (ССПМ).

Склонность к среднему уровню выраженности «самостоятельности» у всех групп профессий может быть предопределена особенностью жесткой регламентации рабочих процессов; большой процент выраженности «самостоятельности» на высоком уровне профессионалов группы «управленческая деятельность» может быть связан с самой спецификой профессиональной деятельности. «Гибкость» у профессионалов группы «водительский труд» и группы «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)» представлена в основном на среднем уровне, а у профессионалов групп «операторского труда» и «управленческой деятельности» – на высоком уровне. Это может быть связано с тем, что рабочие и водители выполняют свою деятельность по изначально заданной схеме, и у них не часто бывают неожиданные ситуации, требующие высокий уровень ответственности за разрешение их. В то же время, операторам и управленцам часто приходится сталкиваться с необходимостью быстро принимать решения в неопределенной ситуации.

Профессионалам разных групп профессий вахтового труда в условиях Крайнего Севера свойственно специфичное соотношение уровней выраженности регуляторных процессов «планирование», «моделирование», «программирование» и «оценивание результатов» (ССПМ). Профессионалам всех групп профессий вахтового труда свойственен высокий уровень выраженности регуляторного процесса «моделирование», что важно для учета большого количества условий, в которых реализуется их деятельность (производственных, климатогеографических), и средний уровень выраженности регуляторного процесса «программирование», возможно, ввиду наличия прописанных схем действия и регламентов, которым необходимо следовать при реализации профессиональных задач. У работников группы «водительского труда» регуляторные процессы «планирование» и «оценивание результатов» выражены на среднем уровне, что может быть связано со спецификой их профессиональной деятельности: план на день им изначально задается, а критерии оценки результата деятельности изначально определены.

Профессионалы, относящиеся к группе «труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады)» (электромонтер, слесарь), обладают



высоким уровнем выраженности «планирования» (в организации, где проводилось исследование, данная группа работников получает задание и самостоятельно распределяет, когда будет их реализовывать, в какой очередности) и средним уровнем «оценивания результатов» (критерии оценки работы напрямую связаны с количеством выполненных заданий). Профессионалы групп «операторского труда» и «управленческой деятельности» обладают высоким уровнем выраженности регуляторных процессов «планирования» и «оценивания результатов», что соотносится с требованиями деятельности.

При анализе взаимосвязей показателей саморегуляции (ССПМ) со стажем работы сотрудников вахтовым методом на Крайнем Севере была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между переменными «стаж работы вахтовым методом на Севере» и регуляторным свойством личности «гибкость». Показатель «гибкость» имеет также отрицательную взаимосвязь с показателем «возраст». Следовательно, чем старше работник и чем больший опыт работы вахтами на Крайнем Севере он имеет, тем менее выражено у него свойство личности «гибкость», что может говорить о склонности профессионалов к «экономной адаптационной стратегии» поведения с увеличением стажа работы вахтами на Севере и с возрастом.

Выявлены значимые взаимосвязи регуляторных процессов «программирование» и «оценивание результатов» со стажем работы вахтовым методом в условиях Крайнего Севера, которые имеют нелинейный характер. Наибольший стаж работы имеют профессионалы со средним уровнем выраженности «программирования», профессионалы с низким и высоким уровнями выраженности данного регуляторного процесса имеют сравнительно меньший стаж работы. Наиболее выражена «оценка результатов» у сотрудников, работающих 4–6 лет, наименее – у тех, кто работает 7–10 лет. У сотрудников со стажем более 15 лет «оценка результатов» выражена на среднем уровне. Значимых взаимосвязей стажа работы вахтовым методом и других показателей по методике ССПМ не обнаружено. Можно сделать следующие предположения:

1. Возможно наличие нелинейных взаимосвязей стажа работы в условиях вахты на Крайнем Севере и показателей других регуляторных свойств личности и процессов, которые можно проверить на большем количестве человек.

2. Эффективной адаптации к вахтовой работе в условиях Крайнего Севера не всегда будет соответствовать именно высокий уровень развития параметров саморегуляции. Вполне возможны большая значимость для эффективной адаптации работника гармоничного соотношения уровней выраженности параметров саморегуляции, большее соответствие требованиям, которые предъявляются должностью и особенностями среды, чем просто высокий уровень выраженности.



3. Взаимосвязь стажа работы вахтовым методом и уровня выраженности параметров саморегуляции может быть опосредована другими переменными (например, группой профессий – в результате исследования выявлено, что водители и операторы достоверно различаются по уровню выраженности «планирования»).

4. Вахтовый работник может адаптироваться к условиям жизнедеятельности на вахте на Крайнем Севере разными способами, не только с помощью развития регуляторных процессов и свойств «гибкости» и «самостоятельности», процессов «планирования», «моделирования», «программирования», «оценивания результатов». Например, благодаря трансформации образа вахты, который с увеличением стажа работы вахтовым методом у работника становится более четким, структурированным, реалистичным [45].

Существует значимая взаимосвязь между уровнем выраженности регуляторных процессов «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов» (ССПМ) и функциональными состояниями работников в течение вахтового периода. Всем работникам в течение вахтового периода свойственен баланс личностных свойств. Большая сбалансированность личностных свойств наблюдается у работников со средним уровнем «планирования» и низким уровнем «программирования». Можно предположить, что «планирование» позволяет работникам создавать направленность деятельности и чувствовать себя комфортнее, сбалансированнее в рабочей обстановке; в то же время прописывание детальных программ действий не взаимосвязано с высоким уровнем сбалансированности личностных свойств. Отмечен высокий уровень работоспособности у всех работников в течение вахтового периода. Работники с высоким и средним уровнями выраженности «планирования» поддерживают высокий уровень работоспособности даже при наличии более выраженного, чем у группы с низким уровнем развития планирования, уровня стресса. «Планирование» позволяет работникам даже в стрессовом состоянии удерживать работоспособность на необходимо высоком уровне.

Наблюдаются различия в состоянии концентричности/эксцентричности (потребности в покое / активности) у работников с различными уровнями развития выраженности процессов: к эксцентричности (активности, поиску нового) склонны работники с низким и средним уровнями «планирования», средним уровнем «моделирования»; к концентричности (потребности в покое, пассивности) – работники с низким уровнем выраженности регуляторного процесса «моделирование». Работникам с высоким уровнем регуляторного процесса «планирования» и высоким уровнем выраженности «моделирования» свойственна уравновешенность данных тенденций с чуть большей проявленностью эксцентричности (активности, поиска нового).



Всем работникам в вахтовый период свойственно преобладание тонуса симпатической нервной системы (расходование энергии). В большей степени преобладание симпатического вегетативного баланса (в рамках оптимальной мобилизации) свойственно работникам со средним и высоким уровнями выраженности «моделирования», низким уровнем «программирования», средним уровнем «оценивания результатов».

Относительно большая активация коры полушарий головного мозга по данным активациометрии свойственна работникам с низким уровнем выраженности «моделирования». Ведущая левая рука (и соотносимо активация правого полушария) – у работников с высоким уровнем регуляторных процессов «программирование», «оценивание результатов».

Полученные результаты о наличии значимых взаимосвязей уровней выраженности регуляторных процессов и состоянием оптимальной мобилизации у работников в период вахты соотносятся с результатами исследований В. И. Моросановой и Т. Г. Фоминой о взаимосвязи показателей саморегуляции и субъективного переживания профессиональной эффективности, увлеченности работой (положительная взаимосвязь), обесценивания труда и эмоционального выгорания (отрицательная взаимосвязь) у учителей [28].

В связи с выраженной специфичностью условий жизнедеятельности работников при вахтовой организации труда в условиях Крайнего Севера, включающей в себя комплексное воздействие климатогеографических, производственных и социально-бытовых факторов, а также спецификой сбора анализируемых данных (данные собраны в течение вахтового периода в ходе профессиональной деятельности работников), полученные результаты представляется возможным распространять именно на вахтовую форму организации труда в условиях Крайнего Севера.

В заключение можно сделать следующие *выводы*:

1. Профессионалам, относящимся к разным группам профессий при вахтовой форме организации труда в условиях Крайнего Севера, свойственно различное соотношение уровней выраженности регуляторных свойств личности и регуляторных процессов. Регуляторное свойство личности «самостоятельность» наиболее выраженным является у профессионалов группы «управленческая деятельность», регуляторное свойство «гибкость» наиболее выражено у профессионалов групп «операторский труд», «управленческая деятельность». Профессионалам всех групп профессий вахтового труда свойственен высокий уровень выраженности регуляторного процесса «моделирование», что важно для учета большого количества условий, в которых реализуется их деятельность (производственных, климатогеографических). Выделены особенности выраженности регуляторных свойств



в разрезе групп профессий вахтового труда в условиях Крайнего Севера: профессионалам, относящимся к группам «операторский труд» и «управленческая деятельность», свойственны высокий уровень выраженности «планирования», «моделирования» и «оценки результатов», и на среднем уровне выражено «программирование»; профессионалам группы «водительский труд» свойственен высокий уровень выраженности «моделирования», и на среднем уровне находится выраженность других регуляторных процессов; профессионалам группы «труд по обслуживанию технических средств» свойственны высокий уровень выраженности «планирования» и «моделирования», и на среднем уровне регуляторных процессов – «программирование» и «оценка результатов».

2. Существует взаимосвязь стажа работы вахтовым методом на Крайнем Севере и регуляторного свойства личности «гибкость»: работники с большим стажем обладают менее выраженной гибкостью в поведении, что может говорить о склонности профессионалов к «экономной адаптационной стратегии» поведения с увеличением стажа работы вахтами на Севере (такая же взаимосвязь «гибкости» с возрастом сотрудника). Выявлены значимые взаимосвязи регуляторных процессов «программирование» и «оценивание результатов» со стажем работы вахтовым методом в условиях Крайнего Севера, которые имеют нелинейный характер: работники со стажем работы более 15 лет обладают средним уровнем выраженности «программирования», «оценивания результатов». Предполагаем, что эффективной адаптации к условиям вахты на Крайнем Севере будут способствовать не столько высокий уровень выраженности регуляторных процессов, сколько значимыми могут быть соотношение параметров саморегуляции, соответствие их требованиям, предъявляемым специфичной профессиональной деятельностью и условиями жизнедеятельности. В то же время, адаптироваться к данным условиям профессиональной деятельности работник может не только путем развития у себя регуляторных свойств и процессов, но и благодаря другим внутренним ресурсам и составляющим субъектной позиции.

3. В процессе поддержания оптимального функционального состояния в течение вахты в условиях Крайнего Севера для всех групп профессий вахтового труда важна выраженность «гибкости» и «самостоятельности» на среднем уровне, регуляторного процесса «моделирование» – на высоком уровне, «программирования» – на среднем уровне.

4. Возможные области применения результатов исследования: профориентация обучающихся, адаптация, психодиагностика, психологическое консультирование, обучение и оценка, прогноз уровня успешности, профилактика формирования неблагоприятных функциональных состояний у персонала, работающего вахтовым методом в условиях Крайнего Севера.



Литература

1. *Degteva G., Simonova N., Korneeva Y.* Professional adaptation of shift workers in oil and gas companies in the Arctic // Society of Petroleum Engineers – SPE Russian Oil and Gas Exploration and Production Technical Conference and Exhibition 2014, RO and G 2014 – Sustaining and Optimising Production: Challenging the Limits with Technology. Vol. 1. M., 2014. P. 388–394.
2. *Korneeva Ya. A., Simonova N. N., Degteva G. N., Lebedeva E. O.* Functional Status of Workers in Oil and Gas Industry In the Arctic and the Ways of Their Optimization // Society of Petroleum Engineers – SPE International Conference and Exhibition on Health, Safety, Security, Environment, and Social Responsibility. Stavanger, Norway: Society of Petroleum Engineers, 2016. DOI: [10.2118/179261-MS](https://doi.org/10.2118/179261-MS)
3. *Дегтева Г. Н., Корнеева Я. А., Симонова Н. Н.* Личностный ресурс работников нефтегазодобывающих компаний в контексте адаптации к неблагоприятным климатогеографическим условиям Арктики // Экология человека. 2017. № 9. С. 15–21.
4. *Войтехович Т. С., Симонова Н. Н.* Индивидуальный стиль и способы саморегуляции вахтовиков на Крайнем Севере // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. № 4. С. 57–66.
5. *Гудков А. Б.* Физиологические аспекты вахтового труда в Арктике // Агаджаньяновские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во РУДН, 2016. С. 38–40.
6. *Kapilevich L. V., Krivoschekov S. G.* Disorders in the functional state of the body in shift workers and its correction under the conditions of the North // Human Physiology. 2016. Vol. 42, Issue 2. P. 187–194. DOI: [10.1134/S0362119716020079](https://doi.org/10.1134/S0362119716020079)
7. *Krivoschekov G. S., Sobakin A. K., Fomin A. N.* Estimation of functional state and labour efficiency of shift workers in conditions of the Far North // International Journal of Circumpolar Health. 2004. Vol. 63, Issue 2. P. 349–352. DOI: [10.3402/ijch.v63i0.17933](https://doi.org/10.3402/ijch.v63i0.17933)
8. *Собакин А. К.* Работоспособность вахтового персонала газовых промыслов в экстремальных экологических условиях Севера: дисс. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2004. 127 с.
9. *Сарычев А. С.* Критерии оценки работоспособности у вахтовиков в Заполярье // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Медико-биологические науки». 2013. № 2. С. 55–63.
10. *Хаснулин В. И.* Здоровье человека и космогеофизические факторы Севера // Экология человека. 2013. № 12. С. 3–13.
11. *Хаснулина А. В., Хаснулин В. И.* Влияние психоэмоционального стресса на адапционно-восстановительный потенциал человека в условиях вахтового труда на Севере // Экология человека. 2010. № 12. С. 18–22.



12. Маничев С. А., Астапенко Е. Е. Факторы удовлетворенности трудом сотрудников добывающих предприятий Крайнего Севера // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 4. С. 77–89.
13. Дикая Л. Г., Кутлубаева Р.-М. М. Социально-психологические факторы трансформации личности профессионала при вахтовом режиме работы на Крайнем Севере // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 1. С. 91–113.
14. Говорухина А. А., Колесникова Е. Н., Ложкина-Гамецкая Н. И. Качество жизни как показатель функциональной адаптации работников нефтегазовой отрасли Северного региона // Вестник медицинского института «РЕА-ВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье. 2015. № 4 (20). С. 88–93.
15. Егорова А. И., Давыдова В. Я. Удовлетворенность качеством жизни специалистов, работающих в Арктике // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 7. С. 68–73.
16. Серкин В. П. Изменение представлений о себе, своем образе мира и образе жизни при переживании экстремальной ситуации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. Т. 51, № 3. С. 174–183.
17. Saxinger G. Lured by oil and gas: Labour mobility, multi-locality and negotiating *normality & extreme* in the Russian Far North // The Extractive Industries and Society. 2016. Vol. 3, Issue 1. P. 50–59. DOI: [10.1016/j.exis.2015.12.002](https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.12.002)
18. Федотов Д. М., Мелькова Л. А., Подоплекин А. Н. Функциональное состояние организма человека при морских трансширотных рейсах в условиях Арктики // Журнал медико-биологических исследований. 2017. Т. 5, № 1. С. 37–47. DOI: [10.17238/issn2542-1298.2017.5.1.37](https://doi.org/10.17238/issn2542-1298.2017.5.1.37)
19. Кузнецова А. С., Титова М. А. Эффективная саморегуляция состояния в напряженных условиях как дифференцирующая компетенция // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1, № 1. С. 84–109.
20. Семянищева П. А., Кузнецова А. С. Саморегуляция функционального состояния у офицеров с высокой и низкой удовлетворенностью работой в условиях длительного военного реформирования // Прикладная юридическая психология. 2013. № 4. С. 87–98.
21. Leonova A. B., Kuznetsova A. S., Barabanshchikova V. V. Self-Regulation Training and Prevention of Negative Human Functional States at Work: Traditions and Recent Issues in Russian Applied Research // Psychology in Russia: State of the Art. 2010. Vol. 3. P. 482–507. DOI: [10.11621/pir.2010.0023](https://doi.org/10.11621/pir.2010.0023)
22. Leonova A. B., Kuznetsova A. S., Barabanshchikova V. V. Job Specificity in Human Functional State Optimization by Means of Self-regulation Training //



- Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 86. P. 29–34. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.08.520](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.520)
23. Leonova A. B., Zlokazova T. A., Kachina A. A., Kuznetsova A. S. Determinants of professional distortion development in medical personnel, teachers and psychologists, working in the industrial disaster zone // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6, № 3. С. 132–149. DOI: [10.11621/pir.2013.0312](https://doi.org/10.11621/pir.2013.0312)
 24. Morosanova V. I. Self-regulation and Personality // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 86. P. 452–457. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.08.596](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.596)
 25. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship Between Anxiety and Academic Examination Performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 1066–1070. DOI: [10.1016/j.sbspro.2017.02.156](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.156)
 26. Morosanova V. I., Fomina T. G., Kovas Y., Bogdanova O. Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 90. P. 177–186. DOI: [10.1016/j.paid.2015.10.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.034)
 27. Morosanova V. I., Fomina T. G., Bondarenko I. N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8, № 3. P. 136–157. DOI: [10.11621/pir.2015.0311](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0311)
 28. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Профессиональное выгорание учителя: регуляторный подход // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 40–44.
 29. Дикая Л. Г. Психологические исследования функциональных состояний космонавтов: достижения и перспективы // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 5. С. 37–50.
 30. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л., Занковский А. Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1, № 1. С. 7–48.
 31. Дикая Л. Г., Щедров В. И. Направленность и эффективность индивидуальных стилей саморегуляции функционального состояния человека // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013. № 2 (38). С. 129–141.
 32. Дикая Л. Г. Профессиональное выгорание и безопасность труда в социально-ориентированных профессиях // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 43–52.
 33. Психология состояний: Учебное пособие / под ред. А. О. Прохорова. М.: Когито-Центр, 2011. 624 с.
 34. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 2. С. 5–17.



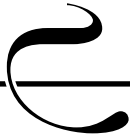
35. Прохоров А. О., Чернов А. В. Рефлексивная регуляция психических состояний // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2012. Т. 154, кн. 6. С. 244–257.
36. Прохоров А. О., Чернов А. В. Закономерности влияния рефлексии на психические состояния студентов // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 9–16.
37. Prokhorov A. O., Chernov A. V., Yusupov M. G. Influence of Mental States on Reflexive Processes in Academic Activity // IEJME: Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 4. P. 705–713.
38. Прохоров А. О., Чернов А. В. Темпоральные особенности семантических пространств образа психического состояния // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 225–235.
39. Prokhorov A. O., Chernov A. V., Yusupov M. G. On the Mechanism of Interaction between Mental States and Cognitive Processes in Academic Activity of Students // IEJME: Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 4. P. 569–581.
40. Симонова Н. Н. Психологический анализ профессиональной деятельности специалистов нефтедобывающего комплекса: на примере вахтового труда в условиях Крайнего Севера: дисс. ... д. психол. наук. М., 2011. 465 с.
41. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
42. Аминов Г. А. Математические методы в инженерной психологии: учебное пособие. Уфа: Изд-во БГУ, 1982. 113 с.
43. Тимофеев В. И., Филимоненко Ю. И. Цветовой тест М. Люшера (Стандартизированный вариант). СПб.: ГП «Иматон», 2001. 32 с.
44. Цагарелли Ю. А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. Учеб. пособие. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. 492 с.
45. Войтехович Т. С., Симонова Н. Н. Образная саморегуляция профессионалов с разным стажем работы на различных этапах вахтового заезда на предприятиях Крайнего Севера // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2013. Т. 15, № 2–3. С. 679–688.

References

1. Degteva G., Simonova N., Korneeva Y. Professional adaptation of shift workers in oil and gas companies in the Arctic. *SPE Russian Oil and Gas Exploration and Production Technical Conference and Exhibition 2014, RO and G 2014 "Sustaining and Optimising Production: Challenging the Limits with Technology"*. Moscow, Society of Petroleum Engineers, V. 1, 2014, pp. 388–394.



2. Korneeva Ya. A., Simonova N. N., Degteva G. N., Lebedeva E. O. Functional status of workers in oil and gas industry in the Arctic and the ways of their optimization. *SPE International Conference and Exhibition on Health, Safety, Security, Environment, and Social Responsibility*. Stavanger, Norway, Society of Petroleum Engineers, 2016. DOI: [10.2118/179261-MS](https://doi.org/10.2118/179261-MS)
3. Degteva G. N., Korneeva Ya. A., Simonova N. N. Personal resources in employees of oil and gas companies in the context of adaptation to adverse climatic and geographical conditions in the Arctic region. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 2017, no. 9, pp. 15–21 (in Russian).
4. Voitekhovich T. S., Simonova N. N. The individual style and types of self-regulation in shift workers in the Far North. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya – Science Review: Humanities Research*, 2012, no. 4, pp. 57–66 (in Russian).
5. Gudkov A. B. Fiziologicheskie aspekty vakhtovogo truda v Arktike [Physiological aspects of shift working in the Arctic region]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Agadzhanyanovskie chteniya"* [Proc. the All-Russian Theoretical and Practical Conference "Agadzhanyan readings"]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2016, pp. 38–40.
6. Kapilevich L. V., Krivoschekov S. G. Disorders in the functional state of the body in shift workers and its correction under the conditions of the North. *Human Physiology*, 2016, V. 42, Issue 2, pp. 187–194. DOI: [10.1134/S0362119716020079](https://doi.org/10.1134/S0362119716020079)
7. Krivoschekov G. S., Sobakin A. K., Fomin A. N. Estimation of functional state and labour efficiency of shift workers in conditions of the Far North. *International Journal of Circumpolar Health*, 2004, V. 63, Issue 2, pp. 349–352. DOI: [10.3402/ijch.v63i0.17933](https://doi.org/10.3402/ijch.v63i0.17933)
8. Sobakin A. K. *Rabotosposobnost' vakhtovogo personala gazovykh promyslov v ekstremal'nykh ekologicheskikh usloviyakh Severa* [Working capacity in shift workers of gas fields in extreme ecological conditions of the North]. Diss. Cand. Sci. (Biol.). Novosibirsk, 2004. 127 p.
9. Sarychev A. S. Evaluation criteria for working capacity of shift workers in the polar region. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Mediko-biologicheskie nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University, Series "Medical and Biological Sciences"*, 2013, no. 2, pp. 55–63 (in Russian).
10. Khasnuln V. I. Human health and cosmogeophysical factors of the North. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 2013, no. 12, pp. 3–13 (in Russian).
11. Khasnulina A. V., Khasnuln V. I. The impact of emotional stress on the individual's adaptive and recovery potential during the shift period in the North. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 2010, no. 12, pp. 18–22 (in Russian).



12. Manichev S. A., Astapenko E. E. Factors for job satisfaction among employees of extractive industry enterprises in the Far North. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2011, no. 4, pp. 77–89 (in Russian).
13. Dikaya L. G., Kutlubaeva R.-M. M. Socio-psychological factors for a professional's personal transformation during the shift period in the Far North. *Institut psikhologii RAN. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda – Institute of Psychology RAS. Organizational Psychology and Labour Psychology*, 2017, V. 2, no. 1, pp. 91–113 (in Russian).
14. Govorukhina A. A., Kolesnikova E. N., Lozhkina-Gametskaya N. I. Quality of life as an indicator of functional adaptation of oil and gas industry workers in the northern region. *Vestnik meditsinskogo instituta "REAVIZ": reabilitatsiya, vrach i zdorov'e – Bulletin of Medical Institute REAVIZ: Rehabilitation, Physician and Health*, 2015, no. 4 (20), pp. 88–93 (in Russian).
15. Egorova A. I., Davydova V. Ya. Satisfaction with the quality of life among employees working in the Arctic. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya – Science Review: Humanities Research*, 2017, no. 7, pp. 68–73 (in Russian).
16. Serkin V. P. The individual's changes in notions about himself/herself, the world image and the way of life in extreme situations. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke – The Humanities and Social Studies in the Far East*, 2016, V. 51, no. 3, pp. 174–183 (in Russian).
17. Saxinger G. Lured by oil and gas: Labour mobility, multi-locality and negotiating normality & extreme in the Russian Far North. *The Extractive Industries and Society*, 2016, V. 3, Issue 1, pp. 50–59. DOI: [10.1016/j.exis.2015.12.002](https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.12.002)
18. Fedotov D. M., Mel'kova L. A., The functional state of the human body during trans-latitude sea voyages in the Arctic. *Zhurnal mediko-biologicheskikh issledovaniy – Journal of Medical and Biological Research*, 2017, V. 5, no. 1, pp. 37–47 (in Russian). DOI: [10.17238/jssn2542-1298.2017.5.1.37](https://doi.org/10.17238/jssn2542-1298.2017.5.1.37)
19. Kuznetsova A. S., Titova M. A. Efficient self-regulation of human functional states in intense working conditions as a differentiative competence. *Institut psikhologii RAN. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda – Institute of Psychology RAS. Organizational Psychology and Labour Psychology*, 2016, V. 1, no. 1, pp. 84–109 (in Russian).
20. Semyanishcheva P. A., Kuznetsova A. S. Self-regulation of the functional state among officers with high and low levels of job satisfaction in conditions of long-term military reforms. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2013, no. 4, pp. 87–98 (in Russian).



21. Leonova A. B., Kuznetsova A. S., Barabanshchikova V. V. Self-regulation training and prevention of negative human functional states at work: Traditions and recent issues in Russian applied research. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010, V. 3, pp. 482–507. DOI: [10.11621/pir.2010.0023](https://doi.org/10.11621/pir.2010.0023)
22. Leonova A. B., Kuznetsova A. S., Barabanshchikova V. V. Job specificity in human functional state optimization by means of self-regulation training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, V. 86, pp. 29–34. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.08.520](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.520)
23. Leonova A. B., Zlokazova T. A., Kachina A. A., Kuznetsova A. S. Determinants of professional distortion development in medical personnel, teachers and psychologists, working in the industrial disaster zone. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, V. 6, no. 3, pp. 132–149. DOI: [10.11621/pir.2013.0312](https://doi.org/10.11621/pir.2013.0312)
24. Morosanova V. I. Self-regulation and personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, V. 86, pp. 452–457. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.08.596](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.596)
25. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, V. 237, pp. 1066–1070. DOI: [10.1016/j.sbspro.2017.02.156](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.156)
26. Morosanova V. I., Fomina T. G., Kovas Y., Bogdanova O. Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 2016, V. 90, pp. 177–186. DOI: [10.1016/j.paid.2015.10.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.034)
27. Morosanova V. I., Fomina T. G., Bondarenko I. N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, V. 8, no. 3, pp. 136–157. DOI: [10.11621/pir.2015.0311](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0311)
28. Fomina T. G., Morosanova V. I. A teacher's professional burnout: A regulatory approach. *Akmeologiya – Acmeology*, 2013, no. 3 (47), pp. 40–44 (in Russian).
29. Dikaya L. G. Psychological researches of cosmonauts' functional states: achievements and perspectives. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2014, V. 35, no. 5, pp. 37–50 (in Russian).
30. Dikaya L. G., Zhuravlev A. L., Zankovskii A. N. Current state and prospects of researches of adaptation and realization of a professional in the context of continuous socio-economic changes. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda – Institute of Psychology RAS. Organizational Psychology and Labour Psychology*, 2016, V. 1, no. 1, pp. 7–48 (in Russian).
31. Dikaya L. G., Shchedrov V. I. The focus and effectiveness of individual styles of self-regulation of the human functional state. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke – The Humanities and Social Studies in the Far East*, 2013, no. 2 (38), pp. 129–141 (in Russian).



32. Dikaya L. G. Professional burnout and labor safety in socially-focused professions. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke – The Humanities and Social Studies in the Far East*, 2015, no. 3 (47), pp. 43–52 (in Russian).
33. Prokhorov A. O. (ed.) *Psikhologiya sostoyanii* [Psychology of states]. Moscow, Kogito–Tsentr Publ., 2011. 624 p.
34. Prokhorov A. O. Semantic regulation of mental states. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2009, V. 30, no. 2, pp. 5–17 (in Russian).
35. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Reflexive regulation of mental states. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki – Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 2012, V. 154, no. 6, pp. 244–257 (in Russian).
36. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Patterns of the impact of reflection on students' mental states. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self-Development*, 2014, no. 4 (42), pp. 9–16 (in Russian).
37. Prokhorov A. O., Chernov A. V., Yusupov M. G. Influence of mental states on reflexive processes in academic activity. *IEJME: Mathematics Education*, 2016, V. 11, no. 4, pp. 705–713.
38. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Temporal characteristics of semantic spaces of the mental state image. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki – Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 2015, V. 157, no. 4, pp. 225–235 (in Russian).
39. Prokhorov A. O., Chernov A. V., Yusupov M. G. On the mechanism of interaction between mental states and cognitive processes in academic activity of students. *IEJME: Mathematics Education*, 2016, V. 11, no. 4, pp. 569–581.
40. Simonova N. N. *Psikhologicheskii analiz professional'noi deyatel'nosti spetsialistov neftedobyvayushchego kompleksa: na primere vakhtovogo truda v usloviyakh Krainego Severa* [Psychological analysis of professional activities of oil-producing complex employees: A case of shift work in the Far North]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2011. 465 p.
41. Morosanova V. I. *Oprosnik "Stil' samoregulyatsii povedeniya" (SSPM)* [The behavior self-regulation style questionnaire (BSRS)]. Moscow, Kogito–Tsentr Publ., 2004. 44 p.
42. Aminev G. A. *Matematicheskie metody v inzhenernoi psikhologii* [Mathematical methods in engineering psychology]. Ufa, Bashkir State University Publ., 1982. 113 p.
43. Timofeev V. I., Filimonenko Yu. I. *Tsvetovoi test M. Lyushera (Standartizirovannyi variant)* [The Luscher Color Test: Standardized version]. St. Petersburg, Imaton Publ., 2001. 32 p.
44. Tsagarelli Yu. A. *Sistemnaya diagnostika cheloveka i razvitie psikhicheskikh funktsii* [System diagnostics of the person and the development of mental functions]. Kazan, Institute of Economics, Management and Law, Poznanie Publ., 2009. 492 p.



45. Voytekhovich T. S., Simonova N. N. Imaginative self-regulation among employees with different seniority at various stages of the shift period at the enterprises of the Far North. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki – Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences Scientific Center. Social, Humanitarian, Medicobiological*, 2013, V. 15, no. 2–3, pp. 679–688 (in Russian).



