

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN  
PSYCHOLOGICAL  
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ** том 15 № 4



---

**RUSSIAN  
PSYCHOLOGICAL  
JOURNAL** Vol 15 # 4

Москва



2018



## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

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

**Заместитель главного редактора** – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

### Редакционный совет

д. пс. н. Абакумова И. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)  
 д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)  
 д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Боговяльская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)  
 д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)  
 д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Карпов А. В. (ЯрГУ, Ярославль, РФ)  
 д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. пед. н. Малюфеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Нечаев Н. Н. (МГППУ, Москва, РФ)  
 д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Рубцов В. В. (МГППУ, Москва, РФ)  
 д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)  
 д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)  
 д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)

### Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)  
 д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)  
 д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)  
 д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)  
 Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)  
 Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)  
 д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)  
 д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)  
 д. пс. н. Долгова В. И. (ЮрГГПУ, Челябинск, РФ)  
 д. пс. н. Журавлев А. Л. (ИП РАН, Москва, РФ)

Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)  
 д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)  
 д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)  
 д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)  
 Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)  
 Dr. Стошич Л. (Висока школа академских студија "Доситеј", Белград, Сербия)  
 д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)  
 д. пс. н. Хотинцев В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)  
 д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)  
 д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, 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: [rj@bk.ru](mailto:rj@bk.ru)

### Адрес издательства:

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

### Адрес учредителя:

ул. Моховая, д. 11, стр. 9,  
 г. Москва, РФ, 125009  
 E-mail: [russpsysoc@gmail.com](mailto:russpsysoc@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

[rj.ru.com](http://rj.ru.com)

**Russian Psychological Journal****Founder** – Russian Psychological Society**Editor in Chief** – Zinchenko Ju. P. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)**Deputy Editor in Chief** – Ermakov P. N. (SFU, Rostov-on-Don, Russia)**Editorial Council**

Abakumova I. V. (DSTU, Rostov-on-Don, Russia)	Karpov A. V. (YSU, Yaroslavl, Russia)
Akopov G. V. (SSUSSE, Samara, Russia)	Labunskaya V. A. (SFU, Rostov-on-Don, Russia)
Asmolov A. G. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)	Malopheyev N. N. (ICP RAE, Moscow, Russia)
Babenko V. V. (SFU, Rostov-on-Don, Russia)	Nechaev N. N. (MSUPE, Moscow, Russia)
Bezrukikh M. M. (IDP RAE, Moscow, Russia)	Rean A. A. (Higher School of Economics, Moscow, Russia)
Bogoyavlenskaya D. B. (PI RAE, Moscow, Russia)	Rubtsov V. V. (MSUPE, Moscow, Russia)
Dontsov A. I. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)	Ribnikov V. Ju. (RCERM, St. Petersburg, Russia)
Grigoriev P. E. (SEVSU, Sevastopol, Russia)	Skuratovskaya M. L. (DSTU, Rostov-on-Don, Russia)
Karabushchenko N. B. (RUDN University, Moscow, Russia)	Tkhostov A. Sh. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)
Karayani A. G. (Military University, Moscow, Russia)	Fedotova O. D. (DSTU, Rostov-on-Don, Russia)
	Chernorizov A. M. (Lomonosov MSU, Moscow, Russia)

**Editorial Board**

Alexandrov Yu. I. (HSE, Moscow, Russia)	Kronik A. A. (Institute of Causometry, Washington D.C., USA)
Belianin V. P. (University of Toronto, Toronto, Canada)	Manzhelei I.V. (TSU, Tyumen, Russia)
Berberian A. S. (RAU, Yerevan, Armenia)	Masalimova A.R. (Kazan University, Kazan, Russia)
Bogomaz S. A. (TSU, Tomsk, Russia)	Povzun V. D. (SurSU, Surgut, Russia)
Bernard R. M. (Concordia University, Montreal, Canada)	Sequeira H. (Lille 1 University, Lille, France)
Borokhovskii E. (Concordia University, Montreal, Canada)	Khairullina E. R. (KNRTU, Kazan, Russia)
Velichkovskiy B. M. (TU, Dresden, Germany)	Khotinets V. Yu. (UdSU, Izhevsk, Russia)
Vorobyeva E. V. (DSTU, Rostov-on-Don, Russia)	Stosic L. (College "Dositej", Belgrad, Serbia)
Dolgova V. I. (SUSHPU, Chelyabinsk, Russia)	Tsvetkova L. A. (SPSU, St. Petersburg, Russia)
Zhuravlev A. L. (IP RAS, Moscow, Russia)	Shaidullina A. R. (ASOI, Almet'yevsk, 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](mailto:rpj@bk.ru)

**Publisher address:**

Yaroslavskaya Str., b. 13,  
Moscow, Russia, 129366  
Tel./fax (495) 283-55-30  
E-mail: [izd.kredo@gmail.com](mailto:izd.kredo@gmail.com)

**Founder address:**

Mokhovaya Str., b. 11/9,  
Moscow, Russia, 125009  
E-mail: [ruspsysoc@gmail.com](mailto: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](http://rpj.ru.com)



## СОДЕРЖАНИЕ

### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Королева Ю. А.**

Экспертная оценка социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии. . . . . 8

### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** [Статья ретрагирована 24.02.2018](#)

**Ковязина М. С., Муромцева Т. С., Черкасова А. Н.**

Диагностические возможности методики дихотического прослушивания в клинике локальных поражений головного мозга. . . . . 30

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Ральникова И. А., Смирнова Я. К.**

Временные установки современных мужчин и женщин. . . . . 54

### **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Злоказов К. В., Леонов Н. И., Порозов Р. Ю.**

Роль Я-релевантной информации в формировании представлений субъекта о себе. . . . . 70

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

**Верaksa А. Н., Бухаленкова Д. А., Якупова В. А.**

Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор. . . . . 97

**Кузьмин М. Ю., Конопак И. А.**

Устойчивость и изменчивость идентичности в подростковом и юношеском возрасте. . . . . 113

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА**

**Котенева А. В., Верещагина М. А.**

Особенности качества деятельности оперативного персонала тепловых электростанций с разным уровнем профессионализма. . . . . 142

**Кружкова О. В., Девятовская И. В., Воробьева И. В.**

Эмоциональная основа организационного вандализма: теоретическая модель. . . . . 179

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ**

**Воробьева Е. В., Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Лучинкина А. И., Кольчик Е. Ю., Бороховский Е. Ф.**

Исследование психологических и генетических различий у представителей разных этносов Юга России. . . . . 206



**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Pickup D. I., Bernard R. M., Wade A. C., Borokhovski E., Tamim R. M.***

Systematically Searching Empirical Literature in the Social Sciences: Results  
from Two Meta-Analyses Within the Domain of Education ..... 245

**СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ** ..... 266




---

## CONTENTS

---

### **CORRECTIONAL PSYCHOLOGY**

**Koroleva Yu. A.**

Expert Assessment of Socio-Psychological Competence of Adolescents  
with Developmental Disabilities ..... 8

### **MEDICAL PSYCHOLOGY** [Статья ретрагирована 24.02.2018](#)

**Kovyazina M. S., Muromtseva T. S., Cherkasova A. N.**

Diagnostic Capabilities of the Dichotic Listening in Clinical Research of  
Local Brain Damage ..... 30

### **GENERAL PSYCHOLOGY**

**Ralnikova I. A., Smirnova Ya. K.**

Time Attitudes in Contemporary Men and Women. .... 54

### **PSYCHOLOGY OF PERSONALITY**

**Zlokazov K. V., Leonov N. I., Porozov R. Yu.**

The Role of Self-Relevant Information in Individuals' Representations of the Self ... 70

### **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

**Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Yakupova V. A.**

Development of Executive Functions Through Play Activities: A Theoretical  
Overview. .... 97

**Kuzmin M. Y., Konopak I. A.**

Stability and Variability of Identity in Schoolchildren and Students ..... 113

### **LABOR PSYCHOLOGY**

**Koteneva A. V., Vereshchagina M. A.**

Job Performance Quality of Thermal Power Plants Operational Employees  
with Various Levels of Professionalism ..... 142

**Kruzhkova O. V., Deviatovskaia I. V., Vorobyeva I. V.**

Emotional Basis of Organizational Vandalism: A Theoretical Model ..... 179

### **PSYCHOPHYSIOLOGY**

**Vorobyeva E. V., Kovsh E. M., Ermakov P. N., Abakumova I. V.,**

**Luchinkina A. I., Kol'chik E. Yu., Borokhovski E.**

Psychological and Genetic Differences Among Representatives of Various  
Ethnic Groups Living in South Russia ..... 206



**THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

**Pickup D. I., Bernard R. M., Wade A. C., Borokhovski E., Tamim R. M.**

Systematically Searching Empirical Literature in the Social Sciences: Results  
from Two Meta-Analyses Within the Domain of Education ..... 245

**PAPER SUBMISSION GUIDELINES**..... 267



УДК 159.922.76

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.1)

## Экспертная оценка социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии

Юлия А. Королева

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,  
Российская Федерация

\* E-mail: [koroleva-y@yandex.ru](mailto:koroleva-y@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** Автором доказывается актуальность изучения социально-психологической компетентности (СПК), обеспечивающей эффективность субъект-субъектного взаимодействия. Повышение требований современного общества к умениям и навыкам межличностного взаимодействия и снижение способности к взаимодействию у подростков с разными вариантами отклонений в развитии позволяют считать настоящее исследование актуальным и перспективным.

Новизна исследования заключается в разработке авторской методики, позволяющей целостно изучить специфику социально-психологической компетентности, и в проведении компаративного экспериментального исследования компетентности у подростков с нормативным развитием и подростков с различными вариантами отклонений в развитии: с умственной отсталостью, с нарушением зрения и с нарушением слуха.

**Методы.** В разделе описываются критерии к определению выборки и ее характеристики, а также обосновываются достоинства использованного в исследовании метода экспертной оценки для изучения личностных конструктов у подростков с отклонениями в развитии.

**Результаты.** В данном разделе представляется содержание авторской методики, поэтапно описывается процедура ее разработки, включая определение надежности отдельных шкал и всей методики, нормирование результатов по шкалам для выделения уровней. Автором приводятся результаты экспертного оценивания социально-психологической компетентности подростков, позволяющие подтвердить, что интеллектуальные возможности лиц с сенсорными нарушениями обеспечивают условия для развития у них способности к взаимодействию, а сниженные интеллектуальные возможности подростков с умственной отсталостью затрудняют формирование социально-психологической компетентности.

**Обсуждение результатов.** Автор описывает специфику когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционного компонентов СПК и их личностно-ресурсной организации у подростков. Результаты исследования





позволяют констатировать недостаточную гибкость и незрелость поведения, снижение способности к самоконтролю и к ориентации в ситуациях межличностного взаимодействия подростков с умственной отсталостью в сравнении с подростками с сенсорными нарушениями.

В заключение делается вывод о возможности использования методики изучения социально-психологической компетентности, основанной на экспертной оценке.

### **Ключевые слова**

социально-психологическая компетентность, личностно-ресурсная организация, субъект-субъектное взаимодействие, отклонения в развитии, дизонтогенез, экспертная оценка, критерий валидности, надежность методики, сенсорные нарушения, умственная отсталость

### **Основные положения**

- ▶ социально-психологическая компетентность представляет собой систему когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией;
- ▶ разработанная методика экспертной оценки позволяет получить достоверные данные о социально-психологической компетентности подростков с различными отклонениями в развитии, что подтверждается результатами других исследований;
- ▶ ресурс сохранных интеллектуальных возможностей обеспечивает заметно более высокий уровень социально-психологической компетентности подросткам с сенсорными нарушениями и с нормативным развитием в сравнении с подростками с умственной отсталостью.

---

### **Для цитирования**

Королева Ю. А. Экспертная оценка социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 8–29. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.1

Материалы статьи получены 16.02.2018



UDC 159.922.76

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.1)

## Expert Assessment of Socio-Psychological Competence of Adolescents with Developmental Disabilities

**Yuliya A. Koroleva**

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

E-mail: [koroleva-y@yandex.ru](mailto:koroleva-y@yandex.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** Modern society places increased demands on skills and abilities in interpersonal interaction. However, adolescents with various developmental disabilities demonstrate a reduced ability to interact with others. This paper: (a) concentrates on studying socio-psychological competence that ensures the effectiveness of subject-subject interaction; (b) introduces the original technique developed by the authors which studies the specific characteristics of socio-psychological competence; and (c) presents an experimental study that compares socio-psychological competence of adolescents with normative development and of those with such developmental disabilities as mental retardation, visual impairment, and hearing impairment.

**Methods.** This section describes the criteria for determining the sample and its characteristics and explains the advantages of expert evaluation method used for studying personality constructs in adolescents with developmental disabilities.

**Results.** This section presents the content of the technique developed by the author and describes the stepwise procedure for its development including verification of reliability of the technique and its individual scales and standardization of results by individual sub-scales for determining their corresponding levels. The results of expert assessment of adolescents' socio-psychological competence confirm that intellectual ability in individuals with sensory impairments enables the development of their ability to interact, while low intellectual ability in adolescents with mental retardation complicates formation of their socio-psychological competence.

**Discussion.** The author identifies and describes cognitive-emotional, emotional-regulatory, and instrumental-operational components of the socio-psychological competence in adolescents and the system of their personal resource organization. The results suggest that compared to adolescents with sensory impairments, those with mental retardation demonstrate the lack of flexibility, behavioral immaturity, and low capacity for self-control and orientation in interpersonal interactions. The proposed technique for studying socio-psychological competence based on expert assessment has a great applied potential.



## Keywords

socio-psychological competence, personal-resource organization, subject-subject interaction, developmental disabilities, dysontogenesis, expert assessment, validity criterion, reliability of technique, sensory impairments, mental retardation

## Highlights

- ▶ Socio-psychological competence is a system of cognitive-emotional, emotional-regulatory, and instrumental-operational components mediated by personal-resource organization.
- ▶ The technique of expert assessment developed by the author has a capacity of obtaining reliable data on socio-psychological competence of adolescents with various developmental disabilities – the findings that are in line with the previous research.
- ▶ Compared to adolescents with mental retardation, the resource of intellectual ability provides a noticeably higher level of socio-psychological competence for those with sensory impairments and normative development.

---

## For citation

Koroleva Yu. A. Expert Assessment of Socio-Psychological Competence of Adolescents with Developmental Disabilities. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 8–29 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.1

Original manuscript received 16.02.2018

## Введение

Увеличение роли социальных интеракций в жизнедеятельности личности, обнаруживающееся на современном этапе, эскалирует вопрос о способностях к взаимодействию с социальным миром лиц с отклонениями в развитии. Актуализация проблем субъект-субъектного взаимодействия, переосмысление отношения к личности в современном обществе, принятие новой гуманистически ориентированной парадигмы образования лиц с отклонениями в развитии переводят в разряд первостепенных задач поиск путей преодоления трудностей, испытываемых подростками этой категории на пути психосоциального взросления ввиду возрастных преобразований, специфики нарушений и особой социальной ситуации развития. Всё это эскалирует проблему изучения и развития у подростков с разными вариантами дизонтогенеза таких личностных образований, которые в силу их взаимосвязи с социально-психологической адаптацией и интеграцией в общество обеспечивают эффективность взаимодействия человека в социуме.

К таким образованиям мы относим социально-психологическую компетентность (далее СПК) как один из видов социальной компетентности. Исследования



социальной компетентности достаточно широко отражены в отечественных и зарубежных работах, в которых рассматриваются не только сам феномен и его структура, но и возможности экспериментального изучения, условия развития и методы коррекции [1, 2, 3, 4].

В зарубежных исследованиях структура феномена социальной компетентности представлена внутриличностными и межличностными навыками, навыками преодоления и навыками суждения [5]. Другие авторы в социальную компетентность включают социальные навыки, социальную коммуникацию и межличностное общение [6].

В отечественной психологии структура социальной компетентности также зачастую представлена когнитивными, эмоциональными и социальными навыками, а также эмоционально-ценностной (система установок и позиций), когнитивной (знания) и операциональной (умения, навыки, способности) подсистемами [7]. Наиболее развернутую структуру социальной компетентности встречаем в концепции В. Н. Куницыной, которая включает в нее коммуникативную, вербальную, социально-психологическую компетентности, а также межличностную ориентацию, эго-компетентность и оперативную социальную компетентность [8].

Теоретический анализ позволяет заметить, что социальная компетентность имеет отношение к социальному взаимодействию в целом и претендует на статус некоей метакомпетентности, однако именно социально-психологическая компетентность обнаруживает более четкую направленность на эффективность в конкретной деятельности – в межличностном взаимодействии, обеспечивая адаптацию и самореализацию в обществе, и имеет осязаемую связь с разными личностными характеристиками: с рефлексией, самооценкой и т. д.

Методологической основой к рассмотрению феномена СПК является субъектный подход, в котором рассматриваются три важнейшие реальности проявления субъекта: познание (мира, себя, Других), отношение (к миру, к себе, к Другим), преобразование (мира, себя, Других) [9]. Это позволяет в структуре многих социально-психологических феноменов выделять соотносящиеся с этими реальностями компоненты, как правило, обозначаемые когнитивным, эмоциональным и поведенческим. Опираясь на данную идею, а также на принцип детерминизма психических явлений, ориентируемся на трехкомпонентную парадигму структуры СПК, но с выделением дополнительного важнейшего внутреннего фактора. Таким фактором является опосредование этого конструкта личностно-ресурсными характеристиками, к которым мы относим рефлексивно-оценочные, адаптивные и субъектные. Свою целостность феномен СПК приобретает благодаря взаимосвязи всех компонентов и благодаря этой организующей на личностном уровне. Так, структура СПК начинает обретать свою форму на основе взаимосвязи



когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, консолидированных личностно-ресурсной составляющей.

Динамика развития СПК может проследиваться на различных этапах, однако достижение компетентности во взаимодействии сопряжено с определенным уровнем зрелости личности, развитием ее самосознания, что обращает наше внимание на подростковый этап, в процессе которого крепнут внутренние ресурсы, позволяющие осознавать себя, принимать решения, соотносить реальное и нереальное, осмысливать социальную реальность, ориентироваться в процессе взаимодействия. Подростковый период – это сензитивный период для развития СПК не только в связи с совершенствованием внутренних ресурсов, но и с «увеличением коммуникативных практик на основе расширения сфер взаимодействия и вхождения в группу сверстников...» [10, с. 26].

По мнению Х. Ремшмидта, между 11-м и 15-м годами жизни в когнитивной области происходят существенные структурные изменения, выражающиеся в переходе к абстрактному и формальному мышлению [11]. Продолжают свое формирование познавательные психические процессы, включающие развитие дифференциальных функций, действий с разнообразными операциями и мотивацией; расширяется словарь эмоций и возможность выражать их адекватным образом (когнитивно-эмоциональный компонент). Совершенствуется когнитивное опосредование, характеризующее использование человеком инструментов эмоционально-регулятивной сферы: саморегуляции, самоконтроля, самопроверки и самооценки [12]. Однако развитие когнитивных механизмов регуляции поведения еще не отличается высоким уровнем, а значит, и не может создать устойчивой базы для реализации поведенческой составляющей. Нарастает способность дифференциации эмоциональных и личностных особенностей, закрепляются навыки эмоциональной регуляции (эмоционально-регулятивный компонент). По мнению ряда авторов, именно к подростковому возрасту развивается «способность к более сложному осознанному саморегулированию своей произвольной активности» [13, с. 34]. Переход саморегуляции в подростковом возрасте на личностный уровень, позволяющий самостоятельно выстраивать процесс межличностного взаимодействия с учетом мотивационных, смысловых, ценностных, самооценочных и других структурно-функциональных компонентов системы, осуществляется на уровне неких тенденций, а не устойчивой характеристики [14].

Осознанная саморегуляция, по мнению А. К. Осницкого, всё же приобретает «структурную и функциональную оформленность и дальнейшие неограниченные возможности совершенствования...» [15, с. 26]. Старший подросток способен на приемлемом уровне показывать владение средствами организации своего поведения, умения самостоятельно строить свои отношения



с окружающими, в том числе и в конфликте (инструментально-операциональный компонент). На основе развивающейся рефлексии, самосознания проявляется субъектность, совершенствуется саморегуляция, возникает осознанное стремление к совершенствованию навыков субъект-субъектного взаимодействия и проявлению себя в социально-одобряемой деятельности, готовность к изменениям. Характерно прогрессирование сенсорных, сенсомоторных, интеллектуальных и регуляторных функций, что обуславливает развитие СПК как за счет усложнения ее когнитивно-эмоциональных и эмоционально-регулятивных аспектов, так и за счет совершенствования и качественного преобразования личностно-ресурсной организации.

Таким образом, исследования социально-психологической компетентности, а чаще – ее отдельных компонентов, у подрастающего поколения достаточно представлены в психолого-педагогическом аспекте в отечественной психологии, тогда как изучение этого личностного образования при отклонениях в развитии носит единичный характер. Между тем известно, что у подростков с отклонениями в развитии способности к взаимодействию ослаблены ввиду когнитивных, эмоциональных и других особенностей, и вкуче с недостаточным опытом взаимодействия с социальной реальностью эти особенности вносят свои коррективы в развитие таких интегративно-личностных конструкторов, как социально-психологическая компетентность. При разных отклонениях в развитии характерными особенностями социально-психологической компетентности являются «недостаток активной социальной позиции, нарушение мотивов и механизмов установления социальных связей со средой, снижение направленности на речевое общение и взаимодействие» [16, с. 46].

Экспериментальное исследование СПК или отдельных ее компонентов при разных отклонениях в развитии, как правило, осуществляется при помощи комплекса методик, оценка параметров которых имеет совершенно разные подходы и типы измерений. Это затрудняет получение информации о целостном феномене социально-психологической компетентности и актуализирует вопрос разработки валидного инструментария, позволяющего преодолеть эту проблему.

Таким образом, актуальным является разрешение противоречия между наличием потребности в изучении способности к взаимодействию личности, в получении достоверных данных о своеобразии этого феномена у подростков с разными вариантами дизонтогенеза и отсутствием инструментария, позволяющего целостно оценить феномен социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии. Отсюда целью нашего исследования становятся обоснование, разработка и апробация методики оценки социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии.



## Методы

Вопрос о выборке в нашем исследовании решался исходя из критерия валидности. *Критерий внешней валидности* (критерий репрезентативности): выборка представляет генеральную совокупность с определенным набором качественных и количественных характеристик. Возраст испытуемых от 12 до 15 лет, все респонденты с отклонениями в развитии обучаются в системе специального образования, группы гомогенны по полу и схожи по социальным характеристикам. Труднее всего в исследованиях с лицами с ОВЗ решается *проблема внутренней валидности* (эквивалентности испытуемых), что обусловлено разнообразием патогенеза и структуры дефекта. Экспериментальная группа 1 ( $n = 84$ ) – подростки с легкой степенью умственной отсталости (далее УО). Все испытуемые имеют диагноз F70, зрение и слух сохранены. Экспериментальная группа 2 ( $n = 70$ ) – подростки с нарушением зрения (слабовидящие) с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, с сохраненным цветоощущением и способностью к цветовосприятию. Основные диагнозы: миопия, косоглазие, астигматизм, амблиопия, нистагм, атрофия зрительного нерва, гипоплазия сетчатки. Экспериментальная группа 3 ( $n = 60$ ) – подростки с нарушением слуха (слабослышащие), с диагнозом «двусторонняя сенсоневральная тугоухость», преимущественно II или II–III, или III степени, редко IV степени. Контрольная группа ( $n = 80$ ) – подростки с нормативным развитием.

Особую сложность представляет подбор инструментария для проведения компаративного исследования СПК подростков разных дизонтогенетических групп: с интеллектуальным нарушением, с нарушением зрения, с нарушением слуха. Как было сказано выше, применение комплекса методик, направленного на изучение одного интегративно-личностного феномена, не всегда оправдывает себя. В связи с этим возникает необходимость разработки методики, охватывающей разные стороны СПК и позволяющей произвести ее целостную оценку.

Известно, что для исследования личностных конструктов часто используют личностные опросники, которые зачастую не отвечают требованиям валидности и надежности в работе с испытуемыми, имеющими отклонения в развитии. Так, Е. Л. Инденбаум считает, что применение стандартизированных опросников для оценки личности детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности «представляется... недостаточно целесообразным» [17, с. 4].

Затруднения в понимании инструкций и содержания вопросов, невалидность многих опросников и некорректность их использования в традиционной форме по отношению к лицам с умственной отсталостью и с сенсорной депривацией приводят к необходимости применения метода экспертной оценки, построенного на субъективном анализе исследуемого объекта экспертами



из ближайшего окружения респондентов, т. е. специалистами, работающими с подростками (педагоги, воспитатели, психологи), ввиду не только знания ими респондентов, чья СПК оценивается, но и с наличием необходимой квалификации для проведения качественной оценки. Как отмечает В. А. Ясвин, объективность экспертной оценки определяется именно подбором квалифицированных специалистов, привлекаемых в качестве экспертов, их профессиональным уровнем, личностными качествами, а также организацией самой процедуры [18].

Экспертный подход к оценке СПК предполагает реализацию нескольких функций: традиционной оценочной; рефлексивной, позволяющей специалистам понять содержание, проблемы и значение компетентности во взаимодействии у подростков; программирующей, основанной на признании экспертами необходимости дальнейшей психокоррекционной, коррекционно-педагогической работы с подростками. Экспертный подход приобретает особое значение в случае оценки СПК в группе подростков с отклонениями в развитии, характеризующихся неразвитым самосознанием, снижением критичности, неадекватным уровнем самооценки и т. д. В связи с этим в исследовании принимали участие педагоги образовательных организаций в количестве 34 человек.

### Результаты

С целью определения характеристик целостного феномена СПК на основе метода экспертной оценки нами была разработана методика «Социально-психологическая компетентность подростка» с включенными шкалами по структурным компонентам самого феномена. Методика, построенная на принципе семантического дифференциала Ч. Осгуда, служит для качественной и количественной оценки социально-психологической компетентности подростков. В качестве ориентира для разработки методики был взят алгоритм, предложенный В. П. Серкиным [19].

На **первом этапе** разработки методики по принципу шкалированного семантического дифференциала был проведен теоретический анализ литературы, разработан первичный набор из 52 утверждений, определяющих основной смысл и распределенных в 4 шкалы. Содержание утверждений, входящих в шкалы «когнитивно-эмоциональная компетентность», «эмоционально-регулятивная компетентность», «инструментально-операциональная компетентность» и «лично-ресурсная организация СПК», определено на основе существенных характеристик наполняемости каждого компонента.

Шкала «*когнитивно-эмоциональная компетентность*» предполагает оценку знаний подростков о социальных ролях, способность ориентироваться в социальном и межличностном контексте ситуаций взаимодействия, понимать эмоциональное состояние и учитывать интересы партнера по общению.





По шкале «эмоционально-регулятивная компетентность» эксперты оценивают уровень развития саморегуляции (умение принимать решения, выдвигать и удерживать цель в процессе деятельности, составлять план и придерживаться его, стремление соблюдать принятые нормы в общении и взаимодействии) и самоконтроль (способность контролировать эмоции, речь в ситуациях взаимодействия, не поддаваться на провокации в общении).

По шкале «инструментально-операциональная компетентность» оцениваются: способность к разрешению конфликтной ситуации, стиль поведения в конфликте, владение доступными невербальными средствами общения, способность инициировать общение и направленность на взаимодействие, степень зрелости/инфантильности поведения.

Шкала «лично-ресурсная организация СПК» позволяет оценить рефлексивно-оценочные характеристики: способность разобраться в себе, понять и осознать свои возможности, обдумывать, размышлять, осознавать, осмысливать свои проблемы в межличностном взаимодействии, адекватно оценивать свои возможности в межличностном взаимодействии, способность осознавать свою неправоту; адаптивные характеристики: гибкость в общении, способность менять свое поведение при его неэффективности, активность в общении; субъектные характеристики: проявлять самостоятельность в решении своих проблем.

На **втором этапе** списки утверждений анализировались тремя экспертами (педагогами и педагогами-психологами коррекционных школ) с целью уточнения их содержания, упрощения формулировок и отсеивания наименее важных из них.

На **третьем этапе** к работе с методикой привлекалась большая группа экспертов (34 человека) для оценивания социально-психологической компетентности 294 подростков экспериментальных и контрольной групп. Первичная обработка результатов осуществлялась на основе факторного анализа с варимакс-вращением. Это позволило на основе исключения утверждений, не входящих в факторы разных групп, сократить их число до 33 и построить рабочий вариант методики (таблица 1). Каждое из оставленных утверждений в одной из групп имеет вес более 0,65.

На **четвертом этапе** для подтверждения надежности всей методики «Социально-психологическая компетентность подростка», а также меры внутренней согласованности отдельных ее шкал, использовался метод альфа Кронбаха (таблица 2).



Таблица 1. Структурная матрица факторов после варимакс-вращения

Table 1. Structural matrix of factors after Varimax rotation

№ шкалы no. Scale	Номер утверждения Items	Факторы ЭГ 1 Factors in EG 1		Факторы ЭГ 2 Factors in EG 2		Факторы ЭГ 3 Factors in EG 3		Факторы КГ Factors in CG	
		1	2	1	2	1	2	1	2
Шкала 1 Scale 1	1	0,60633	0,506439	<b>0,669226</b>	0,252738	0,63102	0,56595	<b>0,77400</b>	0,35476
	2	0,51820	0,551831	<b>0,838755</b>	0,231526	0,64681	0,48065	0,49332	0,54978
	3	0,50341	0,547544	0,585081	0,102029	0,44440	0,45750	<b>0,74993</b>	0,26065
Шкала 2 Scale 2	4	<b>0,72540</b>	0,318192	<b>0,665939</b>	0,059410	0,55421	<b>0,70111</b>	0,17808	<b>0,92868</b>
	5	<b>0,72168</b>	0,226446	<b>0,686915</b>	0,378776	0,18828	<b>0,90317</b>	<b>0,80465</b>	0,31462
	6	<b>0,65825</b>	0,455251	0,336493	0,210120	0,64655	0,64466	0,63052	0,50447
	7	<b>0,73869</b>	0,299949	<b>0,650756</b>	0,041587	0,18950	<b>0,90925</b>	<b>0,73756</b>	0,38425
	8	0,63892	0,186263	0,210409	0,461858	0,21086	<b>0,89774</b>	<b>0,77783</b>	0,17549
Шкала 2 Scale 2	9	<b>0,88979</b>	0,037374	0,660869	0,520398	0,63874	0,56643	0,08763	<b>0,82701</b>
	10	<b>0,74242</b>	0,360346	-0,327993	<b>0,835740</b>	0,29603	0,48441	0,37661	<b>0,76111</b>
	11	0,64221	0,214021	0,463057	0,598285	<b>0,66679</b>	0,54151	<b>0,84241</b>	0,19110
	12	<b>0,78365</b>	-0,035782	0,274459	<b>0,704021</b>	0,63854	0,56033	0,27629	<b>0,75567</b>
	13	<b>0,86398</b>	-0,055100	0,434121	<b>0,741039</b>	<b>0,73148</b>	0,54851	<b>0,68254</b>	0,51421
	14	<b>0,75416</b>	0,235398	<b>0,842847</b>	0,394047	0,67567	0,59126	0,27721	<b>0,80892</b>
	15	<b>0,83337</b>	0,239340	<b>0,816405</b>	0,409465	0,24842	<b>0,89784</b>	<b>0,70973</b>	0,35368



16	-0,08429	<b>0,811158</b>	0,167246	<b>0,760915</b>	0,18023	<b>0,65674</b>	0,64891	-0,06308
17	0,05917	<b>0,661428</b>	0,095858	0,503065	0,39825	<b>0,77598</b>	<b>0,85022</b>	0,12092
18	<b>0,82611</b>	0,013840	0,647120	-0,158703	0,39176	0,52364	<b>0,78097</b>	0,40134
19	<b>0,70748</b>	0,322081	<b>0,734298</b>	0,396963	<b>0,86998</b>	0,34016	<b>0,66545</b>	0,44058
20	<b>0,84215</b>	0,264161	0,307299	<b>0,844237</b>	<b>0,90527</b>	0,20382	0,45743	<b>0,76107</b>
21	<b>0,91004</b>	0,111629	0,541274	0,589898	<b>0,66537</b>	0,64665	0,62555	0,53077
22	<b>0,69191</b>	0,376476	0,415678	0,284459	<b>0,72886</b>	0,09882	0,60536	0,57996
23	0,37917	0,640450	0,464160	0,125000	<b>0,91461</b>	0,26852	0,21349	<b>0,69136</b>
24	0,33697	<b>0,664939</b>	0,310152	0,275688	<b>0,80307</b>	0,08558	0,37059	0,18476
25	<b>0,79515</b>	0,014956	0,633797	0,232933	<b>0,77779</b>	0,58527	0,38337	<b>0,67160</b>
26	<b>0,80828</b>	0,326617	0,105523	<b>0,724282</b>	<b>0,76452</b>	0,51044	0,17903	<b>0,81550</b>
27	<b>0,78837</b>	0,349905	0,560115	<b>0,694047</b>	0,46817	<b>0,69193</b>	0,24871	<b>0,70185</b>
28	0,57535	0,393578	0,486947	0,583208	0,51321	<b>0,71614</b>	0,25385	<b>0,65116</b>
29	0,60592	0,534381	0,575540	0,467712	<b>0,79743</b>	0,37137	0,57484	0,55094
30	<b>0,69969</b>	0,477534	0,532513	0,454845	<b>0,77788</b>	0,33836	<b>0,86261</b>	0,35367
31	0,08420	<b>0,741576</b>	<b>0,718611</b>	0,066174	0,18699	<b>0,66199</b>	<b>0,74813</b>	0,32043
32	-0,06486	<b>0,793579</b>	0,038351	0,645804	0,38809	0,38192	0,63074	0,13656
33	0,60633	0,506439	0,606239	0,484849	<b>0,86582</b>	0,33278	0,13449	<b>0,77600</b>

Шкала 3  
Scale 3Шкала 4  
Scale 4

**Таблица 2.** Показатели надежности методики и ее шкал**Table 2.** Reliability of the technique and its individual sub-scales

	Среднее Mean score	Ст. откл. Standard deviation	Альфа Кронбаха Cronbach's alpha	Стандар- тизован- ная альфа Standard- ized alpha	Средняя меж- позиционная корреляция Mean inter- position correlation
Общее по методике Overall	140	22,3584	0,968830	0,972378	0,53751
Шкала 1 Scale 1	34,7	5,84916	0,91614	0,927835	0,624828
Шкала 2 Scale 2	29,25	6,00127	0,883528	0,899386	0,595931
Шкала 3 Scale 3	38,1	6,00127	0,883528	0,899386	0,523781
Шкала 4 Scale 4	37,95	6,61012	0,890723	0,900764	0,519427

Показателем надежности являются величины от 0,8 до 1, т. е. чем ближе величина к единице, тем выше внутренняя согласованность шкал и методики в целом. Сравнение величин альфа Кронбаха для шкалы в целом и для каждого отдельного пункта (если он удален) позволило определить высокую степень надежности всей методики, а также достаточную внутреннюю согласованность каждой шкалы. Заметим, что целостность феномена СПК и интегративность его свойств подтверждается наиболее высокой надежностью всей методики.

Таким образом, в итоговом варианте методики каждая шкала содержит от 7 до 9 парных утверждений, оценка которых осуществляется по пятибалльной шкале: от 2 до -2, которые при первичной обработке переводятся в пятизначную систему оценки (от 1 до 5) и суммируются внутри каждой шкалы.

На следующем этапе были разработаны нормы по отдельным шкалам методики. Нормирование шкал позволило разделить результаты на 5 уровней, каждому из которых соответствует свой диапазон баллов. Учитывая, что



подростки с умственной отсталостью, нарушение у которых носит тотальный характер, находятся в неравновесных условиях по сравнению с подростками с сохранным интеллектом, нормирование проводилось по результатам, объединенным в две разные группы: для подростков с легкой умственной отсталостью и подростков с нормативным развитием и с сенсорными нарушениями.

Частота встречаемости уровней каждой шкалы представлена в таблице 3.

**Таблица 3.** Частоты встречаемости уровней по шкалам методики (в %)

**Table 3.** Frequency of occurrence of the levels in the sub-scales (percent reporting)

Уровни Levels	Шкала 1 Scale 1		Шкала 2 Scale 2		Шкала 3 Scale 3		Шкала 4 Scale 4	
	Подростки с СН и НР Adolescents with SI and ND	Подростки с УО Adolescents with MR	Подростки с СН и НР Adolescents with SI and ND	Подростки с УО Adolescents with MR	Подростки с СН и НР Adolescents with SI and ND	Подростки с УО Adolescents with MR	Подростки с СН и НР Adolescents with SI and ND	Подростки с УО Adolescents with MR
Низкий Low	1	11,9	5,2	4,7	3,3	9,5	4,3	4,7
Ниже среднего Below average	5,2	14,3	6,6	26,2	11	40,5	14,7	40,5
Средний Average	19	23,8	22,4	31	22,4	21,4	18,5	31
Выше среднего Above average	41	35,7	41,4	33,3	37,6	19	35,7	21,4
Высокий High	33,8	14,3	24,3	4,7	25,7	9,5	26,7	2,3

Примечание: СН – сенсорные нарушения, НР – нормативное развитие, УО – умственная отсталость.  
Note: SI – sensory impairments, ND – normative development, MR – mental retardation.



### Обсуждение результатов

Анализ результатов экспертного опроса позволяет обнаружить, что большая часть подростков с сохранным интеллектом (более 62 % по каждой шкале) имеют уровни развития выше среднего и высокий по каждой шкале методики, что отличается от результатов подростков с легкой умственной отсталостью, у которых на данные уровни приходится от 24,7 % до 50 %. Различия по всем шкалам в исследуемых группах оказались достоверно значимыми на уровнях  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ .

Наибольшая специфика в развитии *когнитивно-эмоционального компонента* СПК подростков с умственной отсталостью, по мнению экспертов, заключена в снижении способности понимать и учитывать эмоциональное состояние и интересы партнера по общению, ориентироваться в контексте различных ситуаций межличностного взаимодействия, ставить себя на место Другого. Недоразвитие высших вербально-логических форм мышления, характерное для лиц с умственной отсталостью, приводит к трудностям осмысления ситуации общения в целом. Особенности когнитивной сферы подростков с умственной отсталостью влияют на процессы социализации и адаптации [20]. Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека, социальном ориентировании и реагировании в ситуациях взаимодействия возникают не только из-за недостатков когнитивно-эмоциональных процессов, но и из-за недоразвития и специфики эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью. Затрудненность понимания эмоций и эмоциональных состояний лицами с умственной отсталостью, стремление упростить сложные переживания, низкий уровень идентификации экспрессивных знаков, ограниченный эмоциональный опыт, наличие ошибок в дифференциации из-за смешения мимических выражений при их распознавании подтверждается и в других исследованиях [21, 22].