УДК 159.9.016

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.7)

Теоретические подходы к исследованию психологического обеспечения управления кадровой работой в научной организации

Елена В. Пугачева, Марина А. Войтикова*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: marina.voytikova@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема психологического обеспечения управления кадровой работой в научной организации в России. Впервые проанализированы типы научных организаций в Российской Федерации, возможности и ограничения использования в них зарубежных технологий кадровой работы в свете нарастающих процессов глобализации и информатизации в сфере научно-исследовательской деятельности.

Теоретическое обоснование. При выборе теоретического подхода для организации психологического обеспечения кадровой работы важно учитывать тип научной организации в плане характера научно-исследовательской деятельности (теоретическая или прикладная), особенностей финансирования (бюджетное, коммерческое, смешанное), места научно-исследовательской деятельности в профессиональном поле научного сотрудника (основная и единственная или неосновная, дополнительная).

Результаты. Проанализированы следующие теории и теоретические модели: модель пиков творческой продуктивности научного сотрудника (G. J. Feist), модель подарочной экономики в области научно-исследовательской деятельности (K. Vermeir) и гибридные модели. Проанализирована концепция мотивации научной деятельности Т. В. Разиной, позволяющая оценить роль десяти типов мотивационных субсистем в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности и разработки систем ее стимулирования. Рассмотрены теоретические модели создания творческих сред: динамическая теория создания знаний в организации, разработанная коллективом исследователей во главе с I. Nonaka, которая может быть применима в любой организации, и модель творческой среды для научно-исследовательского процесса в академических кругах или коммерческих научно-исследовательских лабораториях, предложенная в работе A. P. Wierzbicki, Y. Nakamori. Проанализированы некоторые особенности виртуальных организаций, определяющие специфику кадровой работы в них и некоторые модели осуществления этого процесса.



Обсуждение результатов. Рассмотренные зарубежные теории и теоретические подходы к управлению научными коллективами проанализированы применительно к научным организациям в России. Невозможность их «прямого» использования обусловлена этнонациональной и культурной спецификой, ограниченным использованием информационных технологий и отсутствием социально-экономической и политической стабильности в стране.

Ключевые слова

научная деятельность, психологическое обеспечение, кадровая работа, мотивация научной деятельности, творческая среда, теоретический подход, творческая продуктивность, культуральная специфика, виртуальные организации, технологии

Основные положения

- ▶ многообразии типов научных организаций в России и наличие культурной и исторической специфики требуют разработки и значительной адаптации существующих приемов и технологий кадровой работы;
- ▶ перспективным представляется постепенное внедрение творческих сред в научно-исследовательские коллективы с учетом российской специфики;
- ▶ важным моментом для организации психологического сопровождения кадровой работы в научных организациях России является проведение эмпирических исследований пиков творческой продуктивности и факторов (возраст, степень и т. п.), их обуславливающих.

Для цитирования

Пугачева Е. В., Войтикова М. А. Теоретические подходы к исследованию психологического обеспечения управления кадровой работой в научной организации // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 169–189. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.7

Материалы статьи получены 14.02.2018

UDC 159.9.016

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.7)

Theoretical Approaches to Studying Psychological Ensuring of Personnel Management in Scientific Organizations

Elena V. Pugacheva, Marina A. Voitikova*

Russian Technological University (MIREA), Moscow, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: marina.voytikova@yandex.ru



Abstract

Introduction. The paper addresses the issue of psychological ensuring of personnel management in Russian scientific organizations. For the first time, the types of scientific organizations in the Russian Federation are analyzed to account for their opportunities and limitations of employing existing international techniques for personnel management under the conditions of growing globalization and informatization in the field of research activities.

Theoretical Basis. When choosing a theoretical approach for psychological ensuring of personnel management, it is important to take into consideration the type of scientific organization in terms of its research activities (theoretical/applied), form of financing (budget/commercial/mixed), and the place the research activities occupy among a researcher's professional responsibilities (central/peripheral).

Results. The study reviewed the following theories and theoretical models: the model of the peaks of a scientist's creative productivity (G.J. Feist), the model of gift economy in the field of research activities (K. Vermeir), and various hybrid models. According to the study analyses, the concept of motivation for scientific activity (T.V. Razina) can be instrumental in assessing the role of ten types of motivational subsystems when carrying out research activities and developing the means of stimulating them. The study concentrates on the following theoretical models for establishing creative environments: (a) the dynamic theory of organizational knowledge creation (I. Nonaka and colleagues) that is applicable for any organization and (b) the model of creative environments for the research process in academic circles or commercial research laboratories suggested by A.P. Wierzbicki and Y. Nakamori. The paper also analyses certain characteristics of virtual organizations that determine specific aspects of personnel management process and reflects on particular models for its implementation.

Discussion. The theories and theoretical approaches to managing research teams, encompassed in the study were analyzed specifically in application to scientific organizations in Russia. The main obstacles for their 'direct' use there lie in ethnic, national, and specific cultural characteristics of Russian research facilities, limited use of information technology, and the lack of socio-economic and political stability in the country.

Keywords

scientific activity, psychological ensuring, personnel management, motivation for scientific activity, creative environment, theoretical approach, creative productivity, specific cultural characteristics, virtual organizations, technologies

Highlights

► Cultural and historical specificity, as well as the vast variety of types of scientific organizations in Russia, determine the need for the development and considerable modification of the existing methods and techniques for personnel management.



- ▶ Gradually establishing creative environments in Russian research teams that would take into their specific characteristics has a great potential for the practice of personnel management.
- ▶ Carrying out empirical studies on creative productivity – its peaks and the factors that determine them (e. g., age, academic degree) is important for psychological ensuring of personnel management in Russian scientific organizations.

For citation

Pugacheva E. V., Voitikova M. A. Theoretical Approaches to Studying Psychological Ensuring of Personnel Management in Scientific Organizations. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 169–189 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.7

Original manuscript received 14.02.2018

Введение

Проблема психологического обеспечения кадровой работы в России на сегодняшний день стоит довольно остро. Это обусловлено недостаточным количеством отечественных подходов и разработок в данном направлении. Отечественные психологи часто привлекают для решения кадровых вопросов опыт зарубежных коллег, не адаптируя данные подходы к российским условиям. Особенно ситуация осложняется в тех организациях, которые обладают определенной спецификой как в профессиональной деятельности, которую они осуществляют, так и в ментальных установках сотрудников. В первую очередь это касается научно-исследовательских организаций.

Целью данной статьи является анализ существующих теоретических подходов и практических моделей организации различных аспектов кадровой работы в научной организации. Мы предполагаем, что как зарубежные, так и отечественные наработки в данной области могут быть использованы со значительным успехом. Однако для этого необходимо учитывать, во-первых, специфику научной организации в плане того, какое место (основное, дополнительное) занимает в ней профессиональная научно-исследовательская деятельность, во-вторых, характер финансирования данной организации (бюджетная государственная или коммерческая), в-третьих, особенности менталитета сотрудников и их актуальных ценностных ориентаций.

Теоретическое обоснование

На сегодняшний день в России можно выделить несколько типов научных организаций. Традиционно к таким организациям относятся научно-исследовательские институты, для сотрудников которых осуществление научно-исследовательской деятельности – основной и зачастую единственный вид



профессиональной деятельности. Вторым типом организаций являются университеты и институты, сотрудники которых по своим функциональным обязанностям также должны заниматься научно-исследовательской деятельностью, но при этом они осуществляют и преподавательскую и методическую деятельность. Надо отметить, что за последние сто лет в российских университетах акценты в осуществлении этих двух видов деятельности существенно изменились. Если в начале XX в. в России университеты были, прежде всего, научными центрами, то сейчас они выполняют в первую очередь образовательные функции. Помимо этого, в последние годы в вузах все чаще возникают некоторые промежуточные формы – малые инновационные предприятия, которые занимаются различного рода научно-исследовательской деятельностью, опытно-конструкторскими разработками под конкретные цели и задачи, создают определенные наукоемкие продукты и в ряде случаев являются не только самоокупаемыми, но и коммерчески прибыльными.

Третья группа организаций в современной России, которая занимается различными видами научно-исследовательской деятельности – это частные и коммерческие организации, лаборатории. За рубежом доля такого рода организаций (англ. Research and Development, (R&D)) очень существенна, и при каждой крупной корпорации имеются соответствующие отделы, службы и т. п. Данные организации объединяет то, что они выполняют совокупность работ, направленных на получение новых знаний и их практическое применение при создании нового изделия или технологии. При этом за рубежом такого рода организации могут быть очень крупными, иметь огромные коммерческие прибыли, содержать большой штат научных сотрудников; многие из них являются виртуальными, имеют удаленные филиалы и отделы в самых различных странах. В России в середине XX в. такие организации также существовали при крупных производствах, однако с переходом к рыночной экономике большинство из них перестало функционировать из-за нерентабельности и неспособности адаптироваться к новым условиям. Сейчас подобная практика восстанавливается уже на коммерческой основе, однако большинство этих организаций имеют незначительные финансовые обороты, небольшой штат сотрудников и, соответственно, не обладают достаточным количеством ресурсов для проведения серьезных широкомасштабных исследований.

Все организации перечисленных типов очень условно можно поделить на такие, для сотрудников которых научная работа является основной профессиональной деятельностью, и такие, для сотрудников которых научная работа является дополнительной формой деятельности. Это, в свою очередь, определяет цели, ценности, специфику организации и работающих в ней сотрудников, а, соответственно, предъявляет особые требования к организации кадровой работы.



Нужно отметить также определенную двойственность в организации труда в научных учреждениях и наукоемких компаниях в современной России. С одной стороны они все в большей степени перенимают модели и образцы работы зарубежных научных организаций [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. Этому способствуют тесные международные связи, процессы глобализации, создание значительного количества совместных, межнациональных исследовательских организаций, существующих виртуально, деятельность которых осуществляется с помощью новых информационных технологий, в частности, сети Интернет. Это дает возможность использовать опыт психологического обеспечения кадровой работы зарубежных коллег. С другой стороны, в отечественных научно-исследовательских организациях сейчас присутствует несколько поколений российских ученых, которые являются носителями совершенно различных ментальных, ценностных и профессиональных установок. Эти установки обуславливают специфику их профессиональной деятельности и будут существенно тормозить внедрение зарубежных кадровых технологий, а в ряде случаев делать их полностью неприменимыми. Учет этих ментальных установок необходим при организации кадровой работы в научных коллективах.

При этом в отечественной психологии имеются свои собственные теоретические и практические наработки в области психологии управления [9, 10, 11, 12] и в том числе инновационными и научно-исследовательскими коллективами [13, 14, 15, 16, 17, 18, 19].

Основными направлениями кадровой работы являются: разработка кадровой политики организации в соответствии с существующей миссией и стратегией; осуществление кадрового планирования; разработка системы показателей трудового потенциала и качества труда; создание системы найма персонала; осуществление мероприятий по адаптации персонала в ситуациях структурных и организационных изменений, а также вновь принятых сотрудников. Также кадровая работа предполагает осуществление мероприятий по диагностике актуальной мотивации персонала и на этой основе разработку систем стимулирования труда. На кадровую службу ложится задача по профессиональному развитию персонала и его карьерному росту в организации. Также кадровые службы занимаются вопросами аттестации и высвобождения персонала. Далее мы проанализируем специфику некоторых аспектов кадровой работы в научно-исследовательских организациях.

Результаты

Одной из актуальных проблем кадровой работы в науке является поиск и подбор кадров. Университеты и научно ориентированные корпорации в странах Европы и Америки сейчас испытывают острый дефицит в кадрах.



Проблема не может быть решена только за счет научной эмиграции. Одним из путей решения проблемы научных кадров в странах со стабильной экономикой и социально-политической структурой являются различного рода программы и школы для одаренных детей. Тем не менее, вопрос о том, насколько эффективна деятельность таких школ, остается открытым. Со времен лонгитюдного исследования L. M. Terman известно, что далеко не все дети с высоким интеллектом становятся успешными взрослыми (и тем более учеными). G. J. Feist, используя метод ретроспективного лонгитюда, показывает, что подростки-финалисты конкурса «Westinghouse», как правило, в качестве профессиональной выбирали именно научную деятельность, были в ней успешны, а 83% из них получили докторскую степень [20]. При этом, чем раньше будет сделана первая публикация, тем более продуктивным впоследствии будет ученый.

Для решения задач профессионального развития и карьерного роста интересны данные, полученные G. J. Feist в отношении пиков научной продуктивности. G. J. Feist установила, что помимо пика творческой продуктивности в 20 лет (который традиционно выделял D. K. Simonton [21]), наблюдается еще один пик – примерно через 15 лет, который продолжается около 5 лет. D. K. Simonton видел причины динамики творческой продуктивности ученого в когнитивных факторах, а G. J. Feist объясняет появление первого и второго пиков социально-психологическими факторами.

Хотя разработка миссии и стратегии организации, в том числе и научной, не является целиком прерогативой кадровой службы, эти аспекты в значительной степени определяют содержание кадровой работы и ее психологическое сопровождение. В последние годы, в связи с проникновением рыночной экономики во все сферы жизнедеятельности общества, в России от науки также ждут коммерческих прибылей. Причем наличие таких прибылей становится чуть ли не основным критерием эффективности научной работы для сотрудников вузов, НИИ и т. д. Это в корне меняет психологическое содержание научной деятельности, его принципы, смыслы. За рубежом с явлением коммерциализации науки столкнулись довольно давно, и там была возможность осознать все достоинства и ограничения такого подхода.

Например, K. Vermeir [22] показывает, что влияние рыночной экономики на науку имеет скорее негативный характер. Отношение к научному знанию и научному продукту как к «товару» ведет к тому, что желание «продать товар» вытесняет внутреннюю мотивацию ученых. Это в конечном итоге может привести к тому, что ученые меньше внимания будут уделять содержанию исследований и больше внимания – маркетингу. В результате происходит принципиальная смена характера отношений в научных коллективах:



снижается уровень доверия между учеными, ответственность, способность к самоконтролю качества. В итоге наука теряет свою инновационность и сосредотачивается на вопросах непосредственной полезности. Рыночная экономика в науке жестко изменяет критерии оценки научного продукта: теоретическая ценность и общечеловеческая значимость научного продукта заменяются стандартными количественными показателями. В России сейчас как раз наблюдается пик подобного замещения, что приводит к настоящей гонке за различными библиометрическими показателями, их не всегда честным наращиванием.

K. Vermeir считает, что для сферы научной деятельности более эффективной будет не рыночная экономика, а «подарочная» экономика (*gift economy*), которая позволяет поддерживать свободу, идеализм, доверие в научном сообществе и между учеными и государством, и существовать на основе нравственных принципов и норм науки. Возможны и переходные, гибридные формы экономики. Важно, чтобы эти гибридные формы взяли все лучшее, а не все худшее, от рыночной и от подарочной экономики.

Не менее важную проблему представляет собой мотивация научной деятельности. В данном аспекте мы бы хотели обратиться к работам отечественных авторов. Обычно, при исследовании мотивации научной деятельности психологи апеллируют к нескольким видам мотивации: внешней и внутренней, мотивации достижений, и именно эти мотивы расцениваются как основные, а часто и единственные в научной деятельности. Однако очевидно, что и деятельность ученого и деятельность других сотрудников детерминирована значительно большим числом мотивов. В своей концепции Т. В. Разина рассматривает десять мотивационных субсистем, или групп мотивов, которые так или иначе, в разных сочетаниях, воздействуют на научную деятельность [23]:

1. Это *субсистема внешней мотивации*, объединяющая такие мотивы, как высокое положение, статус, степени, звания, должности, материальный достаток, а также социальные обязательства и определенные личностные характеристики – честолюбие, гордость.

2. *Субсистема внутренней мотивации* обусловлена удовольствием от процесса научного исследования, который является целью, смыслом жизни ученого, дает ощущение полноты бытия.

3. *Субсистема мотивации достижений* – желание достигать максимальных конечных результатов, решать сложные нетривиальные научные задачи, искать решения неразрешимых проблем.

4. *Субсистема мотивации безопасности* в научной деятельности включает желание избежать неудач, не быть отторгнутым научным социумом и находиться в стабильном положении в научном коллективе.



5. *Субсистема мотивации конкуренции* – желание научного первенства в коллективе в сочетании с нейтрализацией соперников в достижении цели. Проявляется как на межличностном уровне, так и на уровне малых и больших групп.

6. *Ценностная мотивационная субсистема* – совокупность общечеловеческих и научных ценностных ориентаций и идеалов личности, оказывающих смыслообразующее действие в области научной деятельности.

7. *Познавательная мотивационная субсистема* – любопытство, интерес, наслаждение познавательными усилиями, направленность на получение принципиально новых знаний.

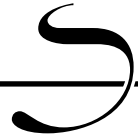
8. *Субсистема антимотивации* – мотивация преодоления, когда стимулирующее действие оказывают внешние (сопротивление исследуемого материала, природы) или внутренние (собственные психологические особенности – черты личности и т. п.) условия, затрудняющие реализацию научной деятельности.

9. *Рефлексивная мотивационная субсистема* – самоконтроль и самостимуляция в научной деятельности.

10. *Косвенная мотивационная субсистема* предполагает достижение ненаучных целей с помощью научной деятельности.

Автор отмечает, что мотивация научной деятельности представляет собой сложную систему, которая имеет метасистемную обусловленность. Соответственно, в каждый конкретный момент времени научная деятельность сотрудника может быть детерминирована не одним или двумя мотивами, а несколькими, ряд из которых имеет приоритетное значение. Система мотивации также обладает тремя временными уровнями, в соответствии с ситуативными целями, целями, поставленными на ближайшее будущее, и дальними, перспективными целями. Достижение этих целей может быть обеспечено совершенно различными мотивами. Однако если система мотивации обладает высоким уровнем когерентности, иерархична и непротиворечива, то конфликта мотивов не возникает, поскольку система обладает свойством самоорганизации и саморегуляции. Но, как отмечает автор, в ряде случаев система мотивации научной деятельности может разрушаться, ослабляются ее внутрисистемные связи, и это приводит к рассогласованию мотивов и в конечном итоге – к снижению продуктивности научной деятельности или ее полному прекращению. Предложенная автором концепция позволяет на теоретическом уровне объяснить многие феномены и закономерности научной деятельности. Однако в плане психологического обеспечения кадровой работы важно подчеркнуть несколько аспектов ее использования.

Установив полный перечень актуальных и потенциальных мотивов научного сотрудника в тот или иной промежуток времени, мы получаем более



полную картину о возможностях его персонального стимулирования или о причинах его низкой эффективности. На этой основе можно разрабатывать индивидуальные системы стимулирования научного труда в организации. Очевидно, что специфика организации, в которой работает сотрудник, будет накладывать отпечаток на его мотивационную систему. В этом отношении диагностика системы мотивации могла бы быть эффективной при осуществлении процедур профотбора и организации профессионального обучения. Поскольку концепция была построена автором на отечественной выборке, проблемы перенесения, ее трансформации с учетом особенностей российского менталитета не существует, что значительно повышает ценность данного труда в контексте психологического обеспечения кадровой работы.

Близко к проблеме и задаче диагностики мотивации в кадровой работе примыкает проблема стимулирования научной деятельности. В нашей стране самыми распространенными формами стимулирования научного труда были и остаются материальные средства. Однако не всегда материальный стимул, который научный сотрудник получает после выполнения работы, оказывается действенным, и в первую очередь в отношении генерации новых идей и т. п. В этом отношении за рубежом существует ряд подходов и концепций создания специфических творческих сред, применение которых в научно-исследовательских организациях стимулирует творческую активность.

Коллектив авторов во главе с I. Nonaka [24, 25] разработал динамическую теорию создания знаний в организации, посредством которой они объясняют, каким образом в любой организации могут появляться, создаваться новые знания. Авторы рассматривают данную теорию как универсальную, т. е. применимую к любой организации. Соответственно, используя ее основные положения, в любой организации можно создать творческую среду. В рамках теории создана трехкомпонентная модель, которая состоит из трех элементов: процесса SECI, предполагающего создание знаний из явной и неявной информации, Ba – как общего фона, контекста для создания знаний (среды), и результатов, т. е. полученных знаний. Процесс возникновения знания происходит по спирали, которая развивается при наличии трех данных компонентов по законам диалектики. Знания могут быть «явные», которые можно зафиксировать, и «неявные» – интуиция, предчувствия и т. п. Новое знание возникает посредством взаимодействия явного и неявного знания. Авторы выделяют четыре режима такого взаимодействия: социализацию, экстернализацию, сочетание и интернализацию.

При этом большую роль в появлении новых знаний играет взаимодействие с внешней средой, обмен информацией с ней. Нужно отметить, что в качестве теоретической основы для разработки данной теории японские авторы берут культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, используя такие



понятия, как «интернализация» и «экстернализация». Это дает основания для эффективного использования динамической теории создания знаний в организации в России.

Другими принципиально важными качествами являются характеристики среды в организации, которая может быть ориентирована на происходящее, диалог, систематизацию и осуществление. Среда также характеризуется двумя измерениями – типом взаимодействия (индивидуальный или коллективный) и характером взаимодействия (непосредственно лично или посредством технологий).

Результатом взаимодействия процессов порождения знания и среды являются базы знаний. Авторы выделяют четыре типа баз знаний. *Эмпирические базы знаний* состоят по большей части из общих неявных знаний, полученных на основе практического опыта. *Концептуальные базы знаний* состоят из явного знания, сформулированы с помощью образов, символов и языка. *Системные базы знаний* состоят из обобщенных, концентрированных знаний. *Обыденные базы знаний* состоят из неявных знаний, встроенных в повседневную практическую деятельность организации; основная особенность этих знаний – их прикладной характер. Эти четыре типа баз знаний составляют основу, из которой создается новое знание.

В подходе японских коллег основной акцент сделан на том, что знания продуцирует именно организация, а не личность, несмотря на то, что проблеме лидерства также уделено достаточно места. Это заставляет обратить внимание на необходимость формирования научных коллективов и слаженных команд сотрудников. К сожалению, в последние годы формы организации научной деятельности изменились таким образом, что в научных организациях начинают доминировать отношения конкуренции, соперничества, индивидуализма, что обусловлено преобладанием проектной, грантовой формы организации научной деятельности. Это может существенно тормозить процессы создания нового знания.

Порождение знания на индивидуальном уровне авторы трактуют как самотрансценденцию, в процессе которой человек выходит за границы своего существования, бытия. Причем конечный продукт этого процесса (новые знания) может сформироваться только в контакте со средой, с коллективом. Это вполне оправдано, поскольку именно включаясь в канву общечеловеческих знаний, новая информация трансформируется в научные знания, приобретает свою ценностно-смысловую окраску.

Продолжая рассматривать концепции творческих сред, необходимо отметить вариант, изложенный в работе А. Р. Wierzbicki, Y. Nakamori [26], которые исследуют влияние широкой социально-культурной среды и более узкой предметной научной среды на процессы научного творчества.



В ходе их исследований установлены существенные различия в моделях, механизмах и мотивах создания знаний в академических институтах и в коммерческих организациях, создающих наукоемкие продукты. Также имеются различия в способе создания и обоснования знания в трех отраслях: в естественных и фундаментальных науках, в социальных и гуманитарных науках, в технологиях. В отечественном науковедении этот вопрос также рассматривался, но на философском уровне, а не на психологическом.

Авторы исследовали особенности создания творческой среды для научно-исследовательского процесса, который протекает в основном в академических кругах или коммерческих научно-исследовательских лабораториях. Особенностью данной творческой среды был ее виртуальный характер. Предварительные исследования на выборке студентов и аспирантов показали, что основные условия, необходимые для стимуляции творчества, – это обучение подготовке и проведению экспериментов, помощь и руководство от более опытных коллег и частое общение внутри группы, в том числе и критические замечания.

А. Р. Wierzbicki, Y. Nakamori предлагают три модели создания нового знания:

1. Герменевтика: представляется как развертывание спирали «просвещение – анализ – погружение – отражение» и представляет собой самую индивидуализированную часть научного поиска, выполняется каждым ученым и предполагает чтение литературы, последующее осмысление или формирование неких неявных знаний.

2. Дебаты: развертывающаяся спираль «просвещение – дебаты – погружение – выбор», когда происходит обсуждение тех неявных интуитивных знаний, которые есть у группы.

3. Эксперимент: также представляет собой спираль «просвещение – эксперимент – интерпретация – выделение». Эта спираль показывает, как создаются знания в индивидуальном исследовательском эксперименте.

Эти три спирали могут быть объединены в одну тройную спираль, которая демонстрирует, как создаются знания в научных организациях. Данные спирали разворачиваются в специально организованной креативной среде, состоящей из нескольких подсистем и инструментов, таких как, например, электронные библиотеки, базы ссылок, специальные программы с «умным» интерфейсом, поисковые веб-системы, которые могут анализировать тексты. Разрабатываются специальные программные продукты для осуществления дебатов в виртуальной среде и т. п.

Обсуждение результатов

Что касается России, практика подготовки научных кадров в специализированных школах существовала во времена СССР и продолжает существовать



и сейчас. Хорошо известны школы для одаренных детей при МФТИ и при многих других ведущих вузах России. Однако вопрос о том, какой процент учащихся данных школ становится научными работниками, не изучался. Проблема состоит и в качестве образования, поскольку в ряде случаев такие школы ориентированы не на подготовку научных кадров, а на подготовку детей к сдаче ЕГЭ и последующему поступлению в вуз. В любом случае, в силу недостаточной социально-политической стабильности современной России и возрастающих эмиграционных намерений российских научных кадров, данный путь не может быть пока признан эффективным.

Если анализировать пики творческой продуктивности научных работников в России, здесь нам важны два аспекта. Во-первых, на отечественной почве второй пик, на наш взгляд, будет наступать позднее, что связано с определенной установкой на необходимость двух защит (кандидатской и докторской). Если за рубежом научный сотрудник может ощущать себя полноценным членом научного сообщества после получения PhD, то в России, в связи со значительной девальвацией научных степеней, ученому, чтобы получить относительную научную самостоятельность и независимость, нужно защитить кандидатскую и докторскую диссертации. И если пик продуктивности у зарубежных научных сотрудников наступает через несколько лет после получения PhD, то в России – за несколько лет до защиты докторской диссертации. В среднем, это возраст 40–45 лет. Во-вторых, следствием этого должна быть определенная смена стратегий региональной и государственной поддержки ученых. Сейчас большинство программ поддержки касается молодых ученых (до 35 лет). На наш взгляд, необходимо также оказывать помощь исследователям на втором пике их творческой продуктивности. Второй пик творческой продуктивности, с нашей точки зрения, в условиях России будет более результативен в плане научных продуктов в силу сочетания трех факторов: высокой мотивации (вызванной желанием защиты докторской диссертации и перехода в новый научный статус), значительным опытом научной работы и осведомленности в своей научной отрасли, а также достаточным количеством психофизических ресурсов, которые уже в меньшей степени тратятся на решение бытовых, личных и прочих, не связанных с научной деятельностью, вопросов. Тем не менее, представляется крайне важным проведение эмпирических исследований пиков творческой продуктивности у российских ученых.

На наш взгляд, принципы рыночной экономики в российской науке вполне применимы в коммерческих наукоемких производствах или лабораториях, которые обслуживают конкретный заказ или технологический процесс. В научно-исследовательских институтах, особенно осуществляющих фундаментальные исследования, подарочная экономика будет наиболее оправданной,



хотя, безусловно, элементы рыночной экономики будут присутствовать и там. Что касается научной деятельности, осуществляемой в вузах (не учитывая МИПы) то тут коммерциализация науки будет не только невыгодна, но и вредна. Сотрудники данных организаций и так вынуждены осуществлять параллельно две принципиально различных по психологической структуре деятельности (учебную и научно-исследовательскую), что требует от них работы на пределе возможностей. Коммерциализация науки предполагает осуществление еще и третьего вида деятельности, что неизбежно приведет к информационным перегрузкам, и, как следствие, к снижению качества научной деятельности или, что еще хуже – к ее симуляции.

На наш взгляд, хоть динамическая теория создания знаний в организации и имеет российские теоретические основы, ее использование применительно к научно-исследовательским организациям может быть довольно ограничено. В данном случае тормозом для ее внедрения будут своеобразные традиции в осуществлении научно-исследовательской работы в организациях, носителями и хранителями которых являются научные сотрудники старшего поколения. С этой позиции внедрение таких творческих сред может быть оптимально в молодежных научных группах, СНО, в школах для одаренных детей при вузах. Возможно применение принципов творческих сред и в коммерчески-ориентированных наукоемких организациях. Стоит, однако, отметить, что в данном случае прямое внедрение описанных подходов также будет недопустимо, поскольку концепция разрабатывалась для широкого круга организаций, и в отношении научно-исследовательских организаций ее необходимо конкретизировать.

Нужно отметить, что когда А. Р. Wierzbicki, Y. Nakamori создавали свою методику, описанные технологии были еще не так широко распространены не только в России, но и за рубежом. Сейчас, безусловно, все эти вещи имеются в любом вузе, однако, как показывает практика, они не работают на том уровне, который предлагают японские авторы. Это может создать обманчивое впечатление, что данная технология не будет работать в России. Специфика состоит в том, что в описываемой модели применение подобных технологий системно, логично, практически непрерывно, хорошо отлажено и не требует временных затрат на организацию данных процессов. В отечественных организациях еще достаточно типичной является ситуация, когда дорогостоящее оборудование простаивает из-за отсутствия должного технического обслуживания, бюрократических сложностей в использовании этой аппаратуры, отсутствия навыков и опыта работы с ним у широкого круга потенциальных пользователей, а также в силу того, что данный способ общения и взаимодействия пока еще не является типичным для российской ментальности. Пока в научно-исследовательской работе отечественных



ученых доминирует тенденция к непосредственному общению с коллегами. К виртуальным контактам они прибегают лишь в случае невозможности личного контакта.

Таким образом, технически сейчас нет особых сложностей для внедрения в научных организациях такого рода творческих сред. Однако российское научное сообщество еще не готово к этому, и в силу данных причин подобные технологии в среде российских ученых вряд ли будут достаточно эффективны.

Однако, с усовершенствованием технологий и технических устройств мобильной связи (появлением смартфонов и т. п.) не только в среде российских ученых, но и в большинстве иных профессиональных сред подобные сетевые модели взаимодействия возникают стихийно, спонтанно. Однако творческий потенциал такого рода сред и возможности управления процессами в них не исследовались ни в России, ни за рубежом, что представляет собой крайне перспективное направление исследований.

Нужно отметить, что и виртуальные, сетевые научные организации в России встречаются значительно реже, чем в Европе, странах Америки и Азии. Отчасти это было связано с тем, что на протяжении последних 25 лет российское общество решало проблему удержания своих научных кадров, а не их привлечение из других стран, в том числе и виртуальное. Тем не менее, подобные организации появляются, и в ближайшем будущем число их должно возрасти. Необходимо отметить ряд отличий в психологическом сопровождении кадровой работы, который может возникнуть в виртуальных организациях. Несмотря на достаточно высокий интерес к менеджменту сетевых организаций за рубежом, единой теории или концепции не разработано. Существуют отдельные исследования, которые отражают ряд закономерностей функционирования виртуальных организаций. Так, в работе M. R. Lee показано, что основные закономерности проявления лидерства и его механизмы в виртуальных организациях будут иными [27]. Несмотря на то, что психологическая дистанция у членов виртуальных коллективов достаточно велика, она может положительно влиять на эффективность деятельности [28]. Как показали F. Pangl и J. M. Chan [29], эффективность команды положительно связана с доверием и обменом знаниями, что согласуется с упомянутой ранее теорией создания знаний в организации I. Nonaka. Подобного рода закономерностей за последние несколько лет установлено довольно много. Необходимость их обобщения и систематизации приводит к появлению различных эмпирических моделей, таких как, например, матрица TOWS [30], или математических моделей, созданных с помощью процедур структурного моделирования [31]. В любом случае, при кадровом обеспечении виртуальных организаций в России, в том числе научных, необходим всесторонний



учет специфики функционирования именно виртуальных организаций, специфики российского менталитета и особенностей профессиональной деятельности в научной сфере.

Заключение

Таким образом, в данной работе мы рассмотрели ряд теоретических подходов к исследованию психологического обеспечения управления кадровой работой в научной организации в России на современном этапе. Было установлено, что несмотря на слабую теоретическую и практическую разработку данного вопроса, существует достаточное количество теорий и теоретических моделей, способных стать методологической основой для организации кадровой работы в научном коллективе.

Основной проблемой, которая требует своего учета при осуществлении психологического сопровождения кадровой работы в научной организации, является наличие этнонациональной и культурной специфики, носителями которой являются представители старшего поколения ученых. Другой проблемой научных организаций в России является достаточно ограниченное (по сравнению с научными организациями в странах Европы и Америки) использование информационных технологий. Третьей проблемой является отсутствие социально-экономической и политической стабильности в стране, что накладывает существенный отпечаток на деятельность научных организаций. Именно эти три особенности делают неэффективным прямой перенос зарубежных теоретических моделей психологического обеспечения различных аспектов кадровой работы на российскую почву. Также важно учитывать тип научной организации в отношении содержания деятельности (теоретическая или прикладная), особенностей финансирования (бюджетное государственное финансирование, коммерческая организация, смешанные формы). В рамках этих организаций научно-исследовательская деятельность может выступать как основная профессиональная деятельность для сотрудника или же как неосновная, дополнительная.

Существующие отечественные теории могут стать основой для осуществления кадрового сопровождения деятельности научной организации, однако их пока крайне не достаточно, и это направление является перспективным в плане развития психологии менеджмента.

Литература

1. *Feist G. J.* The psychology of scientific thought and behavior // *The Psychologist*. 2013. Vol. 26, № 12. P. 864–867.
2. *Mehtar Ö., Kökalan Ö.* Prevailing organizational identity strength: the relationship between identity, justice perceptions and organizational citizenship



- behavior // International Journal of Social Sciences and Humanity Studies. 2014. Vol. 6, Issue 1. P. 32–46.
3. *Muppudathi P., Krishnan V. R.* Effect of transformational leadership on followers' collective efficacy and group cohesiveness: social identity as mediator // Humanities and Social Sciences Review. 2015. 04 (03). P. 363–372. URL: <http://www.rkvenkat.org/mythili.pdf> (Accessed 11.05.2018).
 4. *Gibson D. S., Thompson C. B., Neill U. S.* Assessing Research Productivity // The Scientist. 2015. January 1. URL: <http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/41682/title/Assessing-Research-Productivity/> (Accessed 25.01.2018).
 5. *Sørensen H. T.* I-determinants for a successful PhD or postdoctoral outcome // Clinical Epidemiology. 2016. Vol. 8. P. 297–303. DOI: [10.2147/CLEP.S110527](https://doi.org/10.2147/CLEP.S110527)
 6. *van der Lee R., Ellemers N.* Gender contributes to personal research funding success in The Netherlands // PNAS. 2015. Vol. 112, № 40. P. 12349–12353. DOI: [10.1073/pnas.1510159112](https://doi.org/10.1073/pnas.1510159112)
 7. *Albert C., Davia M. A., Legazpe N.* Determinants of Research Productivity in Spanish Academia // European Journal of Education. 2016. Vol. 51, Issue 4. P. 535–549. DOI: [10.1111/ejed.12142](https://doi.org/10.1111/ejed.12142)
 8. *Antonio-García M. T., López-Navarro I., Rey-Rocha J.* Determinants of success for biomedical researchers: a perception-based study in a health science research environment // Scientometrics. 2014. Vol. 101, Issue 3. P. 1747–1779. DOI: [10.1007/s11192-014-1376-6](https://doi.org/10.1007/s11192-014-1376-6)
 9. *Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л., Секач М. Ф.* Психология: наука и практика // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 65–74. URL: <http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/%D0%9F%D0%9F%D0%9F-2017-%E2%84%96444.pdf> (дата обращения: 25.01.2018).
 10. *Карпо И. И., Попова А. А.* Инновационный менеджмент в России // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 10–2. С. 263–264.
 11. *Прохоров А. П.* Русская модель управления. М.: Студия Артемия Лебедева, 2014. 496 с.
 12. *Сидоренков А. В., Коваль Е. С.* Взаимосвязь групповых феноменов и социально-психологической адаптации работников в организации // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С. 34–45.
 13. *Аристер Н. И., Анцупов А. Я., Гайдамашко И. В. и др.* Стратегия и практика достижения высшей квалификации субъектом инновационного труда: монография. М.: Буки Веди, 2016. 541 с.
 14. *Берестнева Е. В.* Проблемы оценки исследовательского потенциала // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (19). С. 4151–4153.
 15. *Войтикова М. А.* Влияние эмоционального интеллекта на успешность управления научной организацией // Человеческий капитал. 2017. № 12 (108). С. 36–40.



16. *Гайдамашко И. В., Пугачева Е. В., Цуникова Т. Г.* Системно-мыследеятельностный подход к самоорганизации деятельности субъектов образовательного процесса в техническом университете // *Человеческий капитал*. 2015. № 11–12 (83). С. 20–23.
17. *Грязева-Добшинская В. Г.* Психология инновационного менеджмента организации. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2013. 298 с.
18. *Пугачева Е. В.* Психологические детерминанты профессиональной надежности сотрудника учреждения высшего профессионального образования // *Современная психология*. 2013. № 2. URL: <http://modernpsy.org/ru/2013/2/5> (дата обращения: 25.01.2018).
19. *Яркова Т. А.* Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 3. С. 215–228.
20. *Feist G. J.* The Development of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences // *Journal of Adult Development*. 2006. Vol. 13, Issue 1. P. 23–35. DOI: [10.1007/s10804-006-9002-3](https://doi.org/10.1007/s10804-006-9002-3)
21. *Simonton D. K.* Age and Outstanding Achievement: What Do We Know After a Century of Research? // *Psychological Bulletin*. 1988. Vol. 104, № 2. P. 251–267.
22. *Vermeir K.* Scientific Research: Commodities or Commons? // *Science & Education*. 2013. Vol. 22, Issue 10. P. 2485–2510. DOI [10.1007/s11191-012-9524-y](https://doi.org/10.1007/s11191-012-9524-y)
23. *Разина Т. В.* Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности: дисс. ... д. психол. наук. Ярославль, 2016. 612 с.
24. *Nonaka I., von Krogh G., Voelpel S.* Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances // *Organization Studies*. 2006. Vol. 27, Issue 8. P. 1179–1208. DOI: [10.1177/01708406060666312](https://doi.org/10.1177/01708406060666312)
25. *Nonaka I., Toyama R., Konno N.* SECI, *Ba* and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation // *Long Range Planning*. 2000. Vol. 33, Issue 1. P. 5–34. DOI: [10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
26. *Creative environments: Issues of Creativity Support for the Knowledge Civilization Age / A. P. Wierzbicki, Y. Nakamori (Eds.).* Berlin, Heidelberg: Springer, 2007. 509 p. DOI: [10.1007/978-3-540-71562-7](https://doi.org/10.1007/978-3-540-71562-7)
27. *Lee M. R.* Leading Virtual Project Teams: Adapting Leadership Theories and Communications Techniques to 21st Century Organizations. 1st ed. Boca Raton: CRC Press, 2013. 217 p.
28. *Magnusson P., Schuster A., Taras V.* A Process-Based Explanation of the Psychic Distance Paradox: Evidence from Global Virtual Teams // *Management International Review*. 2014. Vol. 54, Issue 3. P. 283–306. DOI: [10.1007/s11575-014-0208-5](https://doi.org/10.1007/s11575-014-0208-5)



29. Pangil F., Chan J. M. The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness // *Journal of Knowledge Management*. 2014. Vol. 18, Issue 1. P. 92–106. DOI: [10.1108/JKM-09-2013-0341](https://doi.org/10.1108/JKM-09-2013-0341)
30. Morley S., Cormican K., Folan P. An Analysis of Virtual Team Characteristics: A Model for Virtual Project Managers // *Journal of Technology Management & Innovation*. 2015. Vol. 10, № 1. P. 188–203. DOI: [10.4067/S0718-27242015000100014](https://doi.org/10.4067/S0718-27242015000100014)
31. Merkevičius J., Davidavičienė V., Raudeliūnienė J., Buleca J. Virtual organization: specifics of creation of personnel management system // *E&M Economics and Management*. 2015. Vol. 18, Issue 4. P. 200–211. DOI: [10.15240/tul/001/2015-4-014](https://doi.org/10.15240/tul/001/2015-4-014)

References

1. Feist G. J. The psychology of scientific thought and behavior. *The Psychologist*, 2013, V. 26, no. 12, pp. 864–867.
2. Mehtap Ö., Kökalan Ö. Prevailing organizational identity strength: The relationship between identity, justice perceptions and organizational citizenship behavior. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2014, V. 6, Issue 1, pp. 32–46.
3. Muppudathi P., Krishnan V. R. Effect of transformational leadership on followers' collective efficacy and group cohesiveness: Social identity as mediator. *Humanities and Social Sciences Review*, 2015, no. 04 (03), pp. 363–372. Available at: <http://www.rkvenkat.org/mythili.pdf> (Accessed 11 May 2018).
4. Gibson D. S., Thompson C. B., Neill U. S. Assessing research productivity. *The Scientist*, 2015, January 1. Available at: <http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/41682/title/Assessing-Research-Productivity/> (Accessed 25 January 2018).
5. Sørensen H. T. I-determinants for a successful PhD or postdoctoral outcome. *Clinical Epidemiology*, 2016, V. 8, pp. 297–303. DOI: [10.2147/CLEP.S110527](https://doi.org/10.2147/CLEP.S110527)
6. van der Lee R., Ellemers N. Gender contributes to personal research funding success in The Netherlands. *PNAS*, 2015, V. 112, no. 40, pp. 12349–12353. DOI: [10.1073/pnas.1510159112](https://doi.org/10.1073/pnas.1510159112)
7. Albert C., Davia M. A., Legazpe N. Determinants of research productivity in Spanish Academia. *European Journal of Education*, 2016, V. 51, Issue 4, pp. 535–549. DOI: [10.1111/ejed.12142](https://doi.org/10.1111/ejed.12142)
8. Antonio-García M. T., López-Navarro I., Rey-Rocha J. Determinants of success for biomedical researchers: A perception-based study in a health science research environment. *Scientometrics*, 2014, V. 101, Issue 3, pp. 1747–1779. DOI: [10.1007/s11192-014-1376-6](https://doi.org/10.1007/s11192-014-1376-6)



9. Gaidamashko I. V., Kandybovich S. L., Sekach M. F. Psychology: Theory and practice. *Psychological and Pedagogical Search*, 2017, no. 4 (44), pp. 65–74. Available at: <http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/%D0%9F%D0%9F%D0%9F-2017-%E2%84%96444.pdf> (Accessed 25 January 2018).
10. Karro I. I., Popova A. A. Innovation management in Russia. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern High Technologies*, 2013, no. 10–2, pp. 263–264 (in Russian).
11. Prokhorov A. P. *Russkaya model' upravleniya* [The Russian model of management]. Moscow, Studiya Artemiya Lebedeva Publ., 2014. 496 p.
12. Sidorenkov A. V., Koval' E. S. Interrelations between group phenomena and socio-psychological adaptation among employees. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2015, V. 36, no. 1, pp. 34–45 (in Russian).
13. Arister N. I., Antsupov A. Ya., Gaidamashko I. V. *Strategiya i praktika dostizheniya vysshei kvalifikatsii sub"ektom innovatsionnogo truda* [The strategy and practice of achieving the highest qualification by the subject of innovative labor]. Moscow, Buki Vedi Publ., 2016. 541 p.
14. Berestneva E. V. Problems of assessing the research potential. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*, 2015, no. 2 (19), pp. 4151–4153 (in Russian).
15. Voitikova M. A. The impact of emotional intelligence on the success of managing scientific organization. *Chelovecheskii kapital – Journal of Human Capital*, 2017, no. 12 (108), pp. 36–40 (in Russian).
16. Gaidamashko I. V., Pugacheva E. V., Tsunikova T. G. The systemic mental activity approach to activity self-organization among subjects of the educational process at a technical university. *Chelovecheskii kapital – Journal of Human Capital*, 2015, no. 11–12 (83), pp. 20–23 (in Russian).
17. Gryazeva-Dobshinskaya V. G. *Psikhologiya innovatsionnogo menedzhmenta organizatsii* [Psychology of the innovative management of organizations]. Chelyabinsk, South Ural State University Publ., 2013. 298 p.
18. Pugacheva E. V. Psychological determinants of professional reliability in members of institutions of higher professional education. *Modern Psychology*, 2013, no. 2. Available at: <http://modernpsy.org/ru/2013/2/5> (Accessed 25 January 2018).
19. Yarkova T. A. Scientific foundations for managing students' research activities in educational institutions of higher education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, no. 3, pp. 215–228 (in Russian).
20. Feist G. J. The development of scientific talent in Westinghouse finalists and members of the National Academy of Sciences. *Journal of Adult Development*, 2006, V. 13, Issue 1, pp. 23–35. DOI: [10.1007/s10804-006-9002-3](https://doi.org/10.1007/s10804-006-9002-3)



21. Simonton D. K. Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin*, 1988, V. 104, no. 2, pp. 251–267.
22. Vermeir K. Scientific research: Commodities or commons? *Science & Education*, 2013, V. 22, Issue 10, pp. 2485–2510. DOI: [10.1007/s11191-012-9524-y](https://doi.org/10.1007/s11191-012-9524-y)
23. Razina T. V. *Strukturno-funktsional'naya organizatsiya i genezis motivatsii nauchnoi deyatel'nosti* [Structural and functional organization and the genesis of scientific activity motivation]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Yaroslavl, 2016. 612 p.
24. Nonaka I., von Krogh G., Voelpel S. Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 2006, V. 27, Issue 8, pp. 1179–1208. DOI: [10.1177/0170840606066312](https://doi.org/10.1177/0170840606066312)
25. Nonaka I., Toyama R., Konno N. SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 2000, V. 33, Issue 1, pp. 5–34. DOI: [10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
26. Wierzbicki A. P., Nakamori Y. (eds.) *Creative environments: Issues of creativity support for the knowledge civilization age*. Berlin, Heidelberg, Springer, 2007. 509 p. DOI: [10.1007/978-3-540-71562-7](https://doi.org/10.1007/978-3-540-71562-7)
27. Lee M. R. *Leading virtual project teams: Adapting leadership theories and communications techniques to 21st century organizations*. Boca Raton, CRC Press, 2013. 217 p.
28. Magnusson P., Schuster A., Taras V. A process-based explanation of the psychic distance paradox: Evidence from global virtual teams. *Management International Review*, 2014, V. 54, Issue 3, pp. 283–306. DOI: [10.1007/s11575-014-0208-5](https://doi.org/10.1007/s11575-014-0208-5)
29. Pangil F., Chan J. M. The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness. *Journal of Knowledge Management*, 2014, V. 18, Issue 1, pp. 92–106. DOI: [10.1108/JKM-09-2013-0341](https://doi.org/10.1108/JKM-09-2013-0341)
30. Morley S., Cormican K., Folan P. An analysis of virtual team characteristics: A model for virtual project managers. *Journal of Technology Management & Innovation*, 2015, V. 10, no. 1, pp. 188–203. DOI: [10.4067/S0718-27242015000100014](https://doi.org/10.4067/S0718-27242015000100014)
31. Merkevičius J., Davidavičienė V., Raudeliūnienė J., Buleca J. Virtual organization: Specifics of creation of personnel management system. *E&M Economics and Management*, 2015, V. 18, Issue 4, pp. 200–211. DOI: [10.15240/tul/001/2015-4-014](https://doi.org/10.15240/tul/001/2015-4-014)



УДК 159.9.072.43

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.8)

Исследование национальной идентичности и исторического опыта личности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России

Ася С. Берберян¹, Оксана Р. Тучина^{2*}

¹ Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, Армения

² Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Российская Федерация

* E-mail: tuchena@yandex.ru

Аннотация

Введение. Авторы обосновывают возможность и необходимость изучения национальной идентичности как собственно психологического феномена с позиций субъектного подхода. Новизна исследования заключается во введении в научный обиход и обосновании с позиций субъектного подхода концепта исторического опыта личности, а также в выявлении особенностей взаимосвязи национальной идентичности и исторического опыта в зависимости от социокультурной ситуации (принадлежности к титульному этносу или диаспоре). Цель статьи – исследование взаимосвязи национальной идентичности и исторического опыта армянской молодежи в титульном этносе и армянской диаспоре России.

Методы. Описываются этапы исследования, включавшие в себя исследование национальной идентичности и исторического опыта респондентов при помощи таких методик, как: вопросник программы Международного социального опроса (адаптация Л. К. Григорьян); «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова); «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (Н. М. Лебедева); «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (Н. М. Лебедева); авторская анкета исследования исторического опыта.

Результаты. В исследовании не выявлены значимые различия выраженности этнической и гражданской идентичностей в исследуемых группах, однако показана разная взаимосвязь исследуемых компонентов национальной идентичности. Исследование представителей титульного армянского этноса показало отрицательную связь уровня национализма с оценкой чувств, связанных с этнической принадлежностью, позитивной этноидентичностью, этноизоляционизмом, выраженностью этнической идентичности, и положительную связь – с этнонигилизмом, этноиндифферентностью и этноэгоизмом. Исследование особенностей исторического опыта выявило, что при определенном совпадении «точек



кристаллизации» исторического опыта исследуемых групп есть существенные различия: представление об исторических событиях и знаковых исторических личностях Армении более дифференцированное и многогранное в титульном этносе.

Обсуждение результатов. Делается вывод о роли исторического опыта в формировании и сохранении общности; характеризуются особенности взаимосвязи исторического опыта и национальной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре.

Ключевые слова

исторический опыт, историческое сознание, историческая память, национальная идентичность, этническая идентичность, нормы, ценности, субъектный подход, титульный этнос, диаспора

Основные положения

- ▶ субъектный подход может служить методологическим основанием изучения исторического опыта личности как собственно психологического феномена;
- ▶ исторический опыт значимо влияет на особенности национальной идентичности личности, психологическим основанием формирования и сохранения общности является гордость за свой народ в определенных исторических ситуациях;
- ▶ переживание чувства гордости за историю своего народа у армянских респондентов из России и Армении связано с разными элементами национальной идентичности: в группе респондентов из Армении – с выраженностью этничности и гордостью за свою этническую группу, а у российских армян – с гордостью за этническую группу, уровнем патриотизма и позитивной этноидентичностью.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 16-26-20001 а(м) «Психологический аспект самопонимания национальной идентичности в контексте исторического опыта на постсоветском пространстве (на материале исследования молодежи России и Армении)».

Для цитирования

Берберян А. С., Тучина О. Р. Исследование национальной идентичности и исторического опыта личности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 190–214. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.8

Материалы статьи получены 01.04.2018



UDC 159.9.072.43

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.8)

Studying National Identity and Personal Historical Experience in the Titular Armenian Ethnic Group and in the Armenian Diaspora in Russia

Asya S. Berberyan¹, Oksana R. Tuchina^{2*}

¹ Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia

² Kuban State Technological University, Krasnodar, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: tuchena@yandex.ru

Abstract

Introduction. Studying the psychological phenomenon of national identity from the subjective perspective merits special attention. This paper: (a) introduces a new concept of personal historical experience and (b) provides justification for this concept within the framework of the subjective analysis. The paper main objective is to investigate the relationship between national identity and historical experience of Armenian youth depending on a socio-cultural situation – whether they belong to the titular Armenian ethnic group or to the Armenian diaspora in Russia.

Methods. The study of respondents' national identity and personal historical experience included several stages and employed the following assessment techniques: (a) the International Social Survey Program modified by L. K. Grigor'yan; (b) the Ethnic Identity Types technique by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova; (c) the Scale for Rapid Evaluation of Ethnicity Feelings by N. M. Lebedeva; (d) the Scale for Rapid Evaluation of Ethnic Identity Manifestation by N. M. Lebedeva; and (e) the Questionnaire for Studying Historical Experience developed by the authors.

Results. The study failed to find significant difference in manifestations of ethnic and civil identity in the participating groups. However, the investigated components of national identity showed various interrelations. The level of nationalism among representatives of the titular Armenian ethnic group was negatively associated with the evaluation of ethnicity feelings, positive ethnic identification, ethnic isolationism, and the degree of manifestation of ethnic identity and positively associated with ethnic nihilism, ethnic indifference, and ethnic egoism. The findings of the study of personal historical experience suggest that, though both study groups have an overlap in 'crystallization points', they also differ substantially: the representatives of the titular ethnic group have more differentiated and multi-faceted notions about historical events and prominent historical figures of Armenia.

Discussion. The paper concludes with the discussion of characteristics of the relationships between personal historical experience and national identity in the titular ethnic group and the related diaspora. Personal historical experience facilitates the formation and preservation of national unity.



Keywords

historical experience, historical consciousness, historical memory, national identity, ethnic identity, norms, values, subjective approach, titular ethnos, diaspora

Highlights

- ▶ The subjective perspective can be a methodological foundation for studying personal historical experience as a psychological phenomenon.
- ▶ Historical experience substantially affects the characteristics of national identity. People's pride for their nation in certain historical events is a psychological foundation for the formation and preservation of national unity.
- ▶ Different elements of national identity underlie the feeling of national pride in Armenian respondents from Russia and Armenia. These are ethnicity and pride for the ethnic group among the respondents from Armenia and pride for the ethnic group, but also the level of patriotism and positive ethno-identity among the respondents from Russia.

Acknowledgments

This research was supported by the Russian Foundation for Basic Research through the program for studying Psychological Aspects of Self-Understanding of National Identity in the Context of Historical Experience in the Post-Soviet Space: A Study of Young People in Russia and Armenia (project no. 16-26-20001 a(m)).

For citation

Berberyan A.S., Tuchina O.R. Studying National Identity and Personal Historical Experience in the Titular Armenian Ethnic Group and in the Armenian Diaspora in Russia. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 190–214 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.8

Original manuscript received 01.04.2018

Введение

Национальная идентичность, определяющая ответственность человека за судьбу своей Родины, является существенной чертой зрелой личности. При этом национальная идентичность придает человеку особое темпоральное измерение, предполагает одновременно личностную связь с историческим прошлым своего народа и формирование личностного проекта, реализация которого связана с настоящим и будущим своей страны, что определяет субъектную позицию человека. В настоящее время в научном дискурсе возникла тенденция рассматривать национальную идентичность как многомерный концепт, в котором в разной степени присутствуют этнический, государственный, гражданский, социокультурный аспекты. Конфигурация



национальной идентичности определяется особенностями исторического развития общности, политическими, геополитическим условиями, а также конкретной социокультурной ситуацией [1].

В связи со сложностью и разноплановостью феномена национальной идентичности возникает проблема его изучения с позиций психологической науки, выявление его собственно психологического содержания и поиск адекватных инструментов исследования. Субъектный подход, по нашему мнению, может стать методологическим основанием изучения национальной идентичности как собственно психологического феномена. С позиций психологии человеческого бытия и субъектно-бытийного подхода достижение единства личности в многообразии ее идентификаций возможно через интериоризацию свойственных данным идентификациям ценностей, объективацию личностного смысла, который является психологическим механизмом реализации личности [2]. В субъектно-бытийном подходе определяется глобальная личностная интенция – «поддерживать и расширять свое бытие» [2, с. 297], значимым регулятором поведения человека является направленность личности на поддержку своего чувства идентичности, «которое обеспечивается достижением и сохранением адекватности ее внутреннего, смыслового плана внешне активно выстраиваемым личностью пространством бытия» [2, с. 341].

Национальная идентичность личности также нуждается в поддержке, особенно в современной политической и социокультурной ситуации, создающей новые угрозы идентичности, в том числе и с помощью средств виртуальной реальности. Эмоциональной составляющей национальной идентичности является переживание своей принадлежности к гражданской общности. Самоотождествление человека со страной, положительное в целом восприятие ее исторического опыта и перспектив развития констатируют позитивную национальную идентичность личности. Позитивная национальная идентичность может сопровождаться критичным отношением субъекта к прошлому и настоящему страны, к ее государственным образованиям, но при этом критический настрой человека не переходит грани, за которой идентификация с национальной общностью превращается в отрицание ее исторического опыта и стремление перечеркнуть ее существование путем разрушения политических институтов. Исторический опыт является одним из основных способов поддержки национальной идентичности личности. Вслед за Ф.Р. Анкерсмитом мы определяем его в качестве непосредственного переживания как исторического события, так и временной дистанции между прошлым и настоящим [3]. Поскольку в современном научном дискурсе более разработанными являются концепты исторического сознания и исторической памяти, концептуализация феномена исторического опыта



с позиций субъектно-бытийного подхода целесообразна в соотношении с данными феноменами [4].

Историческое сознание можно рассматривать как форму осознания прошлого, связанную с переживанием сакральности прошлого; при этом исторические события обладают разной степенью значимости, что обусловлено общественной целесообразностью и объективной необходимостью на каждом отрезке исторического развития народа [5, 6]. В историческом сознании присутствует определенная архитектура ценностно-смысловых доминант того, что сбылось, что определяет онтологическую устойчивость народного «есть», правду его бытия, и потому имеющая для народа сакральный характер. Ключевым в феномене исторического сознания является ощущение связи времен, сакральность прошлого обеспечивает преемственность исторической традиции народа и является важнейшей составляющей самоидентификации социума в целом и каждого его представителя [7, 8].

Историческая память является тем пространством, в котором формируется историческое сознание человека, его этнокультурная и национальная идентичности, наделяющие человеческое бытие конкретными смыслами и ориентирами. Это продукт группового сознания, в котором сосредоточено знание о существенно важном национальном прошлом, обладающем сакральной значимостью и формирующем преемственность исторической традиции народа. Историческая память, таким образом, выступает своеобразным стабилизатором в наиболее сложные, переходные периоды развития общества [9].

Исторический опыт как особый феномен включает в себя не только знания об исторических событиях, но и проживание субъекта в них в рамках собственного представления о данном историческом событии, что определяет собственно психологическое содержание данного феномена [10]. Мы предлагаем рассмотреть феномен исторического опыта с позиций психологии человеческого бытия как грань экзистенциального опыта личности, под которым подразумевают комплекс персонально значимых концептов, семантически соотнесенных с самой личностью и созданных как индивидуально значимое обобщение содержания и смыслов неких событий и обстоятельств прошлого, раскрывших свои значения данному человеку, что приводит к новому рубежу личностной зрелости [11]. Обращаясь к прошлому, человек получает возможность выйти за пределы своей биографической конечности, осмыслить свою жизнь как звено в цепи, соединяющей прошлое и будущее, что порождает такие чувства и переживания, как ностальгия, гордость, боль, стыд [12]. При осмыслении событий прошлого человек сталкивается с экзистенциальной проблемой, в решении которой он пытается найти смысл определенного исторического события как для общности, к которой он себя относит, и для себя лично как для представителя данной общности [13].



Определенные исторические события, значимые для всей общности и вызывающие наиболее сильный эмоциональный отклик, можно определить как «точки кристаллизации» исторического опыта. Выбор именно этих исторических вех из всех событий прошлого и отношение к этим событиям, по нашему мнению, значимо влияют на особенности национальной идентичности: с одной стороны, содержание исторического опыта задает возможности и ограничения для работы с коллективной идентичностью, с другой, именно идентичность является определяющим фактором при переосмыслении прошлого и включении его в оценку настоящего в структуре национальной идентичности [14].

В последнее время в социальных науках зафиксирован возрастающий интерес исследователей к проблеме национальной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре [15, 16, 17, 18, 19]. Как показали результаты современных исследований, при наличии общей культурной традиции диаспора представляет собой специфический социально-психологический феномен, который формируется на основе взаимодействий историй, культур, языков и ориентаций трех акторов: диаспоры, принимающей страны и страны исхода [20].

Диаспора формирует идентичность на основании одновременно воспоминаний и представлений о стране исхода и реальной социальной ситуации. Поскольку научная категория «диаспора», также как и категория «нация», являются сложными конструктами, состоящими из ряда взаимосвязанных компонентов (этнического, культурного, территориального, экономического, политико-правового), то разные направления исследований делают акцент на определенных аспектах данных концептов, обосновывая их важность и значимость [21]. Так, Й. Шейн в деятельности диаспоры ставит на первое место политический компонент, называя диаспоры политическим феноменом [22]. У. Сафран в качестве важнейшей характеристики диаспоры выделяет сопричастность Родине [17]; наличие крепких институциональных связей между Родиной и диаспорой, по мнению Х. Толояна, отличает диаспору от этнической группы [23, 24]. Р. Хеттлаге рассматривает диаспору через географическое распыление этнических групп, принадлежащих к тому же этносу, но проживающих отдельно от других групп, в более тяжелых условиях [25]. Данное направление продолжает исследователь А. Брах, определяющий диаспору как место формирования общности, которая является долгосрочной, даже в случае переезда некоторых ее членов или семьи. По его мнению, именно диаспорой определяется матрица экономических, культурных, политических взаимоотношений, которые лежат в ее основе. Он отмечает постепенную эволюцию диаспоры не только по мере усвоения коллективной и индивидуальной памяти, но и трансформации приобретенного опыта, что имеет ключевое значение для контекста нашего исследования [26].