Уровень развития *эмоционально-регулятивного компонента* СПК, включающего способность самоконтроля (контролировать свои эмоции и речь в ситуациях взаимодействия, не поддаваться на провокации в процессе общения) и осознанной произвольности (умение принимать решения, выдвигать и удерживать цель в процессе деятельности, составить план и придерживаться его) у подростков с сохранным интеллектом достоверно выше в сравнении с уровнем подростков с умственной отсталостью.

Подростки с умственной отсталостью, по мнению экспертов, больше всего затрудняются принимать решения, выдвигать и удерживать цель в процессе деятельности, придерживаться плана (саморегуляция), а также контролировать себя в процессе напряженных ситуаций взаимодействия (самоконтроль). Это подтверждается и в других исследованиях. Основной «рисунок взаимодействия» подростков с умственной отсталостью, по свидетельству



О. А. Бажуковой, Д. М. Маллаева, П. О. Омаровой, определяют аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, активный негативизм и эгоцентризм, слабость внутренних побуждений и регуляции собственного поведения [23, 24, 25]. Для подростков этой группы характерны частые аффективные состояния, «застревания» на негативных переживаниях, инфантильность, их поведение отличается недостаточной саморегуляцией, слабостью волевых процессов, безынициативностью, несамостоятельностью [26].

По шкале *инструментально-операциональной компетентности* наиболее низкие баллы у подростков с умственной отсталостью обнаружены по способностям конструктивного взаимодействия в конфликте, а также по характеристике зрелости поведения в целом, его соответствия возрасту. Подростков с нормативным развитием и подростков с сенсорными нарушениями отличают способность к сотрудничеству, способность предвидеть последствия своих поступков и более зрелое поведение. Сценарии поведения подростка с умственной отсталостью, основанные на фиксации опыта, образуют клише его поведения в похожих ситуациях, обеспечивая снятие напряжения. Тем не менее, их сценарии поведения отличаются крайней примитивностью, а переработка социального опыта, зачастую являющегося отражением негативного сценария взаимодействия, замедляется в связи со свойственными мышлению подростка с умственной отсталостью ригидностью и тугоподвижностью. Это подтверждается и в других исследованиях, в которых отмечается характерное для подростков с умственной отсталостью «фиксированное, однообразное, ригидное поведение, ограниченный поведенческий репертуар» [27, с. 57]. В. Г. Печерский отмечает эмоциональную незрелость межличностных отношений, узость коммуникативной сферы, повышенную конформность подростков с умственной отсталостью [28].

По шкале *личностно-ресурсной организации СПК* подростки с сохранным интеллектом в сравнении с подростками с умственной отсталостью проявляют достаточную гибкость и самостоятельность при решении проблем во взаимодействии. А у подростков с умственной отсталостью наиболее низкие баллы получили рефлексивно-оценочные характеристики: способность разобраться в себе, понять и осознать свои возможности, обдумывать, размышлять, осмысливать свои проблемы и адекватно оценивать свои возможности в межличностном взаимодействии. Многие авторы отмечают неадекватность самооценки в сторону устойчивого завышения, ее поверхностность, неустойчивость, упрощенность и зависимость показателей оценки от критичности, внешних обстоятельств [29, 30], а также недоразвитие механизмов самоанализа, основанного на рефлексии. Недоразвитие волевой сферы, снижение способностей к самоконтролю определяют траекторию нерелевантно-ситуационного реагирования подростков этой



группы, проявляющегося в неадаптивных действиях в напряженных интерактивных ситуациях.

Таким образом, в процессе экспериментального исследования получаем доказательство того, что интеллектуальные возможности подростков с сенсорными нарушениями и с нормативным развитием обеспечивают более высокий уровень социально-психологической компетентности в сравнении с подростками с умственной отсталостью. Данные, полученные при помощи методики экспертной оценки, подтверждаются ранее проведенными исследованиями, что свидетельствует о возможности ее использования для решения задач изучения целостного феномена социально-психологической компетентности – как подростков с нормативным развитием, так и с отклонениями в развитии.

Исходя из выявленных особенностей социально-психологической компетентности подростков с отклонениями выделяем практические задачи по развитию этого личностного конструкта: совершенствование дифференцированности и осознанности эмоций, развитие адекватного оценивания своих возможностей и ориентирования в ситуациях межличностного взаимодействия; повышение осознанной саморегуляции, формирование эмоционально-экспрессивных средств языка; совершенствование умений и навыков субъект-субъектного взаимодействия, развитие самостоятельности, стимулирование конструктивных стратегий взаимодействия.

### Литература

1. *Калинина Н. В.* Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: дисс. ... д-ра психол. наук. Самара, 2006. 460 с.
2. *Марасанов Г. И., Потомалева Н. А.* Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: Когито-Центр, 2003. 171 с.
3. *Linden M., Hautzinger M.* Verhaltenstherapiemanual: Techniken, Einzelverfahren und Behandlungsanleitungen. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2000. 536 s. DOI: [10.1007/978-3-662-10777-5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-10777-5)
4. *Fetro J. V., Rhodes D. L., Hey D. W.* Perceived Personal and Social Competence: Development of Valid and Reliable Measures // *The Health Educator*. 2010. Vol. 42, № 1. P. 19–26. URL: [https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/view-content.cgi?article=1045&context=kine\\_fac](https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/view-content.cgi?article=1045&context=kine_fac) (Accessed 29 September 2018).
5. *Children and Social Competence: Arenas of Action* / I. Hutchby, J. Moran-Ellis (Eds.). London, Washington, D.C.: Falmer Press, 1998. 245 p.
6. *Singh G.* Social Competence of Adolescents in Relation to Emotional Intelligence and Home Environment // *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 2015. Vol. 4, Issue 9. P. 649–651.





7. *Беляева Т. Б.* Модель социальной компетентности // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Психология. Педагогика. Социология. 2005. № 31. С. 8–12.
8. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
9. *Вачков И. В.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50.
10. *Королева Ю. А.* Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. 2016. № 3. С. 26–36.
11. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / пер. с нем. Г. И. Лойдиной; под ред. Т. А. Гудковой. М.: Мир, 1994. 319 с.
12. *Рождественская Н. А.* Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. 282 с.
13. *Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Ованесбекова М. Л.* Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 3. С. 34–45.
14. *Прохоров А. О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
15. *Осницкий А. К.* Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
16. *Королева Ю. А.* Социально-психологическая компетентность и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии: факторный анализ // Специальное образование. 2015. № 4 (40). С. 43–51.
17. *Инденбаум Е. Л.* Об информативности опросников в диагностике личности детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности (Сообщение 2) // Дефектология. 2013. № 5. С. 3–13.
18. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
19. *Серкин В. П.* Алгоритм разработки и бланки специализированных семантических дифференциалов для оценки работы, профессии и профессионала // Психологическая диагностика. 2007. № 5. С. 11–29.
20. *Proskurniak O.* Diagnostic Methodology of Communicative Activity Development Levels in Adolescents With Mental Retardation // Science and Education, 2017, Issue 3. P. 90–96. DOI: [10.24195/2414-4665-2017-3-17](https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-17)
21. *Хлыстова Е. В.* Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2009. № 2 (14). С. 50–59.



22. Садыкова Г. Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 6. С. 111–115. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm> (дата обращения: 30.10.2018).
23. Бажукова О. А. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с интеллектуальной недостаточностью: дисс. ... канд. психол. наук. Махачкала, 2006. 218 с.
24. Маллаев Д. М., Омарова П. О., Бажукова О. А. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника: монография. СПб.: Речь, 2009. 159 с.
25. Gresham F. M., MacMillan D. L. Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities // Review of Educational Research. 1997. Vol. 67, Issue 4. P. 377–415. DOI: [10.3102/00346543067004377](https://doi.org/10.3102/00346543067004377)
26. Королева Ю. А., Матасов Ю. Т. Взаимосвязь социально-психологической компетентности и жизнеспособности подростков с интеллектуальным недоразвитием // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 128–133.
27. Бажукова О. А. Девиантное поведение умственно отсталых подростков как предмет психологического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 3, № 20. С. 89–92.
28. Печерский В. Г. Интраиндивидуальный контекст межличностного взаимодействия подростков и юношества с психическим недоразвитием // Вестник ТГУ. 2008. Вып. 5 (61). С. 354–362.
29. Назаревич О. С. Психологические особенности взаимосвязи формирования личностной самооценки и интеграции в социум у учащихся с умственной отсталостью: дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2004. 234 с.
30. Смирнова С. И. Особенности самооценки у детей и подростков с отклонениями развития в исследованиях по специальной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2 (1). С. 131–135.

## References

1. Kalinina N. V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiya sotsial'noi kompetentnosti shkol'nikov* [Psychological support for the development of students' social competence]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Samara, 2006. 460 p.
2. Marasanov G. I., Rototaeva N. A. *Sotsial'naya kompetentnost': psikhologicheskie usloviya razvitiya v yunosheskom vozraste* [Social competence: Psychological conditions for development in adolescence]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2003. 171 p.



3. Linden M., Hautzinger M. *Verhaltenstherapiemanual: Techniken, Einzelverfahren und Behandlungsanleitungen*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2000. 536 s. DOI: [10.1007/978-3-662-10777-5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-10777-5)
4. Fetro J. V., Rhodes D. L., Hey D. W. Perceived personal and social competence: Development of valid and reliable measures. *The Health Educator*, 2010, V. 42, no. 1, pp. 19–26. URL: [https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=kine\\_fac](https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=kine_fac) (Accessed 29 September 2018).
5. Hutchby I., Moran-Ellis J. (eds.) *Children and social competence: Arenas of Action*. London, Washington, D.C., Falmer Press, 1998. 245 p.
6. Singh G. Social competence of adolescents in relation to emotional intelligence and home environment. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 2015, V. 4, Issue 9, pp. 649–651.
7. Belyaeva T. B. Model of social competence. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Sotsiologiya – Vestnik of Novgorod State University: Series: Psychology, Pedagogy, and Sociology*, 2005, no. 31, pp. 8–12 (in Russian).
8. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. *Mezhlichnostnoe obshchenie* [Interpersonal communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 544 p.
9. Vachkov I. V. Poly-subject interaction in the educational environment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology: Journal of the Higher School of Economics*, 2014, V. 11, no. 2, pp. 36–50 (in Russian).
10. Koroleva Yu. A. The role of social needs in the development of socio-psychological competence in adolescents with developmental disabilities. *Defektologiya – Defectology*, 2016, no. 3, pp. 26–36 (in Russian).
11. Remschmidt H. *Adolescence and early adulthood: Problems of personality formation* (Russ. ed.: Remshmidt Kh., T. A. Gudkova (ed.) *Podrostkovyi i yunosheskii vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti*. Moscow, Mir Publ., 1994. 319 p.).
12. Rozhdestvenskaya N. A. *Sposoby mezhlichnostnogo poznaniya: psikhologo-pedagogicheskii aspekt* [Types of interpersonal cognition: A psycho-pedagogical perspective]. Moscow, PER SE-Press Publ., 2004. 282 p.
13. Morosanova V. I., Fomina T. G., Ovanesbekova M. L. Age characteristics of the relationships among conscious self-regulation, academic motivation, and personal traits of schoolchildren. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2017, V. 10, no. 3, pp. 34–45 (in Russian).
14. Prokhorov A. O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyanii: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, and regularity patterns]. Moscow, PER SE Publ., 2005. 352 p.



15. Osnitskii A. K. *Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moscow; Obninsk, IG–SOTsIN Publ., 2010. 232 p.
16. Koroleva Yu. A. Socio-psychological competence and vitality in individuals with developmental disabilities: Factor analysis. *Spetsial'noe obrazovanie – Special Education*, 2015, no. 4 (40), pp. 43–51 (in Russian).
17. Indenbaum E. L. Informativeness of inventories in the diagnosis of personality of children and adolescents with mild intellectual disabilities (Report 2). *Defektologiya – Defectology*, 2013, no. 5, pp. 3–13 (in Russian).
18. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: From modeling to engineering]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p.
19. Serkin V. P. Algorithm for working out and forms of specialized semantic differential for assessing work, profession, and professionals. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 2007, no. 5, pp. 11–29 (in Russian).
20. Proskurniak O. Diagnostic methodology of communicative activity development levels in adolescents with mental retardation. *Science and Education*, 2017, Issue 3, pp. 90–96. DOI: [10.24195/2414-4665-2017-3-17](https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-17)
21. Khlystova E. V. Development of perceptual sensitivity in adolescents with intellectual disabilities. *Spetsial'noe obrazovanie – Special Education*, 2009, no. 2 (14), pp. 50–59 (in Russian).
22. Sadykova G. R. The problem of identification of emotions by adolescents with intellectual disabilities. *Koncept: Scientific and Methodological e-magazine*, 2014, no. 6, pp. 111–115. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm> (Accessed 30 October 2018).
23. Bazhukova O. A. *Korreksiya dezadaptivnogo povedeniya podrostkov s intellektual'noi nedostatochnost'yu* [Correction of maladaptive behaviour in adolescents with intellectual disabilities]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Makhachkala, 2006. 218 p.
24. Mallaev D. M., Omarova P. O., Bazhukova O. A. *Psikhologiya obshcheniya i povedeniya umstvenno otstalogo shkol'nika* [Psychology of communication and behavior of mentally retarded schoolchildren]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2009. 159 p.
25. Gresham F. M., MacMillan D. L. Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 1997, V. 67, Issue 4, pp. 377–415. DOI: [10.3102/00346543067004377](https://doi.org/10.3102/00346543067004377)
26. Koroleva Yu. A., Matasov Yu. T. The relationship between socio-psychological competence and resilience in adolescents with intellectual disabilities. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 10, pp. 128–133 (in Russian).



27. Bazhukova O. A. Deviant behavior of mentally retarded adolescents as a subject of psychological research. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, 2006, V. 3, no. 20, pp. 89–92 (in Russian).
28. Pecherskii V. G. Intraindividual context of interpersonal interaction of adolescents and youths with mental retardation. *Vestnik TGU – Vestnik TSU*, 2008, V. 5 (61), pp. 354–362 (in Russian).
29. Nazarevich O. S. *Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi formirovaniya lichnostnoi samootsenki i integratsii v sotsium u uchashchikhsya s umstvennoi otstalost'yu* [Psychological features of the relationship between self-appraisal and integration into society in schoolchildren with mental retardation]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). N. Novgorod, 2004. 234 p.
30. Smirnova S. I. Characteristics of self-appraisal in children and adolescents with developmental disabilities in special education researches. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of Vятka State Humanities University*, 2009, no. 2 (1), pp. 131–135 (in Russian).



УДК 159.9.072.533

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.2)

## **Диагностические возможности методики дихотического прослушивания в клинике локальных поражений головного мозга**

**Мария С. Ковязина<sup>1,2</sup>, Тамара С. Муромцева<sup>1\*</sup>, Анастасия Н. Черкасова<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр неврологии», г. Москва, Российская Федерация

\* E-mail: [startamara92@mail.ru](mailto:startamara92@mail.ru)

Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018





Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



**Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018**



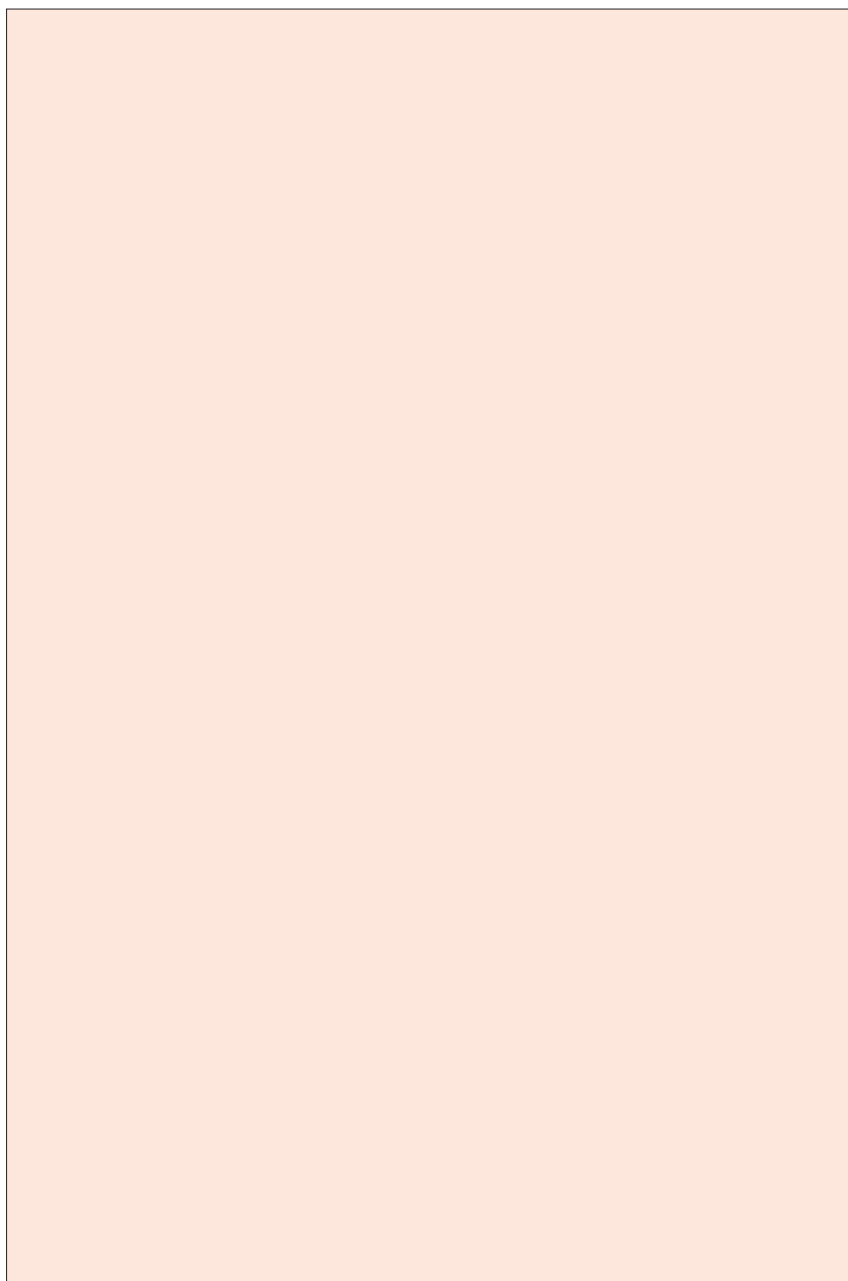
Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018

Статья ретрагирована по  
просьбе авторов

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ. 2018. ТОМ 15. № 4

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

24.02.2018





Статья ретрагирована по просьбе  
авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018





Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018

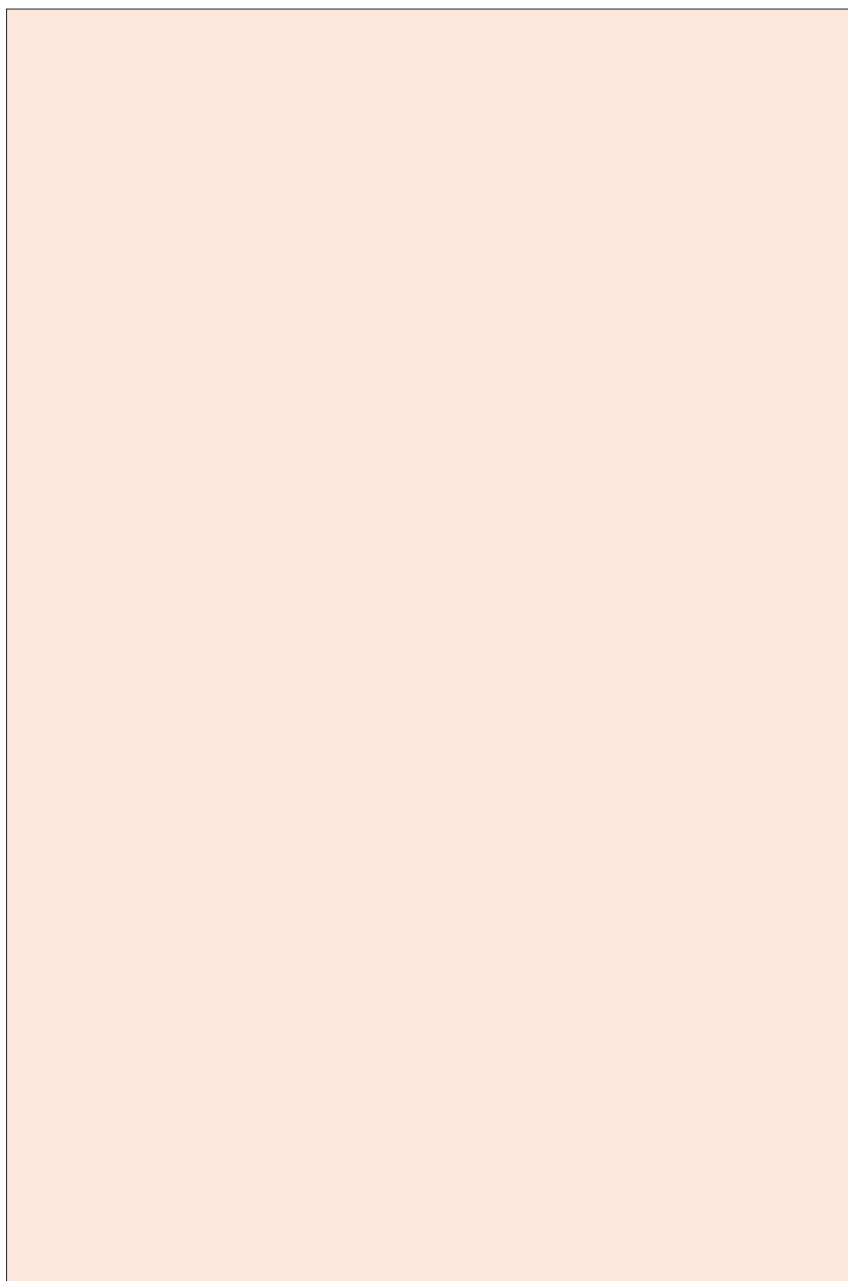
Статья ретрагирована по

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ • 2018 ТОМ 15 № 4

просьбе авторов

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

24.02.2018





Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018





Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



Статья ретрагирована по  
просьбе авторов  
24.02.2018



## Временные установки современных мужчин и женщин

Ирина А. Ральникова\*, Яна К. Смирнова

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Российская Федерация

\* E-mail: [irinaralnikova@yandex.ru](mailto:irinaralnikova@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** В статье рассмотрены предикторы временных установок мужчин и женщин в возрасте от 25 до 45 лет. На теоретическом уровне становление проблемы времени в психологической науке проанализировано в контексте классического, неклассического и постнеклассического идеалов рациональности. Осмыслена категория времени в психологии с позиций постнеклассики, которая решает противостояние объективного и субъективного, предполагая, что во взаимодействии субъекта с объектом время рождается как качественно новая реальность, не сводимая ни к субъективному, ни к объективному.

**Методы.** В качестве методов сбора научной информации выступили метод опроса и метод тестов; математико-статистическими методами стали расчет Т-критерия Стьюдента для независимых выборок и регрессионный анализ с применением метода пошагового отбора.

**Результаты.** Посредством применения трансспективного анализа к проблеме времени в психологии зафиксировано основное содержание становления временной проблематики на классическом, неклассическом, постнеклассическом этапах. Выявлены временные установки мужчин и женщин. Определены предикторы временных установок в контексте половых различий.

**Обсуждение результатов.** Впервые выявлены различия временных установок мужчин и женщин в контексте определения предикторов, их обуславливающих. Оригинальными являются научные результаты о наличии и характере зависимости временных установок и параметров личностно-субъектного функционирования, в частности самоактуализации, психологического благополучия, копинг-стратегий, психологических защит. Показано, что не столько отдельные ценности как таковые, сколько подсистемы ценностей, принадлежащих к различным сферам жизни (семьи, увлечений, профессиональной деятельности, быта и т. д.) участвуют в формировании временных установок мужчин и женщин. Ценности определяют специфику регуляции времени жизни женщин и мужчин. Выявлены различия мужчин и женщин в отношении характера взаимосвязи ценностных выборов и фиксированности установки временной перспективы. Доказана важная роль копинг-стратегий в личностной организации времени.



## Ключевые слова

неклассический идеал рациональности, постнеклассический идеал рациональности, временные установки, ценностные предпочтения, психологические защиты, копинг-стратегии, психологическое благополучие, самоактуализация, молодость, взрослость

## Основные положения

- ▶ определены ценностные основания временных установок современных мужчин и женщин;
- ▶ показано, что разный набор ценностей лежит в основе оценки временных этапов жизни (прошлого, настоящего и будущего);
- ▶ доказана приоритетная роль копинг-стратегий в личностной организации времени наряду с функционированием психологических защит, самоактуализацией, психологическим благополучием.

## Для цитирования

Ральникова И. А., Смирнова Я. К. Временные установки современных мужчин и женщин // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 54–69. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.3

Материалы статьи получены 05.03.2018

UDC 159.99

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.3)

## Time Attitudes in Contemporary Men and Women

Irina A. Ralnikova\*, Yana K. Smirnova

Altai State University, Barnaul, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [irinaralnikova@yandex.ru](mailto:irinaralnikova@yandex.ru)

## Abstract

**Introduction.** This paper investigates predictors of time attitudes in men and women aged 25–45 years. A theoretical analysis concentrates on the concept of time in the context of classical, non-classical, and post-non-classical ideals of rationality. In the process of individuals' interaction with objects, time is born as a qualitatively new reality that is reducible neither to the subjective nor to the objective perspective. The psychological category of time is interpreted within the framework of post-non-classical approach that is capable of solving that contradiction.

**Methods.** The survey method was employed in the study for data collection. Mathematical and statistical analyses included Student's *t*-test for independent samples and step-wise regression analysis.



**Results.** The transpective analysis of the problem of time in psychology enabled authors to describe its dynamics at classical, non-classical, and post-non-classical stages. The study examined time attitudes in men and women and determined their predictors in the context of gender differences.

**Discussion.** This is the first study that examines the predictors of time attitudes in men and women. Its original findings suggest that there is a dependency between time attitudes and parameters of personal and subjective functioning, including self-actualization, psychological well-being, coping strategies, and psychological defenses. Not so much certain values, as the subsystems of values belonging to various aspects of life (family, hobby, profession, household, etc.) participate in the formation process of time attitudes in men and women. Personal values determine the specific character of regulation of the time of life in women and men. Coping strategies are important for personal organization of time. The study showed the differences in interrelationships between value choices and time attitudes in men and women.

### Keywords

non-classical ideal of rationality, post-non-classical ideal of rationality, time attitudes, value preferences, psychological defenses, coping strategies, psychological well-being, self-actualization, youth, adulthood

### Highlights

- ▶ The study examined value foundations of time attitudes in contemporary men and women.
- ▶ Different sets of values determine the evaluation of time periods of life (the past, the present and the future).
- ▶ Along with psychological defenses, self-actualization, and psychological well-being, coping strategies play a major role in the personal organization of time.

---

### For citation

Ralnikova I. A., Smirnova Ya. K. Time Attitudes in Contemporary Men and Women. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 54–69 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.3

Original manuscript received 05.03.2018

### Введение

Возрастание темпов жизни, ускорение общественных преобразований, увеличение степени экстремальности и неопределенности современных условий существования человека задают новую актуальность изучения проблемы времени в психологии. Судьба человека во многом зависит от его





временной установки [1, 2]. Сегодня психология ставит вопросы и ищет ответы относительно закономерностей трансформаций разворачивания жизненного пути человека [3, 4, 5, 6, 7, 8], особенностей осмысления им событий прошлого, восприятия актуального отрезка времени, представлений о будущем [9, 10, 11, 12, 13, 14]. Современные условия бытия достраиваются дополнительными требованиями общества к человеку, связанными с активностью жизненного выбора, проектированием личных достижений, управлением временем собственной жизни [15, 16, 17, 18, 19]. Вместе с этим, не на все вопросы в лоне данной проблематики есть окончательные ответы. Недостаточно изученной остается проблема опосредованности характера временных установок человека особенностями его личностного функционирования.

Опираясь на научные взгляды В. Е. Клочко [20, 21], мы определяем статус временных установок как той новой реальности, возникающей во взаимодействии среды и субъекта, имеющей принципиальные отличия от субъективного и от объективного, и не сводимой ни к одному, ни к другому. На основе данных научных размышлений рождается идея о том, что временные установки человека в современном мире обусловлены характером «встречи» объективного и субъективного в сознании человека. В свою очередь, такая «встреча» объективирует себя в индивидуально-личностных, эмоциональных, ценностно-смысловых, мотивационных особенностях, поведенческих проявлениях человека.

### **Цель**

В статье представлены результаты исследования предикторов временных установок мужчин и женщин. Показана содержательная специфика обусловленности данных установок системой личностных ценностей в зависимости от половой принадлежности. Временные установки изучены в контексте их взаимосвязи с самоактуализацией, психологическим благополучием, способами копинга, психологическими защитами.

### **Методы**

С целью определения временных установок применялся «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо) в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной [22]. Для выявления мотивационно-ценностной структуры личности использовался «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [23]. В целях диагностики механизмов психологической защиты Я применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман) [24]. Способы преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности выявлялись посредством «Опросника по выявлению способов копинга» (Р. Лазарус, С. Фолкман) в адаптации Т. Л. Крюковой,



Е. В. Куфтяк [25]. Актуальное психологическое благополучие диагностировалось с помощью «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф) [26]. С целью определения степени самоактуализации личности использовался самоактуализационный тест (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская) [27].

Методы математико-статистической обработки данных представлены процедурами расчета Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, регрессионным анализом, выполненными с помощью компьютерного статистического пакета «SPSS» 22.0.

В эмпирическом исследовании приняли участие 108 человек в возрасте от 25 до 45 лет, из них 39 мужчин и 69 женщин.

## **Результаты**

### ***Категория времени в психологии***

Время представляет собой фундаментальную характеристику человеческого бытия. В понимании И. Канта восприятие и мышление о мире формируются и управляются именно субъективным чувством времени. В современных философских работах содержится идея о том, что время определяет специфику субъективности, задает проблему смысла [28].

Изучение проблемы времени получило широкое распространение в отечественной и зарубежной психологии (Б. Г. Ананьев [29], С. Л. Рубинштейн [30], К. А. Абульханова-Славская [1], В. И. Ковалев [31], Е. И. Головаха и А. А. Кролик [32], N. Feuillain [6], J. McGrath [5], T. Milfont [17] и др.). На современном этапе развития психологической науки временная проблематика осмыслена с разных сторон. Становление временной проблематики в психологии можно отследить на этапах ее развития, которые принято обозначать как классический, неклассический, постнеклассический [33].

Время в качестве фактора человеческой психики стало рассматриваться в классический период психологической науки. В данную эпоху осмысление временной проблематики основывалось на идее постижения объективных законов природы [34]. В данной логике был обозначен масштаб исследования психологического времени – ситуативный, когда научный интерес направлен на изучение непосредственного восприятия человеком коротких временных интервалов, несоизмеримых со временем жизни человека. Вместе с этим было выявлено наличие субъективной составляющей переживания времени, которая стала предметом исследования на неклассическом этапе развития психологии. Классический этап развития осмысления категории времени психологией науки доказал, что психологическое время имеет место быть наряду с физическим временем. Смена идеалов рациональности классического на неклассический подготовила условия научного исследования субъективного, психологического, внутреннего времени человека [35].



Неклассическая парадигма фокусировалась на субъективности наблюдателя и роли субъективности в конструировании картины жизни. В период неклассического этапа развития науки формируется биографический масштаб осмысления категории времени, предполагающий изучение времени жизни человека от рождения до смерти [20].

Неклассическая парадигма представлена научными идеями в отношении субъективного времени человека (Б. Г. Ананьев [12], С. Л. Рубинштейн [13], В. И. Ковалев [31] и др.). На данном этапе психологическая наука делает важный шаг в направлении необходимости интеграции объективных временных требований и субъективных процессов переживания времени в качестве внутренних условий его организации [20]. Неклассический идеал рациональности также определяет важный аспект познания времени человека, связанный с его ценностно-смысловой обусловленностью, которая занимает здесь центральное место [36]. К. А. Абульханова-Славская и В. И. Ковалев подчеркивают невозможность осмысления переживания времени человеком изолированно от ценностей и личностных смыслов [1, 31]. Определив границы исследования времени в психологии, его детерминанты, динамику, факторы саморегуляции, обусловленность ценностно-смысловыми переменными, эпоха неклассической науки не смогла до конца преодолеть дихотомию субъективного и объективного [20, 35]. Решение данной проблемы, по мнению В. Е. Ключко, возможно в эпоху становления постнеклассического мышления, которое способно разрешить это противостояние [20]. Попадая в «зону перекрытия парадигм» (В. Е. Ключко), проблема времени получила сегодня возможность ее осмысления с позиций системного подхода. Не претендуя на окончательный вариант трактовки времени, мы, опираясь на основные положения антропологической психологии [21], сформулировали рабочее определение времени как новообразования, порождаемого системой «человек». Время предстает перед человеком как качественно новая сверхчувственная реальность, возникающая в ответ на «встречу» объективного и субъективного.

### ***Результаты эмпирического исследования временных установок мужчин и женщин***

На основе анализа описательных статистик, полученных по результатам диагностики временной перспективы, мы можем охарактеризовать временные установки мужчин и женщин.

У мужчин преобладает выраженность установки на позитивное прошлое ( $3,67 \pm 0,61$ ) и на будущее ( $3,59 \pm 0,62$ ). Незначительно ниже у мужчин выражена установка на гедонистическое настоящее ( $3,03 \pm 0,55$ ). Наименьшую выраженность у мужчин имеет установка фаталистическое настоящее ( $2,47 \pm 0,65$ ) и негативное прошлое ( $2,45 \pm 0,79$ ).



На выборке женщин обнаружена похожая тенденция. Как и у мужчин, у женщин преобладает выраженность установки на позитивное прошлое ( $3,59 \pm 0,65$ ) и на будущее ( $3,66 \pm 0,55$ ), гедонистическое настоящее ( $3 \pm 0,57$ ). Наименьшую выраженность у женщин также имеет установка на фаталистическое настоящее ( $2,63 \pm 0,64$ ) и негативное прошлое ( $2,51 \pm 0,66$ ).

Мужчины и женщины характеризуются близкими временными установками, среди которых доминируют временные установки на позитивное прошлое и будущее. Такие временные предпочтения свидетельствуют о принятии респондентами собственного прошлого, при котором «встреча» с различными жизненными событиями, как позитивными, так и негативными осмысливается с позиций извлечения опыта, способствующего развитию личности. Временная установка на будущее свидетельствует о целенаправленности жизни исследуемых мужчин и женщин, важности для них планировать свое будущее, ставить цели. Вместе с этим респонденты склонны воспринимать свою жизнь как последовательную смену временных этапов – от прошлого к настоящему и будущему. Несмотря на близость временных установок в группах мужчин и женщин, предикторы таких установок продемонстрировали существенные различия.

### ***Предикторы временных установок женщин***

При помощи регрессионного анализа было выявлено, что на выборке женщин временная установка на будущее будет зависеть ( $R^2 = 0,616$ ,  $p = 0,001$ ) от выраженности: поиска социальной поддержки ( $\beta = -0,605$ ,  $p = 0,0001$ ), защитного механизма компенсации ( $\beta = -0,299$ ,  $p = 0,037$ ), принятия ответственности ( $\beta = 0,488$ ,  $p = 0,003$ ), планирования решения проблемы ( $\beta = 0,304$ ,  $p = 0,027$ ).

Временная установка на негативное прошлое будет зависеть ( $R^2 = 0,727$ ,  $p = 0,0001$ ) от выраженности: ориентации во времени ( $\beta = -0,438$ ,  $p = 0,001$ ), ценности развития себя в сфере увлечения ( $\beta = -0,536$ ,  $p = 0,0001$ ), ценности собственного престижа в сфере образования ( $\beta = 0,268$ ,  $p = 0,028$ ), защитного механизма реактивного образования ( $\beta = 0,371$ ,  $p = 0,003$ ).

Далее было выявлено, что у женщин временная установка на гедонистическое настоящее ( $R^2 = 0,855$ ,  $p = 0,0001$ ) зависит от выраженности: конфронтационного копинга ( $\beta = 0,461$ ,  $p = 0,0001$ ), интеллектуализации ( $\beta = -0,496$ ,  $p = 0,0001$ ), ценности собственного престижа в сфере образования ( $\beta = 0,396$ ,  $p = 0,004$ ), ценности духовного удовлетворения в образовании ( $\beta = 0,510$ ,  $p = 0,0001$ ), материального положения в общественной сфере ( $\beta = -0,301$ ,  $p = 0,015$ ), достижений в сфере увлечений ( $\beta = 0,261$ ,  $p = 0,018$ ), материального положения в физической сфере ( $\beta = -0,244$ ,  $p = 0,047$ ).

Временная установка на позитивное прошлое у женщин будет зависеть ( $R^2 = 0,900$ ,  $p = 0,0001$ ) от выраженности: ценности развития себя в сфере



увлечений ( $\beta = 0,397$ ,  $p = 0,0001$ ), личностного роста ( $\beta = 0,396$ ,  $p = 0,0001$ ), принятия ответственности ( $\beta = 0,440$ ,  $p = 0,0001$ ), достижений в сфере увлечений ( $\beta = -0,650$ ,  $p = 0,0001$ ), ценности сохранения индивидуальности в образовании ( $\beta = 0,468$ ,  $p = 0,0001$ ), самоуважения ( $\beta = 0,465$ ,  $p = 0,016$ ), цели в жизни ( $\beta = 0,767$ ,  $p = 0,027$ ).

Установка на фаталистическое настоящее зависит ( $R^2 = 0,866$ ,  $p = 0,0001$ ) от выраженности: автономии ( $\beta = -0,360$ ,  $p = 0,001$ ), защитного механизма проекции ( $\beta = 0,327$ ,  $p = 0,001$ ), ценности духовного удовлетворения в образовании ( $\beta = -0,336$ ,  $p = 0,001$ ), синергии ( $\beta = -0,301$ ,  $p = 0,002$ ), социальных контактов в физической сфере ( $\beta = 0,283$ ,  $p = 0,004$ ), сохранения индивидуальности в общественной сфере ( $\beta = -0,200$ ,  $p = 0,042$ ).

### ***Предикторы временных установок мужчин***

На выборке мужчин выявилась иная тенденция. При помощи регрессионного анализа было обнаружено, что временная установка на будущее у мужчин будет зависеть ( $R^2 = 1$ ,  $p = 0,0001$ ) от выраженности: планирования решения проблемы ( $\beta = 1,6139$ ,  $p = 0,0001$ ), духовного удовлетворения в физической сфере ( $\beta = -0,631$ ,  $p = 0,0001$ ), достижений в сфере увлечений ( $\beta = 0,304$ ,  $p = 0,0001$ ), креативности в общественной сфере ( $\beta = -0,195$ ,  $p = 0,0001$ ), материального положения в общественной сфере ( $\beta = -0,180$ ,  $p = 0,0001$ ), защитного механизма вытеснения ( $\beta = -0,076$ ,  $p = 0,003$ ).