По мнению ряда исследователей, создавать диаспоры способны только этносы, «устойчивые к ассимиляции», что обеспечено наличием «стержня», в качестве которого выступают национальная идея, религия или историческая память [27], поскольку самоопределение части этноса как диаспоры связано с коллективной памятью, предотвращающей «культурные забывания» и сохраняющей диаспору как целое, как единый организм [20].

Цель статьи – обосновать с позиций субъектного подхода концепт исторического опыта личности, а также выявить особенности взаимосвязи национальной идентичности и исторического опыта личности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России.

Гипотеза исследования: социокультурная ситуация (принадлежности к титульному этносу или диаспоре) значимо влияет на особенности взаимосвязи национальной идентичности и исторического опыта молодых представителей армянского этноса.

Методы

Методологическим основанием исследования национальной идентичности является субъектно-бытийный подход к изучению личности, в рамках которого национальная идентичность рассматривается как нахождение себя в нормативно-ценностном пространстве гражданской общности, а актуализация исторического опыта личности может рассматриваться как один из основных способов поддержки национальной идентичности личности.

Описание выборки и процедуры исследования

В исследовании приняли участие 199 армянских респондентов из Армении, из которых 81 мужчина и 118 женщин в возрасте от 18 до 25 лет, 105 армянских респондентов из Краснодарского края России, из которых 46 мужчин и 59 женщин в возрасте от 18 до 25 лет.

Поскольку мы рассматриваем национальную идентичность как многомерный концепт, включающий гражданскую и этническую составляющие, были использованы методики изучения гражданской и этнической идентичностей. Исследование гражданской идентичности проводилось при помощи программы Международного социального опроса (адаптация Л.К. Григорьян) [28]. Исследование этнической идентичности респондентов проводилось при помощи методик: «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (автор Н.М. Лебедева), «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (автор Н.М. Лебедева), «Типы этнической идентичности» (авторы Г.У. Солдатов, С.В. Рыжова). Для изучения особенностей исторического опыта применялась авторская анкета, изучающая ряд аспектов данного явления, основные из которых следующие:



- какие события в истории своего народа вызывают у респондентов чувство гордости, насколько сильно это чувство (по 5-ти балльной шкале);
- какие события в истории своего народа вызывают у респондентов чувство горечи и боли, насколько сильно это чувство (по 5-ти балльной шкале);
- какие события в истории своего народа вызывают у респондентов чувство вины и стыда, насколько сильно это чувство (по 5-ти балльной шкале);
- персонификация образа представителя народа.

Результаты

Исследование выраженности типов этнической идентичности респондентов по методике Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой выявило достаточно высокий уровень выраженности этнической идентичности обеих исследуемых групп; соответственно, связанные с этнической принадлежностью чувства респондентов можно охарактеризовать как гордость за свой народ. Как показали результаты исследования, позитивная этническая идентичность является ведущим типом этнической идентичности в каждой группе, уровень этнической индифферентности в обеих группах ниже среднего. Уровень выраженности гражданской идентичности по обоим параметрам (национализм и патриотизм) в исследуемых группах выше среднего. Значимых различий выраженности этнической и гражданской идентичностей при сравнении исследуемых групп не выявлено (таблица 1).

Таблица 1. Результаты исследования особенностей этнической и гражданской идентичностей армянских респондентов

Table 1. Characteristics of Armenian respondents' ethnic and civil identities

<i>Исследуемые параметры</i> <i>Investigated parameters</i>		<i>Армяне в Армении</i> <i>Armenians in Armenia</i>		<i>Армяне в России</i> <i>Armenians in Russia</i>		<i>p</i>
		<i>Ср. зн.</i> <i>Mean value</i>	<i>Ст. откл.</i> <i>Standard deviation</i>	<i>Ср. зн.</i> <i>Mean value</i>	<i>Ст. откл.</i> <i>Standard deviation</i>	
Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>	Патриотизм <i>Patriotism</i>	30,73	6,46	36,3	4,4	0,47
	Национализм <i>Nationalism</i>	22,13	4,21	23,3	3,6	0,83



<i>Исследуемые параметры</i> <i>Investigated parameters</i>		<i>Армяне</i> <i>в Армении</i> <i>Armenians in</i> <i>Armenia</i>		<i>Армяне</i> <i>в России</i> <i>Armenians in</i> <i>Russia</i>		<i>p</i>
		<i>Ср. зн.</i> <i>Mean value</i>	<i>Ст. откл.</i> <i>Standard deviation</i>	<i>Ср. зн.</i> <i>Mean value</i>	<i>Ст. откл.</i> <i>Standard deviation</i>	
Типы этнической идентичности Types of ethnic identity	Позитивная идентичность Positive identity	14,09	4,01	14,6	3,1	0,89
	Этнофанатизм Ethnic fanaticism	11,76	4,13	11,2	4,4	0,91
	Этноизоляционизм Ethnic isolationism	10,1	3,46	5,4	2,2	0,25
	Этноэгоизм Ethnic egoism	7,94	3,62	6,1	2,9	0,71
	Этническая индифферентность Ethnic indifference	6,50	3,54	4,2	1,6	0,56
	Этнонигилизм Ethnic nihilism	5,41	3,75	2,2	0,8	0,42
Оценка чувств, связанных с этнической принадлежностью Evaluation of ethnicity feelings		4,54	0,85	4,62	0,53	0,93
Оценка выраженности этнической идентичности Evaluation of ethnic identity manifestation		4,17	0,83	4,6	0,4	0,64



Корреляционный анализ результатов исследования респондентов из Армении и России показал, что составляющие национальной идентичности в исследуемых группах по-разному связаны между собой (таблица 2).

Таблица 2. Корреляционная матрица результатов исследования этнической и гражданской идентичностей армянских респондентов

Table 2. Correlation matrix of the results of studying ethnic and civil identities of Armenian respondents

Исследуемые параметры <i>Investigated parameters</i>		Армяне в Армении <i>Armenians in Armenia</i>		Армяне в России <i>Armenians in Russia</i>	
		Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>		Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>	
		Патриотизм <i>Patriotism</i>	Национализм <i>Nationalism</i>	Патриотизм <i>Patriotism</i>	Национализм <i>Nationalism</i>
Типы этнической идентичности <i>Types of ethnic identity</i>	Позитивная идентичность <i>Positive identity</i>	-0,22	-0,16	0,34	0,27
	Этнофанатизм <i>Ethnic fanaticism</i>	0,01	0,07	0,07	0,08
	Этноизоляционизм <i>Ethnic isolationism</i>	-0,10	-0,23	0,01	0,07
	Этноэгоизм <i>Ethnic egoism</i>	0,09	0,27	0,07	0,08
	Этническая индифферентность <i>Ethnic indifference</i>	0,05	0,30	0,07	0,05
	Этнонигилизм <i>Ethnic nihilism</i>	0,15	0,19	-0,22	-0,24



Исследуемые параметры <i>Investigated parameters</i>	Армяне в Армении <i>Armenians in Armenia</i>		Армяне в России <i>Armenians in Russia</i>	
	Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>		Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>	
	Патриотизм <i>Patriotism</i>	Национализм <i>Nationalism</i>	Патриотизм <i>Patriotism</i>	Национализм <i>Nationalism</i>
Оценка чувств, связанных с этнической принадлежностью <i>Evaluation of ethnicity feelings</i>	0,12	-0,23	0,27	0,10
Оценка выраженности этнической идентичности <i>Evaluation of ethnic identity manifestation</i>	0,12	-0,26	0,06	0,06

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые связи ($p \leq 0,05$).

Note: significant correlations are shown in bold ($p \leq 0.05$).

На следующем этапе исследования были изучены особенности исторического опыта респондентов из России и Армении, а также связь между особенностями этнической и гражданской идентичностей и выраженностью исторического опыта.

В каждой исследуемой группе были выявлены «точки кристаллизации» исторического опыта, т. е. исторические события, вызывающие наиболее сильный эмоциональный отклик. При определенном совпадении «точек кристаллизации» исторического опыта данных групп были выявлены существенные различия. Анализ ответов представителей титульного этноса показал, что у них более дифференцированное представление об исторических событиях: они указали более 30 событий, вызывающих чувство гордости, тогда как представители диаспоры указали всего 9.

Коренные жители Армении среди главных событий указали следующие: Карабахское движение (13,2% респондентов), принятие христианства



Арменией (8,7%), Аварайрская битва (8,5%), провозглашение 3-ей Армянской республики (8,3%), создание армянской письменности (6,7%), Апрельская война 2016 года (6,4%), период царствования Тиграна II Великого (5,8%), Майские героические сражения (5,4%), Великая Отечественная война (3,3%).

У представителей армянской диаспоры исторические события, вызывающие чувство гордости, представлены как событиями истории армянского народа, так и России и Советского Союза: Великая Отечественная война (89,7%), принятие христианства Арменией (32%), первый полет в космос (26%), возвращение Крыма в состав РФ (18,2%), сопротивление народа во время армянского геноцида (12,7%).

Исследование представления респондентов об исторических событиях, вызывающих чувство горечи и боли, показало, что «болевой точкой» для армянских респондентов являются события 1915 года (38,36% респондентов из Армении и из России), при этом коренные жители Армении назвали более 50-ти событий, главные из которых Апрельская война 2016 года (8,49%), землетрясение в Армении в 1988 г. (6,85%), Сумгаитские и Бакинские погромы в 1988 г. (6,03%), Карабахская война (4,11%), а представители диаспоры – всего 6.

Анализ ответов на вопрос «Какие события в истории своего народа вызывают у респондентов чувство вины и стыда?» показал, что геноцид 1915 года для коренных жителей Армении – очень неоднозначное событие, вызывающее не только скорбь, но и стыд (9,13%). Такие же чувства вызывают у респондентов предательство Васака Сюни (7,22%), нынешнее состояние страны (6,08%), потеря территории в результате апрельской войны 2016 года (4,94%). Представители диаспоры гораздо реже склонны оценивать исторические события через призму данных эмоций, 13,4% респондентов вообще не отметили таких событий.

«Точками кристаллизации» исторического опыта личности и группы являются не только исторические события, но и исторические личности, олицетворяющие народ. Наличие в массовом сознании стереотипных представлений о символах и широко распространенных образах национальных реальных и вымышленных героев, а также четко сформированный лаконичный образ представления своего народа как единой целостной характеристики, единение на почве общего героизма и завоеваний – определяют значимость исторического опыта в формировании этнического самосознания личности.

Анализ результатов опроса респондентов о том, каких исторических личностей они считают олицетворением своего народа, показал как существенное сходство представлений о «настоящем армянине», так и различия в группах представителей диаспоры и титульного этноса. Коренные жители Армении в качестве «олицетворения армянского народа» рассматривают



разные исторические персоны: политиков, полководцев, деятелей науки и искусства (более 50-ти имен). В качестве лучших представителей народа, его олицетворения, в сознании респондентов выступают, прежде всего, правители, полководцы и лидеры национально-освободительного движения. Наиболее значимой исторической фигурой для респондентов является Тигран Великий, создатель Великой Армении, «собиратель армянских земель» (его назвали 59,2% респондентов). Значительным количеством респондентов были названы Вардан Мамиконян, предводитель восстания армян против иранских Сасанидов, пытавшихся навязать зороастрийскую религию (21,1%), Андраник Озаян, один из лидеров армянского национально-освободительного движения конца XIX – начала XX вв. (13,5%), Гарегин Нжде, армянский военный и государственный деятель, основоположник цехахронизма – концепции армянской националистической идеологии (25%).

Значительное место в представлениях респондентов об армянском народе занимают просветители и деятели церкви, оказавшие значительное влияние на формирование этнокультурной идентичности армян: создатель армянского алфавита, основоположник литературы и письменности, святой Армянской апостольской церкви и Армянской католической церкви Месроп Маштоц (30%), первый Католикос всех армян Святой Григорий Просветитель (18%), поэт и писатель Ованес Туманян (24%).

Армянские респонденты из диаспоры представителями своего народа считают, прежде всего, российских и советских исторических деятелей, затем представителей армянского народа и, наконец, этнических армян – представителей диаспор (менее 20-ти имен): В.В. Путин (74%), Петр I (71,2%), И.В. Сталин (54%), В.И. Ленин (48%), Тигран II Великий (46,6%), Месроп Маштоц (39,4%), М.И. Кутузов (31%), А.В. Суворов (29,7%), Г.К. Жуков (29,7%), А.С. Пушкин (22%), Арам Хачатурян (18%), Шарль Азнавур (16%), Гарегин Нжде (12%), Ованес Баграмян (10%).

Для выявления выраженности исторического опыта респонденты оценивали чувства гордости, горечи и боли, а также вины и стыда, которые вызывают определенные исторические события (от 1 до 5 баллов). Проведенный корреляционный анализ результатов оценки выраженности этих чувств выявил отсутствие значимых связей в исследуемых группах.

Сравнение результатов исследования интенсивности переживания исторического опыта респондентов показало значимое различие в выраженности чувства вины и стыда в группах армян из Армении и армян из России ($p \leq 0,05$) (таблица 3).

Результаты корреляционного анализа исследуемых групп показали разную связь интенсивности переживания исторического опыта и элементов национальной идентичности респондентов из Армении и России.



Таблица 3. Результаты исследования выраженности исторического опыта армянских респондентов

Table 3. Manifestation of personal historical experience among Armenian respondents

Исследуемые группы <i>Participating groups</i>		Выраженность исторического опыта <i>Manifestation of personal historical experience</i>		
		Чувство гордости <i>Feeling of pride</i>	Чувство вины и стыда <i>Feelings of guilt and shame</i>	Чувство горечи и боли <i>Feelings of bitterness and pain</i>
Армяне в Армении <i>Armenians in Armenia</i>	Ср. зн. Mean value	4,81	4,51	4,95
	Ст. откл. Standard deviation	0,51	1,7	0,21
Армяне в России <i>Armenians in Russia</i>	Ср. зн. Mean value	4,53	1,9	3,1
	Ст. откл. Standard deviation	0,4	0,8	0,6
	p	0,66	0,05	0,17



Таблица 4. Корреляционная матрица результатов исследования национальной идентичности и исторического опыта армянских респондентов

Table 4. Correlation matrix of the results of studying national identity and personal historical experience of Armenian respondents

Исследуемые параметры <i>Investigated parameters</i>		Армяне в Армении <i>Armenians in Armenia</i>			Армяне в России <i>Armenians in Russia</i>		
		Выраженность исторического опыта <i>Manifestation of personal historical experience</i>			Выраженность исторического опыта <i>Manifestation of personal historical experience</i>		
		Чувство гордости <i>Feeling of pride</i>	Чувство вины и стыда <i>Feelings of guilt and shame</i>	Чувство горечи и боли <i>Feelings of bitterness and pain</i>	Чувство гордости <i>Feeling of pride</i>	Чувство вины и стыда <i>Feelings of guilt and shame</i>	Чувство горечи и боли <i>Feelings of bitterness and pain</i>
Гражданская идентичность <i>Civil identity</i>	Патриотизм <i>Patriotism</i>	0,06	-0,02	-0,03	0,23	0,09	0,04
	Национализм <i>Nationalism</i>	-0,07	-0,02	0,04	-0,04	0,09	0,05
Типы этнической идентичности <i>Types of ethnic identity</i>	Позитивная идентичность <i>Positive identity</i>	-0,07	0,06	-0,05	0,19	0,08	0,01
	Этнофанатизм <i>Ethnic fanaticism</i>	-0,07	-0,07	-0,05	-0,03	0,08	0,04
	Этноизоляционизм <i>Ethnic isolationism</i>	-0,7	0,02	0,08	0,01	0,09	0,07
	Этноэгоизм <i>Ethnic egoism</i>	0,05	-0,07	-0,05	-0,03	0,09	0,06
	Этническая индифферентность <i>Ethnic indifference</i>	0,15	0,13	-0,06	-0,02	0,05	0,00
	Этнонигилизм <i>Ethnic nihilism</i>	0,11	0,05	0,01	-0,05	0,04	-0,05



Исследуемые параметры <i>Investigated parameters</i>	Армяне в Армении <i>Armenians in Armenia</i>			Армяне в России <i>Armenians in Russia</i>		
	Выраженность исторического опыта <i>Manifestation of personal historical experience</i>			Выраженность исторического опыта <i>Manifestation of personal historical experience</i>		
	Чувство гордости <i>Feeling of pride</i>	Чувство вины и стыда <i>Feelings of guilt and shame</i>	Чувство горечи и боли <i>Feelings of bitterness and pain</i>	Чувство гордости <i>Feeling of pride</i>	Чувство вины и стыда <i>Feelings of guilt and shame</i>	Чувство горечи и боли <i>Feelings of bitterness and pain</i>
Оценка чувств, связанных с этнической принадлежностью <i>Evaluation of ethnicity feelings</i>	0,25	0,04	-0,00	0,22	-0,04	0,03
Оценка выраженности этнической идентичности <i>Evaluation of ethnic identity manifestation</i>	0,17	-0,04	-0,05	0,03	-0,05	-0,05

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые связи ($p \leq 0,05$).

Note: significant correlations are shown in bold ($p \leq 0.05$).

Обсуждение результатов

В результате исследования была выявлена высокая выраженность этнической идентичности армянских респондентов из Армении и России, соответственно, они в полной мере ощущают себя представителями своего народа, при этом их чувства можно охарактеризовать как гордость за свой народ. Наиболее выраженным типом этнической идентичности в обеих группах респондентов, по данным исследования, является позитивная этноидентичность, т. е. сочетание положительного отношения к собственному народу с таким же отношением к другим народам. По результатам исследования можно сделать вывод об актуальности этничности в группах респондентов из Армении и России, поскольку выраженность этнической индифферентности, характеризующейся размыванием этнической идентичности, ниже среднего уровня. Выраженность гражданской идентичности в данных группах также выше среднего по обоим параметрам (национализм и патриотизм).



Результаты исследования не выявили значимых различий выраженности этнической и гражданской идентичностей в исследуемых группах, однако показали разную взаимосвязь исследуемых компонентов национальной идентичности. В группе представителей титульного армянского этноса выявлена отрицательная связь национализма с выраженностью этнической идентичности, оценкой чувств, связанных с этнической принадлежностью, позитивной этноидентичностью, этноизоляционизмом и положительная – с этнонигилизмом, этноиндифферентностью и этноэгоизмом. Патриотизм отрицательно связан с позитивной этноидентичностью и положительно – с этнонигилизмом.

В группе представителей диаспоры, напротив, уровень национализма и патриотизма положительно связан с уровнем позитивной этноидентичности и отрицательно – с этнонигилизмом, а уровень патриотизма – с гордостью за свою этническую группу.

Таким образом, структура национальной идентичности в исследуемых группах совершенно разная: в титульном армянском этносе выявлено противопоставление народа как этнической общности и государства как системы. Принадлежность к исторически сложившейся этнокультурной общности вызывает у респондентов чувство гордости, что отрицательно связано с оценкой социально-политической системы страны и стремлением найти положительные аспекты в настоящем и будущем государства.

Представители армянской диаспоры России этничность рассматривают в контексте принадлежности к государству, при этом позитивная этноидентичность связана с патриотизмом, с гордостью за всю страну, ее прошлое и будущее. Можно говорить о том, что этническая идентичность не противопоставляется гражданской, а является ее органичным элементом; этническая инаковость становится отличительной чертой, особенностью национального самосознания. Осознание своих культурных отличий представителями диаспоры вызывает желание быть достойными представителями своей этнической группы, а также влияет на формирование образа представителей этнокультурной общности в глазах этнического большинства. Как показали результаты ряда исследований армянских респондентов – представителей диаспоры в России, большое значение для них имеют этническая солидарность, поддержка соотечественников и формирование позитивного образа представителей этноса, что обусловлено традиционной полиэтничностью страны и региона, а также давней «укорененностью» армянской диаспоры в социокультурной и политической структуре Кубани [29].

Как показали результаты исследования особенностей исторического опыта представителей титульного армянского этноса и армянской диаспоры в России, при определенном совпадении «точек кристаллизации»



исторического опыта данных групп есть существенные различия. У представителей титульного этноса более дифференцированное и многогранное представление об исторических событиях и знаковых исторических личностях Армении. Для коренных жителей Армении наиболее значимыми являются исторические события, связанные с военными победами, борьбой за территориальную целостность, а также события, связанные с формированием и сохранением этнокультурной идентичности, в частности, – принятие христианства, создание письменности. Для российских армян наиболее значимыми историческими вехами являются как события истории армянского народа, так и России и Советского Союза, а «точкой сбора нации», как и у их русских сверстников, является Великая Отечественная война [30].

Анализ особенностей ценностно-смысловых доминант исторического опыта представителей исследуемых групп показал, что «ядром» исторического опыта армян является коллективная память о «Великой Армении», воплощенная в фигуре Тиграна II Великого. Олицетворением армянского народа в сознании респондентов выступают, прежде всего, правители, полководцы и лидеры национально-освободительного движения, защищавшие территориальную целостность Армении, а также просветители и деятели церкви, оказавшие значительное влияние на формирование этнокультурной идентичности армян. Армянские респонденты из диаспоры олицетворением народа считают не только представителей армянского народа, но и российских и советских исторических деятелей, а также этнических армян – выдающихся представителей диаспоры.

Результаты исследования переживания исторического опыта показывают, что выраженность чувства вины и стыда за историю своего народа значимо выше в группе армян из Армении, чем армян из России, тогда как интенсивность чувства гордости и боли за свое историческое прошлое существенно не различается. По сравнению с чувством гордости за свое историческое прошлое, чувства стыда и боли занимают значительно меньшее место, и именно гордость за свой народ в определенных исторических ситуациях является психологическим основанием формирования общности.

Интенсивность переживания гордости за историю своего народа в группах респондентов из России и Армении связана с разными элементами национальной идентичности. В группе респондентов из Армении чувство гордости связано с выраженностью этничности и гордостью за свою этническую группу. У российских армян выраженность чувства гордости за события в истории своего народа положительно коррелирует с гордостью за этническую группу, позитивной этноидентичностью и уровнем патриотизма.

Таким образом, гордость за свой народ является эмоциональным фактором, который цементирует все составляющие национальной идентичности и создает основу формирования общности. У респондентов из Армении



национальная идентичность определяется, прежде всего, идентичностью с этническими армянами и их достижениями, а не гражданской общностью. У представителей армянской диаспоры России национальная идентичность включает связанные между собой этническую и гражданскую идентичности, при этом позитивная этноидентичность положительно коррелирует с гордостью не только за свой этнос, но и за страну проживания в целом.

Выводы

Исторический опыт является важным фактором формирования национальной идентичности личности, при этом гордость за свой народ в определенных исторических ситуациях является психологическим основанием формирования и сохранения общности.

Социокультурная ситуация (принадлежность к титульному этносу или диаспоре) значительно влияет на особенности взаимосвязи исторического опыта и национальной идентичности армянской молодежи:

- в условиях титульного этноса у армянских респондентов из Армении чувство гордости связано с выраженностью этничности и гордостью за свою этническую группу; национальная идентичность определяется, прежде всего, идентичностью с этническими армянами и их достижениями, а не гражданской общностью;
- в условиях диаспоры у представителей армянской диаспоры России исторический опыт личности связан с историей России, Армении и армянских диаспор. Особенностью национальной идентичности армянской молодежи России является тесная связь этнической и гражданской идентичностей, при этом положительная этническая идентичность связана с гордостью как своей этнической группой, так и всей страной проживания.

Литература

1. Семененко И. С. Нация, национализм, национальная идентичность: новые ракурсы научного дискурса // *Мировая экономика и международные отношения*. 2015. Т. 59, № 11. С. 91–102.
2. Знаков В. В., Рябикина З. И. *Психология человеческого бытия*. М.: Смысл, 2017. 416 с.
3. Анкерсмит Ф. Р. *Возвышенный исторический опыт*. М.: Европа, 2007. 612 с.
4. Аполлонов И. А., Тучина О. Р. Исторический опыт: попытка концептуализации // *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2014. № 3. С. 26–37.
5. Кон И. С. Проблема истории в истории философии // *Методологические и историографические вопросы исторической науки*. Вып. 4. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1966. С. 14–55.



6. *Левада Ю. А.* Историческое сознание и научный метод // Памяти Юрия Александровича Левады. М.: Издатель Карпов Е. В., 2011. С. 298–352.
7. *Леопа А. В.* Историческое сознание в условиях социокультурного кризиса. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2011. 134 с.
8. *Сыров В. Н.* В каком историческом сознании мы нуждаемся: к методологии подхода и практике использования // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 1 (21). С. 183–190.
9. *Schudson M.* The present in the past versus the past in the present // Communication. 1989. Vol. 11. P. 105–113.
10. *Гришина Н. В.* Экзистенциальный опыт: эмпирические описания // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Том 1. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. С. 383–386.
11. *Знаков В. В.* Непостижимое и таинственное в экзистенциальном опыте субъекта // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Том 1. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. С. 394–398.
12. *Касавина Н. А.* Экзистенциальный опыт: переживание пути и становления структуры // Вопросы философии. 2013. № 7. С. 63–72.
13. *Тучина О. Р.* Исторический опыт в контексте экзистенциального опыта личности // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2016. № 6. С. 321–333.
14. *Аполлонов И. А., Тарба И. Д.* Национальная идентичность и исторический опыт в контексте глобализации // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2015. № 6. С. 218–231.
15. *Berberyan A. S., Berberyan H. S.* Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. № 9 (1). P. 121–137. DOI: [10.11621/pir.2016.0109](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0109)
16. *Оркени А., Секельи М.* Идентичность диаспор в пограничных областях Восточной Европы // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Том 17, № 1. С. 73–95.
17. *Safran W.* Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return // Diaspora. 1991. Vol. 1, № 1. P. 83–99. DOI: [10.1353/dsp.1991.0004](https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004)
18. *Smith T. W. & Kim S.* National Pride in Comparative Perspective: 1995/96 and 2003/04 // International Journal of Public Opinion Research. 2006. Vol. 18, Issue 1. P. 127–136. DOI: [10.1093/ijpor/edk007](https://doi.org/10.1093/ijpor/edk007)
19. *Абакумова И. В., Гришина А. В., Ермаков П. Н.* Организация психологического сопровождения детей беженцев и вынужденных переселенцев



- из регионов локальных военных конфликтов. Учебно-методическое пособие. М.: КРЕДО, 2015. 48 с.
20. *Dabag M., Platt K.* Diaspora und das Kollektive Gedächtnis. Zur Konstruktion kollektiver Identitäten in der Diaspora // *Identität in der Fremde* / M. Dabag und K. Platt (Hrsg.). Bochum: Norbert Brockmeyer, 1993. P. 117–145.
 21. *Smith A. D.* National Identity. Reno, Nevada: University of Nevada Press, 1991. 226 p.
 22. *Shain Y.* Democrats and Secessionists: US Diasporas as Regime Destabilizers // *International Migration and Security* / M. Weiner (Ed.). Routledge, 1993. P. 287–322.
 23. *Tölölyan Kh.* Elites and Institutions in the Armenian Transnation // *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. 2000. Vol. 9, № 1. P. 107–136. DOI: [10.1353/dsp.2000.0004](https://doi.org/10.1353/dsp.2000.0004)
 24. *Tölölyan Kh.* Diaspora Studies: Past, present and promise. Vol. 55. International Migration Institute. University of Oxford. Working Papers Series, 2012. 14 p.
 25. *Hettlage R.* Diaspora. Umrisse zu einer soziologischen Theorie // *Identität in der Fremde* / M. Dabag und K. Platt (Hrsg.). Bochum: Norbert Brockmeyer, 1993. P. 75–105.
 26. *Brah A.* Cartographies of Diaspora: Contesting Identities. London and New York: Routledge, 1996. 276 p.
 27. *Тощенко Ж. Т., Чантыкова Т. И.* Диаспора как объект социологического исследования // *Социологические исследования*. 1996. № 12. С. 33–42.
 28. *Григорян Л. К.* Патриотизм и национализм в России: механизмы влияния на экономическую самостоятельность // *Культурно-историческая психология*. 2013. № 3. С. 22–31.
 29. *Берберян А. С., Тучина О. Р.* Исследование самопонимания этнокультурной идентичности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13, № 3. С. 178–196. DOI: [10.21702/rpj.2016.3.11](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.11)
 30. *Тучина О. Р.* Национальная идентичность и исторический опыт личности: психологический аспект (на материале исследования русской молодежи Кубани) // *Человек. Сообщество. Управление*. 2017. Т. 18, № 1. С. 30–44.

References

1. Semenenko I. S. Nation, nationalism, and national identity: New perspective of scientific discourse. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya – World Economy and International Relations*, 2015, V. 59, no. 11, pp. 91–102 (in Russian).
2. Znakov B. V., Ryabikina Z. I. *Psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Psychology of human existence]. Moscow, Smysl Publ., 2017. 416 p.



3. Ankersmit F. R. *Vozvyshennyi istoricheskii opyt* [Sublime historical experience]. Moscow, Evropa Publ., 2007. 612 p.
4. Apollonov I. A., Tuchina O. R. Historical experience: An attempt at conceptualization. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Scientific works of KubSTU*, 2014, no. 3, pp. 26–37 (in Russian).
5. Kon I. S. The problem of history in the history of philosophy. In: *Metodologicheskie i istoriograficheskie voprosy istoricheskoi nauki. Vyp. 4.* [Methodological and historiographical issues of historical science: Issue 4]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1966, pp. 14–55.
6. Levada Yu. A. Historical consciousness and scientific method. In: *Pamyati Yuriya Aleksandrovicha Levady* [In memory of Yuri Alexandrovich Levada]. Moscow, Karpov E. V. Publ., 2011, pp. 298–352.
7. Leopa A. V. *Istoricheskoe soznanie v usloviyakh sotsiokul'turnogo krizisa* [Historical consciousness under the conditions of socio-cultural crisis]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2011. 134 p.
8. Syrov V. N. What historical consciousness do we need: On the methodology of the approach and the practice of use. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya – Tomsk State University Journal of History*, 2013, no. 1 (21), pp. 183–190 (in Russian).
9. Schudson M. The present in the past versus the past in the present. *Communication*, 1989, V. 11, pp. 105–113.
10. Grishina N. V., Zhuravlev A. L. (ed.) *Ekzistentsial'nyi opyt: empiricheskie opisaniya* [Existential experience: Empirical descriptions]. *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* [Person, subject, personality in modern psychology: Proc. the International Conference, dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2013, V. 1, pp. 383–386.
11. Znakov B. V., Zhuravlev A. L. (ed.) *Nepostizhimoe i tainstvennoe v ekzistentsial'nom opyte sub"ekta* [Incomprehensible and mysterious in the existential experience of the subject]. *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* [Person, subject, personality in modern psychology: Proc. the International Conference, dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2013, V. 1, pp. 394–398.
12. Kasavina N. A. Existential experience: Experiencing the way and formation of the structure. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*, 2013, no. 7, pp. 63–72 (in Russian).