Временная установка на негативное прошлое будет зависеть ( $R^2 = 1$ ,  $p = 0,0001$ ) от: креативности в семейной сфере ( $\beta = 0,569$ ,  $p = 0,0001$ ), социальных контактов в сфере образования ( $\beta = 0,871$ ,  $p = 0,0001$ ), развития себя в сфере увлечений ( $\beta = 0,029$ ,  $p = 0,001$ ), ориентированности на самопринятие ( $\beta = 0,446$ ,  $p = 0,0001$ ), достижения в профессиональной сфере ( $\beta = -0,965$ ,  $p = 0,0001$ ), ценности креативности в сфере увлечений ( $\beta = -0,286$ ,  $p = 0,0001$ ), актуализации защитного механизма замещения ( $\beta = -0,166$ ,  $p = 0,0001$ ), личностного роста ( $\beta = -0,106$ ,  $p = 0,0001$ ).

На мужской выборке временная установка на гедонистическое настоящее ( $R^2 = 0,994$ ,  $p = 0,0001$ ) зависит от выраженности: ценности достижений в сфере увлечений ( $\beta = 1,183$ ,  $p = 0,0001$ ), поддержки ( $\beta = 0,316$ ,  $p = 0,0001$ ), актуализации защитного механизма компенсации ( $\beta = -0,588$ ,  $p = 0,0001$ ).

Временная установка на позитивное прошлое у мужчин будет зависеть ( $R^2 = 0,784$ ,  $p = 0,007$ ) от выраженности положительных отношений с друзьями ( $\beta = 0,784$ ,  $p = 0,007$ ).

Установка на фаталистическое настоящее зависит ( $R^2 = 1$ ,  $p = 0,0001$ ) от: выраженности спонтанности ( $\beta = -0,360$ ,  $p = 0,001$ ), принятия ответственности ( $\beta = -0,244$ ,  $p = 0,001$ ), ценности материального положения в сфере семьи ( $\beta = 0,384$ ,  $p = 0,001$ ), защитного механизма «реактивное



образование» ( $\beta = 0,242$ ,  $p = 0,001$ ), собственного престижа в сфере увлечений ( $\beta = -0,217$ ,  $p = 0,002$ ), самоконтроля ( $\beta = -0,075$ ,  $p = 0,003$ ), ценности сохранения индивидуальности в сфере семьи ( $\beta = 0,029$ ,  $p = 0,007$ ), ценности социальных контактов в профессиональной сфере ( $\beta = 0,010$ ,  $p = 0,029$ ).

### Обсуждение результатов

Полученные результаты показывают, что у женщин на фиксированность временных установок большее влияние оказывают такие ценности, как: ценности развития себя, ценности собственного престижа, сохранения индивидуальности и духовного удовлетворения. У мужчин на фиксированность временных установок чаще оказывают влияние ценности социальных контактов, материального положения, креативности и достижений.

При этом временную установку будущего у женщин ценности не определяют, и будущее связано с принятием ответственности и планированием решения проблем как копингом. Однако у мужчин временная установка на будущее определяется ценностями достижения, материального благополучия и снижением ценностей духовного удовлетворения и креативности.

Важно, что наблюдается неравнозначное ценностное влияние на временную установку. Например, у женщин ценности социальных контактов обуславливают установку на фаталистическое настоящее, а ценности духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности ее снижают. У мужчин именно ценности материального положения, сохранения индивидуальности, социальных контактов повышают установку на фаталистическое настоящее.

Видно, что и у мужчин, и женщин ценности напрямую участвуют в формировании представления о своем психологическом времени. Ценности оказывают влияние на временную установку личности, определяя особенности женщин и мужчин в регуляции времени жизни.

При этом если временная перспектива может быть осмыслена как выражение собственной системы личностных ценностей и смыслов, которая позволяет создать согласованную или дисбалансированную систему координат для жизни, то важно учитывать не просто приоритет ценностей, а определение сферы реализации этих ценностей. Так, у женщин на временную установку чаще влияют ценности, определенные в сфере увлечений и образования, т. е. ценности, связанные с личностным ростом. У мужчин – это чаще ценности сфер семьи, увлечений и профессиональной деятельности. Полученные различия отображают, что именно ценностная «насыщенность» сферы жизнедеятельности определяет специфику переживания временной перспективы.

Исследование временных установок современных мужчин и женщин позволило подтвердить известный в психологической науке факт ценностно-смысловой обусловленности представлений человека о времени своей жизни.



Именно ценности как категории, размещенные во временной перспективе, помогают упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл. Ценности объективируют себя во временных установках, задавая «призму» анализа событий прошедшего, настоящего и грядущего отрезков жизни, а также из взаимозависимости. Осмысление человека в качестве психологической системы позволяет рассмотреть ценностные предпочтения как основание построения целостной картины времени жизни человеком. Вместе с этим, важно отметить, что значительную роль играет не только иерархия ценностных ориентаций, но и учет изменения данной иерархии в различных сферах жизнедеятельности. Выявлено, что существует специфика данного влияния у женщин и мужчин, что уточняет специфику переживания временных интервалов жизненного пути в зависимости от пола.

Выявлено, что ценностная обусловленность психологического времени имеет половые различия, а именно: взаимосвязь ценностных выборов и фиксированности установки временной перспективы у мужчин и женщин отлична.

Эмпирические данные убедительно демонстрируют ведущую роль стратегий преодоления трудностей в личной организации времени. Полученные результаты доказали, что разные временные установки будут не одинаково фиксироваться – в зависимости от различий в эффективных либо неэффективных способах преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности и оценки собственных ресурсов. Фиксация переживания на разных временных установках зависит от когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, которые используются в совладании со стрессом мужчины и женщины. Подтверждается наличие трансформации переживания интервалов времени в зависимости от индивидуального способа восприятия и оценки ситуации жизнедеятельности, а именно от копинг-стратегии как оценки собственных ресурсов совладания с жизненной ситуацией. Выявлено, что проблемно-фокусированные стратегии и эмоционально-фокусированные стратегии по-разному влияют на трансформацию временных установок у мужчин и женщин. На временные установки и у мужчин и у женщин влияют копинги, сфокусированные на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса). Именно стратегии способа видения проблемы, изменения проблемы могут способствовать фиксации переживанию того или иного временного интервала. При этом влияние на временную установку будущего оказывают именно продуктивные копинги: поиска социальной поддержки, принятия ответственности, у женщин, и планирования решения проблемы у мужчин.



### Благодарности

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-36-00023 – ОГН «Жизненные перспективы человека в изменяющемся мире».

### Acknowledgments

This work was supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research for studying Human Life Prospects in a Changing World.

### Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
3. Ральникова И. А. *Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий: монография*. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2012. 194 с.
4. Зарубин П. В., Сырцова А. *Временная перспектива и экономическая нестабильность: сравнительное исследование 2007 и 2013 гг.* // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 32. С. 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/911-zarubin32.html> (дата обращения: 15.11.2018).
5. McGrath J., Tschann F. *Temporal Matters in Social Psychology: Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals*. Washington DC: APA, 2004. 227 p.
6. Fioulaine N. *Perspective Temporelle, Situations de Précarité et Santé: Une Approche Psychosociale du Temps*. Sciences de l'Homme et Société. Université de Provence – Aix-Marseille I, 2006. 385 p. URL: [https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/408117/filename/These\\_N\\_Fioulaine.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/408117/filename/These_N_Fioulaine.pdf) (Accessed 02 December 2018).
7. Ralnikova I., Smirnova Y. *Life prospects of the unemployed: invariant and variable components in the prism of the last decade (2009–2018)* // SHS Web of Conferences. 2018. Vol. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502028](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502028)
8. Muzdybayev K. *Experience of time in period of crisis* // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 20–21.
9. Козловская Т. Н. *Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета: дисс. ... канд. пед. наук*. Оренбург, 2005. 176 с.
10. Сырцова А. *Возрастная динамика временной перспективы личности: дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2008. 317 с.
11. Rohr M. K., John D. T., Fung H. H., & Lang F. R. *A three-component model of future time perspective across adulthood* // *Psychology and Aging*. 2017. Vol. 32 (7). P. 597–607. DOI: [10.1037/pag0000191](https://doi.org/10.1037/pag0000191)





12. *Grant S. J.* Perspectives in Time: How Consumers Think About the Future // *Advances in Consumer Research*. 2003. Vol. 30, № 1. P. 143–145.
13. *Venaik S., Zhu Y., Brewer P.* Looking into the future: Hofstede long term orientation versus GLOBE future orientation // *Cross Cultural Management: An International Journal*. 2013. Vol. 20, Issue 3. P. 361–385. DOI: [10.1108/CCM-02-2012-0014](https://doi.org/10.1108/CCM-02-2012-0014)
14. *Ralnikova I., Smirnova Y.* Youth personal identity as a factor in the formation of a time perspective // *SHS Web of Conferences*. 2018. Vol. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502029](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502029)
15. *Нестук Т. А.* Социальная психология времени. М.: Изд-во ИП РАН, 2014. 496 с.
16. *Толстых Н. Н.* Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 545 с.
17. *Milfont T. L., Gouveia V. V.* Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environmental attitudes // *Journal of Environmental Psychology*. 2006. Vol. 26, Issue 1. P. 72–82. DOI: [10.1016/j.jenvp.2006.03.001](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.03.001)
18. *Зимбардо Ф., Сворд Р., Сворд Р.* Время как лекарство. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
19. *Ippolitova E., Ralnikova I., Gurova O.* Family prospects of the Russian youth in conditions of social change // *SHS Web of Conferences*. 2018. Vol. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502002](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502002)
20. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. 174 с.
21. *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Психология инновационного поведения. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2009. 240 с.
22. *Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В.* Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29, № 3. С. 101–109.
23. *Сонов В. Ф., Карпушина Л. В.* Морфологический тест жизненных ценностей // *Прикладная психология*. 2001. № 4. С. 9–30.
24. *Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. и др.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. 54 с. URL: [http://bekhterev.ru/content/42/2005\\_dilifestyle.pdf](http://bekhterev.ru/content/42/2005_dilifestyle.pdf) (дата обращения: 02.12.2018).
25. *Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // *Журнал практического психолога*. 2007. № 3. С. 93–112.
26. *Лепешинский Н. Н.* Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // *Психологический журнал*. 2007. № 3. С. 24–37.



URL: [http://media.miu.by/files/store/items/pj/15/pj\\_15\\_2007\\_3.pdf](http://media.miu.by/files/store/items/pj/15/pj_15_2007_3.pdf) (дата обращения: 02.12.2018).

27. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 43 с.
28. Бороздина Л. В., Спиридонова И. А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 2. С. 40–50.
29. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
30. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
31. Ковалев В. И. Особенности субъективной регуляции времени жизни // Время деятельности личности: сб. науч. трудов. Черновцы: Изд-во ЧГУ, 1991. С. 67–75.
32. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008. 267 с.
33. Гусельцева М. С. Психология и история: смена типов рациональности // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 13–24.
34. Знаков В. В. Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологии субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 2. С. 69–77.
35. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструктивизм и нарративный подход. 2005. № 1 (2). С. 51–71.
36. Cottle T. J. Perceiving time: A Psychological Investigation with Men and Women. N. Y.: John Wiley and Sons Ltd, 1976. 284 p.

## References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Time of personality and life time]. St. Petersburg, Aletheia Publ., 2001. 304 p.
2. Zimbardo P., Boyd J. *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*, New York, NY, Free Press, 2008 (Russ. ed.: Zimbardo F., Boid Dzh. *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2010. 352 p.).
3. Ralnikova I. A. *Perestroika sistemy zhiznennykh perspektiv cheloveka na etape perelomnykh sobytii* [Restructuring of the system of individuals' life prospects at the stage of critical events]. Barnaul, ASU Publ., 2012. 194 p.
4. Zarubin P. V., Syrtsova A. Time perspective and economic instability: A comparative study (2007–2013). *Psychological Studies*. 2013, V. 6, no. 32, pp. 9 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/911-zarubin32.html> (Accessed 15 November 2018).



5. McGrath J., Tschan F. *Temporal matters in social psychology: Examining the role of time in the lives of groups and individuals*. Washington DC: APA, 2004. 227 p.
6. Fieulaine N. Perspective temporelle, situations de précarité et santé: Une approche psychosociale du temps. *Sciences de l'Homme et Société*. Université de Provence – Aix-Marseille I, 2006. 385 p. URL: [https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/408117/filename/These\\_N\\_Fieulaine.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/408117/filename/These_N_Fieulaine.pdf) (Accessed 02 December 2018).
7. Ralnikova I., Smirnova Y. Life prospects of the unemployed: invariant and variable components in the prism of the last decade (2009–2018). *SHS Web of Conferences*, 2018, V. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502028](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502028)
8. Muzdybayev K. Perekhvatenie vremeni v period krizisov [Experience of time in the period of crisis]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2000, V. 21, no. 4, pp. 20–21.
9. Kozlovskaya T. N. *Samoorganizatsiya vremeni kak faktor formirovaniya "obraza budushchego" studenta universiteta* [Self-organization of time as a factor in the formation of university students' "image of the future"]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Orenburg, 2005. 176 p.
10. Syrtsova A. *Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti* [Age-related dynamics of an individual's time perspective]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Moscow, 2008. 317 p.
11. Rohr M. K., John D. T., Fung H. H., & Lang F. R. A three-component model of future time perspective across adulthood. *Psychology and Aging*, 2017, V. 32 (7), pp. 597–607. DOI: [10.1037/pag0000191](https://doi.org/10.1037/pag0000191)
12. Grant S. J. Perspectives in time: How consumers think about the future. *Advances in Consumer Research*, 2003, V. 30, no. 1, pp. 143–145.
13. Venaik S., Zhu Y., Brewer P. Looking into the future: Hofstede long term orientation versus GLOBE future orientation. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 2013, V. 20, Issue 3, pp. 361–385. DOI: [10.1108/CCM-02-2012-0014](https://doi.org/10.1108/CCM-02-2012-0014)
14. Ralnikova I., Smirnova Y. Youth personal identity as a factor in the formation of a time perspective. *SHS Web of Conferences*, 2018, V. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502029](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502029)
15. Nestik T. A. *Sotsial'naya psikhologiya vremeni* [Social psychology of time]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2014. 496 p.
16. Tolstykh N. N. *Razvitiye vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod* [Development of an individual's time perspective: A cultural-historical approach]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Moscow, 2010. 545 p.
17. Milfont T. L., Gouveia V. V. Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 2006, V. 26, Issue 1, pp. 72–82. DOI: [10.1016/j.jenvp.2006.03.001](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.03.001)



18. Zimbardo P. G., Sword R., Sword R. *The time cure*, 2012 (Russ. ed.: Zimbardo F., Svord R., Svord R. *Vremya kak lekarstvo*. St. Petersburg, Piter Publ., 2017. 288 p.).
19. Ippolitova E., Ralnikova I., Gurova O. Family prospects of the Russian youth in conditions of social change. *SHS Web of Conferences*, 2018, V. 55. DOI: [10.1051/shsconf/20185502002](https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502002)
20. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyi analiz)* [Self-organization in psychological systems: Issues of the formation of personal mental space (introduction to the transpective analysis)]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005. 174 p.
21. Klochko V. E., Galazhinskii E. V. *Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya* [Psychology of innovative behavior]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2009. 240 p.
22. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. Modification of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, V. 29, no. 3, pp. 101–109 (in Russian).
23. Sopov V. F., Karpushina L. V. Morphological test of life values. *Prikladnaya psikhologiya – Applied Psychology*, 2001, no. 4, pp. 9–30 (in Russian).
24. Vasserman L. I., Eryshev O. F., Klubova E. B. et al. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnostics of the life style index]. St. Petersburg, V. M. Bekhterev National Research Medical Center for Psychiatry and Neurology, 2005. 54 p. Available at: [http://bekhterev.ru/content/42/2005\\_dilifestyle.pdf](http://bekhterev.ru/content/42/2005_dilifestyle.pdf) (Accessed 02 December 2018).
25. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Ways of coping questionnaire (WCQ technique modification). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of the Practical Psychologist*, 2007, no. 3, pp. 93–112 (in Russian).
26. Lepeshinskii N. N. Modification of Ryff's Scales of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2007, no. 3, pp. 24–37 (in Russian). Available at: [http://media.miu.by/files/store/items/pj/15/pj\\_15\\_2007\\_3.pdf](http://media.miu.by/files/store/items/pj/15/pj_15_2007_3.pdf) (Accessed 02 December 2018).
27. Gozman L. Ya., Kroz M. V., Latinskaya M. V. *Samoaktualizatsionnyi test* [Self-actualization test]. Moscow, Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 1995. 43 p.
28. Borozdina L. V., Spiridonova I. A. Age-related changes in a subject's time perspective: Part I: Formal parameters. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1998, V. 19, no. 2, pp. 40–50 (in Russian).
29. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of cognition]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p.
30. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p.



31. Kovalev V. I. Features of subjective life time regulation. In: *Vremya deyatelnosti lichnosti* [Individuals' time of activity]. Chernivtsy, ChSU Publ., 1991, pp. 67–75.
32. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Individuals' psychological time]. Moscow, Smysl Publ., 2008. 267 p.
33. Gusel'tseva M. S. Psychology and history: Changing the types of rationality. *Voprosy psikhologii*, 2011, no. 2, pp. 13–24 (in Russian).
34. Znakov V. V. Psychology of human existence as a direction of the development of a subject's psychology. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, V. 29, no. 2, pp. 69–77 (in Russian).
35. Leont'ev D. A. Non-classical vector in modern psychology. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyi konstruksionizm i narrativnyi podkhod – Postmodern psychology. Social constructivism and narrative approach*, 2005, no. 1 (2), pp. 51–71 (in Russian).
36. Cottle T. J. *Perceiving time: A psychological investigation with men and women*. N. Y., John Wiley and Sons Ltd, 1976. 284 p.



## Роль Я-релевантной информации в формировании представлений субъекта о себе

Кирилл В. Злоказов<sup>1</sup>, Николай И. Леонов<sup>2\*</sup>, Роман Ю. Порозов<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Российская Федерация

<sup>3</sup> Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация

\* E-mail: [nileonov@mail.ru](mailto:nileonov@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена обсуждению роли Я-релевантной информации в формировании представлений субъекта о себе. Я-релевантная информация определяется как вид социальной информации, содержащей сведения о субъекте: мнения о нем, оценки и отношение к нему окружающих. Рассматриваются концепции восприятия субъектом Я-релевантной информации, обобщаются известные свойства Я-релевантной информации. Критическая оценка современных представлений показывает необходимость получения новых знаний об отношениях между Я-релевантной информацией и представлением субъекта о себе, в частности на русскоязычной выборке. Описывается организация и результаты эмпирического исследования, направленного на получение данных знаний.

**Методы.** Методом исследования выступает социально-психологический эксперимент. Методами сбора данных – стандартизированные самоотчеты и интервью, методами обработки – контент-анализ и повторный дисперсионный анализ. Выборка исследования:  $n = 129$ ; средний возраст 19,3 года; 49% – мужчины.

**Результаты.** Установлено, что социальная информация распознается как Я-релевантная, если в ней содержатся: а) указания на субъекта в прямых или косвенных обращениях к нему; б) информация, важная для выполнения действий, удовлетворения потребностей; в) указания на социальные объекты, ассоциированные с субъектом. Определено, что Я-релевантная информация влияет на самооценку и точность представлений субъекта о себе. Выявлено, что негативная Я-релевантная информация побуждает субъекта к поиску новой социальной информации, ее верификации путем социального сравнения.