13. Tuchina O. R. Historical experience in the context of personal existential experience. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Scientific Works of KubSTU*, 2016, no. 6, pp. 321–333 (in Russian).
14. Apollonov I. A., Tarba I. D. National identity and historical experience in the context of globalization. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Scientific Works of KubSTU*, 2015, no. 6, pp. 218–231 (in Russian).
15. Berberyan A. S., Berberyan H. S. Ethnopsychological aspects of the meaning-of-life and value orientations of Armenian and Russian students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, no. 9 (1), pp. 121–137. DOI: [10.11621/pir.2016.0109](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0109)
16. Örkény A., Székelyi M. Identities of diasporas in boundary regions of Eastern Europe. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Human. Community. Management*, 2016, V. 17, no. 1, pp. 73–95 (in Russian).
17. Safran W. Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora*, 1991, V. 1, no. 1, pp. 83–99. DOI: [10.1353/dsp.1991.0004](https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004)
18. Smith T. W., Kim S. National pride in comparative perspective: 1995/96 and 2003/04. *International Journal of Public Opinion Research*, 2006, V. 18, Issue 1, pp. 127–136. DOI: [10.1093/ijpor/edk007](https://doi.org/10.1093/ijpor/edk007)
19. Abakumova I. V., Grishina A. V., Ermakov P. N. *Organizatsiya psikhologicheskogo soprovozhdeniya detei bezhentsev i vynuzhdennykh pereselentsev iz regionov lokal'nykh voennykh konfliktov* [Psychological support for children of refugees and internally displaced persons from the regions of local military conflicts]. Moscow, KREDO Publ., 2015. 48 p.
20. Dabag M., Platt K. Diaspora und das Kollektive Gedächtnis. Zur Konstruktion kollektiver Identitäten in der Diaspora. In: M. Dabag und K. Platt (Hrsg.). *Identität in der Fremde*. Bochum, Norbert Brockmeyer, 1993, pp. 117–145.
21. Smith A. D. *National identity*. Reno, Nevada, University of Nevada Press, 1991. 226 p.
22. Shain Y. Democrats and secessionists: US diasporas as regime destabilizers. In: M. Weiner (ed.) *International migration and security*. Routledge, 1993, pp. 287–322.
23. Tölölyan Kh. Elites and institutions in the Armenian transnation. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 2000, V. 9, no. 1, pp. 107–136. DOI: [10.1353/dsp.2000.0004](https://doi.org/10.1353/dsp.2000.0004)
24. Tölölyan Kh. *Diaspora studies: Past, present and promise*, V. 55. International Migration Institute, University of Oxford, Working Papers Series, 2012. 14 p.
25. Hettlage R. Diaspora. Umriss zu einer soziologischen Theorie. In: M. Dabag und K. Platt (Hrsg.). *Identität in der Fremde*. Bochum, Norbert Brockmeyer, 1993, pp. 75–105.



26. Brah A. *Cartographies of diaspora: Contesting identities*. London and New York, Routledge, 1996. 276 p.
27. Toshchenko Zh. T., Chaptukova T. I. Diaspora as an object of sociological research. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 1996, no. 12, pp. 33–42 (in Russian).
28. Grigoryan L. K. Patriotism and nationalism in Russia: Influence on economic independence. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 3, pp. 22–31 (in Russian).
29. Berberyan A. S., Tuchina O. R. Studying self-understanding of ethno-cultural identity in the titular Armenian ethnic group and in the Armenian diaspora in Russia. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 178–196 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2016.3.11](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.11)
30. Tuchina O. R. National identity and personal historical experience: A psychological aspect (a case study of Russian youth in the Kuban region). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Human. Community. Management*, 2017, V. 18, no. 1, pp. 30–44 (in Russian).



УДК 159.9.072.43:316.454.3

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.9)

Типологические и идентификационные признаки поколений

Влада И. Пищик

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

E-mail: vladaph@yandex.ru

Аннотация

Введение. В статье представлен новый взгляд на выявление идентификационных и типологических признаков поколений с позиции классического (примордиалистского) и неклассического (конструкционистского) подходов. Актуальность исследования обусловлена слабой проработкой проблемы выявления идентификационных признаков поколений в социальной психологии. Перечисляются классификации подходов к определению понятия «поколение». Рассматриваются уже имеющиеся в науке критерии дифференциации поколений. Поднимается вопрос субъективных и объективных критериев.

Приводятся исследования в рамках классического подхода, когда поколение понимается как большая группа, и ее идентификационными признаками выступают неизменные образования (возраст, исторические события жизни, место в роду). Представлены различные типологии поколений России, Америки, Китая, в которых разнятся критерии границ поколений. Показано, что идентификация с поколением не всегда соответствует возрасту респондента. В конструкционистском подходе реальность жизни поколений представлена как текучая и изменяемая, а поколение понимается как мягкая система, идентификационные признаки которой трудны для фиксации. Дискурс является индикатором текучей идентификации поколений. Приведено сравнение уже имеющихся типологий поколений.

Методы. В разделе описана выборка исследования – 300 человек (представители «переходного», «информационного» поколений). Представлены: методика, измеряющая типы ментальности (В.И. Пищик), метод свободного описания на тему «Мой подростковый возраст».

Результаты. Данный раздел включает результаты исследования. У «информационного» поколения выражена инновационная ментальность, у «переходного» поколения – инновационная, традиционная ментальности. Статистически значимо подтверждаются различия между социетальностью и индивидуалистичностью содержания текстов. Подчеркивается, что в текстах «переходного» поколения преимущественно излагаются проблема и культурный контекст, а в текстах «информационного» поколения перечисляются фактология жизни и приобретаемые вещи, предметы.



Обсуждение результатов. Классический и неклассический подходы к проблеме поколений рассматриваются как две альтернативы представленности знания. Делается вывод о перспективности применения конструкционистского подхода к психологии поколений.

Ключевые слова

поколение, классический подход, неклассический подход, признаки идентификации с поколением, типологические признаки поколения, тип ментальности, инновационная ментальность, традиционная ментальность, информационное поколение, переходное поколение

Основные положения

- ▶ с классических позиций поколение в психологии понимается как малоструктурированная социальная группа;
- ▶ с неклассических позиций поколение выступает как форма культурных, коллективных репрезентаций;
- ▶ идентификационные признаки поколений в классическом рассмотрении жестко фиксированы и передаются из поколения в поколение;
- ▶ идентификационные признаки поколения в конструкционистском ключе подвижны, неустойчивы; они не передаются по прямой трансмиссии;
- ▶ типология поколений имеет культурное, социальное и историческое своеобразие.

Благодарности

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00910 «Динамика ценностей поколений как маркер трансформации социальных отношений в российском обществе».

Для цитирования

Пищик В. И. Типологические и идентификационные признаки поколений // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 215–236. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.9

Материалы статьи получены 26.09.2017



UDC 159.9.072.43:316.454.3

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.9](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.9)

Typological and Identifying Characteristics of Generations

Vlada I. Pishchik

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

E-mail: vladaph@yandex.ru

Abstract

Introduction. Little attention has been paid to the study of identifying characteristics of generations in social psychology. This paper: (a) presents a novel view of typological and identifying characteristics of generations within classical (primordial) and non-classical (constructionist) approaches; (b) classifies approaches to defining the 'generation' concept; (c) considers the existing criteria for differentiating generations; and (d) discusses the issue of subjective and objective criteria. Within the framework of the classical approach the generation is understood as a large group which identifying characteristics include such constant constructs as: age, historical events of life, and a place in the family. The study presents typologies of generations in Russia, America, and China that differ in their criteria for generational boundaries. It is found that respondents' identification with their generation does not always correspond to their age. The constructionist approach suggests that the reality of life of generations is changeable and fluid and defines the generation as a non-rigid system which identifying characteristics are hard to fixate. Discourse is an indicator of the fluid identification of generations. The paper concludes with the comparative analysis of the existing typologies of generations.

Methods. The study used the technique for measuring mentality types by V. I. Pishchik and 'My Adolescence' free description technique. The study sample was comprised of 300 individual participants (representatives of the 'transitional' and 'informational' generations).

Results. In brief the research findings indicate that the informational generation is characterized by innovative mentality, while the transitional generation is characterized by both innovative and traditional mentality. The difference between indices of societality and individualism in the analyzed text content is statistically significant. The texts produced by the representatives of the transitional generation mainly contain the problem and the cultural context. The representatives of the informational generation typically enumerate in their texts the facts of life and acquisition of material objects.

Discussion. The classical and non-classical approaches to the problem of generations are considered as two alternatives of knowledge representation. The conclusion is made regarding the prospects of applying the constructionist approach to the psychology of generations.



Keywords

generation, classical approach, non-classical approach, attributes of identification with generation, typological characteristics of generation, type of mentality, innovative mentality, traditional mentality, informational generation, transitional generation

Highlights

- ▶ The classical approach defines the generation as a poorly structured social group.
- ▶ The non-classical approach defines the generation as a form of cultural and collective representations.
- ▶ The classical approach suggests that the characteristics identifying generations are stable and passed on from generation to generation.
- ▶ From the constructionist point of view the characteristics identifying generations are flexible and unstable and are not transmitted across generations directly.
- ▶ The typology of generations has its cultural, social, and historical specific qualities.

Acknowledgments

This study received funding from the Russian Foundation for Basic Research for studying the Dynamics of Values in Generations as a Marker of Transformation of Social Relations in Russian Society, project no. 18-013-00910.

For citation

Pishchik V.I. Typological and Identifying Characteristics of Generations. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 215–236 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.9

Original manuscript received 26.09.2017

Введение

Актуальность настоящего исследования продиктована тем, что в мире начинает все отчетливее проступать проблема противоречивого, конфликтного взаимодействия людей разных поколений [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. Поколенческий концепт [12] более пластичен по отношению к устоявшимся в науке критериям классификации общественных, социальных образований. Однако остается до конца невыясненным вопрос определения системообразующих, социально-психологических характеристик поколений, определяющих их идентификационные и типологические признаки. Заявленная проблема имеет сегодня повышенную актуальность с методологических позиций в связи с тем, что набирает силу конструкционистская методология в вопросах происхождения и устойчивости социальных явлений [13]. Актуальность исследования



определила цель статьи – изучить идентификационные и типологические признаки поколений с позиции классического (примордиализм) подхода, в котором социальные явления трактуются как неизменные константы, и неклассического (конструкционизм) подхода, в котором социальные явления понимаются процессуально, как изменяемые. Статья является продолжением начатого нами ранее исследования поколений [14].

Дифференцирующие и идентификационные признаки поколений

Можно акцентировать различные основания определения понятия «поколение»: эволюционное, генеалогическое, демографическое, историко-культурное [15]; антропологическое, историческое, хронологическое, символическое [16]. Преимущественно, авторы описывают либо динамику поколенческих групп в истории с фиксированными «символическими» ценностями каждого из них [17, 18, 19], либо статическую составляющую поколения, центрируясь на возрасте и генеалогии семей [20, 21, 22].

При этом поколение понимается как условная, длительная социальная группа, организованная стихийно. Отмечается низкая сплоченность в группе поколений. В результате некоторые авторы приходят к выводу, что единение поколения как социальной общности происходит только на этапе первичной социализации и социального обособления поколений в рамках системы образования. Дальнейшая значимость поколенческой общности ослабевает, и пути представителей поколения все более биографизируются [17]. Таким образом, подчеркивается временность, мнимость данного образования. Поколение можно отнести к неструктурированному сообществу. Годы жизни поколения составляют, в среднем, период около 15 лет.

Наиболее часто исследователи представляют три объективных критерия дифференциации поколений: социальную роль в семье [7, 23], историческую эпоху жизни [2, 17] и возраст [6, 18]. Но, как показано J. Masnicol, время жизни не равно возрасту [24]. H. Becker отмечает биографические характеристики поколения (жизненный путь, ценностные ориентации, поведенческие образцы); системные характеристики (размер, состав поколения, поколенческую культуру, поколенческие союзы) [12]. В. М. Воронков в качестве дифференцирующего критерия поколений рассматривает совместную деятельность [2]. W. Strauss, N. Howe определяют важнейшие критерии разделения поколений – среду формирования, архетипы, ценности [11]. Т. П. Емельянова дифференцирующими признаками поколений считает социальные представления, переживания событий общественной жизни [3].

В социальной психологии Г. Г. Дилигенский [25] ставил вопрос о взаимосвязи объективной социальной общности и общности социально-психологической. Мы в большей степени центрируемся на социально-психологических



характеристиках поколений. Дифференцирующим признаком поколений для нас является тип ментальности [5].

Поколение мы определяем как социальную общность (общность указывает на общее свойство) людей, объединенных схожим типом ментальности, осознающих себя представителями определенного типа поколения по признаку отношения к историческим событиям, протекающим в периоды активности их жизни, связанному с поколением и культурно закрепленному. Это рабочее определение, поскольку в дальнейшем по тексту оно будет несколько меняться.

В любых исторических рамках есть доминирующее поколение, поколение, готовящееся стать доминантным, и поколение, которое не имеет уже столько активности, как доминирующее. В нашем исследовании типология современных поколений рассчитана от эпохи перестройки. Хронологические рамки перестройки – 1985–1991 гг. На наш взгляд, это наиболее весомое, переломное событие в жизни поколений нашей страны. Таким образом, можно обозначить «советское» поколение, «доперестроечное»: годы рождения – около 30 лет до перестройки (1946–1964 гг.). Представители, рожденные с 1965 по 1982 гг. (около 15 лет до перестройки) – это «переходное» поколение. Следующее поколение будет рождено в перестройку. Представители, рожденные, начиная с 1983 г., относятся к «постсоветскому», «информационному» поколению. С 2000 г. (15 лет после начала перестройки) – это «новое», «сетевое», «постперестроечное» поколение.

Дифференцирующие признаки поколения не всегда сочетаются с идентификационными признаками представителей поколений. Мы можем идентифицироваться с определенными доминирующими признаками поколения, но для каждого человека они будут свои. Речь идет о субъективных критериях идентификации с тем или иным поколением. В этом, на наш взгляд, заключена пластичность идентификации с поколением.

Наши исследования [14, 15] позволяют заключить, что три субъективных фактора и один объективный могут определить поколение (возраст, переживание исторического события, степень идентификации с поколением и тип ментальности). Но, как показано в наших работах, не всегда эти четыре фактора совпадают. Например, представители «переходного» поколения могут быть близки по возрасту и событийному фактору, но идентифицироваться с «советским поколением», которое им предшествует. Хронологическое время жизни вовлекает в биографию индивидуальные жизненные истории, историческое время (исторический контекст, в котором живут определенные возрастные когорты), создающие опыт поколений. Здесь возникает несовпадение социального и биологического времени. Исходя из этого, возраст не является стабильной характеристикой поколений. Полагаем, что



содержательное наполнение идентификационных признаков поколения в различных концепциях будет определять теоретическая позиция автора. Если за основу брать объективный фактор, то можно игнорировать самоидентификацию представителей поколения.

Мы обращаемся к двум подходам в психологии – классическому и неклассическому, основываясь на представлениях В. С. Степина о классическом, неклассическом и постнеклассическом типах рациональности в науке [26], а также на взглядах других авторов, рассматривающих традиционализм и конструктивизм [27].

Классический подход в рассмотрении поколений

С позиции классического подхода поколение рассматривается как большая социальная, малоструктурированная группа, идентификация представителей которой происходит по историческим, возрастным, событийным, социально-психологическим признакам. В рамках «идентитарной, группистской идиомы» [28] группы поколений рассматриваются как субстанциальные, объективно определяемые сущности. Поэтому в классическом подходе субъективные и объективные характеристики поколений максимально приближены. В таком случае мы рассматриваем более узкий контекст исторической активности поколения, его совместную деятельность. С позиции классического подхода, поколение представляет собой социальную группу людей, объединенных общей картиной мира, образом жизни, схожим репертуаром коммуникативных стратегий, общими стилями мышления и общей культурно-исторической ситуацией развития. Т. Д. Марцинковская, Н. С. Полева определяют поколение как «одну из форм неструктурированной большой группы, объединяющей людей с общими социальными представлениями, ценностными ориентациями и отношением к миру» [29, с. 28]. Поколение может объединять людей одного возраста. «Главным» возрастом для идентификации с поколением является подростковый возраст. При этом мы опираемся на представления ряда авторов [1, 7, 8, 10, 11], которые акцентируют внимание на исторических событиях, сопровождающих формирование идентичности человека в подростковом возрасте в период с 11 по 16 лет. В этом возрасте у подростков возникает критическое отношение к миру взрослых, формируются ценности. Можно утверждать, что именно в этот период поколенческая идентичность человека определяется ценностью.

Рассмотрим типологию поколений с классических позиций. Из концепции трехуровневой композиции развития больших групп (композиция включает типологический, идентификационный и солидаристский уровни) Г. Г. Дилигенского [25] следует, что типологический уровень предполагает типологию поколений по внешнему признаку. Например, поколения, годы



жизни которых охватывают эпоху социализма, довоенные и послевоенные, поколения оттепели и т. д. Такие типологии поколений представлены в социологии [16, 17, 18].

Идентификационный уровень поколений характеризуется наличием у ее представителей самосознания принадлежности к поколению («потерянное поколение», «поколение пепси», «поколение Z»). Солидаристский уровень характеризуется осознанием представителями поколений общности своих интересов, готовности группы к совместным действиям во имя групповых целей. До уровня солидарности поколенческая группа может и не дойти.

Большинство классических типологий поколений исходят из возрастных границ и исторических событий, годов рождения представителей поколений. W. Strauss, N. Howe выделили следующие американские поколения: «потерянное» (1880–1900 гг. р.), «величайшее» (1901–1924 гг. р.), «молчаливое поколение» (1925–1945 гг. р.), «поколение Беби-Бумеров» (1946–1964 гг. р.), «поколение X» (1965–1982 гг. р.), «поколение Y» (1983 – конец 1990-х гг. р.) и «поколение Z» (начало 1990-х – 2000-е гг. р.) [11].

В работе Н. С. Yu & P. Miller акцентируется культурная составляющая типологии поколений [30]. Поколения разделяются на восточные, европейские, азиатские.

С. Р. Egri & D. A. Ralston выявили различные поколения в Китае: «республиканское» (1930–1950 гг. р.), поколение «консолидации» (1951–1960 гг. р.), поколение «культурной революции» (1961–1970 гг. р.), и поколение «социальной реформы» (1971–1975 гг. р.) [19].

А. В. Толстых подразделял российские поколения на: 1) «поколение 1920-х гг. р.»; 2) «поколение 1931–1940 гг. р.»; 3) «первое послевоенное поколение»; 4) «поколение 1950–1960 гг. р.»; 5) «поколение 1970–1980 гг. р.» [9].

В нашей типологии представляем следующие типы: «советское» поколение – носитель традиционной ментальности (1945–1963 гг. р.); «переходное» поколение, «неверящее» – носитель традиционной и переходной ментальностей (1962–1980 гг. р.); «перестроечное», «информационное» поколение с выраженной инновационной ментальностью (1981–1999 гг. р.); «новое», «сетевое» поколение с выраженной постинновационной ментальностью (2000–2018 гг. р.); поколение «глобального прорыва» (предположительно, формирование новой, традиционной ментальности) (2019–2037 гг. р.).

Обобщив исследования поколений с позиции классического подхода, можно определить следующие идентификационные признаки поколений:

- это годы, на которые пришелся подростковый возраст поколения;
- значимые исторические события в годы становления ценностной структуры;



- ведущая деятельность (для ушедшего поколения) – память, напоминание; для старшего поколения – это сохранение традиций и передача опыта; для зрелых – это поддержание и обеспечение молодых; для молодых – это нарушение традиций, инновации;
- когнитивная составляющая – общие, схожие представления, оценки, мнения, знания;
- эмоциональное единство – общие чувства, чувство солидарности в отдельных моментах.

С позиции классического подхода типологические признаки поколения выявляются статистическим большинством, идентификационные признаки связаны с отличительными характеристиками.

Неклассический взгляд на поколения

С позиции неклассического подхода мир описывается как текучая реальность [28, 31]. Полагается, что в мире не хватает паттернов, кодексов и правил, которым могли бы подчиняться люди для устойчивости своего положения. Паттерны поведения многочисленны и противоречат друг другу. Человек сам себе определяет образ жизни, поскольку ему не на что полагаться [31]. Господствует представление о том, что идентичность формируется в доминирующих в обществе дискурсах [28], а через них может существовать и влиять на жизнедеятельность поколений. Если в классическом подходе предикторы идентичности жестко заданы, то в неклассическом подходе задаются «мягкие предикторы» идентичности, к которым относят конструируемость, случайность, нестабильность, множественность, текучесть. Идентичность в этом случае является множественной, текучей, постоянно переопределяемой.

Текучесть идентичности представителей поколений затрудняет их определение. М. С. Гусельцева поясняет это как методологическую проблему, отмечая «смещение (лабильность) и смешение (антиномичность) системы ценностей» [32]. В. В. Семенова полагает, что представителей поколения объединяют общее смысловое поле, общее понимание происходящего, сетевая коммуникация [16]. Можно определить следующие положения неклассического подхода к проблеме – поколение объединяется сетью, в ней правят законы не общности, а связности. Связность может определяться непостоянством связей и их недолговременностью и быстрой сменяемостью. Важнейшими характеристиками идентификации представителей поколений выступают социальные отношения, которые складываются внутри и вне поколений. Представляется, что характеристики поколений не являются неизменными, а текучи, изменяемы и специфичны. Видимо, с этих позиций поколение представляет собой мягкую систему, которая очень чувствительна к внешним воздействиям и неустойчива. То есть люди могут принадлежать



одному поколению, а затем с легкостью идентифицироваться с иным поколением, смотря какой признак будет доминировать в дискурсе общества.

Сегодня можно наблюдать размывание различных видов идентичности поколений [33]. Поскольку поколение имеет свой хронотоп, то важна темпоральная идентичность. В одном из исследований [5] мы показали, что представители «традиционного» поколения больше ориентированы на прошлое, а представители «информационного» ориентированы на будущее. Однако в работе В. А. Емелина, А. Ш. Тхостова [34] высказывается предположение, что прошлое, настоящее и будущее должны находиться в равновесии, иначе это оборачивается деградацией других видов идентичности (маргинальной, виртуальной). С неклассических позиций поколения следует трактовать как коллективные культурные репрезентации, как способы рассматривания, понимания, анализа социального опыта и интерпретации социального мира. Поколенческие группы существуют только в нашем восприятии. Поколение – не онтологическая реальность, а эпистемологическая реальность. Определяют поколение публичные (воплощенные в текстах, разговоре, памятниках и др.) ментальные репрезентации. Например, «советское» поколение представляет переломный момент истории страны, как «развал» СССР, а «молодое» поколение это же событие в большей степени видит как перестройку. Возможно, формирование этих культурных репрезентаций зависит от вытесняемой тревоги «старшими» поколениями, от непонимания нового мира «младшими» поколениями.

Сделаем предварительные выводы. Можно составить краткий список критериев оценки идентификации и типологии поколений с позиции рассматриваемых подходов: теоретические основания подхода к проблеме; идентификационные признаки поколений; основания типологии поколения; характеристики общности; особенности идентичности; основания единства.

В таблице 1 представлены следующие показатели классического подхода рассматривания поколений: «поколение – это группа»; «идентификацию поколения определяет совместная активность»; «общность атрибутов группы поколений»; «групповая принадлежность и солидарность», «идентичность характеризуется устойчивостью». Как альтернативные показатели неклассического подхода к поколению определяются следующие: «поколение – это коллективные репрезентации»; «членство в поколении определяют сетевые отношения»; «текучесть идентичности»; «основа единства – комбинированность, разнородность, процессуальность». В неклассическом подходе акцентируется сетевое общество. С неклассических позиций типологические признаки поколения выявляются на короткий период времени, идентификационные признаки связаны с модой. Поколение, таким образом, – это способ понимания мира.



Таблица 1. Сравнение представлений классического и неклассического подходов к рассмотрению идентичности поколений

Table 1. Comparison of classical and non-classical approaches to the identity of generations

№		Подходы Approaches	
		Классический Classical	Неклассический Non-classical
	Основные представления Basic assumptions		
1	Теоретические основания Theoretical background	Социальная психология больших групп Social psychology of large groups	Сетевая теория Network theory
2	Идентификационные признаки поколения Identifying characteristics of generations	Совместная деятельность, цель Joint activity, objective	Отношения с Другими, сопринадлежность Relations with Others, co-affiliation
3	Основания типологии поколения Foundation for the typology of generations	Категории Categories	Сети Networks
4	Характеристики общности Community characteristics	Общие атрибуты Common attributes	Социальные отношения Social relations
5	Особенность идентичности Identity characteristic	Устойчивость Stable	Текучесть Liquid
6	Основания единства Foundations for unity	Солидарность Solidarity	Комбинированность Combination



Методы

В качестве иллюстрации отличительных признаков поколений было проведено исследование в группах двух поколений. В исследовании участвовали представители «переходного» и «информационного» поколений (они идентифицировали себя с данными поколениями), всего 300 человек (студенты старших курсов вузов г. Ростова-на-Дону ($N = 143$, 86 мужчин и 57 женщин), возраст 21–23 года; работающие зрелые люди ($N = 157$, 82 мужчины и 75 женщин), возраст 45–50 лет).

Применялась методика измерения ментальности (В. И. Пищик). Она позволяет определить четыре типа ментальности: традиционную, переходную, инновационную и постинновационную. Оцениваются составляющие ментальности: архетипы, стиль мышления, образ мира, образ жизни, отношения, взаимодействие. Определяется, к каким типам ментальности эти составляющие относятся.

Применив метод свободных описаний на тему «Мой подростковый возраст», мы собрали тексты у представителей различных поколений. Инструкция, которая давалась респондентам: «Просим Вас описать в свободной форме воспоминания, которые у Вас связаны с периодом подросткового возраста. Опишите события, сопровождающие этот возраст». Далее провели контент-анализ текстов (2017 г.). Анализ текстов проводился с помощью 16-ти категорий, представленных в таблице 2. Сравнивались профили упоминания категорий. Обосновывали предположение о том, что у поколений различная дискурсивная реальность.

Результаты

В группе «переходного» поколения были выражены как типы традиционной, так и инновационной ментальности. В зоне традиции находятся только архетипы и особенности отношений к делу, себе и Другим (значимость различий с остальными типами ментальности на уровне $p < 0,001$). Архетипы как базовые основания ментальности играют значимую роль и определяют тип ментальности. Остальные составляющие – образ мира, образ жизни, стиль мышления и особенности взаимодействия – находятся в зоне инновации. Но вместе с тем только образ мира значительно отличается от традиции ($p < 0,001$). Ментальность в группе «информационного» поколения была инновационного типа. В зоне инновации находятся архетипы (но нет значимых различий с традицией), образ мира, образ жизни и особенности взаимодействия значительно выше традиции (значимость различий с остальными типами ментальности на уровне $p < 0,001$). В зоне постинновации находятся стиль мышления, особенности отношений, но отличия незначимы.

Как показал анализ текстов, поколения живут в различном дискурсивном пространстве. Оценивался средний балл появления события ($\max = 10$).



У переходного поколения они более социозатальные (M (средние значения) = 6,3; $SD = 2,0$), а у информационного поколения – индивидуалистические ($M = 7,3$; $SD = 2,1$). В таблице 2 представлены результаты. Значимость различий указывает на отличие выраженности категории для каждой группы поколений.

Таблица 2. Выраженность категорий в текстах поколений

Table 2. Manifestation of categories in the texts produced by the representatives of generations

Категории Categories	«Пере- ходное» поколение Transitional generation	«Информа- ционное» поколение Informat- ional generation	Значимость различий (Критерий U Манна – Уитни) Significance of the dif- ference (Mann – Whitney U-test)
	%		
1. Значимые события (описываются или одно, или несколько) Significant events (respondents describe one or several events)	53	61	0,070
2. Негативные эмоции Negative emotions	63	42	0,20
3. Позитивные эмоции Positive emotions	47	58	0,050
4. Участники событий (семья, друзья) Event participants (family, friends)	55	60	0,045
5. Мера ответственности во мне Measure of self-responsibility	47	58	0,033



Категории Categories	«Пере- ходное» поколение Transitional generation	«Информа- ционное» поколение Informat- ional generation	Значимость различий (Критерий U Манна – Уитни) Significance of the dif- ference (Mann – Whitney U-test)
	%		
6. Ответственность лежит на Других Responsibility lies with Others	53	42	0,061
7. Индивидуальное решение проблемы Individual problem solving	42	81	0,023
8. Опора на Других в решении проблем Support of Others in problem solving	83	33	0,001
9. Наличие цели Existence of an objective	90	80	0,067
10. Отсутствие цели Absence of an objective	10	20	0,077
11. Гордость за достижения Pride in achievements	60	92	0,000



Категории Categories	«Пере- ходное» поколение Transitional generation	«Информа- ционное» поколение Informat- ional generation	Значимость различий (Критерий U Манна – Уитни) Significance of the dif- ference (Mann – Whitney U-test)
	%		
12. Разделяемые достижения с Другими Sharing achievements with Others	79	40	0,016
13. Описаны социальные роли Respondents describe social roles	73	45	0,028
14. Описаны личностные особенности Respondents describe personal characteristics	20	69	0,061
15. Описана совместная деятельность Respondents describe joint activities	85	44	0,001
16. Описана индивидуальная деятельность Respondents describe individual activities	37	80	0,000



В группе «переходного» поколения среди значимых событий были обозначены: полет человека в космос, Афганская война, перестройка, олимпиада в Москве, взрыв на Чернобыльской АЭС, экономический кризис, война в Сирии, в Украине. Негативные эмоции были связаны с утратами, ущемлением интересов страны. Позитивные эмоции связаны с достижениями страны. Мера ответственности была разделена равномерно между собой и Другими. Опора на Других в решении проблем была более выражена в текстах. Деятельность была описана как целенаправленная. Представители описали больше совместную деятельность. Выделены качества, присущие поколению: адекватная самооценка, осторожность, трудолюбие, откровенность, вдумчивость, справедливость.

В группе «информационного» поколения значимыми событиями истории страны были обозначены следующие: олимпиада в Сочи, война в Украине, новые компьютерные технологии, присоединение Крыма, введение санкций против России. Негативные эмоции были связаны с ущемлением личных интересов и политических интересов страны. Позитивные эмоции связаны с личными достижениями. Мера ответственности была отнесена в большей степени к Другим, чем к себе. Индивидуальное решение проблемы было более выражено в текстах. Представители описали больше индивидуальную деятельность. Отмечены качества представителей поколения: энергичность, пассивность, активная позиция, материальная ориентация.

Тексты представителей поколения «переходных» содержат больше информации о культурной насыщенности жизни, акцентируют дискомфорт и вынужденность, разрушение некоторых социальных норм. Тексты «информационного» поколения изобилуют данными об информационных новинках и доступе к ним, своих достижениях, приобретениях.

Обсуждение результатов

С позиции классического подхода поколение – это стабильная группа, заключенная в рамки исторического события и времени жизни, которые определяют его жесткие типологические и идентификационные признаки. С позиции неклассического подхода поколение – текучее, непостоянное образование, наполняемое различным содержанием, как с типологических, так и идентификационных признаков, определяемых различным общественным дискурсом. Изложенные два подхода к проблеме поколений могут сосуществовать как два альтернативных направления развития системы знания о поколении в связи с новой позицией в понимании научной преемственности знания, как более расширенной, как сложной самоорганизующейся системы [26].

Эмпирическое исследование показало, что у представителей «информационного» поколения выражены преимущественно традиционная



и инновационная ментальности; у представителей «переходного» поколения выражена преимущественно инновационная ментальность. Это может свидетельствовать о том, что в обществе востребованы индивидуалистические ценности, активность, приоритет личных интересов. Анализируемые тексты рассматриваемых поколений отразили их различия в отношении выделяемых значимых исторических событий, ответственности, целеполагания, включенности Других в их жизненные сферы.

Данное исследование предполагает дальнейшее проведение более масштабных измерений дискурсов представителей различных типов поколений.

Понимание различий поколений и «разрыва» между ними имеет множество применений во всех областях жизни: в консультировании детско-родительских отношений, педагогическом пространстве, отношениях поколений в организациях и в продажах.

Литература

1. Рикель А. М., Доренская С. В. Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 4. С. 205–225. DOI: [10.21702/rpj.2017.4.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10)
2. Воронков В. М. Проект «шестидесятников»: движение протеста в СССР // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 168–200.
3. Емельянова Т. П. Социальные представления. История, теория и эмпирические исследования. М.: Когито-Центр, 2016. 476 с.
4. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
5. Пищик В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 80–88.
6. Постникова М. И. Психология отношений между поколениями в современной России: дисс. ... д. психол. наук. СПб., 2010. 590 с.
7. Сапоровская М. В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 430 с. URL: <http://www.coping-kostroma.com/images/files/Saporovskaya-Book.pdf> (дата обращения 12.05.2018).
8. Sánchez-Moya A., Cruz-Moya O. Whatsapp, Textese, and Moral Panics: Discourse Features and Habits Across Two Generations // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 173. P. 300–306. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.02.069](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.069)
9. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алтея, 2000. 287 с.



10. *Kupperschmidt B. R.* Multigeneration Employees: Strategies for Effective Management // *The Health Care Manager*. 2000. Vol. 19, Issue 1. P. 65–76. DOI: [10.1097/00126450-200019010-00011](https://doi.org/10.1097/00126450-200019010-00011)
11. *Howe N., Strauss W.* Millennials Rising: The next great generation. New York: Vintage, 2009. 432 p.
12. *Campbell S. M., Twenge J. M., Campbell W. K.* Fuzzy But Useful Constructs: Making Sense of the Differences Between Generations // *Work, Aging and Retirement*. 2017. Vol. 3, Issue 2. P. 130–139. DOI: [10.1093/workar/wax001](https://doi.org/10.1093/workar/wax001)
13. *Джерджен К.* Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: Изд-во БГУ, 2003. 232 с.
14. *Пищик В. И., Сиврикова Н. В.* Динамика смысловых составляющих ментальности поколений // *Российский психологический журнал*. 2014. Т. 11, № 3. С. 73–82.
15. *Пищик В. И., Гаврилова А. В., Сиврикова Н. В.* Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13, № 3. С. 245–264. DOI: [10.21702/rpj.2016.3.14](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.14)
16. *Семенова В. В.* Социальная динамика поколений: проблема и реальность. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 271 с.
17. *Левада Ю. А.* Поколения XX века: возможности исследования // *Отцы и дети: поколенческий анализ современной России*. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 39–60.
18. *Лисовский В. Т.* Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) // *Социологические исследования*. 1998. № 5. С. 98–104.
19. *Egri C. P., Ralston D. A.* Generation Cohorts and Personal Values: A Comparison of China and the United States // *Organization Science*. 2004. Vol. 15, Issue 2. P. 210–220. DOI: [10.1287/orsc.1030.0048](https://doi.org/10.1287/orsc.1030.0048)
20. *Мангейм К.* Очерки социологии знания: Проблема поколений – Состязательность – Экономические амбиции. М.: Изд-во ИНИОН РАН. 2000. 162 с.
21. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.* «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете // *Мир психологии*. 2017. № 1 (89). С. 134–143.
22. *Глотов М. Б.* Поколение как категория социологии // *СоцИс*. 2004. № 10. С. 42–49.
23. *Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 429 с.
24. *Macnicol J.* Neoliberalising Old Age. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 242 p.



25. Дилигенский Г. Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших групп // Методологические проблемы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1975. С. 196–205.
26. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
27. Кроник А. А. Выбор конструктивиста // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 500–504.
28. Брубейкер Р. Этничность без групп / пер. с англ. И. Борисовой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 408 с.
29. Марцинковская Т. Д., Полева Н. С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 24–37.
30. Yu H. C. & Miller P. Leadership style – The X Generation and Baby Boomers compared in different cultural contexts // Leadership & Organization Development Journal. 2005. Vol. 26, Issue 1. P. 35–50. DOI: [10.1108/01437730510575570](https://doi.org/10.1108/01437730510575570)
31. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
32. Гусельцева М. С. Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.04.2018).
33. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009. 453 с.
34. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Соблазны и ловушки темпоральной идентичности // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 115–125.
35. Стёпин В. С. Историко-научные реконструкции: плюрализм и кумулятивная преемственность в развитии научного знания // Вопросы философии. 2016. № 6. С. 5–14.

References

1. Rikel' A. M., Dorenskaya S. V. A socio-psychological model of values among different generations in modern Russian society. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 4, pp. 205–225 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.4.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10)
2. Voronkov V. M. The 'men of the sixties' project: The protest movement in the USSR. In: Levada Yu., Shanin T. (eds.) *Fathers and children: A generational analysis of modern Russia*. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2005, pp. 168–200.
3. Emel'yanova T. P. *Sotsial'nye predstavleniya. Istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya* [Social representations: History, theory, and empirical research]. Moscow, Kogito–Center Publ., 2016. 476 p.
4. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [The child and society]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 336 p.



5. Pishchik V. I. Generations: Socio-psychological analysis of mentality. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2011, no. 2, pp. 80–88 (in Russian).
6. Postnikova M. I. *Psikhologiya otnoshenii mezhdru pokoleniyami v sovremennoi Rossii* [Psychology of intergenerational relations in modern Russia]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). St. Petersburg, 2010. 590 p.
7. Saporovskaya M. V. *Psikhologiya mezhpokolennykh otnoshenii v sovremennoi rossiiskoi sem'e* [Psychology of intergenerational relations in modern Russian families]. Kostroma, KSU Publ., 2012. 430 p. Available at: <http://www.coping-kostroma.com/images/files/Saporovskaya-Book.pdf> (Accessed 12 May 2018).
8. Sánchez-Moya A., Cruz-Moya O. Whatsapp, textese, and moral panics: Discourse features and habits across two generations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, V. 173, pp. 300–306. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.02.069](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.069)
9. Tolstykh A. V. *Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti* [The experience of concrete historical personality psychology]. St. Petersburg, Alteya Publ., 2000. 287 p.
10. Kupperschmidt B. R. Multigeneration employees: Strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 2000, V. 19, Issue 1, pp. 65–76. DOI: [10.1097/00126450-200019010-00011](https://doi.org/10.1097/00126450-200019010-00011)
11. Howe N., Strauss W. *Millennials rising: The next great generation*. New York, Vintage, 2009. 432 p.
12. Campbell S. M., Twenge J. M., Campbell W. K. Fuzzy but useful constructs: Making sense of the differences between generations. *Work, Aging and Retirement*, 2017, V. 3, Issue 2, pp. 130–139. DOI: [10.1093/workar/wax001](https://doi.org/10.1093/workar/wax001)
13. Gergen K., Polonnikov A. A. (ed.) *Sotsial'nyi konstruksionizm: znanie i praktika* [Social constructionism: knowledge and practice]. Minsk, BSU Publ., 2003. 232 p.
14. Pishchik V. I., Sivrikova N. V. The dynamics of sense components of the mentality of generations. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 3, pp. 73–82 (in Russian).
15. Pishchik V. I., Gavrilova A. V., Sivrikova N. V. Styles of intergenerational pedagogical interaction between teachers and students of different generational groups. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 3, pp. 245–264 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2016.3.14](https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.14)
16. Semenova V. V. *Sotsial'naya dinamika pokolenii: problema i real'nost'* [Social dynamics of generations: The problem and reality]. Moscow, Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 2009. 271 p.
17. Levada Yu. A. Generations of the 20th century: Potential for research. In: Levada Yu., Shanin T. (eds.) *Fathers and children: A generational analysis of modern Russia*. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2005, pp. 39–60.



18. Lisovskii V. T. The dynamics of social changes: The experience of comparative sociological research of Russian youth. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 1998, no. 5, pp. 98–104 (in Russian).
19. Egri C. P., Ralston D. A. Generation cohorts and personal values: A comparison of China and the United States. *Organization Science*, 2004, V. 15, Issue 2, pp. 210–220. DOI: [10.1287/orsc.1030.0048](https://doi.org/10.1287/orsc.1030.0048)
20. Mannheim K. *Essays on the sociology of knowledge: The problem of generations - competitiveness - economic ambitions* (Russ. ed.: Mangeim K. *Ocherki sotsiologii znaniya: Problema pokolenii – Sostyazatel'nost' – Ekonomicheskie ambitsii*. Moscow, INION RAS Publ., 2000. 162 p.).
21. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. The 'digital' situation of intergenerational relations: The gap and interaction between adolescents and parents on the Internet. *Mir psikhologii – World of Psychology*, 2017, no. 1 (89), pp. 134–143 (in Russian).
22. Glotov M. B. Generation as a category in sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 2004, no. 10, pp. 42–49 (in Russian).
23. Mead M. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the world of childhood]. Moscow, Nauka Publ., 1988. 429 p.
24. Macnicol J. *Neoliberalising old age*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015. 242 p.
25. Diligenskii G. G. Certain methodological problems of research in the psychology of large groups. In: Shorokhova E. V. (ed.) *Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1975, pp. 196–205.
26. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical knowledge]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2000. 744 p.
27. Kronik A. A. The choice of a constructivist. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest – The History of Russian Psychology in Persons: Digest*, 2016, no. 6, pp. 500–504 (in Russian).
28. Brubaker R. *Ethnicity without groups*. Cambridge, Mass., 2004 (Russ. ed. Brubeiker R. *Etnichnost' bez grupp*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2012. 408 p.).
29. Martsinkovskaya T. D., Poleva N. S. Generations of the transitivity era: Values, identity, and communication. *Mir psikhologii – World of Psychology*, 2017, no. 1 (89), pp. 24–37 (in Russian).
30. Yu H. C. & Miller P. Leadership style – The X generation and baby boomers compared in different cultural contexts. *Leadership & Organization Development Journal*, 2005, V. 26, Issue 1, pp. 35–50. DOI: [10.1108/01437730510575570](https://doi.org/10.1108/01437730510575570)
31. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid modernity]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p.



32. Gusel'tseva M. S. Identity in the transitive society: Transforming values. *Psikhologicheskie Issledovaniya – Psychological Studies*, 2017, V. 10, no. 54, p. 5 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 20 April 2018).
33. Ivanova N. L., Rumyantseva T. V. *Sotsial'naya identichnost': teoriya i praktika* [Social identity: Theory and practice]. Moscow, MSGI Publ., 2009. 453 p.
34. Emelin V. A., Tkhostov A. Sh. Temptation and traps of temporal identity. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*, 2016, no. 8, pp. 115–125 (in Russian).
35. Stepin V. S. Historical and scientific reconstruction: Pluralism and cumulative continuity in the development of scientific knowledge. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*, 2016, no. 6, pp. 5–14 (in Russian).



УДК 378.147.88

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.10)

Развитие профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка

Зурьят А. Муртазова^{1*}, Светлана Н. Бегидова²

¹ Кабардино-Балкарский государственный университет им Х. М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация

² Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Российская Федерация

* E-mail: murtazovaz@mail.ru

Аннотация

Введение. Авторами доказывается актуальность проблемы развития профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка, его значимость в профессиональном становлении специалиста.

Научная новизна исследования заключается в том, что на основе специфики деятельности специалиста в сфере иностранного языка выделены основные характеристики профессионально-творческого мышления: ассоциативность, антиципация, дивергентность, гибкость, критичность, конструктивность. Обосновывается, что развитое профессионально-творческое мышление повышает конкурентоспособность будущего специалиста, обеспечивает ему успех в профессиональной деятельности.

Методы. В разделе описывается ход исследования; указано, что в педагогическом эксперименте приняли участие магистранты Института истории, филологии и СМИ Кабардино-Балкарского государственного университета в количестве 22 человек. Анализ работ зарубежных и отечественных авторов позволил определиться в теоретических подходах к развитию профессионально-творческого мышления будущих учителей английского языка и разработать авторскую программу. В основу программы положена идея геймификации учебного процесса, что потребовало использования следующих инновационных методов и средств обучения: «REAL»-методики (Н.В. Маслова); метода кейсов (ситуация-образец, ситуация-проблема, ситуация-упражнение); игровых технологий; метода обратной мозговой атаки (ОМА); метода ассоциаций; диалога с деструктивной отнесенной оценкой.

Результаты. Данный раздел включает обобщенные результаты исследования, свидетельствующие о положительной динамике по всем выделенным характеристикам профессионально-творческого мышления: ассоциативности, антиципации, дивергентности, гибкости, критичности, конструктивности. Результаты обучающихся статистически значимо выше по всем выделенным характеристикам профессионально-творческого мышления. Но при этом отмечается, что данный процесс



не носит завершенного характера, а требует постоянной работы по развитию выделенных характеристик мышления.

Обсуждение результатов. Авторы рассматривают развитие профессионально-творческого мышления как доминирующее условие профессионального становления будущих учителей иностранного языка, обеспечивающего им конкурентные преимущества и востребованность на современном рынке труда.

В заключение делается вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова

профессионально-творческое мышление, конкурентоспособность, ассоциативность, антиципация, дивергентность, гибкость, критичность, конструктивность мышления, геймификация, учебный процесс

Основные положения

- ▶ профессионально-творческое мышление определено как доминирующее условие профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, повышающее уровень его конкурентоспособности и востребованности на рынке труда;
- ▶ профессионально-творческое мышление определяется эффективностью развития таких характеристик, как ассоциативность, антиципация, дивергентность, гибкость, критичность мышления, конструктивность;
- ▶ организация учебного процесса с опорой на принципы геймификации позволяет повысить интерес и мотивацию обучающихся к профессиональной деятельности;
- ▶ реализация в учебном процессе инновационных методов обучения повышает эффективность процесса развития профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка.

Для цитирования

Муртазова З. А., Бегидова С. Н. Развитие профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 237–259. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.10

Материалы статьи получены 13.09.2017



UDC 378.147.88

DOI: [10.21702/rpj.2018.2.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.10)

Development of Professional and Creative Thinking in Future Foreign Language Teachers

Zuriyat A. Murtazova^{1*}, Svetlana N. Begidova²

¹ Berbekov Kabardino-Balkarian State University, Nalchik, Russian Federation

² Adyghe State University, Maykop, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: murtazovaz@mail.ru

Abstract

Introduction. Well-developed professional and creative thinking increases competitiveness and ensures the professional success of future foreign language teachers. Thus, fostering professional and creative thinking is an essential part of their professional development. The novelty of the research lies in studying characteristics of professional and creative thinking such as: associativity, anticipation, divergence, flexibility, criticism, and constructiveness, which are specific to a foreign language specialist's professional activity.

Methods. The pedagogical experiment involved 22 master students from the Institute of History, Philology and Media at Kabardino-Balkarian State University. A critical analysis of previous research allowed the authors to decide on theoretical approaches to developing professional and creative thinking in future English teachers and to develop a special training program. The program is based on the idea of gamification of the educational process and uses the following innovative training methods and techniques: (a) the REAL techniques (N. V. Maslov); (b) case methods (situation-sample, situation-problem, and situation-exercise); (c) game technologies; (d) reverse brainstorming (RB); (e) the association method; and (f) dialogue with a destructive related assessment.

Results. The study results indicated positive dynamics for all the characteristics of professional and creative thinking. The students had significantly higher levels of associativity, anticipation, divergence, flexibility, criticism, and constructiveness. However, this process is never fully completed and constant effort is required to develop these characteristics of thinking.

Discussion. The development of professional and creative thinking is the main condition for a foreign language teachers' professional development, providing them with competitive advantages and greater relevance on the modern labor market. Conclusion: there is a need for purposeful work on the development of professional and creative thinking in future foreign language teachers.

Keywords

professional and creative thinking, competitiveness, associativity, anticipation, divergence, flexibility, criticism, constructiveness, gamification, educational process



Highlights

- ▶ Professional and creative thinking is the main condition for the successful professional training of future foreign language teachers as it is instrumental in providing them with competitive advantages and greater relevance in the labor market.
- ▶ The levels of associativity, anticipation, divergence, flexibility, criticism, and constructiveness determine the effectiveness of professional and creative thinking.
- ▶ Applying principles of gamification in the educational process can help increase students' interest and motivation regarding professional activities.
- ▶ Implementing innovative teaching methods in the educational process increases the effectiveness of professional and creative thinking development in future foreign language teachers.

For citation

Murtazova Z. A., Begidova S. N. Development of Professional and Creative Thinking in Future Foreign Language Teachers. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 237–259 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.10

Original manuscript received 13.09.2017

Введение

Развитие профессионально-творческого мышления у будущего учителя является непреходящей задачей высшего образования. Только творчески мыслящий учитель способен воспитать творческую личность, «умеющую нестандартно подойти к своему делу, равнодушную к проблемам и заботам общества, обладающую высокими нравственными качествами, богатой духовной культурой» [1, с. 28].

Овладение будущим учителем основами профессионально-творческого мышления является важным фактором его профессионального становления, залогом его конкурентоспособности и востребованности на современном рынке труда [2, 3]. Конкурентные преимущества учителя определяются более высоким уровнем системы знаний, умений, опытом творческой профессиональной деятельности, способностью эффективно выполнять педагогические функции, достигать поставленных учебно-воспитательных целей [4, 5]. На зависимость конкурентоспособности от уровня развития творческого мышления указывают многие авторы, например, С. Н. Бегидова, Е. Ю. Липилина, С. А. Хазова [3], К. Ю. Колесина, О. Н. Годованая [6], И. В. Терелянская [5] и др.

В педагогической деятельности «творчество», по мнению И. А. Колесниковой, – это прежде всего «установка на собственную возможность продуктивно работать с любым ребенком, подростком, взрослым, каким бы трудным и необычным он ни был, какая бы нестандартная образовательная



ситуация не возникала» [7, с. 136]. Именно такой учитель требуется сегодня современной школе.

Таким образом, конкурентоспособность является показателем профессионализма педагога, что, в свою очередь, обеспечивает повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Творческое мышление, по мнению многих отечественных и зарубежных ученых, актуализирует познавательные процессы обучения и познания, обеспечивает самостоятельность и эффективность будущей профессиональной деятельности [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20].

Профессия учителя, как отмечают ведущие ученые В.И. Загвязинский [10], И.А. Колесникова [7], Л.С. Подымова [11], Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко [21], В.А. Сластенин [12], А.П. Тряпицына [22], и др., – это творческая профессия, которая предъявляет особые требования к личности учителя, и без творческого подхода к решению педагогических задач невозможно сегодня воспитать подрастающее поколение, способное «мыслить и действовать самостоятельно, творчески» [23, с. 4].

Все эти требования в полной мере относятся к подготовке будущих учителей иностранного языка. Сегодня общество в полной мере осознает, что знание иностранных языков – это возможность межличностного общения, профессионального роста, профессиональной карьеры и т. д., поэтому общество предъявляет повышенные требования к квалификации учителей иностранного языка. И развитие профессионально-творческого мышления, как доминирующего фактора профессионального становления, должно стать главным направлением в подготовке будущего учителя.

Такой подход требует «пересмотра содержания и методических аспектов в подготовке учителей иностранного языка, создания условий для развития профессионально-творческого мышления, учитывая специфику предмета и особенности труда преподавателя» [1, с. 5].

Проблеме развития профессионально-творческого мышления посвящены работы отечественных и зарубежных ученых. Наиболее значимыми для нашего исследования явились работы Д. Б. Богоявленской [24], А. В. Брушлинского [25], Е. П. Ильина [26], И. П. Калошиной [27], Н. Н. Нечаева [28, 29], В. Д. Шадрикова [30], Дж. Дьюи [31], D. M. Healey, J. M. Halperin [32], рассматривающие вопросы психологии творческих способностей, творческого мышления, а также работы В. И. Андреева [8], С. Н. Бегидовой, Е. Ю. Липилиной, С. А. Хазовой [3], И. А. Колесниковой [7], З. А. Муртазовой [1], А. В. Хуторского [13], E. Camburn, S. Han [33], C. Fernet, S. Trepanier, S. Austin, J. Levesque-Cote [17], F. Guay, P. Valois, E. Falardeau, V. Lessard [34], M. Thurlings, A. Evers, M. Vermeulen [18], D. Lynn [35], J. F. Figueroa-Flores [20], посвященные проблеме развития творческого профессионального мышления.



Анализ литературы по изучаемой проблеме позволяет констатировать, что развитое профессионально-творческое мышление является необходимой составляющей профессионального становления любого специалиста, обеспечивающей ему успех и востребованность на современном рынке труда, что в полной мере относится и к учителям иностранного языка.

Таким образом, в структуре профессиональной подготовки учителей иностранного языка профессионально-творческое мышление должно занимать одно из ведущих мест, а его развитие – актуальная задача высшего профессионального образования.

Цель исследования: развитие профессионально-творческого мышления у будущих учителей иностранного языка.

Теоретическое обоснование

Педагогическая деятельность всегда основана на творческом подходе к реализации задач воспитания и обучения. В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, Е. Ю. Липилина, И. А. Колесникова, П. Ф. Кравчук, В. А. Сластенин, С. А. Хазова и др. в своих работах подчеркивали, что при организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса перед учителем постоянно возникают задачи, требующие нестандартного подхода, эффективность решения которых будет зависеть от умения последнего действовать творчески с учетом конкретной ситуации и индивидуальных особенностей обучающихся [3, 7, 8, 9, 10, 12, 36]. В. И. Загвязинский, подчеркивая творческий характер труда учителя, считает, что новизна и преобразование, выход за рамки известного являются основными характеристиками педагогической деятельности. При этом в творческом процессе педагога особую роль он отводит предвидению, интуиции, эмоциональным ожиданиям, умению формулировать гипотезу [9], которые, в свою очередь, являются характеристиками творческого мышления.

Требования к профессионально-творческому мышлению филолога в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (уровень магистратуры) заложены в видах профессиональной деятельности: научно-исследовательской, педагогической, проектной, например, в разработке проектов в сфере межкультурной коммуникации, межнационального речевого общения, речевого этикета в поликультурной среде; в разработке проектов в области перевода с родного языка на иностранный и с иностранного языка на родной и др., а также в общекультурных и профессиональных компетенциях, которыми должен обладать выпускник: «способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1); готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2); готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3); ... владением



навыками планирования, организации и реализации образовательной деятельности по отдельным видам учебных занятий (лабораторные, практические и семинарские занятия) по филологическим дисциплинам (модулям) в образовательных организациях высшего образования (ПК-5); ...готовностью участвовать в организации научно-исследовательской проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и ДПО, в профориентационных мероприятиях со школьниками (ПК-8)» и др. [37].

Таким образом, профессионально-творческое мышление должно быть имманентно присуще профессиональной подготовке филолога (иностраный язык), и оно органично вписывается в требования, предъявляемые ФГОС ВО. Учитель иностранного языка занимает особое положение в образовательном учреждении, т. к. он осуществляет межкультурную коммуникацию, владеет необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при общении с представителями различных культур, владеет нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения и т. д. Понимание значимости роли учителя иностранного языка в современном обществе предъявляет требования к обновлению содержания, способов, форм организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. На необходимость обновления содержания подготовки педагогических кадров с учетом требований современного общества указывают В. И. Загвязинский, А. П. Тряпицына, Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко, подчеркивая, что такой специалист должен обладать развитым профессионально-творческим мышлением.

Основными характеристиками профессионально-творческого мышления учителя иностранного языка с учетом специфики его деятельности, с нашей точки зрения, являются ассоциативность, антиципация, дивергентность и гибкость, критичность мышления, конструктивность. Развитие выделенных характеристик мышления, формирование которых осуществляется на изучаемом иностранном языке, на материале профессиональной направленности, обеспечивает становление профессионально-творческого мышления.

Методы

Организация исследования

Организация экспериментальной работы по развитию профессионально-творческого мышления проводилась в Институте истории, филологии и СМИ КБГУ в период 2015–2017 гг. В эксперименте приняли участие обучающиеся – магистранты направления подготовки 45.04.01. «Филология», профиля подготовки «Английский язык», – две группы в количестве 22 человек. Экспериментальная работа проходила в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.



Развитие профессионально-творческого мышления обучающихся осуществлялось в процессе изучения дисциплины «Теории и технологии обучения иностранному языку». Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы. На начальном этапе уровень развития выделенных характеристик мышления (ассоциативность, антиципация, дивергентность, гибкость, критичность, конструктивность) статистически значимо не отличался у респондентов обеих групп ($P > 0,05$), что позволило произвольно выделить контрольную и экспериментальную группы. В ходе экспериментальной работы естественный ход учебного процесса не нарушался. Контрольная группа обучалась по традиционной программе, а в экспериментальной группе была реализована разработанная авторская программа, содержание которой направлено на развитие творческого мышления, умение ориентироваться в информационном пространстве, увидеть, сформулировать и решить проблему, а также на формирование способности к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

Программа включает в себя такие формы и методы активизации познавательной деятельности, как смешанное обучение, метод проектов, игровые технологии (геймификация), проблемное обучение, использование онлайн-курсов, мультимедиа-технологии и др. Реализация данных форм обучения в учебном процессе способствует становлению развитого профессионально-творческого мышления будущего учителя иностранного языка.

При организации педагогического эксперимента мы исходили из положения, что профессионально-творческое мышление подчиняется общим закономерностям развития творческих способностей [15, 19, 20, 24, 25, 26, 30, 31, 35, 36, 38].

Методы исследования

Сегодня в научной литературе представлено достаточно много методов развития творческого мышления. Выбор наиболее эффективных из них зависит от направленности и специфики вида деятельности, в которой должны проявляться творческие способности. Специфика деятельности учителя иностранного языка, вид профессиональной деятельности как совокупность обобщенных трудовых функций позволили нам выделить следующие методы, обеспечивающие эффективность развития профессионально-творческого мышления.

Метод ассоциаций позволяет находить связи между различными явлениями, часто не связанными между собой. Данный метод актуализирует поиск новых идей, новых образов, что требует от обучающегося переноса знаний из одной области в другую, интерпретации нового образа, формы, предмета, посредством известных понятий, представлений и т. д. Метод



широко используется при обучении иностранному языку (например, авторская школа Марины Русаковой и др.).

Метод эмпатии (личной аналогии) относится к эвристическим методам решения творческих задач и предполагает способность отождествления личности человека с личностью Другого. Это способность понять, прочувствовать чувства, психологическое и эмоциональное состояние другого человека, например, ученика, субъекта взаимодействия.

Диалог с деструктивной отнесенной оценкой, или метод обратной мозговой атаки (ОМА) – способность предвидеть возможное возникновение противоречия, которое может проявиться в процессе взаимодействия, и находить пути его разрешения. Данный метод позволяет не только обеспечивать выявление всех известных недостатков, но и прогнозировать возможные будущие недостатки, что очень важно при организации учебно-воспитательного процесса.

Метод инверсии предполагает поиск возможных решений творческих задач, основанных на нетрадиционных, нестандартных, часто нелогических подходах. Метод достаточно сложный и требует в первую очередь хорошей подготовки самого педагога.

Прогрессивная методика обучения «REAL» Н. В. Масловой [39] основана на «релаксационно-активном биоадекватном методе». Исходя из сущности педагогической деятельности, процесс формирования творческого мышления осуществляется мыслеобразами при возникновении ассоциативных образов, что является основой действия REAL-методики. Данная методика повышает эффективность развития творческого мышления обучающихся на занятиях.

Диагностика уровня развития профессионально-творческого мышления у обучающихся осуществлялась на основе *критериально-ориентированного подхода* (R. Glassser), который позволяет более четко выделить и оценить интересующие нас способности.

Результаты

В экспериментальной группе проводилась специальная работа по развитию профессионально-творческого мышления обучающихся. Нами были выделены наиболее эффективные формы и методы организации учебных занятий, направленных на достижение поставленной цели. Основопологающей стала идея геймификации учебного процесса, что позволяет повысить мотивацию обучающихся, актуализировать их субъектную позицию, повысить интерес к профессии [16, 32, 40, 41]. В таблице 1 представлены формы и методы, развивающие выделенные характеристики профессионально-творческого мышления (ПТМ).