**Обсуждение результатов.** Новизна исследования заключается в уточнении представлений о восприятии Я-релевантной информации на русскоязычной выборке. Определено влияние Я-релевантной информации на искажение знаний субъекта о себе. Установлены критерии, используемые субъектом для селекции информации



на Я-релевантную и нерелевантную. Результаты могут использоваться для исследований трансформаций социальной идентичности участников интернет-сообществ, оценки угроз интернет-коммуникации разновозрастных групп населения.

### Ключевые слова

представление о себе, образ Я, самооценка, социальное взаимодействие, Я-релевантная информация, негативное самопредставление, трансформация представлений о себе, социальная перцепция, самопознание, социальное поведение

### Основные положения

- ▶ Я-релевантная информация – разновидность социальной информации, сообщающей субъекту мнения и оценки окружающих;
- ▶ Я-релевантная информация влияет на самооценку, самоотношение и представления субъекта о себе;
- ▶ Я-релевантная информация, не соответствующая представлениям субъекта о себе, стимулирует социально-перцептивную активность субъекта.

---

### Для цитирования

Злоказов К. В., Леонов Н. И., Порозов Р. Ю. Роль Я-релевантной информации в формировании представлений субъекта о себе // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 70–96. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.4

Материалы статьи получены 28.08.2018

UDC 316.614.5:159.9.072.43

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.4)

## The Role of Self-Relevant Information in Individuals' Representations of the Self

**Kirill V. Zlokazov<sup>1</sup>, Nikolai I. Leonov<sup>2\*</sup>, Roman Yu. Porozov<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation

<sup>3</sup> Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [nileonov@mail.ru](mailto:nileonov@mail.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** This paper discusses the role of self-relevant information in individuals' representations of the self. Self-relevant information is defined here as a type of social



information that contains such data about an individual as other people's opinions, judgments, and attitudes about that person. Critical assessment of the existing knowledge on the relationship between self-relevant information and individuals' representations of the self shows its insufficiency, especially concerning Russian samples. This paper: (a) considers various concepts of individuals' perception of self-relevant information, (b) focuses on the known properties of self-relevant information, and (c) describes the procedure and results of an empirical study of the relationship between self-relevant information and individuals' representations of the self.

**Methods.** The authors undertook a socio-psychological experiment that employed standardized self-reports and interviews as the means for data collection. Content analysis and repeated measures ANOVA were the data processing methods. The sample consisted of 129 individual participants with a mean age of 19.3 years, 49% of whom were men.

**Results.** The respondents perceived social information as self-relevant if it contained a) direct or indirect reference to them; b) information important for their actions and meeting their needs; and c) references to social objects associated with them. The study showed that self-relevant information affects individuals' self-appraisal and the accuracy of their representations of the self. Negative self-relevant information encourages individuals to seek new social information and to verify it by social comparison.

**Discussion.** This study, carried out on the Russian sample, enriches our knowledge of individuals' perception of self-relevant information and our understanding of how self-relevant information may lead to distorting individuals' representations of the self. The findings offer some criteria for distinguishing self-relevant information from the irrelevant one. The results can be used to further study social identity transformations among participants of Internet communities and to assess threats of online communications in different age groups.

## Keywords

self-representation, self-image, self-appraisal, social interaction, self-relevant information, negative self-representation, transformation of self-representations, social perception, self-knowledge, social behavior

## Highlights

- ▶ Self-relevant information is a kind of social information that apprises individuals about opinions and judgments of those around them.
- ▶ Self-relevant information affects individuals' self-appraisal, self-perception, and self-representation.
- ▶ Self-relevant information that does not correspond to individuals' representations of the self stimulates their socio-cognitive activity.



**For citation**

Zlokazov K. V., Leonov N. I., Porozov R. Yu. The Role of Self-Relevant Information in Individuals' Representations of the Self. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 70–96 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.4

Original manuscript received 28.08.2018

**Введение**

Влияние социального окружения на становление и изменение представлений о себе является одним из интересных вопросов, ждущих своего окончательного научного разрешения. Важность его изучения определяется ролью субъективных представлений в деятельности и отношениях с окружающими. Адекватные представления способствуют правильным решениям, верным поступкам, а искаженные – делают планы недостижимыми, приводят к просчетам и ошибкам, ухудшают отношения с окружающими [1]. Понимание механизма формирования представлений позволяет корректировать их, избегая последствий несоответствующих реальности самоотношения и сомнения.

В современной социальной психологии представление субъекта о себе ставится в зависимость от социального окружения. Следуя идее социального конструкционизма, то, каким видит себя субъект, что он знает о себе и как оценивает себя, не только возникает, но и меняется в социальном взаимодействии [2]. При этом социальное окружение не только побуждает, но и предлагает средства для множества трансформаций, которые претерпевает представление о себе. Как уверяют социальные философы, представление субъекта о себе опосредовано социальным окружением в языковом и ролевом, семантическом и ценностном контекстах [3]. Несмотря на аргументацию влияния на представления в глобальном виде, вопрос о трансформации представлений остается открытым в его краткосрочном периоде. Что изменяет представление субъекта о себе в рутинном, повседневном взаимодействии? Что выступает средством для изменения, и каким образом оно осуществляется?

В статье рассматривается один из источников формирования и трансформации представлений субъекта о себе – Я-релевантная информация. Структура статьи отражает последовательность и логику изложения, включает введение, теоретическую и эмпирическую части, обсуждение результатов и общее заключение.

Для описания влияния Я-релевантной информации авторы обращаются к современным концепциям представлений субъекта о себе. Посредством их обобщения выявляется специфическая роль социальной информации в организации структуры представлений субъекта и их содержания. Выясняется,



что субъект чувствителен к информации, содержащей мнения и оценки окружающих относительно его самого и его действий. Благодаря получению данной информации субъект уточняет либо преобразует собственное представление о себе. Однако особенность социальной информации заключается в ее неоднородности и, как следствие, необходимости выполнения соотношения ее содержания с представлениями субъекта. Изучению вопросов о субъективных критериях выделения Я-релевантной информации, оценке ее влияния на представления субъекта о себе, стратегии поиска информации при наличии ее искажений посвящена эмпирическая часть статьи.

### ***Теоретическое введение***

Взгляды современной социальной науки на трансформацию представлений субъекта о себе многомерны: известны философские (K. Gergen [4]), социологические (R. Leary [5]) и культурологические (S. Kitayuma [6]) подходы к их исследованию. В психологических исследованиях изменение представлений изучается преимущественно на основе когнитивного подхода. В соответствии с ним, представление субъекта о себе определяется информацией, поступающей из окружающего мира – социальной информацией. Формирование представлений ставится в зависимость от различных факторов: нейрофизиологической организации памяти [7], стратегий мышления [8], особенностей возрастного развития [9], социально-культурных условий [10].

Вместе с тем во всех концепциях социальная информация представляется необходимым условием образования и изменения представлений субъекта. Однако ее роль в формировании представлений определяется по-разному. Влияние социальной информации на представление субъекта условно можно описать посредством двух различающихся моделей: директивной и опосредованной.

В директивной модели информация не анализируется субъектом, а сразу ложится в основу его самооценки, дополняет или уточняет знание о себе. Подобная ситуация возникает в отношениях между родителями и детьми, учителями и учениками, консультантом (ментором) и консультируемым и иных контекстах, в которых субъект считает собеседника важной персоной, а его мнение о себе представляет точным и надежным. Эмпирические исследования директивной модели воздействия подтверждают влияние информации на самооценку и модели поведения.

В опосредованной модели социальная информация анализируется и интерпретируется субъектом. Соответственно, субъект оценивает необходимость, целесообразность ее применения. Как правило, социальная информация используется для планирования, принятия решения, сознательной коррекции поведения, а ее влияние на самооценку и знание о себе определяется



отношением к ней субъекта. Моделью опосредованного типа описываются разновидности социального взаимодействия, в которых информация используется субъектом для регуляции представлений о себе и самооценки.

Рассмотренные модели представляют закономерности отношений между социальным окружением и субъективными представлениями. В них раскрывается внешняя сторона отношений субъекта с социальным окружением, образующая процесс получения социальной информации и ее восприятия. Под другим углом зрения влияние социальной информации рассматривают концепции организации представлений субъекта о себе. Они уделяют больше внимания структуре представлений субъекта о себе, считая организацию представлений основным фактором изменений, а социальную информацию – дополнительным, выступающим в качестве ресурса.

### ***Влияние социальной информации на представление субъекта о себе***

Вопрос формирования представлений о себе для социальной психологии не является новым. В основании его разработки лежат идеи У. Джемса о соотношении Я-реального и Я-социального, взгляды Ч. Кули о влиянии общества на самооценку субъекта и его знание о себе, описанная Л. Фестингером роль несоответствий между представлениями субъекта и социальной информацией. В этих работах определены основания современных взглядов на представления субъекта о себе. Конечно, современное воплощение этих идей отличается от изначальных представлений. Концептуальные взгляды на образ Я усложняются. На смену гомогенным моделям приходят гетерогенные, в которых образ Я имеет сложную структуру (например, «индивидуальное и коллективное измерения Я», предложенные Н. С. Триандис [11]). Статические модели заменяются динамическими, точнее характеризующими формирование представлений о себе [12], определяются детерминационные отношения между субъектными и социальными основаниями представлений субъекта о себе [13], вводятся имплицитные и эксплицитные факторы, опосредующие формирование образа Я [14, 15]. В целом, разработка классических идей приводит к появлению новых объяснительных моделей, сложных по своей структуре и функциональным отношениям, но более адекватных процессам формирования представлений субъекта о себе. Накопление знаний приводит к расширению предметных областей исследования, представлений и появлению самостоятельных направлений.

Появляются концепции, показывающие роль социальной информации в становлении представлений субъекта о себе. В большинстве все они относятся к социально-когнитивной парадигме, считающей социальную информацию ключевым условием развития субъекта. Данные концепции являются неоднородными – при общем объекте исследования их теоретические предпосылки



вытекают из разных социальных наук, а положения и инструментарий исследования методологически несопоставимы друг с другом. Этим объясняется своеобразный «параллелизм» взглядов на природу представлений субъекта, приводящий к существованию различных предметных областей. Фактически внутри когнитивной парадигмы существуют три области исследования, образованные нейрофизиологическими, социологическими и социально-психологическими подходами. Рассмотрим их более подробно.

*Представление о себе, определенное организацией памяти.* Данная концепция разрабатывается на основе нейрофизиологических исследований памяти. В них процессы памяти представляются ключевым условием существования субъекта, поскольку именно память хранит все знание субъекта о себе. Соответственно, представление о себе формируется на основе механизмов памяти, запечатлевающих и воспроизводящих любую разновидность информации о субъекте. В данных исследованиях показано, что знание субъекта о себе воплощается средствами двигательной, образной, символической и иных видов памяти.

Механизмы, участвующие в работе с разными видами информации, независимы друг от друга и, в то же время, не являются специфическими, поскольку обеспечивают сохранение любой воспринимаемой субъектом информации. По мнению J. F. Kihlstrom и N. Cantor, представление о себе образовано двумя видами знания о себе – семантическим и эпизодическим [16]. Семантическое знание является целостным, основывается на осмыслении субъектом своих уникальных, ключевых характеристик. Эпизодическое знание дискретно, оно состоит из воспоминаний о событиях, поступках, ярких эмоциональных переживаниях и других разобщенных, но связанных с субъектом элементах жизненного опыта.

Семантическая и эпизодическая информация накапливается посредством работы памяти в течение всей жизни. Представление субъекта о себе изменяется и модифицируется при получении новой информации или размышлении над прошлым опытом. Нейропсихологические исследования субъективных представлений о себе, проведенные S. B. Klein, определили виды знания о себе, необходимые для формирования комплексного представления о себе [17]. Ими являются: воспоминания об отдельных эпизодах собственной жизни; представления о своих личностных особенностях и чертах; знание субъектом конкретных фактов своей жизни; представление о временной протяженности собственной жизни – факты о Я в разные временные промежутки; представление о собственном авторстве и участии в различных социальных событиях; способность к саморефлексии, выраженная в возможности объяснять свои действия социально-приемлемым способом. Нарушения и дефекты памяти, как показывают клинические исследования, сказываются на полноте и согласованности самопредставлений [18].



*Представление о себе как схема Я.* Данная концепция базируется на идее обобщения субъектом своих ключевых атрибутов (черт, свойств, установок, моделей поведения) в виде схемы (когнитивной структуры), сохранении ее в памяти и использовании в повседневной жизни [19]. Субъект схематизирует представление о себе, анализируя свой опыт, оценки и суждения окружающих. Эмпирически зафиксированы схематические описания, соотносящие представление о своем теле, себе в общении с другими людьми, себе в учебе, труде, спорте и пр. Кроме того, к схемам относят представление субъекта о себе в будущем – ожидаемом (потенциальном) состоянии. Самооценка в рамках данной концепции также рассматривается в виде схемы.

Глобальная схема, определяющая общее представление субъекта о себе, основывается на трех типах знания: *семантическом* (абстрактном обобщении «Кто Я есть?»), занимающем вершину представления и задающем дальнейшую организацию всей информации о себе; *эпизодическом* (автобиографических представлениях о себе, располагающихся в основании представления); *процедурном* – воспоминаниях о своих способностях, навыках, достигнутых целях в различных областях социального взаимодействия: учебе, работе и пр.

Схематизированные представления о себе рассматриваются составляющими частями глобальной Я-концепции субъекта. Способность к схематизации считается когнитивным навыком, которым субъект либо обладает, либо обучается. Количество схематических представлений у субъекта, по мнению представителей этого подхода, индивидуально и очень сильно варьируется. По модальности схемы делятся на позитивные и негативные. Функционально схемы упрощают поведение, ускоряют обработку информации, повышают готовность к типичным действиям, но затрудняют адаптацию к быстро меняющимся условиям [20]. Субъект сравнивает имеющиеся представления с социальной информацией, оценивая, к какому из вариантов он приближается. В зависимости от результата сравнения субъект регулирует свою социальную активность.

Процесс формирования, уточнения или изменения схемы обусловлен поступающей социальной информацией. Так, оценка коллег заставляет сотрудника, считающего себя опытным водителем, анализировать стиль своего вождения. Кроме того, актуализированные схемы регулируют перцепцию данной информации. Например, отличник, ожидающий положительной оценки, будет дольше воспринимать информацию о плохой оценке, сомневаться и не доверять ей, чем известию о хорошей оценке. Наконец, изменение схем из-за социальной информации влияет на социальное поведение. Противоречащая информация замедляет темп и снижает качество, а согласующая – напротив, повышает темп и эффективность.

Парциальные и интегральные концепции представлений о себе. Данная



группа концепций базируется на идеях социального интеракционизма, подчиняющих самосознание субъекта влиянию структур и институтов общества. Разрабатываемые на его основе концепции можно разделить на группы, исходя из характера использования социальной информации для организации Я – парциальные и интегративные.

Парциальные концепции предполагают, что источники социальной информации формируют изолированные, несвязанные представления субъекта о себе. Например, подросток в ходе дворового футбольного матча получает информацию о своих вратарских способностях. Эта информация не влияет на другие его представления о себе и забывается за пределами футбольного поля. Таким образом, представления субъекта о себе отделены друг от друга и актуализируются в ходе социальных отношений. Соответственно, самопредставление зависит от источников социальной информации – родителей, братьев и сестер, других членов семьи, близких друзей и коллег. Их взгляды, оценки, а также сравнения с ними выступают основанием для определения себя и самоописания. Ряд эмпирических исследований подтверждает положения парциальных концепций. К примеру, люди часто не отличают свое мнение от мнения окружающих, приписывают себе качества людей из своего окружения [21]. Нередко представление о себе выражается терминами межличностных качеств (общительный, дружелюбный, честный), т. е. воспроизводит оценки окружающих. Наконец, социальный характер самопредставлений прослеживается через неосознанное указание на близость и наличие отношения принадлежности «мнение моих родителей...», «мой руководитель говорит», «мои друзья считают» [22].

В парциальных концепциях социальные категории и описания трансформируются в знания субъекта о себе путем «встраивания» или дополнения уже имеющегося представления новым. Интегративные концепции построены на идее о том, что субъект обобщает социальную информацию для построения комплексного и целостного представления о себе. К примеру, А. R. McConnell определяет представление о себе разнородным по содержанию и зависимым от контекста социальных отношений [23]. По его мнению, субъекты определяют себя, используя множество источников информации – социальные ситуации, отношения с другими людьми, роли, социальные оценки своего поведения и т. д. Данная информация не является согласованной и, к примеру, получив задачу на самоопределение, субъект обозначает себя несоотносимыми, по мнению источников данных понятий, категориями. Снижение противоречий обеспечивается зависимостью самопредставлений от социального контекста – в разных ситуациях задействуются согласованные представления о себе. Таким образом, часть представлений субъекта о себе изменяется тогда, когда он находится в определенном социальном окружении.



В контексте интегративного подхода объяснение отсутствия конфликта между различающимися по содержанию представлениями осуществляется посредством идеи об уровнях их организации. Так, иерархическая организация представлений субъекта определяется тремя контекстами социального взаимодействия – внутриличностным, межличностным и коллективным [24]. Субъект объединяет получаемую от них информацию таким образом, чтобы в совокупности разнородного знания вычленил собственную уникальность. Соответственно, в рамках интегративного подхода информация подвергается фильтрации и переработке самим субъектом, стремящимся снизить ее противоречивость.

В целом интегративный подход, в сравнении с парциальными моделями, обладает определенным эвристическим потенциалом. К примеру, он объясняет разнообразие представлений о себе у субъектов, оказывающихся в гомогенных социальных условиях, не допускающих индивидуализации поведения (работники, чьи трудовые функции детально регламентированы, военнослужащие и пр.). В моделях парциального типа данное невозможно, поскольку они устанавливают прямые отношения между социальными условиями и самоопределением субъекта.

Проведенный анализ концепций формирования представлений субъекта о себе позволяет сделать некоторые выводы о роли социальной информации.

Механизмы переработки и сохранения социальной информации определяют организацию представлений субъекта о себе, задавая их специфическую иерархию. Семантические, т. е. подвергнутые осмыслению, представления о себе занимают высший уровень, фактологические и автобиографические – низший. Знание о себе формируется в процессе обобщения социальной информации, представление о себе воспроизводится в социальных понятиях, раскрывающих черты, свойства, навыки субъекта.

Новая социальная информация соотносится с имеющимися представлениями субъекта. При этом она может согласовываться с ними, а может противоречить. Представление субъекта строится на основе полученной информации. Оно сохраняет содержание информации, становясь противоречивым или недостаточно конкретным, если информация содержит неточности. Интерпретация социальной информации определяется свойствами субъекта: его индивидуальными особенностями (чертами личности и характера), жизненным опытом социального взаимодействия, социальными отношениями.

Все концепции учитывают роль информации в изменении представлений субъекта о себе, однако ее содержание не всегда становится предметом оценки. Указывается, что информация дополняет, преобразует или конфликтует с уже имеющимися представлениями. Однако информация не является однородной: какая-то содержит оценку решений и действий субъекта, сообщает



об отношении окружающих, а другая – не содержит ее, либо не сообщает ничего нового. Целесообразно сфокусироваться на информации, содержащей знание, способствующее формированию представлений субъекта о себе.