**Таблица 1.** Развитие профессионально-творческого мышления**Table 1.** Professional and creative thinking development

Характеристики ПТМ <i>Professional and creative thinking characteristics</i>	Формы и методы развития ПТМ <i>Professional and creative thinking development methods and forms</i>	Методические рекомендации <i>Methodical recommendations</i>
Ассоциативность Associativity	REAL-методики REAL techniques Метод инверсии Inversion method Метод ассоциаций Association method	Обеспечивать профессиональную направленность деятельности обучающихся Supporting students' professional orientation
Антиципация Anticipation	Метод эмпатии Empathy method Метод инверсии Inversion method Метод «Инцидент» Incident method	Активизировать субъективную позицию, самостоятельность мышления Promoting a subjective stand and independence of thinking
Дивергентность, гибкость Divergence, flexibility	Метод обратной мозговой атаки (ОМА) Reverse brainstorming Проблемный метод Problem method Метод эвристических вопросов Method of heuristic questions	Построение занятий по таксономии Блума Creating class activities using Bloom's taxonomy Стимулировать поиск нескольких вариантов решения поставленной учебной задачи Stimulating the search for several solutions to a problem



Характеристики ПТМ <i>Professional and creative thinking characteristics</i>	Формы и методы развития ПТМ <i>Professional and creative thinking development methods and forms</i>	Методические рекомендации <i>Methodical recommendations</i>
Критичность Criticism	Диалог с деструктивной отнесенной оценкой Dialogue with a destructive related assessment Диспут Dispute Мозговой шторм Brainstorm	Глаголы-опоры таксономии Блума Bloom's taxonomy action verbs Не допускать критики неверных решений Preventing criticism of wrong decisions
Конструктивность Constructiveness	Ситуационно-ролевые игры Situational and role games Профессиональный бой Professional battle Метод кейсов: ситуация-образец, ситуация-проблема, ситуация-упражнение Case method (situation-sample, situation-problem, and situation-exercise)	Стимулировать активность поиска конструктивных предложений для решения профессиональной задачи Stimulating the search for constructive solutions to professional problems

На начальном этапе экспериментальной работы у респондентов контрольной и экспериментальной групп оценили уровень развития профессионально-творческого мышления при выполнении и решении профессиональных задач. Были получены следующие результаты (таблица 2).



Таблица 2. Результаты уровня развития профессионально-творческого мышления обучающихся-филологов профиля подготовки «Английский язык» (%)

Table 2. The level of professional and creative thinking among philology students of the English language profile (%)

Характеристики профессионально-творческого мышления Professional and creative thinking characteristics	Уровни Levels					
	Низкий Low		Средний Average		Высокий High	
	КГ CG	ЭГ EG	КГ CG	ЭГ EG	КГ CG	ЭГ EG
Ассоциативность Associativity	25,3	26,7	58,6	54,5	16,1	18,8
Антиципация Anticipation	44,7	45,3	52,2	51,8	3,2	2,9
Дивергентность, гибкость Divergence, flexibility	47,6	48,4	44,2	42,3	8,2	9,3
Критичность Criticism	51,8	50,4	40,1	41,3	8,1	8,3
Конструктивность Constructiveness	57,3	56,6	35,1	36,3	7,6	7,1

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что в обеих группах показатели проявления выделенных качеств находятся на недостаточном уровне. Более половины обучающихся имеют результаты ниже среднего. Лучшие результаты показаны по ассоциативности мышления, самые низкие результаты – по конструктивности. Контент-анализ выполненных работ и беседы с обучающимися позволили выявить тот факт, что наибольшие трудности представляли задания, требующие проявления антиципации. К ним относятся: предвидение возможных ошибок, которые могут быть допущены учениками; выбор наиболее эффективных методов освоения учебного материала; подбор индивидуальных методических приемов; учет личностных особенностей обучающихся и др. Также представлялось сложным конструирование учебного процесса на освоение той или иной темы. Таким образом, анализ полученных результатов позволил разработать программу развития



профессионально-творческого мышления у магистрантов. Обучающиеся-магистранты имеют достаточную базу знаний, у них сформированы профессиональные компетенции на уровне требований бакалавриата, они знают специфику своей будущей профессиональной деятельности. Это позволило включить их в решение различных профессиональных задач разной степени сложности, исходя из уровня индивидуальной подготовки обучающихся.

В соответствии с поставленными задачами на занятиях применялись различные способы активизации речемыслительной деятельности обучающихся (таблица 1).

В конце педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты уровня развития профессионально-творческого мышления обучающихся-филологов профиля подготовки «Английский язык» в конце педагогического эксперимента (%)

Table 3. The level of professional and creative thinking among philology students of the English language profile by the end of the pedagogical experiment (%)

Характеристики профессионально-творческого мышления <i>Professional and creative thinking characteristics</i>	Уровни <i>Levels</i>					
	Низкий <i>Low</i>		Средний <i>Average</i>		Высокий <i>High</i>	
	КГ <i>CG</i>	ЭГ <i>EG</i>	КГ <i>CG</i>	ЭГ <i>EG</i>	КГ <i>CG</i>	ЭГ <i>EG</i>
Ассоциативность <i>Associativity</i>	10,2	2,6	63,2	46,7	26,6	50,7
Антиципация <i>Anticipation</i>	41,3	25,3	55,1	60,9	3,6	13,8
Дивергентность, гибкость <i>Divergence, flexibility</i>	37,5	8,7	52,4	57,4	10,1	33,9
Критичность <i>Criticism</i>	41,6	10,8	45,7	61,0	12,7	28,2
Конструктивность <i>Constructiveness</i>	47,8	15,8	43,8	56,9	8,4	27,3



Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп показало наличие тенденции к повышению уровня развития профессионально-творческого мышления. При этом более ярко выражено улучшение результатов по показателю ассоциативности, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, что объясняется спецификой профессионального мышления специалистов иностранного языка. *Ассоциативность* формируется уже на начальном этапе освоения иностранного языка и является основой для многих авторских методик. Данное качество позволяет специалисту находить яркие образные ассоциации между предметами, явлениями, что делает процесс усвоения языка более эффективным, эмоционально насыщенным: ассоциации запоминаются, в памяти воспроизводятся связанные с ними образы, ощущения, эмоции. Процесс целенаправленного развития данного качества у испытуемых экспериментальной группы показал, что уровень его развития статистически значимо выше, чем у испытуемых контрольной группы ($P > 0,05$).

Антиципация также имеет тенденцию к улучшению ее проявления, но не столь ярко выражена. В экспериментальной группе увеличилось число обучающихся с высоким уровнем проявления данного качества (с 2,9% на начальном этапе до 13,8% в конце педагогического эксперимента). Снизился процент обучающихся с низким уровнем проявления данного качества (45,3% – 25,3%), что также свидетельствует об эффективности проделанной работы. Следует отметить, что профессиональная антиципация – это достаточно сложная способность, которая развивается при активной профессиональной деятельности, и ее становление детерминировано еще и опытом профессиональной деятельности.

Дивергентность и гибкость мышления проявлялась в способности к нахождению нескольких вариантов решения предложенной проблемы, подбора средств и методов обучения с учетом возможных индивидуальных особенностей обучающихся и т. д. В результате реализации разработанной авторской программы данные показатели значительно превысили результаты обучающихся контрольной группы: в экспериментальной группе низкий уровень проявления данных качеств отмечен только у 8,7% обучающихся, в контрольной группе он равен 37,5%. Несомненно, что улучшение способности к дивергентному и гибкому мышлению имеет положительную тенденцию в обеих группах, но в экспериментальной группе он выражен ярче на низком и высоком уровнях ($P > 0,05$).

Критичность мышления позволяет формулировать собственные профессиональные суждения о различных видах профессиональной деятельности, эффективности или неэффективности применяемых методик и технологий обучения, корректно аргументировать свои суждения, объективно оценивать явления и события, анализировать собственные действия и поступки, ошибки



и удачи. Данное качество более ярко выражено у обучающихся экспериментальной группы, что получило подтверждение результатами тестирования. Высокий уровень проявления данного качества продемонстрировали 28,2% испытуемых экспериментальной группы и только 12,7% – контрольной. Значительное число обучающихся перешли с низкого уровня на средний, только 10,8% не смогли преодолеть данный рубеж, и их результаты остались на прежнем низком уровне. В контрольной группе также произошли определенные положительные изменения, но они не так ярко выражены.

Конструктивность мышления проявляется в способности нахождения эффективного решения профессиональной проблемы и построения системы этого решения. Это интегративное качество личности, включающее в себя все основные характеристики продуктивного профессионального мышления. Наиболее ярко данное качество проявляется в процессе организации «Профессионального боя». «Профессиональный бой» представляет собой учебную деловую игру, направленную на решение и обоснование выдвинутой проблемы. Например, изучается тема «Современные технологии обучения иностранному языку». Обучающиеся делятся на группы, и каждая выбирает для себя методику одного из авторов (отечественных или зарубежных), которая, по их мнению, является наиболее эффективной. Далее каждой группе необходимо аргументированно и корректно обосновать, доказать, убедить в эффективности предлагаемой методики, показать ее сильные стороны и результативность. И наоборот, методику оппонента следует критически оценить, доказать ее неэффективность, показать слабые стороны и т. д. Проведение «Профессионального боя» требует хорошей теоретической и практической подготовки обучающихся, культуры коммуникации, способности к гибкому доказательному мышлению и др. Полученные экспериментальные данные позволяют констатировать, что данное качество ярче выражено у обучающихся экспериментальной группы (высокий уровень продемонстрировали 27,3% обучающихся экспериментальной группы и только 8,4% – контрольной). Выявлены статистически значимые различия на низком и высоком уровнях проявления данного качества у обучающихся.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволяют утверждать, что уровень развития профессионально-творческого мышления выше у обучающихся экспериментальной группы. Разработанная и реализованная программа развития профессионально-творческого мышления у будущих учителей английского языка подтвердила свою эффективность.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволяет констатировать, что профессионально-творческое мышление специалиста иностранного языка, в частности,



английского, – это интегральное качество личности, основными характеристиками которого являются ассоциативность, антиципация, дивергентность, гибкость, критичность и конструктивность.

Эффективность развития профессионально-творческого мышления обеспечивается целенаправленной организацией учебно-воспитательного процесса практико-ориентированной направленности, актуализацией субъектной позиции обучающихся, применением инновационных методов обучения, геймификацией учебного процесса.

Разработанная авторская программа, в основе которой лежит идея геймификации, обеспечивает эффективность процесса развития профессионально-творческого мышления, повышает интерес обучающихся к профессиональной деятельности, актуализирует их профессиональную субъектность, вовлекает в процесс решения профессиональных задач, стимулирует интерес получения конечного результата.

Таким образом, развитие профессионально-творческого мышления будущих специалистов иностранного языка должно быть имманентно присуще учебному процессу, что позволяет повысить качество подготовки специалистов, обеспечить им конкурентные преимущества в профессиональной среде.

Литература

1. *Муртазова З. А.* Формирование профессионального мышления у будущих учителей (На примере учителей английского языка): дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2000. 152 с.
2. *Бегидова С. Н.* Современные требования к профессиональной деятельности педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: «Педагогика и психология». 2017. № 1 (193). С. 15–19.
3. *Бегидова С. Н., Липилина Е. Ю., Хазова С. А.* Формирование способности к профессиональной творческой деятельности: монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2017. 172 с.
4. *Липилина Е. Ю., Хазова С. А.* К проблеме подготовки конкурентоспособного специалиста с учетом российской ментальности // Kant. 2016. № 3 (20). С. 114–118.
5. *Терелянская И. В.* Психологическое сопровождение развития творческой конкурентоспособной личности студента в образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 220 с.
6. *Колесина К. Ю., Годованая О. Н.* Формирование языковой компетентности студентов в процессе гуманитарной подготовки // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12, № 3. С. 50–59.
7. *Колесникова И. А.* Креативность и аутокреация в деятельности педагога // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы



- международного конгресса: в 2 томах. Витебск: Изд-во Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, 2014. С. 133–139.
8. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
 9. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
 10. *Загвязинский В. И.* О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете // Педагогика. 2016. № 9. С. 77–83.
 11. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 246 с.
 12. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
 13. *Хуторской А. В.* 55 методов творческого обучения: Методическое пособие. М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. 42 с.
 14. *Цыбенко Э. О.* Обучение в сотрудничестве как технология развития творческого потенциала студентов при изучении иностранного языка // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 5. С. 145–147.
 15. *Цыбенко Э. О.* Формирование творческого мышления на уроках иностранного языка в неязыковом ВУЗе в процессе проблемного обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 6. С. 122–124.
 16. *Farber M.* Gamify your classroom. A Field Guide to Game-Based Learning. New York: Lang Publishing Inc., 2014. 263 p.
 17. *Fernet C., Trépanier S.-G., Austin S., Levesque-Coté J.* Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? // Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 59. P. 481–491. DOI: [10.1016/j.tate.2016.07.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019)
 18. *Thurlings M., Evers A. T., Vermeulen M.* Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behaviour: A Literature Review // Review of Educational Research. 2015. Vol. 85, Issue 3. P. 430–471. DOI: [10.3102/0034654314557949](https://doi.org/10.3102/0034654314557949)
 19. *Butler J.* The role of games in digital learning // Elearning Network. URL: <https://elearningnetwork.org/the-role-of-games-in-digital-learning/> (Accessed 22.05.2018).
 20. *Figuroa-Flores J. F.* Using Gamification to Enhance Second Language Learning // Digital Education Review. 2015. Vol. 21. P. 32–54.
 21. *Сергеев Н. К., Борытко Н. М.* Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образо-



- вания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9 (94). С. 31–39.
22. *Тряпицына А. П.* Актуальные проблемы развития современной школы и обновления содержания подготовки будущих учителей // Университетское образование современного педагога: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016. С. 215–219.
 23. *Бегидова С. Н., Хазова С. А., Ахтаов Р. А.* Теоретико-методологические основы профессионально-творческого развития личности будущего специалиста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 17. С. 1–10. URL: <http://e-koncept.ru/2017/870011.htm> (дата обращения: 10.05.2018).
 24. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
 25. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
 26. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 434 с.
 27. *Калошина И. П.* Психология творческой деятельности: учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 671 с.
 28. *Нечаев Н. Н.* Моделирование и творчество: Методологические аспекты психологического исследования проектной деятельности // Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко и др. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 79–96.
 29. *Нечаев Н. Н.* Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–27.
 30. *Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
 31. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.
 32. *Healey D. M., Halperin J. M.* Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation // Child Neuropsychology. 2014. Vol. 21, Issue 4. P. 465–480. DOI: [10.1080/09297049.2014.906567](https://doi.org/10.1080/09297049.2014.906567)
 33. *Camburn E., Han S. W.* Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study // Journal of Educational Change. 2015. Vol. 16, Issue 4. P. 511–533. DOI: [10.1007/s10833-015-9252-6](https://doi.org/10.1007/s10833-015-9252-6)



34. Guay F., Valois P., Falardeau É., Lessard V. Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 45. P. 291–298. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.11.014](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014)
35. Lynn D. Art Teachers' Perceptions of the Relationship between Personal Artistic Creative Work and the Practice of Teaching. *Lesley University*, 2017. 203 p. // Educational Studies Dissertations. 126. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/126 (Accessed 22.05.2018).
36. Кравчук П. Ф. Творчество как основа инновационного развития человека и общества // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Экономика. Социология. Менеджмент. 2011. № 2. С. 169–175.
37. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 45.04.01 Филология / утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 ноября 2015г. № 1299. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450401.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
38. David L. Gamification in Education // Learning Theories. URL: <https://www.learning-theories.com/gamification-in-education.html> (Accessed 22.05.2018).
39. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология: монография. 2-е изд., доп. М.: Изд-во Ин-та холодинамики, 2002. 338 с.
40. Zichermann G., Linder J. The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. US, McGraw-Hill Education, 2013. 256 p.
41. Murtazova Z. A., Murtazova L. Z. Development of entrepreneurial competence of students through training in business English and information technologies // Espacios. 2018. Vol. 39, № 20. P. 3. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392003.html>

References

1. Murtazova Z. A. *Formirovanie professional'nogo myshleniya u budushchikh uchitelei (Na primere uchitelei angliiskogo yazyka)* [Forming professional thinking in future teachers: A case study of English teachers]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Maykop, 2000. 152 p.
2. Begidova S. N. Modern requirements for the teacher's professional activity. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: "Pedagogika i psikhologiya" – Bulletin of the Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 1 (193), pp. 15–19 (in Russian).



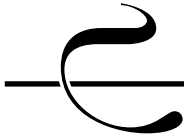
3. Begidova S. N., Lipilina E. Yu., Khazova S. A. *Formirovanie sposobnosti k professional'noi tvorcheskoi deyatel'nosti* [Forming the ability for professional creative activity]. Maykop, ASU Publ., 2017. 172 p.
4. Lipilina E. Yu., Khazova S. A. Training a competitive specialist considering the Russian mentality. *Kant*, 2016, no. 3 (20), pp. 114–118 (in Russian).
5. Terelyanskaya I. V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiya tvorcheskoi konkurentosposobnoi lichnosti studenta v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Psychological support of the student's creative competitive personality in the higher school educational process]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Nizhny Novgorod, 2012. 220 p.
6. Kolesina K. Yu., Godovanaya O. N. The development of students' linguistic competence in the course of education in the humanities. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 3, pp. 50–59 (in Russian).
7. Kolesnikova I. A. Kreativnost' i autokreatsiya v deyatel'nosti pedagoga [Creativity and self-creation in the teacher's activity]. *Materialy mezhdunarodnogo kongressa "Podderzhka odarennosti – razvitie kreativnosti"* [Proc. the International Congress "Supporting giftedness and developing creativity"]. Vitebsk, Vitebsk State University Publ., 2014, pp. 133–139 (in Russian).
8. Andreev V. I. *Pedagogika: uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: A training course for creative self-development]. Kazan, Innovative Technologies Center Publ., 2012. 608 p.
9. Zagvyazinskii V. I. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya* [A teacher's pedagogical creativity]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 160 p.
10. Zagvyazinskii V. I. The leading guidelines for teachers' training at the university. *Pedagogika – Pedagogy*, 2016, no. 9, pp. 77–83 (in Russian).
11. Podymova L. S., Slastenin V. A. (eds.) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Yurait Publ., 2018. 246 p.
12. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 576 p.
13. Khutorskoi A. V. *55 metodov tvorcheskogo obucheniya* [55 techniques for creative training]. Moscow, Eidos, Institute for Humane Education Publ., 2012. 42 p.
14. Tsybenko E. O. Training in cooperation as a technique for developing students' creative potential when studying a foreign language. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Humanities, Social-economic and Social Sciences*, 2013, no. 5, pp. 145–147 (in Russian).
15. Tsybenko E. O. Problem-based training and the development of creative thinking at foreign language lessons at non-language universities. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Humanities, Social-economic and Social Sciences*, 2013, no. 6, pp. 122–124 (in Russian).



16. Farber M. *Gamify your classroom: A field guide to game-based learning*. New York: Lang Publishing Inc., 2014. 263 p.
17. Fernet C., Trépanier S.-G., Austin S., Levesque-Coté J. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 2016, V. 59, pp. 481–491. DOI: [10.1016/j.tate.2016.07.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019)
18. Thurlings M., Evers A.T., Vermeulen M. Toward a model of explaining teachers' innovative behaviour: A literature review. *Review of Educational Research*, 2015, V. 85, no. 3, pp. 430–471. DOI: [10.3102/0034654314557949](https://doi.org/10.3102/0034654314557949)
19. Butler J. The role of games in digital learning. *Elearning Network*. Available at: <https://elearningnetwork.org/the-role-of-games-in-digital-learning/> (Accessed 22.05.2018).
20. Figueroa-Flores J. F. Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 2015, V. 21, pp. 32–54.
21. Sergeev N. K., Borytko N. M. The concept and techniques for training educators in the system of continuous pedagogical education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2014, no. 9 (94), pp. 31–39 (in Russian).
22. Tryapitsyna A. P. Aktual'nye problemy razvitiya sovremennoi shkoly i obnoveniya soderzhaniya podgotovki budushchikh uchitelei [Urgent issues of the development of modern schools and modernization of the content of future teachers' training]. *Sbornik nauchnykh statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Universitetskoe obrazovanie sovremennogo pedagoga"* [Proc. the All-Russian Theoretical and Practical Conference "University education of a modern teacher"]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2016, pp. 215–219.
23. Begidova S. N., Khazova S. A., Akhtaov R. A. Theoretical and methodological foundations for a future specialist's professional and creative development. *Koncept: Scientific and Methodological e-magazine*, 2017, V. 17, pp. 1–10. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/870011.htm> (Accessed 10 May 2018).
24. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei* [Psychology of creative abilities]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 320 p.
25. Brushlinskii A. V. *Sub"ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie* [A subject: Thinking, learning, and imagination]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1996. 392 p.
26. Il'in E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity and giftedness]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 434 p.
27. Kaloshina I. P. *Psikhologiya tvorcheskoi deyatel'nosti* [Psychology of creative activity]. Moscow, Yuniti-Dana Publ., 2012. 671 p.



28. Nechaev N. N. Modelling and creativity: Methodological aspects of project activities psychological research. In: A. L. Zhuravlev, T. N. Savchenko (eds.) *Matematicheskaya psikhologiya: shkola V. Yu. Krylova* [Mathematical psychology: V. Y. Krylov's school]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2010. pp. 79–96.
29. Nechaev N. N. Humanizing creativity: problems and prospects. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 3, pp. 3–27 (in Russian).
30. Shadrikov V. D. *Mental'noe razvitiye cheloveka* [A man's mental development]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2007. 284 p.
31. Dewey J. *Psychology and pedagogy of thinking* (Russ. ed.: D'yui Dzh. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya*. Moscow, Labirint Publ., 1999. 192 p.).
32. Healey D. M., Halperin J. M. Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, 2014, V. 21, no. 4, pp. 465–480. DOI: [10.1080/09297049.2014.906567](https://doi.org/10.1080/09297049.2014.906567)
33. Camburn E., Han S. W. Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*, 2015, V. 16, no. 4, pp. 511–533. DOI: [10.1007/s10833-015-9252-6](https://doi.org/10.1007/s10833-015-9252-6)
34. Guay F., Valois P., Falardeau É., Lessard V. Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 2016, V. 45, pp. 291–298. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.11.014](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014)
35. Lynn D. Art teachers' perceptions of the relationship between personal artistic creative work and the practice of teaching. Lesley University, 2017. 203 p. *Educational Studies Dissertations*, 126. Available at: https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/126 (Accessed 22 May 2018).
36. Kravchuk P. F. Creativity as a framework for the innovative development of a man and society. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment – Proceedings of the South-West State University. Series: Economics. Sociology. Management*, 2011, no. 2, pp. 169–175 (in Russian).
37. Federal state educational standard of higher education. Area of training: 45.04.01, Philology. Ministry of Education of the Russian Federation Order no. 1299 of November 3, 2015. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450401.pdf> (Accessed 10 May 2018).
38. David L. Gamification in education. *Learning Theories*. Available at: <https://www.learning-theories.com/gamification-in-education.html> (Accessed 22 May 2018).



39. Maslova N. V. *Noosfernoe obrazovanie: Nauchnye osnovy. Kontseptsiya. Metodologiya, tekhnologiya* [Noosphere education: Scientific foundations, concept, methodology, and technology]. Moscow, Holodynamics Institute Publ., 2002. 338 p.
40. Zichermannin G., Linder J. *The gamification revolution: How leaders leverage game mechanics to crush the competition*. US, McGraw-Hill Education, 2013. 256 p.
41. Murtazova Z. A., Murtazova L. Z. Development of entrepreneurial competence of students through training in business English and information technologies. *Espacios*, 2018, V. 39, no. 20, p. 3. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392003.html>



УДК 159.922.27

[10.21702/rpj.2018.2.11](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.11)

Психолого-педагогические технологии преодоления смыслового барьера в учебном процессе

Алла А. Осипова^{1*}, Лидия А. Дятлова², Евгения Н. Рядинская³,
Марина А. Лукьяненко⁴

¹ Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

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

³ Донбасская аграрная академия, г. Макеевка, Донецкая Народная Республика

⁴ Кубанский государственный университет (филиал), г. Славянск-на-Кубани, Российская Федерация

* E-mail: alla_nika2006@mail.ru

Аннотация

Введение. В современной психолого-педагогической науке рассматриваются различные барьеры как определенные индивидуально-психологические затруднения, которые не позволяют выйти на новый уровень решения проблемы, препятствуют выполнению определенной деятельности, в частности, общению с определенным людьми (когнитивные барьеры, познавательные барьеры, коммуникативные барьеры и т. д.). Особый вид барьеров – смысловые барьеры, интерпретируются как затруднения в смыслообразовании и смыслораскрытии. В статье предложен новый научный подход к преодолению смысловых диссонансов в процессе взаимодействия учителя и ученика.

Теоретическое обоснование. В учебном процессе, который в формате современной теории смысла рассматривается как смысловая трансляция между учителем и учащимся, интерпретация смысловых барьеров имеет свои уникальные особенности. В процессе смыслового взаимодействия между учителем и учеником возникают разные уровни смыслового принятия, при этом могут возникать смысловые барьеры как субъективный диссонанс, как затруднение в смыслопоисковой деятельности и в актуализации смыслов на уровне осознания, смысловой рефлексии. Смысловые барьеры в контексте учебного процесса могут отличаться от смысловых барьеров в иных контекстах по механизмам, функциям и способам преодоления.

Результаты. Дифференциация смысловых барьеров в учебном процессе ставит перед авторами статьи необходимость поиска направленных и опосредованных технологий по преодолению смысловых барьеров в обучении, которые могут дать возможность моделировать учебные ситуации с целью преодоления смысловых барьеров в реальной практике учебного процесса. Авторы проанализировали



различные технологии смысловых инициаций, выявили их дидактические эффекты и развивающие ресурсы, представили экспериментальные исследования, подтверждающие эффективность предложенного подхода.

Обсуждение результатов. Анализ различных педагогических технологий показал возможности их применения для преодоления смысловых барьеров в обучении.

Ключевые слова

смысл, смыслообразование, смысловой барьер, образовательная среда, учитель, ученик, учебный процесс, педагогические технологии, технологии смыслообразования, задачи на смысл

Основные положения

- ▶ на современном этапе развития образования психолого-педагогические технологии преодоления смысловых барьеров в обучении являются одним из наиболее актуальных направлений совершенствования процесса обучения;
- ▶ смысловые барьеры, возникающие в учебной деятельности, выполняют по отношению к этой деятельности двоякую функцию: конструктивную и деструктивную;
- ▶ регулирующее воздействие смысловых барьеров позволяет блокировать низкоэффективные стратегии обучения и направлять поисковую активность субъектов обучения на овладение более эффективными стратегиями;
- ▶ полученные результаты демонстрируют необходимость развития в смысловой парадигме образования вопросов технологического обеспечения.

Благодарности

Исследование выполнено в рамках реализации Задания № 25.7450.2017/БЧ «Разработка технологий инициации смыслообразования как компонента современных коммуникативных систем с целью обеспечения информационной безопасности сети Интернет» (№ ВнГр-07/2017-01**).

Для цитирования

Осипова А. А., Дятлова Л. А., Рядинская Е. Н., Лукьяненко М. А. Психолого-педагогические технологии преодоления смыслового барьера в учебном процессе // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 2. С. 260–278. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.11

Материалы статьи получены 26.08.2017



UDC 159.922.27

[10.21702/rpj.2018.2.11](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.2.11)

Psychological and Pedagogical Technologies for Overcoming Meaning Barriers in the Learning Process

Alla A. Osipova^{1*}, Lidiya A. Dyatlova², Evgeniya N. Ryadinskaya³, Marina A. Luk'yanenko⁴

¹ Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

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

³ Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Donetsk People's Republic

⁴ Kuban State University, Branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: alla_nika2006@mail.ru

Abstract

Introduction. In modern psychological and educational science various barriers are considered to be certain psychological obstacles preventing an individual from reaching a new level in problem solving and obstructing the implementation of ongoing activities, in particular, communication with others (e. g., cognitive barriers, learning barriers, communication barriers). Meaning barriers – a specific type of barriers – are interpreted as obstacles in meaning-making and meaning-revealing. The paper introduces a new approach to overcoming meaning barriers in the teacher-student interaction process.

Theoretical Basis. In the learning process, which the modern theory of meaning defines as the process of transferring meanings between the teacher and the student, interpreting meaning barriers has its unique characteristics. In the teacher-student meaning interactions, the acceptance of meanings takes place at various levels. In so doing, meaning barriers may emerge as a subjective dissonance, as an obstacle to meaning-seeking activities and to the actualization of meanings at the level of awareness and meaning reflection. Meaning barriers in the learning process may differ from those in other contexts by their mechanisms, functions, and means that could be used to overcome them.

Results. When analyzing the differentiation of meaning barriers in the learning process, the authors faced the necessity to search for both direct and indirect means of overcoming meaning barriers to learning, which could be instrumental in modeling learning situations in order to overcome meaning barriers in the actual practice of the learning process. The authors analyzed various technologies for meaning initiations, discovered their didactic effects and developing resources, and presented the experimental studies confirming the effectiveness of the suggested approach.

Discussion. The analysis of various pedagogical technologies demonstrated their potential applicability for overcoming meaning barriers to learning.



Keywords

meaning, meaning-making, meaning barrier, educational environment, teacher, student, learning process, pedagogical technologies, technologies for meaning-making, meaning problems

Highlights

- ▶ Psychological and pedagogical technologies for overcoming meaning barriers to learning are among the most topical directions for improving the learning process in modern education.
- ▶ Arising from learning activities, meaning barriers function as both constructive and destructive factors for such activities.
- ▶ The regulatory effect of meaning barriers blocks less effective learning strategies and redirects learners' searching activities toward acquiring more effective strategies.
- ▶ The obtained results suggest the importance of developing technological ensuring for the framework of meanings in education.

Acknowledgments

Supported by the project no. 25.7450.2017 (grant 07/2017-01**) for the Development of Technologies for Meaning-Making Initiation as a Component of Modern Communication Systems for Ensuring Information Security on the Internet.

For citation

Osipova A. A., Dyatlova L. A., Ryadinskaya E. N., Luk'yanenko M. A. Psychological and Pedagogical Technologies for Overcoming Meaning Barriers in the Learning Process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 2, pp. 260–278 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.11

Original manuscript received 26.08.2017

Введение

Введение новых образовательных стандартов и формирование соответствующего социального запроса актуализируют для педагогического сообщества проблему поиска новых эффективных технологий в обучении [1, 2]. Реалии современной образовательной среды порождают ряд определенных проблем учебного процесса, связанных со смысловым диссонансом между системой ценностей учителя и системой ценностей ученика [3, 4]. В результате этого возникает противоречие, вследствие которого учеником не может быть понят учебный материал, изучен и освоен, а учителем (преподавателем) не может быть донесен определенный объем знаний согласно требованиям современных стандартов обучения; при этом проблема постигаемого учебного



материала на уровне смыслового принятия приобретает особое значение, т. к. возникают не просто познавательные, когнитивные, эмоциональные барьеры, которые традиционно рассматриваются в контексте учебных проблем, а возникают специфические смысловые барьеры, происхождение которых детерминировано различным пониманием жизненных ценностей, жизненных отношений [5]. При этом смысловые барьеры могут возникать не только у обучаемого, но и у обучающего, а в ситуации одновременного формирования смысловых барьеров у субъектов образовательного процесса процесс трансляции и усвоения знаний становится крайне неэффективным и малопродуктивным [6, 7]. Самостоятельное преодоление возникшего смыслового барьера субъектами обучения или снижение его выраженности с течением времени маловероятно, необходимы специальные усилия, в частности, овладение учителем специальными техниками, приемами и технологиями.