### ***Я-релевантная информация***

Социальная информация, содержащая сведения о субъекте, обозначается как Я-релевантная (self-relevant). Воспринимая ее, субъект получает оценки и мнения окружающих людей о собственных действиях, решениях и поступках. Я-релевантная информация растворена в потоке коммуникации, поскольку в повседневном взаимодействии люди часто оценивают друг друга или выражают свое отношение. В определенных ситуациях Я-релевантная информация выделяется в качестве отдельного предмета коммуникации. Например, высказывания учителя школьнику содержат оценку его действий, характеристику проявленных им личностных свойств.

Научное представление о Я-релевантной информации достаточно однородно. Областями ее изучения выступают процессы социального взаимодействия в обучении и труде, творчестве и спортивном соперничестве, поведении потребителей. Во всех них она представляется средством воздействия на поведение субъекта, облегчающим обучение, достижение результатов. Близкими по смыслу понятиями выступают понятия «социальная оценка» и «обратная связь» (feedback) [25]. Как и оценка, обратная связь представляет вид информации, предназначенной субъекту и выражающей отношение окружающих [26]. При этом отличие Я-релевантной информации заключается в необходимости определения принадлежности (отношения) информации субъекту. Оценка, критика или обратная связь не требуют атрибуции релевантности, поскольку содержат указание на адресата. Вместе с тем безадресная социальная информация может восприниматься субъектом как релевантная.

Вне зависимости от ее адресации, субъект чувствителен к Я-релевантной информации. Как показывают эмпирические исследования, релевантная информация воспринимается быстрее и точнее нерелевантной [27], кроме того, она легче запоминается и воспроизводится [28].

Атрибуция релевантности зависит от способности субъекта осознавать информацию и связывать ее с собой [29]. В этом процессе большое значение имеют когнитивные способности субъекта, обеспечивающие восприятие информации, селекцию и интерпретацию. Эмпирически установлено, что скорость обработки Я-релевантной информации зависит от ее содержания, и, как указывают исследователи, соответствует U-образной кривой [30]. Центр кривой соответствует максимальной схожести информации с ожиданием, а ее края – расхождению. Соответственно, соответствующая представлениям субъекта информация обрабатывается медленнее, чем отличающаяся от них.





Влияние на атрибуцию оказывает содержание информации (например, упоминание имени как указание на ее принадлежность субъекту), ясность – доступность информации пониманию, источник информации, ситуация коммуникации, личностные особенности субъекта, а также другие факторы. В случае непонимания информации либо недооценки субъект может не отнести ее к себе, и, как следствие – не использовать. С другой стороны, частое приписывание информации, излишнее внимание к оценкам окружающих дезорганизуют деятельность субъекта.

Функционально Я-релевантная информация влияет на деятельность субъекта. Она мотивирует, регулирует, влияет на эффективность деятельности, подтверждает его представления о себе, расширяет и изменяет их. В исследованиях учебной, спортивной или профессиональной деятельности значение Я-релевантной информации раскрывается в самоуправлении активностью. Благодаря ей корректируются ошибки в действиях, устраняются расхождения между планируемыми целями и реальными результатами.

Подводя итоги анализа, отметим, что в современных социально-психологических исследованиях изучается влияние Я-релевантной информации на поведение и деятельность субъекта. Рассматриваются вопросы атрибуции информации, определяются стимулирующий и регулирующий эффекты воздействия информации на деятельность. Связь Я-релевантной информации с представлениями субъекта о себе рассматривается по отношению к отдельным видам представления – самоуважению, самооценке. К тому же, измерению подвергается не социально-перцептивный этап, а последствия воздействия: изменение самопредставлений, снижение самооценки и пр. Как следствие, знаниевый компонент Я-релевантных представлений не всегда оказывается предметом изучения, в отличие от самооценки или самоотношения.

Экспериментальные ситуации часто имеют ограничения, сказывающиеся на характере результатов. Например, изучается влияние информации, целенаправленно передаваемой субъекту, а не полученной им в результате собственной поисковой активности. Как следствие, неясными остаются механизмы атрибуции, показывающие селекцию информации субъектом.

В исследованиях зачастую задаются контексты получения информации, которыми выступают виды деятельности либо конкретные ситуации. В результате получаемая информация соотносится с отдельными представлениями о себе и связывается с конкретной социальной ролью. Как следствие, изучаются изолированные, контекстно-зависимые, а не глобальные представления.

В этой связи важным является восполнение пробелов в научном представлении об Я-релевантной информации. К их числу относятся – определение показателей, используемых субъектом при селекции социальной информации на релевантную и нерелевантную, выявление влияния



Я-релевантной информации на знаниевую составляющую представлений субъекта о себе и, наконец, изучение последствий несоответствия Я-релевантной информации представлениям субъекта о себе.

Для решения данных вопросов нами было проведено исследование процесса восприятия и интерпретации Я-релевантной информации. Его результаты приводятся в данной статье.

### **Методы**

*Цель эмпирического исследования* – изучение особенностей использования Я-релевантной информации при трансформации представлений субъекта о себе.

*Гипотезами исследования* выступили три предположения:

1) Я-релевантная информация извлекается из поступающей социальной информации благодаря содержанию в ней вербальных и невербальных указаний на субъекта;

2) Я-релевантная информация изменяет уровень самооценки, влияет на определенность знаний субъекта о себе;

3) несоответствие Я-релевантной информации представлениям субъекта о себе побуждает к поиску новой социальной информации.

Основным методом исследования выступал социально-психологический эксперимент. Посредством эксперимента изучались способы экспликации Я-релевантной информации, воздействие Я-релевантной информации на представление о себе, стратегии поиска Я-релевантной информации в ситуации ее несоответствия представлениям субъекта о себе.

Методами сбора данных выступали: специально разработанное интервью, опросник измерения самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, опросник «Оценка представлений субъекта о себе» [31].

Методика «Оценка представлений субъекта о себе» является стандартизированным самоотчетом. Включает 33 утверждения, сгруппированные в четыре блока представлений субъекта о себе. Изучаются: а) представление об уникальности и отличии от окружающих; б) представление о компетентности и эффективности социального взаимодействия; в) представление о соответствии социальным ролям; г) представление о поддержке, помощи окружающих. Каждое утверждение имеет четыре варианта ответа. Выбор ответа осуществляется на основе оценки обследуемым определенности (ясности, конкретности) представления о себе. Оценивались показатели определенности/неопределенности представления субъекта о себе в каждом из описанных областей.

Методика Дембо – Рубинштейн является классической методикой измерения самооценки. Измерялись семь показателей самооценки. Их результаты приводились к одному значению, посредством усреднения. Для оценки самооценки использовалась шкала в диапазонах, приведенных



по П. В. Яньшину «чрезмерно высокая» – «чрезмерно низкая» [32].

Интервью использовалось для сбора качественных данных о восприятии, переработке и поиске Я-релевантной информации. Оно включало вопросы в открытой форме. Вопросы были сгруппированы в три блока.

*Первый блок: определение критериев селекции Я-релевантной информации.* Задавались вопросы: «Как Вы поймете, что информация действительно о Вас? Что именно указывает на это?»; «Как другие люди поймут, что говорится о Вас»; «Какую информацию Вы всегда принимаете на свой счет?».

*Второй блок. Влияние Я-релевантной информации о себе на представление о себе.* Использовались вопросы: «Как на Вас влияет информация, несоответствующая Вашему мнению о себе?»; «Что Вы ощущаете, если получили негативную либо несоответствующую информацию о себе?»; «Какую информацию такого рода Вы переживаете чувствительнее всего?».

*Третий блок. Последствия получения Я-релевантной информации.* Задавались вопросы: «Как Вы относитесь к информации о Вас, которую обсуждают друзья и коллеги?», «Если Вас считают не таким, каким Вы себя представляете, что обычно Вы предпринимаете?», «Как Вы считаете необходимым поступить с распространителем (источником) несоответствующей информации о Вас?».

*Методы обработки.* Результаты интервью обрабатывались методом контент-анализа. Высказывания реципиентов переводились в текстовый вид и кодировались, названные обследуемыми признаки Я-релевантной информации группировались в соответствии с единицами контент-анализа.

При проведении контент-анализа использовались четыре вида категорий. Первая категория, «вербальные указания на субъекта», включала лексические единицы, описывающие вербальные признаки: личные местоимения («меня», «мое», «мой», «моя» и пр.). Вторая категория, «невербальные указания на субъекта», обобщала поведенческие проявления лиц, взаимодействующих с субъектом («посмотрел на меня», «показал на меня» и пр.). Третья категория, «социальные характеристики субъекта», содержала указания на персональные данные субъекта (имя, фамилия, отчество, прозвище (никнейм), вид занятий, социальный статус). Четвертая категория, «внешние признаки», характеризовала характеристики внешности (особенности внешнего вида, телосложения и пр., которые субъект ассоциировал с собой).

Методы статистической обработки применялись при анализе различий между измерениями самооценки и представлений субъекта о себе. Использовался дисперсионный анализ повторных измерений (repeated measurement analysis of variance), а не t-критерий Стьюдента, поскольку изучалось различие дисперсий между представлениями о себе, подвергнувшимся воздействию Я-релевантной информации.



### ***Ход эксперимента***

Эксперимент проводился индивидуально, в форме собеседования. Участнику исследования предлагалось заполнить бланки измерения уровня самооценки и опросника представлений о себе, затем объявлялась фабула эксперимента, и проводилось повторное измерение самооценки и представлений субъекта о себе посредством опроса. В завершение эксперимента проводилось интервью.

Фабулой эксперимента являлось сообщение о том, что кто-то распространяет личную информацию об участнике эксперимента. Факт распространения информации представлялся неточным, содержание информации участнику не раскрывалось. Показывалось лишь, что распространитель хорошо осведомлен, являясь, по-видимому, кем-то из числа друзей или знакомых. Подчеркивалось, что распространение информации может ухудшить представление окружающих об участнике. Обсуждались социальные последствия распространения искаженной информации.

После доведения информации каждого из участников интервьюировали в соответствии со специально разработанным набором вопросов. Интервью проводилось без ограничения времени на ответы.

*Выборка исследования.* В исследовании принимали участие студенты очной формы обучения, обучающиеся по программам психологического и юридического направления, уровень бакалавриата и специалитета;  $n = 129$ ; средний возраст 19,3 года; 49 % – мужчины.

### **Результаты**

#### ***Восприятие и извлечение субъектом Я-релевантной информации***

Посредством контент-анализа интервью были определены признаки, используемые для экспликации Я-релевантной информации. 89 % признаков, свидетельствующих об отношении информации к субъекту, выступают как прямые указания на субъекта (например, «когда меня называют», «про меня говорят»), 8 % – невербальные указания (например, «показал рукой», «кивает на меня»), 2 % признаков содержат косвенные признаки субъекта (например, «называют по увлечению», «по одежде», «по группе»). В числе прямых описаний, наряду с указанием персональных данных (63 % опрошенных судят по присутствию имени, фамилии), фигурируют его идентификаторы в интернет-сообществах (22 % – «никнейм», «ник»).

Полученные результаты выходят за пределы поставленной гипотезы о релевантности информации, содержащей вербальные и невербальные указания на субъекта. Установлено, что социальная информация считается Я-релевантной, если она представляет ценность для субъекта. Ценность определяется степенью соответствия информации: состоянию субъекта (на что указывают 41 % участников, например «понимаю, что как бы для



меня говорят», «прислушиваюсь, если важно»); актуальной деятельности (33 % – например, «когда я тем же занят», «как услышал, так и делаю»). Помимо этого, информация считается релевантной, если она сообщает об угрозе (18 % – например, «об опасности говорят», «информацию про погоду или пожар») либо близких людей, знакомых (6 %, например «про друзей говорят», «запоминаю, а потом подруге пересказываю»).

**Влияние Я-релевантной информации на представления субъекта о себе** измерялось посредством статистического сопоставления результатов измерений самооценки и представлений субъекта о себе до прочтения экспериментальной фабулы и после завершения ее обсуждения. Сведения об изменении этих показателей под влиянием Я-релевантной информации представлены в таблице 1.

**Таблица 1.** Изменение самооценки и субъективных представлений о себе под влиянием Я-релевантной информации

**Table 1.** Influence of self-relevant information on changes in self-appraisal and self-concept

№ п/п No.	Измеряемые показатели Measured characteristics	Количественные характеристики Quantitative characteristics		Значения статистической оценки различий Statistical differences
		До предъявления информации Before presentation of information	После завершения предъявления информации After presentation of information	
1	Уровень самооценки (по Дембо – Рубинштейн) Level of self-appraisal (in Dembo-Rubinstein technique)	M = 69,7; SD = 12,5	M = 54,3; SD = 16,6	$F_{\text{крит}} = 2,14$ ; $p < 0,05$
2	Представления субъекта об уникальности, отличии от окружающих Individuals' ideas about their unique distinguishing features	M = 9,6; SD = 2,4	M = 9,1; SD = 2,2	$F_{\text{крит}} = 0,49$ ; $p > 0,21$ (не значимы) (not significant)



№ п/п No.	Измеряемые показатели Measured characteristics	Количественные характеристики Quantitative characteristics		Значения статис- тической оценки различий Statistical differences
		До предъяв- ления информации Before presentation of information	После за- вершения предъявления After pre- sentation of information	
3	Представления субъекта о ком- петентности и эффективно- сти социального взаимодействия Individuals' ideas about their com- petence and ef- ficiency in social interactions	M = 12,3; SD = 2,7	M = 10,7; SD = 2,9	$F_{\text{крит}} = 2,18$ ; $p < 0,05$ (значимы) (significant)
4	Представления субъекта о соот- ветствии социаль- ным ролям Individuals' ideas about their corre- spondence to social roles	M = 13,7; SD = 3,1	M = 12,5; SD = 2,9	$F_{\text{крит}} = 2,55$ ; $p < 0,05$ (значимы) (significant)
5	Представления субъекта о под- держке, помощи окружающих Individuals' ideas about support and help of others	M = 10,4; SD = 3,3	M = 10,6; SD = 3,7	$F_{\text{крит}} = 0,57$ ; $p > 0,55$ (не значимы) (not significant)

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение;  $F_{\text{крит}}$  – критерий Фишера, отражающий величину различия между показателями; p – показатель статистической значимости; значения показателей округлены до одного знака после запятой.

Note: M – mean score; SD – standard deviation;  $F_{\text{crit}}$  – Fisher criterion; p – statistical significance; values are



rounded down to the first digit after the comma.

Дисперсионный анализ показателей самооценки выявил статистически значимое снижение ее уровня под влиянием Я-релевантной информации ( $F_{\text{крит}} = (6, 112) = 2,14; p < 0,05$ ). В значениях шкалы снижения составило в среднем 10 пунктов и фактически не являлось критичным.

Установлено статистически значимое снижение определенности представлений о компетентности и эффективности социального взаимодействия ( $F_{\text{крит}} = (8, 119) = 2,18; p < 0,05$ ) и представлений о соответствии социальным ролям ( $F_{\text{крит}} = (8, 119) = 2,55; p < 0,05$ ). Представление об уникальности и непохожести на окружающих изменялось, но статистически значимого уровня не достигло ( $p > 0,25$ ).

**Стратегии поведения в случае несоответствия Я-релевантной информации представлениям субъекта о себе** изучались посредством анализа результатов интервьюирования.

Установлены три типичные стратегии реагирования на несоответствующую представлениям Я-релевантную информацию: а) уточнение информации (83 % опрошенных – «уточнить подробности», «разобраться», «выяснить»); б) поиск источника негативной информации (62 % опрошенных – «подойти к этому человеку», «спросить зачем», «поговорить, чтобы перестал»); в) действия по получению позитивной информации о себе (44 % опрошенных – «поговорить о хорошем», «поговорить с родителями», «повеселиться с друзьями»).

Определены две модели обращения за Я-релевантной информацией, условно названные нами «интровертивной» и «экстравертивной». Отличия между ними – в источниках информации, к которым обращается субъект для восстановления или изменения информации о себе.

Интровертированная модель основывается на «внутренних» источниках информации: опыте («так всегда говорят», «завидуют, вот и обсуждают») уверенности в себе («я себя знаю», «не верю, что я такая»), социальном сравнении («у других так же», «я ничем не отличаюсь»).

Экстравертированная модель поиска Я-релевантной информации использует «внешние» источники информации. С их помощью субъект проверяет негативную либо искажающую информацию («все знают, что я не такая», «никто в это не поверит»), ищет источники информации («спрошу, кто это говорит», «узнаю, откуда он это взял»).

### Обсуждение результатов

Исследование показало, что Я-релевантная информация извлекается из социальной информации посредством оценки ее формальной



и содержательной составляющих. При селекции информации на Я-релевантную и Я-нерелевантную испытуемые руководствуются признаками, указывающими на отношение информации к ним лично. Проведенный нами контент-анализ самоописаний позволил выделить наиболее часто используемые.

Первая группа признаков представляет собой коммуникативные маркеры, которые содержат: а) прямое указание на субъекта и его социальные признаки (имя, внешность, социальную роль); б) косвенное указание – обращение к субъекту в вербальной (например, формулы приветствия) и невербальной (паралингвистические) формах.

Вторая группа признаков определяется содержанием информации. Определено, что Я-релевантной испытуемые считают информацию, связанную с: а) потребностями, б) выполняемыми или планируемыми действиями, а также в) объектами или субъектами, которые субъект ассоциирует с собой. В ходе исследования ими выступали друзья, родственники, имущество – например, телефон, одежда и пр. Показано, что информация об искажении потребности (угрозы) рассматривается в качестве Я-релевантной.

По-видимому, коммуникативные маркеры и содержание информации выступают наиболее очевидными признаками, получая которые субъект атрибутирует принадлежность информации к себе. При этом их значение в распознавании может варьироваться. В проведенном нами исследовании основную роль играли маркеры коммуникации. Так, наличие в информации имени, указания на социальный статус или черты внешности приводило обследуемых к выводу об отношении информации к ним лично. Содержание информации лишь дополняло маркеры, усиливая убежденность обследуемых в принадлежности информации к ним. Однако наличие маркеров может не играть ведущей роли. Зачастую информация, предназначенная неопределенному адресату, атрибутируется как Я-релевантная, если она связана с потребностями субъекта. К примеру, сообщает об угрозе или невозможности их удовлетворения.

В целом, в исследовании нашло подтверждение то, что субъект чувствителен к информации, ассоциируемой с ним. Я-релевантная информация воспринимается быстрее и точнее, сохраняется дольше.

Я-релевантная информация способствует изменению представлений субъекта о себе. В исследовании изучалось влияние информации негативного и заведомо искажающего характера на представления субъекта о себе. Статистическая обработка результатов показала, что негативная Я-релевантная информация снижает самооценку, а искажающая информация ухудшает точность самопредставлений. Выявленные статистические закономерности согласуются с описанными фактами влияния Я-релевантной информации на самооценку и самоуважение субъекта [33]. Однако полученные результаты дополняют их, поскольку показывают, какие именно представления субъекта





о себе модифицируются негативной Я-релевантной информацией.

Нами зафиксировано статистически значимое изменение двух разновидностей представлений: о компетентности и эффективности собственных действий и представление о выполнении социальной роли. Эти представления искажались следующим образом. Представление о собственной компетентности и готовности к эффективным действиям преобразовывалось в представление о неготовности действовать, необходимость в поддержке и помощи. Наконец, представление о поддержке окружающих искажалось настолько, что выражало изоляцию, отчуждение и отсутствие помощи.

Конечно, описанные нами искажения представлений имели реактивный характер – вызывающие их стимулы были заданы условиями эксперимента. Вместе с тем даже на краткий промежуток времени Я-релевантная информация трансформировала имеющиеся у субъекта представления о себе. Исходя из этого можно полагать, что влияние социальной информации и ее Я-релевантных составляющих на представления субъекта о себе недооценено и нуждается в более глубоком и систематизированном изучении.