Целью данной статьи является проведение анализа дидактического ресурса психолого-педагогических технологий в преодолении смыслового барьера в обучении.

В современной науке делаются попытки разработать дидактические технологии, которые будут инициировать не просто возникновение единичных ситуативных смыслов в рамках урока или учебной ситуации, но и влиять на всю траекторию ценностно-смыслового развития. Эти технологии призваны актуализировать смысложизненные ориентации обучающихся, формировать ценности, определять жизненные приоритеты [2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. В дидактике предложено несколько типологий и классификаций таких методов и технологий по уровню их смыслоиницирующего потенциала. Однако при описании таких технологий и механизмов их реализации в практике учебного процесса зачастую не описаны те из них, которые не просто инициируют смыслообразование, но и помогают преодолеть возникшие в ходе обучения смысловые барьеры как противоречие между оценочной позицией учителя и ученика, как диссонанс смыслов обучаемого и сущности постигаемого учебного содержания, как реальное затруднение выразить свои ценности в вербальной форме, которые могут быть «раскристаллизованы» другими участниками коммуникативного взаимодействия [5]. Специфика таких технологий описана в данной статье.

Теоретическое обоснование

Смысловой барьер феноменологически может быть концептуализирован как определенное психическое состояние, возникающее либо перед началом выполнения деятельности, либо во время ее выполнения. Возникшее состояние (смысловой барьер) либо не позволяет развернуться деятельности,



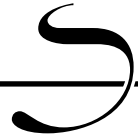
либо блокирует и дезорганизует уже начавшуюся деятельность. Подобное состояние вызывает достаточно высокий уровень нервно-психического напряжения, для снижения которого личность может использовать различного рода психологические защиты; при этом причины, которые привели к возникновению смыслового барьера (внешние или внутренние), могут быть скрыты от личности в сфере бессознательного, и чем менее зрелой (в возрастном или социальном плане) будет личность, тем менее ею могут быть осознаны истинные причины затруднений в деятельности [16, 17, 18, 19, 20].

Образование является развивающей средой, в которой происходит смысловое развитие личности, поэтому для становления индивидуальных смыслов обучаемых при освоении содержания образования необходимо создание специальных условий. По мнению Е. Г. Беяковой, «... общие условия смыслообразования при изучении предметов разных учебных циклов реализуются через индивидуализацию обучения, активизацию личностно-смыслового фактора в отборе и освоении содержания образования, привлечение гуманитарных текстов, межпредметную интеграцию на аксиологической основе. Специфические условия смыслообразования связаны с интерпретационным потенциалом текстов, выступающих в качестве содержания образования, возрастно-психологическими особенностями обучающихся, их базовыми смысловыми установками и уровнем образования» [8, с. 112–113].

Смыслообразование трактуется ею «как развитие индивидуальных смыслов участников педагогического взаимодействия – их обогащение и обретение ими многомерности через взаимодействие с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия, с педагогическими смыслами» [8, с. 6].

По отношению к учебной деятельности смысловые барьеры выполняют двойную функцию: деструктивную и конструктивную. Деструктивная функция смыслового барьера заключается в том, что происходит снижение уровня самооценки, фрустрируются креативные способности, происходит снижение эффективности образовательной деятельности, формируется неудовлетворенность результатами деятельности. Конструктивная функция смыслового барьера (включающая в себя защитные, стабилизирующие, регуляторные и мобилизационные аспекты) проявляется в том, что сознание субъектов обучающей деятельности ограждается от травмирующих переживаний, вызванных внутренними и внешними конфликтами, происходит мобилизация внутренних ресурсов организма, замедляются мыслительные и волевые процессы, сдерживающие активность.

Преодоление смыслового барьера позволяет личности перейти к новому уровню развития, актуализировать все ранее скрытые потенциалы, а мобилизованные ресурсы придают активности новый вектор, что приводит



к резкому снижению уровня тревоги, нормализации значительного количества психических процессов, появлению ряда новообразований – адекватной самооценки, умения принимать конструктивные решения и т. п. [21].

Д. А. Леонтьев указывает на то, что существует как естественное развитие смысловой динамики, так и возможность произвольного развития смысловой сферы при помощи различных смысловых техник. Возможно как развивать собственную произвольную активность субъекта, направленную на управление процессами смысловой регуляции, так и управлять смысловой динамикой другого человека. В этом случае смысловые техники будут выступать в качестве частного случая психотехники. В качестве объекта воздействия смысловых техник выступает смысловая динамика, а именно процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства [10]. С точки зрения Д. А. Леонтьева, именно посредством этих процессов осуществляются изменения в смысловой сфере [22].

К таким смысловым техникам можно отнести особенности волевой регуляции (произвольность управления побуждением), возможность повышения или понижения мотивации, рефлексивный анализ, особенности смыслового выбора, технику сократовского диалога и т. д. [23]. При этом можно как воздействовать на особенности отдельного поведенческого акта, так и через определенные смысловые диспозиции осуществлять воздействие на устойчивые отношения к определенным людям или вещам, формировать или трансформировать общие смысловые ориентации – мировоззрение, самоотношение, систему ценностей [5].

В психолого-педагогическом дискурсе существуют теоретическое обоснование возможностей инициации смыслообразования, практические разработки и технологии, носящие смыслообразующий характер (С. В. Гуров, С. Ю. Зильбербранд и др.) [9, 18, 19, 24, 25, 26, 27]. При всем многообразии технологий, методов и форм обучения необходимо отметить, что далеко не все из них обладают смыслоиницирующим потенциалом, необходимым для формирования или трансформации учебных установок, учебных ценностей и учебных мотивов.

В современной педагогической психологии существует раздел, связанный с изучением технологий, использование которых позволит учителю или преподавателю активизировать смыслообразующую деятельность обучаемых. Разработка технологии смысловой активизации требует учета психологических механизмов инициации смыслообразования, а также учета действия механизмов, тормозящих смыслообразование [1, 2].

Новодидактика позволяет рассмотреть психологический механизм инициации процесса смыслообразования в процессе обучения с принципиально новой позицией: «...согласно традиционной дидактике, технологии



по отношению к содержанию образовательного процесса вторичны, выступают своеобразной надстройкой, механизмом его реализации. В «Новодидактике» нередки случаи обратной зависимости – содержания от технологий, когда технология в действиях педагога настолько укореняется, что подчиняет себе само содержание. Это можно видеть на примере диалога как образовательной технологии, который предписывает особое, проблемное содержание. Более того, сама технология может перейти в ранг содержания. Если согласиться, что содержание есть то, что подлежит освоению, и предположить, что при помощи того же диалога освоен какой-то фрагмент учебного материала, то при этом освоенным может оказаться и сам диалог и справедливо истолкован как содержание. Наконец, согласно Новодидактике, в обучении имеется и такая сфера, в которой образовательные технологии не «в чести». Здесь «в чести» психологическая, нравственная, дидактическая поддержка» [2, с. 18].

Опираясь на теорию смысловых инициаций, можно обозначить исходные предпосылки внесения смыслов в реальные методики организации учебного процесса: «технологии направленного формирования ценностно-смысловых установок в учебном процессе как педагогические технологии имеют разный смыслообразующий потенциал и разные траектории реализации в практике учебного процесса в зависимости от их уровня смысловой актуализации и смыслообразующего потенциала. Технологии субъективации содержания (наполнения его потенциально раскрываемыми смыслами), его одновременная и последующая объективация (когда содержание имеет смысл для всех), присвоение (раскristаллизация) смысла обучаемым (каждым для себя) должны быть реализованы в реальном учебном процессе лишь с учетом того, что содержание функционирует на нескольких уровнях, которые отражают логику построения учебного процесса от проектирования до реализации, от того момента, когда преподаватель начинает планировать и определять приоритеты определяемого содержания, до непосредственного раскрытия и присвоения обучающимися смысла того, что изучается» [2, с. 70].

Теоретический анализ позволил выйти на уровень эмпирического исследования дидактических технологий с точки зрения их потенциала как смыслообразующих инициаций.

Результаты

Анализ результатов эмпирических исследований по использованию технологий инициации смыслообразования в практике учебного процесса

В исследовании И. Е. Нестеренко была предпринята попытка анализа и оценки традиционных дидактических технологий в учебном процессе



с точки зрения наибольшего потенциала смыслообразования, и была предложена следующая типология технологий, обладающих высоким смыслообразующим потенциалом [19]:

«– технологии, которые обеспечивают ряд аспектов самоактуализации субъектного опыта обучающихся (инициация смыслов образов посредством актуализации смысловых установок и смысловых обобщений);

– технология диалога (внешний, внутренний, множественный диалоги, межкультурный диалог);

– технологии с использованием игрового компонента (ролевые, дидактические, учебно-деловые и другие виды игр);

– проблемно-творческие технологии (создание и рефлексия проблемных ситуаций, решение задач на “смысл” ситуаций)»;

– технологии, которые связаны с самооценкой, заданиями на самопредъявление, а также с саморефлексией;

– технологии, обеспечивающие психолого-дидактическую поддержку обучаемых (задание на самоидентификацию, развитие эмпатии, развитие межличностных и внеличных ценностей как приоритетов в формировании коллективного сознания).

Наличие смысловых барьеров препятствует процессу раскристаллизации личностных смыслов, отчуждает обучаемого от учебного материала, а непреодоленные смысловые барьеры затрудняют взаимодействие обучаемого как с педагогом, так и с учебным содержанием. Смыслообразующий эффект возникает на основе убеждающего воздействия со стороны учителя, в тот момент, когда учителем предлагается определенный содержательный материал, подлежащий усвоению. В ситуации, при которой смыслы учителя и учеников являются синхронизированными, смысловой барьер отчуждения учеников от постигаемого содержания учебного материала не возникает, т. к. учебное содержание уже имеет для учеников личностный смысл, и в инициации смыслообразования нет необходимости. Если же содержание материала, подлежащего усвоению, вызывает у ученика несогласие, то возникает смысловой барьер с разной степенью выраженности. Ученик соотносит предъявленное учебное содержание с имеющимся у него смысловым фондом, в случае совпадения смысловых центральных возникает когнитивный консонанс, и происходит инициация смыслообразования. В ситуации, при которой происходит рассогласование между элементами учебного содержания и элементами смыслового фонда, возникает когнитивный диссонанс, и смыслообразование отсутствует. Поскольку главным источником смыслообразования обучаемых являются содержательные аспекты учебного процесса, то на характер смыслообразования, а соответственно, на риск формирования смыслового барьера, оказывают влияние



его пространственно-временные характеристики: распределение содержания между педагогом и обучаемым, между группами обучаемых с учетом временной последовательности учебных действий.

Содержание и технологии органически взаимосвязаны – содержание «насыщает» развитие личности, ее смысловых структур, а технологии являются релизером развития. Если технология неадекватна содержанию, то она не «сработает», т. к. при этом происходит нарушение принципа изоморфной зависимости «содержание – технология». Таким образом, вопрос технологий возможного преодоления смыслового барьера в обучении переносится из дидактического плана в психологическую плоскость, т. к. содержание обучения может быть представлено на разных уровнях обучения:

- на уровне проектирования – в форме текста, знака;
- на уровне реального учебного процесса – как появление и проявление чувств, эмоций, мыслей обучаемых;
- на личностном уровне – как система смысложизненных приоритетов обучаемого, его ценностей и жизненных приоритетов.

Технологии преодоления смысловых барьеров представляют собой двусторонний стадийный процесс овладения определенным комплексом психолого-педагогических средств, обеспечивающих определенный уровень достижения прогнозируемых результатов в конкретных условиях обучения [28]. Для решения вопроса о выборе педагогических технологий, позволяющих вооружить педагогов арсеналом методик для инициирования смыслообразования в реалиях конкретного учебного процесса, важно обратиться рассмотрению классификации психолого-педагогических учебных технологий с учетом их влияния на смыслообразование [29].

Е. С. Зорина в исследовании «Психологические основы применения смыслотехник как фактора инициации смыслообразования в учебном процессе» показала, как различные психотехники и смыслотехники могут влиять на особенности смыслообразования учащихся в реальной практике учебного процесса [10, 15]. Она предложила свою классификацию таких смыслотехник, ориентируясь на модальность перцептивного воздействия:

- смыслообразные техники (формирование ассоциативных смысловых связей, смысловые обобщения, смыслоиницирующие образы-символы);
- диалоговые техники (диалоги разных уровней смысловой насыщенности, полилоги, монологи, диалог культур и т. д.);
- игровые техники (игры-экскурсии, ролевые дидактические игры, методы конкретных ситуаций);
- техники самовыражения (самопредъявление, самооценка, рефлексия);
- смыслотехники поддержки и фасилитации (эмпатические задания, сенсорный тренинг, техники «равный – равному»);



– смысловых техник развития креативности (арт-техники, задачи с множественными решениями, инсталляции, эвритмия).

В классах, где учебный процесс проходил с использованием данных техник с целью достижения психологического понимания, смыслового консонанса между учителем и обучающимся (по мнению Е. С. Зориной), были выявлены инициации смыслового развития по следующим направлениям:

- самооценка и саморефлексия, потребность в общественном признании (0,356, при $p \leq 0,01$);
- отношение к окружающим («наличие хороших друзей» (0,223, при $p \leq 0,05$), «чуткость» (0,221, при $p \leq 0,05$), «терпимость» (0,215, при $p \leq 0,05$), развитие эмпатических способностей (0,274, при $p \leq 0,05$);
- отношение к социальным ценностям («смелость в отстаивании своего мнения» (0,197, при $p \leq 0,05$), социальный интеллект (0,227, при $p \leq 0,05$), «продуктивная жизнь» (0,244, при $p \leq 0,05$)).

По мнению Е. С. Зориной, экспериментальное исследование по использованию смысловых техник в практике преодоления смысловых барьеров показало их эффективность, повысился уровень смыслового принятия постигаемого учебного содержания, увеличилось количество учащихся с позитивными стратегиями достижения консонанса с оценочной позицией учителя [10].

И. В. Абакумовой была предложена иерархическая классификация технологий по уровню влияния на смыслообразование – от наименьшей степени к максимальной [6]:

1. Классификация технологий, основанная на критерии «способ кодирования информации». Данную группу составляют вербальные, аудиовизуальные, мультимедийные, гипертекстовые, голографические технологии.

2. Классификация технологий по критерию «величина радиуса действия учебного процесса». На этом уровне представлены технологии, которые обеспечивают усвоение материала в малом академическом пространстве – в форме урока и других видов учебных занятий (объяснительно-репродуктивных, информационно-компьютерных, эвристических, проблемных, ситуативно-игровых, диалоговых).

3. Классификация технологий на основе критерия «взаимоотношения “учитель – ученик”». В данную группу входят: субъект-объектные технологии (объяснения, лекция, воспроизводящая беседа, работа по образцам, упражнения тренировочного типа), субъект-субъектные технологии (методика Эльконина – Давыдова «Образ – моделирование – интеграция», технология проблемного предъявления и построения учебного материала, технологии опережающего построения учебного процесса, крупноблочная технология подачи учебного материала); субъект-текст-субъектная технология.



4. Классификация технологий по критерию «характер познавательной деятельности учащихся». В данную группу входят технологии репродуктивного типа (объяснение учителя с последующим воспроизведением учащимися, тренировочные упражнения), технологии проблемного типа (проблемное введение материала учителем и стимулируемая этим проблемно-поисковая деятельность учащихся; постановка проблемно-познавательных задач; диалоги, диспуты, дискуссии), технологии исследовательского типа (метод проекта, реферативная работа, экспериментирование, творческие работы обучаемых).

5. Технологии, базирующиеся на критерии «способность обеспечить личностно-смысловое развитие обучаемых». Данный тип технологий ориентирован не на «прочное усвоение знаний», не на формирование «активного мышления» и «творческой активности», а на собственно смыслообразование учащихся, сопровождающееся состояниями переживания различной степени выраженности.

Большинство авторов, которые типологизируют смыслоиницирующие технологии, отдельно выделяют диалог как технологию, которая обладает очень большим потенциалом в интересующем нас ракурсе.

В работе В. В. Суфиянова были выделены различные «уровни учебного диалога с учетом степени смысловой насыщенности:

- диалог-истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);
- диалог-включенность (с использованием контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы учащихся, от реального субъективного опыта к субъектному, жизненному миру, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности);
- диалог-проникновение (учебная коммуникация как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация смыслообразования учащихся преподавателем);
- диалог-переживание (выведение диалога на смысловой уровень, попытка создания общего «учитель – ученик» смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструкторов как компонентов смысложизненных ориентаций личности)» [24, с. 20].

Возможности использования диалога в учебном процессе как специфической технологии направленной трансляции смыслов не ограничиваются рамками частного методического приема, позволяющего решать узкопредметную задачу, а позволяют рассматривать диалог как процессуально-целостную структурно-организованную модель, способную воспроизводиться



в различных условиях с заданным результатом. Модель диалоговой технологии может содержать следующие элементы:

- коммуникатор (субъект, задающий смысловую направленность диалога, ставящий «задачи на смысл», создающий соответствующие смысловые установки или являющийся транслятором определенных смысловых конструктов);
- код коммуникации (вид диалога: письменный или устный);
- мотивы и цели смыслообразования (то, что побуждает обучаемого в рамках диалогического общения к вербализации личностного смысла);
- содержание (как потенциальные поля «кристаллизации» смысла);
- реципиент (мотивационно-смысловые особенности субъекта).

Применение диалога в качестве технологии направленной трансляции смыслов позволяет транслятору обращаться к актуально значимому для обучаемого опыту для актуализации скрытой силы личностных смыслов, смысловых конструктов и смысловых установок [30]. Структура модели диалога как переживания, как совместно пережитого знания «через передачу опыта, может характеризоваться следующими базовыми составляющими:

- разотождествление смысловых отношений (разделение “Я” и “Мое”, через актуализацию “Я”);
- полимодальная смысловая презентация (составляющая, направленная на организацию одновременной представленности сознанию двух или более отношений); выявление уровня смысловой насыщенности (составляющая, инициирующая осознание факта пересечения жизненных отношений);
- структурирование (составляющая, направленная на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями)» [10, с. 37–38].

Обсуждение результатов

Исследование механизмов перехода от безличностных значений к понятиям, наполненным личностными смыслами, дают возможность разработать технологии направленной и опосредованной инициации смыслообразования учащихся, преодолеть ценностно-смысловые барьеры в реальной практике учебного процесса. Определенным препятствием для интериоризации теории смыслоинициаций в реальную практику учебного процесса является существование противоречия между обязательным атрибутом управления учебным процессом со стороны учителя и самой сущностью смысла как интенционального акта сознания, который фактически не подлежит направленному управлению. Для разрешения этого противоречия нужна новая технология обучения, основанная на достижениях смысловой психологии



и предлагающая не просто описание механизмов функционирования смысла в практике учебного процесса как направленного познания, но и выявляющая технологии воздействия на смыслообразующий потенциал участников. Необходимо создать и привнести в практику учебного процесса методы и технологии, которые будут инициировать именно смысловое развитие обучающихся, выводить систему взаимодействия «учитель – ученик» на уровень смыслового понимания и принятия друг друга.

В современной психолого-педагогической науке предложено несколько типологий преодоления смысловых барьеров в реальной практике учебного процесса. Большинство из них экспериментально апробированы и обоснованно могут рассматриваться как технологии смыслоинициаций. Они имеют определенные сходства и различия. Практически все предложенные технологии содержательно основаны на развитии трех основных смысловых центральных (отношение к себе, к окружающим и общественным ценностям), а процессуально – на диалоговых и фасилитирующих технологиях, однако сама режиссура и практика реализации имеет свои существенные особенности: в зависимости от возраста (школьники, студенты, взрослые), от уровня сложности и пролонгированности учебной программы (ситуации переподготовки, специфика образовательных целей, продолжительность обучения, уровень когнитивной сложности постигаемого материала, доступность интерактивных методов и т. д.). При анализе диалога как базовой технологии преодоления смысловых барьеров разные авторы трактуют его результат как достижение смыслового консонанса, как сближение оценочных позиций разных участников учебного процесса, а смысловой консонанс в свою очередь помогает человеку ощутить себя понятным и эмоционально близким как одноклассникам, так и учителю, который начинает казаться тем, кто высказывает позиции, которые можно принять как лично близкие.

Заключение

Несмотря на то, что в современной психолого-педагогической науке проанализировано достаточно большое количество дидактических технологий, которые обладают смыслоиницирующим потенциалом, технологии, которые помогают преодолеть смысловые барьеры в учебном процессе, нуждаются в отдельных исследованиях. Для решения дидактического противоречия и нужны смыслотехнологии, которые будут «работать» на его преодоление. Технологии преодоления смысловых барьеров представляют собой двусторонний стадийный процесс овладения определенным комплексом психолого-педагогических средств, обеспечивающих определенный уровень достижения прогнозируемых результатов в конкретных условиях обучения.



Такой подход позволяет не только расширить инструментальные возможности педагогов, но и внести существенные изменения в организацию реального учебного процесса, в переосмысление его целей, содержания и методов.

Литература

1. *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.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 2. Образовательные технологии: новые ракурсы. М.: КРЕДО, 2013. 122 с.
3. *Асмолов А. Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
4. *Кагермазова Л. Ц.* Формирование индивидуального стиля педагогического общения у будущих учителей: Учебно-методические рекомендации. Нальчик: Изд-во КБГУ, 2006. 45 с.
5. *Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Осипова А. А.* Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления: монография. М.: КРЕДО, 2016. 274 с.
6. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2003. 440 с.
7. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса. М.: КРЕДО, 2016. 234 с.
8. *Белякова Е. Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. 208 с.
9. *Зильбербранд Н. Ю.* Дидактическая сущность смысловых задач // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. Т. 2, № 4 (52). С. 106–109.
10. *Зорина Е. С.* Психологические особенности смыслотехник в ситуации инициации смыслообразования в учебном процессе: дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2017. 208 с.
11. *Kelly G.* The Psychology of Personal Constructs. N. Y.: Norton, 1955. XVIII. 1210 p.
12. *Mednick S. A.* The Associative Basis of the Creative Process // Psychological Review. 1962. Vol. 69, № 3. P. 220–232.
13. *Abakumova I. V., Ermakov P. N., Kolesina K. Y.* On analyzing the results of empirical research into the life-purpose orientations of adults of various ethnic identities and religious affiliations // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9, № 1. P. 155–163. DOI: [10.11621/pir.2016.0111](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0111)
14. *Fedotova O. D., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Latun V. V.* The peculiarities of updating the interconnection of neuroscience and education in the dis-



- sertation discourse // EDULEARN17 Proceedings. Barcelona, Spain: IATED, 2017. P. 4728–4733. DOI: [10.21125/edulearn.2017](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017)
15. *Abakumova I. V., Zorina E. S.* Sense-making techniques in educational process and their impact on the personal characteristics of students // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2017. Vol. 5, № 2. P. 41–46. DOI: [10.5937/IJCRSEE1702041A](https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702041A)
 16. *Абакумова И. В., Годунов М. В., Енин А. Л., Генердукаева З. Ш.* Стратегии смыслообразования: современные представления в работах отечественных исследователей (учебное пособие). М.: КРЕДО, 2016. 36 с.
 17. *Годунов М. В.* Ансамбль свойств личности: интерпретация и диагностика биполярных семантических шкал. Книга 1. М.: КРЕДО, 2016. 365 с.
 18. *Гуров С. В.* Психологические особенности смыслообразования студентов: типы, стили, стратегии // Российский психологический журнал. 2012. Т. 9, № 1. С. 62–66.
 19. *Нестеренко И. Е.* Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2009. 198 с.
 20. *Werlen B.* Society, Action and Space: An Alternative Human Geography. Translated by Gayna Walls / T. Brennan and B. Werlen (Eds.). London and N. Y.: Routledge, 1993. 249 p.
 21. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.
 22. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
 23. *Агафонов А. Ю.* Основы смысловой теории сознания. М.: Речь, 2003. 296 с.
 24. *Суфиянов В. В.* Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007. 24 с.
 25. *Brehm J.* Post-decision changes in desirability of alternatives // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1956. № 52. P. 384–389.
 26. *Cattell R. B.* The Scientific Analysis of Personality. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1965. 399 p.
 27. *Festinger L.* A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston, Illinois: Row, Peterson & Company, 1957. 291 p.
 28. *Language, Meaning, and Culture: The Selected Papers of C. E. Osgood / C. E. Osgood & O. Tzeng (Eds).* N. Y.: Praeger Publishers, 1990. 428 p.
 29. *Белова Е. В., Лукьяненко М. А.* «Задачи на смысл»: диалоговые формы и условия использования в учебном процессе // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 3. С. 33–40.
 30. *Бодалев А. А.* Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Изд. 2-е. М.: Когито-Центр, 2015. 627 с.



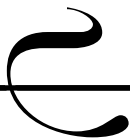
References

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 1. Metodologiya i tekhnologii obucheniia: v poiskakh razvivaiushchego resursa* [New-didactics. Book 1. Methodology and technologies of education: In search of a developing resource]. Moscow, KREDO Publ., 2013. 162 p.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 2. Obrazovatel'nye tekhnologii: novye rakursy* [New-didactics. Book 2. Educational technologies: New viewpoints]. Moscow, KREDO Publ., 2013. 122 p.
3. Asmolov A. G. *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy* [The optics of education: Sociocultural perspectives]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p.
4. Kagermazova L. Ts. *Formirovanie individual'nogo stilya pedagogicheskogo obshcheniya u budushchikh uchitelei* [Forming an individual style of pedagogical communication in future teachers]. Nalchik, KBGU Publ., 2006. 45 p.
5. Ermakov P. N., Abakumova I. V., Osipova A. A. *Smyslovye bar'ery v obuchenii: didakticheskoe sodержание i tekhnologii preodoleniya* [Meaning barriers in learning: Didactic content and means of overcoming]. Moscow, KREDO Publ., 2016. 274 p.
6. Abakumova I. V. *Smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Meaning making in the learning process]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2003. 440 p.
7. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Ermakov P. N. *Tekhnologii napravlennoi translyatsii smyslov v praktike uchebnogo protsessa* [Technologies of the directed transferring meanings in the learning process]. Moscow, CREDO Publ., 2016. 234 p.
8. Belyakova E. G. *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodeistvii* [Meaning-making in pedagogical interaction]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2008. 208 p.
9. Zil'berbrand N. Yu. Didactic essence of meaning problems. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Cherepovets State University*, 2013, V. 2, no. 4 (52), pp. 106–109 (in Russian).
10. Zorina E. S. *Psikhologicheskie osobennosti smyslotekhniki v situatsii initsiatsii smysloobrazovaniya v uchebnom protsesse* [Psychological characteristics of meaning techniques in a situation of meaning-making initiation in the learning process]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2017. 208 p.
11. Kelly G. *The psychology of personal constructs*. N. Y., Norton, 1955. XVIII. 1210 p.
12. Mednick S. A. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1962, V. 69, no. 3, pp. 220–232.
13. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Kolesina K. Y. On analyzing the results of empirical research into the life-purpose orientations of adults of various ethnic identities and religious affiliations. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016, V. 9, no. 1, pp. 155–163. DOI: [10.11621/pir.2016.0111](https://doi.org/10.11621/pir.2016.0111)



14. Fedotova O. D., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Latun V. V. The peculiarities of updating the interconnection of neuroscience and education in the dissertation discourse. *EDULEARN17 Proceedings*. Barcelona, Spain, IATED, 2017, pp. 4728–4733 DOI: [10.21125/edulearn.2017](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017)
15. Abakumova I. V., Zorina E. S. Sense-making techniques in educational process and their impact on the personal characteristics of students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2017, V. 5, no. 2, pp. 41–46. DOI: [10.5937/IJCRSEE1702041A](https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702041A)
16. Abakumova I. V., Godunov M. V., Enin A. L., Generdukaeva Z. Sh. *Strategii smysloobrazovaniya: sovremennye predstavleniya v rabotakh otechestvennykh issledovatelei* [Meaning-making strategies: Modern ideas in the works of domestic researchers]. Moscow, KREDO Publ., 2016. 36 p.
17. Godunov M. V. *Ansamb' svoistv lichnosti: interpretatsiya i diagnostika bipolyarnykh semanticheskikh shkal* [The ensemble of personal traits: Interpretation and diagnostics of bipolar semantic scales]. Moscow, KREDO Publ., 2016, V. 1. 365 p.
18. Gurov S. V. Psychological characteristics of students' meaning-making: Types, styles, and strategies. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2012, V. 9, no. 1, pp. 62–66 (in Russian).
19. Nesterenko I. E. *Psikhologo-didakticheskie osobennosti formirovaniya smyslovykh ustanovok starsheklassnikov v uchebnom protsesse* [Psychological and didactic characteristics of formation of senior pupils' meaning attitudes in the learning process]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Rostov-on-Don, 2009. 198 p.
20. Werlen B. *Society, action and space: An alternative human geography*. London and N. Y., Routledge, 1993. 249 p.
21. Leont'ev D. A. *Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii* [Technique for studying value orientations]. Moscow, Smysl Publ., 1992. 17 p.
22. 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., 2003. 511 p.
23. Agafonov A. Yu. *Osnovy smyslovoi teorii soznaniya* [Foundations of a meaning theory of consciousness]. Moscow, Rech' Publ., 2003. 296 p.
24. Sufiyarov V. V. *Dialog kak pedagogicheskaya tekhnologiya v smysloobrazuyushchem uchebnom kontekste* [Dialogue as a pedagogical technology in a meaning-making educational context]. Autoabstract, Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov-on-Don, 2007. 24 p.
25. Brehm J. Post-decision changes in desirability of alternatives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, no. 52, pp. 384–389.
26. Cattell R. B. *The scientific analysis of personality*. Harmondsworth, England, Penguin Books, 1965. 399 p.

27. Festinger L. *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois, Row, Peterson & Company, 1957. 291 p.
28. Osgood C. E. & Tzeng O. (eds.) *Language, meaning, and culture: The selected papers of C. E. Osgood*. N. Y., Praeger Publishers, 1990. 428 p.
29. Belova E. V., Luk'yanenko M. A. Meaning problems: Dialog forms and use conditions in the learning process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 3, pp. 33–40 (in Russian).
30. Bodalev A. A. (ed.) *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskii slovar'* [Psychology of communication: Encyclopedic dictionary]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015. 627 p.



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://rpj.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
TOM 15 № 2

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2018
Vol. 15 Issue 2

Сдано в набор 06.07.2018 Подписано в печать 11.07.2018
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 45,69. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 18/18



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