Полученные результаты расширяют представление о компенсации самооценки, высказанные L. A. Rudman с соавторами [34], показывая, что угрозы искажения знания субъекта о себе также стимулируют к их восстановлению. В частности, несоответствующая Я-релевантная информация стимулирует поиск новой информации. В ходе исследования нами была установлена связь между несоответствующей Я-релевантной информацией, ее значимостью для субъекта и усилиями по ее верификации. На основе контент-анализа высказываний установлено, что негативная Я-релевантная информация стимулирует субъекта к поиску новой информации. В ходе эксперимента испытуемые посредством поиска стремились устранить несоответствия между имеющимся представлением и содержащимся в информации. Подчеркнем, что готовность искать информацию статистически зависит не только от уровня искажения представлений, но и опосредовалось несколькими внешними переменными. Выявленные в исследовании интровертированная и экстравертированные модели поиска Я-релевантной информации, по-видимому, не являются строго дифференцированными. В ходе эксперимента обследуемые комбинировали действия, которые мы относили к разным моделям. Так, наиболее часто сочетались действия по социальному сравнению и верификации информации, отнесенные нами к разным моделям. Конкретизация описанных моделей, оценка их способности представлять Я-релевантную информацию нуждаются в дальнейшей разработке.

Изучение моделей поведения участников эксперимента выявило три ведущие цели поиска информации: а) уточнение ранее полученной информации; б) поиск позитивной Я-релевантной информации для дополнения негативной;



в) опровержение негативной Я-релевантной информации. Как правило, они комбинируются друг с другом – т. е. субъект стремился уточнять, а затем опровергать, либо уточнять и дополнять. Интересно, что в стратегии опровержения объектом воздействия выступал источник негативной информации. Обследуемые стремились получить объяснения, добиться извинений или прекратить распространение информации. Стратегия поиска позитивной информации предполагала обращение к друзьям, родственникам и не затрагивала объект негативной информации.

### **Заключение**

Представленное в статье обсуждение теоретических идей, результатов эмпирических исследований указывает на роль Я-релевантной информации в формировании представления субъекта о себе. Она представляет собой часть информации, получаемой субъектом в ходе социального взаимодействия, включает мнения окружающих людей о субъекте и оценке его деятельности. Восприятие и интерпретация Я-релевантной информации имеют признаки атрибутивного процесса и зависят от социально-перцептивных и когнитивных способностей субъекта. В результате проведенного авторами эмпирического исследования установлено, что Я-релевантная информация эксплицируется из потока социальной информации благодаря признакам, позволяющим субъекту соотнести ее с собой. Ими выступают прямые и косвенные указания на субъект и его социальные характеристики, а также содержание информации, релевантное состоянию, действиям субъекта, его отношениям с окружающими.

Я-релевантная информация связана с представлениями субъекта о себе. Она влияет на его самооценку, обуславливает конкретность представлений о собственной компетентности и способности выполнять социальные роли. Негативная социальная информация влияет на представление субъекта о себе, искажает самоотношение, вторгается в самооценку, изменяя ее критерии и стандарты. Кроме того, несоответствующая представлениям субъекта о себе Я-релевантная информация побуждает субъекта к поиску дополнительной информации о себе, выражаясь в действиях по социальному сравнению, обращениям к окружающим за уточнением и верификацией информации.

В свете полученных результатов, дальнейшие исследования процессов и механизма изменения представлений субъекта о себе под влиянием Я-релевантной информации представляются продуктивными и целесообразными.

### **Благодарности**

Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01278).

### **Acknowledgments**

Supported by the Russian Science Foundation grant 17-18-01278.



## Литература

1. *Smith, E.R., Queller, S.* Mental Representations // Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes. USA: Wiley-Blackwell, 2007. P. 111–133. DOI: [10.1002/9780470998519.ch6](https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch6)
2. *Леонов Н. И., Главатских М. М.* Психология социального мира. Ижевск: Lingua Socialis, 2006. 132 с.
3. *Higgins E. T., Bargh J. A.* Social Cognition and Social Perception // Annual Review of Psychology. 1987. Vol. 38. P. 369–425. DOI: [10.1146/annurev.psych.38.1.369](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.38.1.369)
4. *Gergen K. J.* The concept of self. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
5. *Leary M.* The Self as a Source of Relational Difficulties // Self and Identity. 2002. Vol. 1, Issue 2. P. 137–142. DOI: [10.1080/152988602317319311](https://doi.org/10.1080/152988602317319311)
6. *Markus H. R., Kitayama S.* Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // Psychological Review. 1991. Vol. 98 (2). P. 224–253. DOI: [10.1037/0033-295x.98.2.224](https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224)
7. *Klein S. B., Gangi C. E., Lax M. L.* Memory and Self-knowledge in Young Adults with ADHD // Self and Identity. 2011. Vol. 10, Issue 2. P. 213–230. DOI: [10.1080/15298861003741604](https://doi.org/10.1080/15298861003741604)
8. *Cheek N. N., Norem J. K.* Holistic thinkers anchor less: Exploring the roles of self-construal and thinking styles in anchoring susceptibility // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 115. P. 174–176. DOI: [10.1016/j.paid.2016.01.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.034)
9. *Courage M. L., Howe M. L.* Autobiographical Memory: Individual Differences and Developmental Course // Handbook of Individual Differences in Cognition. USA: Springer, 2010. P. 403–417. DOI: [10.1007/978-1-4419-1210-7\\_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1210-7_24)
10. *Park J., Uchida Y., Kitayama S.* Cultural variation in implicit independence: An extension of Kitayama et al. // International Journal of Psychology. 2015. Vol. 51, Issue 4. P. 269–278. DOI: [10.1002/ijop.12157](https://doi.org/10.1002/ijop.12157)
11. *Triandis H. C.* Individualism-Collectivism and Personality // Journal of Personality. 2001. Vol. 69, Issue 6. P. 907–924. DOI: [10.1111/1467-6494.696169](https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169)
12. *Amiot C. E., de la Sablonniere R., Smith L. G. E., Smith J. R.* Capturing Changes in Social Identities over Time and How They Become Part of the Self-concept // Social and Personality Psychology Compass. 2015. Vol. 9, Issue 4. P. 171–187. DOI: [10.1111/spc3.12169](https://doi.org/10.1111/spc3.12169)
13. *Дорфман Л. Я.* Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. С. 96–123.
14. *Andersen S. M., Chen S.* The relational self: An interpersonal social-cognitive theory // Psychological Review. 2002. Vol. 109 (4). P. 619–645. DOI: [10.1037/0033-295x.109.4.619](https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.4.619)



15. Rudman L. A., Spencer S. J. The implicit self // *Self and Identity*. 2007. Vol. 6, Issue 2–3. P. 97–100. DOI: [10.1080/15298860601128271](https://doi.org/10.1080/15298860601128271)
16. Kihlstrom J. F., Cantor N. Mental Representations of the Self // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1984. Vol. 17. P. 1–47. DOI: [10.1016/s0065-2601\(08\)60117-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60117-3)
17. Klein S. B. “What is the Self?”: Approaches to a Very Elusive Question // *Social Cognition*. 2012. Vol. 30, Special Issue: What is the Self? P. 363–366. DOI: [10.1521/soco.2012.30.4.363](https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.4.363)
18. Klein S. B., Chan R. L., Loftus J. Independence of Episodic and Semantic Self-Knowledge: The Case from Autism // *Social Cognition*. 1999. Vol. 17, № 4. P. 413–436. DOI: [10.1521/soco.1999.17.4.413](https://doi.org/10.1521/soco.1999.17.4.413)
19. Markus H. Self-schemata and processing information about the self // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977. 35 (2). P. 63–78. DOI: [10.1037/0022-3514.35.2.63](https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63)
20. Stein K. F., Corte C. Reconceptualizing causative factors and intervention strategies in the eating disorders: A shift from body image to self-concept impairments // *Archives of Psychiatric Nursing*. 2003. № 17 (2). P. 57–66. DOI: [10.1053/apnu.2003.50000](https://doi.org/10.1053/apnu.2003.50000)
21. Tskhay K. O., Rule N. O. Accuracy in Categorizing Perceptually Ambiguous Groups // *Personality and Social Psychology Review*. 2013. Vol. 17, Issue 1. P. 72–86. DOI: [10.1177/1088868312461308](https://doi.org/10.1177/1088868312461308)
22. Hinkley K., Andersen S. M. The working self-concept in transference: Significant-other activation and self change // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71 (6). P. 1279–1295. DOI: [10.1037/0022-3514.71.6.1279](https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1279)
23. McConnell A. R. The Multiple Self-Aspects Framework: Self-Concept Representation and Its Implications // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 15, Issue 1. P. 3–27. DOI: [10.1177/1088868310371101](https://doi.org/10.1177/1088868310371101)
24. Gaertner L., Sedikides C., Luke M., O'Mara E. M., Iuzzini J., Jackson L. E., Wu Q. A motivational hierarchy within: Primacy of the individual self, relational self, or collective self? // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 48, Issue 5. P. 997–1013. DOI: [10.1016/j.jesp.2012.03.009](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.009)
25. McConnell A. R., Rydell R. J., Brown C. M. On the experience of self-relevant feedback: How self-concept organization influences affective responses and self-evaluations // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. Vol. 45, Issue 4. P. 695–707. DOI: [10.1016/j.jesp.2009.03.011](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.011)
26. Azmat G., Iriberry N. The Provision of Relative Performance Feedback: An Analysis of Performance and Satisfaction // *Journal of Economics & Management Strategy*. 2016. Vol. 25, Issue 1. P. 77–110. DOI: [10.1111/jems.12151](https://doi.org/10.1111/jems.12151)
27. Hull J. G., Levy A. S. The organizational functions of the self: An alternative to the Duval and Wicklund Model of self-awareness // *Journal of Personality and*



- Social Psychology. 1979. 37 (5). P. 756–768. DOI: [10.1037/0022-3514.37.5.756](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.5.756)
28. Kuiper N. A., Rogers T. B. Encoding of personal information: Self-other differences // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. 37 (4). P. 499–514. DOI: [10.1037/0022-3514.37.4.499](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.4.499)
29. Hull J. G., Van Treuren R. R., Ashford S. J., et al. Self-consciousness and the processing of self-relevant information // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54 (3). P. 452–465. DOI: [10.1037/0022-3514.54.3.452](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.452)
30. Rogers T. B., Rogers P. J., Kuiper N. A. Evidence for the Self as a Cognitive Prototype: The “False Alarms Effect” // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1979. Vol. 5, Issue 1. P. 53–56. DOI: [10.1177/014616727900500111](https://doi.org/10.1177/014616727900500111)
31. Злоказов К. В. Конструирование идентичности и криминализация личности: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского юридического института МВД России, 2017. 142 с.
32. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
33. Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // *Psychological Review*. 1996. Vol. 103 (1). P. 5–33. DOI: [10.1037/0033-295x.103.1.5](https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.1.5)
34. Rudman L. A., Dohn M. C., Fairchild K. Implicit self-esteem compensation: Automatic threat defense // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 93 (5). P. 798–813. DOI: [10.1037/0022-3514.93.5.798](https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.798)

## References

1. Smith E. R., Queller S. Mental representations. In: *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes*. USA, Wiley-Blackwell, 2007, pp. 111–133. DOI: [10.1002/9780470998519.ch6](https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch6)
2. Leonov N. I., Glavatskikh M. M. *Psikhologiya sotsial'nogo mira* [Psychology of the social world]. Izhevsk, Lingua Socialis Publ., 2006. 132 p.
3. Higgins E. T., Bargh J. A. Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 1987, V. 38, pp. 369–425. DOI: [10.1146/annurev.psych.38.1.369](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.38.1.369)
4. Gergen K. J. *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
5. Leary M. The self as a source of relational difficulties. *Self and Identity*, 2002, V. 1, Issue 2, pp. 137–142. DOI: [10.1080/152988602317319311](https://doi.org/10.1080/152988602317319311)
6. Markus H. R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991, V. 98 (2), pp. 224–253. DOI: [10.1037/0033-295x.98.2.224](https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224)
7. Klein S. B., Gangi C. E., Lax M. L. Memory and self-knowledge in young adults with ADHD. *Self and Identity*, 2011, V. 10, Issue 2, pp. 213–230. DOI: [10.1080/15298861003741604](https://doi.org/10.1080/15298861003741604)



8. Cheek N. N., Norem J. K. Holistic thinkers anchor less: Exploring the roles of self-construal and thinking styles in anchoring susceptibility. *Personality and Individual Differences*, 2017, V. 115, pp. 174–176. DOI: [10.1016/j.paid.2016.01.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.034)
9. Courage M. L., Howe M. L. Autobiographical memory: Individual differences and developmental course. In: *Handbook of individual differences in cognition*. USA, Springer, 2010, pp. 403–417. DOI: [10.1007/978-1-4419-1210-7\\_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1210-7_24)
10. Park J., Uchida Y., Kitayama S. Cultural variation in implicit independence: An extension of Kitayama et al. *International Journal of Psychology*, 2015, V. 51, Issue 4, pp. 269–278. DOI: [10.1002/ijop.12157](https://doi.org/10.1002/ijop.12157)
11. Triandis H. C. Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 2001, V. 69, Issue 6, pp. 907–924. DOI: [10.1111/1467-6494.696169](https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169)
12. Amiot C. E., de la Sablonniere R., Smith L. G. E., Smith J. R. Capturing changes in social identities over time and how they become part of the self-concept. *Social and Personality Psychology Compass*, 2015, V. 9, Issue 4, pp. 171–187. DOI: [10.1111/spc3.12169](https://doi.org/10.1111/spc3.12169)
13. Dorfman L. Ya. Self-concept: Differentiation and integration. In: L. Ya. Dorfman (ed.) *Integral'naya individual'nost', Ya-kontseptsiya, lichnost'* [Integral individuality, self-concept, and personality]. Moscow, Smysl Publ., 2004, pp. 96–123.
14. Andersen S. M., Chen S. The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 2002, V. 109 (4), pp. 619–645. DOI: [10.1037/0033-295x.109.4.619](https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.4.619)
15. Rudman L. A., Spencer S. J. The implicit self. *Self and Identity*, 2007, V. 6, Issue 2–3, pp. 97–100. DOI: [10.1080/15298860601128271](https://doi.org/10.1080/15298860601128271)
16. Kihlstrom J. F., Cantor N. Mental representations of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1984, V. 17, pp. 1–47. DOI: [10.1016/s0065-2601\(08\)60117-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60117-3)
17. Klein S. B. “What is the self?": Approaches to a very elusive question. *Social Cognition*, 2012, V. 30, Special issue: What is the self? pp. 363–366. DOI: [10.1521/soco.2012.30.4.363](https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.4.363)
18. Klein S. B., Chan R. L., Loftus J. Independence of episodic and semantic self-knowledge: The case from autism. *Social Cognition*, 1999, V. 17, no. 4, pp. 413–436. DOI: [10.1521/soco.1999.17.4.413](https://doi.org/10.1521/soco.1999.17.4.413)
19. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35 (2), pp. 63–78. DOI: [10.1037/0022-3514.35.2.63](https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63)
20. Stein K. F., Corte C. Reconceptualizing causative factors and intervention strategies in the eating disorders: A shift from body image to self-concept impairments. *Archives of Psychiatric Nursing*, 2003, no. 17 (2), pp. 57–66. DOI: [10.1053/apnu.2003.50000](https://doi.org/10.1053/apnu.2003.50000)



21. Tskhay K. O., Rule N. O. Accuracy in categorizing perceptually ambiguous groups. *Personality and Social Psychology Review*, 2013, V. 17, Issue 1, pp. 72–86. DOI: [10.1177/1088868312461308](https://doi.org/10.1177/1088868312461308)
22. Hinkley K., Andersen S. M. The working self-concept in transference: Significant-other activation and self change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, V. 71 (6), pp. 1279–1295. DOI: [10.1037/0022-3514.71.6.1279](https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1279)
23. McConnell A. R. The multiple self-aspects framework: Self-concept representation and its implications. *Personality and Social Psychology Review*, 2011, V. 15, Issue 1, pp. 3–27. DOI: [10.1177/1088868310371101](https://doi.org/10.1177/1088868310371101)
24. Gaertner L., Sedikides C., Luke M., O'Mara E. M., Iuzzini J., Jackson L. E., Wu Q. A motivational hierarchy within: Primacy of the individual self, relational self, or collective self? *Journal of Experimental Social Psychology*, 2012, V. 48, Issue 5, pp. 997–1013. DOI: [10.1016/j.jesp.2012.03.009](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.009)
25. McConnell A. R., Rydell R. J., Brown C. M. On the experience of self-relevant feedback: How self-concept organization influences affective responses and self-evaluations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009, V. 45, Issue 4, pp. 695–707. DOI: [10.1016/j.jesp.2009.03.011](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.011)
26. Azmat G., Iriberrri N. The provision of relative performance feedback: An analysis of performance and satisfaction. *Journal of Economics & Management Strategy*, 2016, V. 25, Issue 1, pp. 77–110. DOI: [10.1111/jems.12151](https://doi.org/10.1111/jems.12151)
27. Hull J. G., Levy A. S. The organizational functions of the self: An alternative to the Duval and Wicklund Model of self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37 (5), pp. 756–768. DOI: [10.1037/0022-3514.37.5.756](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.5.756)
28. Kuiper N. A., Rogers T. B. Encoding of personal information: Self-other differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37 (4), pp. 499–514. DOI: [10.1037/0022-3514.37.4.499](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.4.499)
29. Hull J. G., Van Treuren R. R., Ashford S. J., et al. Self-consciousness and the processing of self-relevant information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, V. 54 (3), pp. 452–465. DOI: [10.1037/0022-3514.54.3.452](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.452)
30. Rogers T. B., Rogers P. J., Kuiper N. A. Evidence for the self as a cognitive prototype: The “false alarms effect”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1979, V. 5, Issue 1, pp. 53–56. DOI: [10.1177/014616727900500111](https://doi.org/10.1177/014616727900500111)
31. Zlokazov K. V. *Konstruirovaniye identichnosti i kriminalizatsiya lichnosti* [Constructing identity and criminalization of personality]. Ekaterinburg, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2017. 142 p.
32. Yan'shin P. V. *Praktikum po klinicheskoi psikhologii. Metody issledovaniya lichnosti* [Tutorial on clinical psychology: Personality research methods]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 336 p.



33. Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 1996, V. 103 (1), pp. 5–33. DOI: [10.1037/0033-295x.103.1.5](https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.1.5)
34. Rudman L. A., Dohn M. C., Fairchild K. Implicit self-esteem compensation: Automatic threat defense. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, V. 93 (5), pp. 798–813. DOI: [10.1037/0022-3514.93.5.798](https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.798)





УДК 159.922.736.3

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.5)

## Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор

Александр Н. Веракса\*, Дарья А. Бухаленкова, Вера А. Якупова

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

\* E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** Авторами доказывается актуальность рассмотрения потенциала игровой деятельности для развития различных высших психических функций в дошкольном возрасте. Подчеркивается особое значение игры как символического пространства, через которое ребенок познает окружающий мир и овладевает своими психическими процессами.

**Теоретическое обоснование.** В разделе описываются компоненты регуляторных функций (рабочая память, сдерживающий контроль и когнитивная гибкость), и показано, как они задействованы в игровой деятельности.

**Результаты.** Раздел включает описание корреляционных исследований связи саморегуляции и игры, а также формирующих экспериментов, в которых игровая деятельность использовалась для развития регуляторных функций. Корреляционные исследования показывают, что свободная игра со сверстниками имеет сложную структуру и включает разные аспекты (принятие роли, игровое замещение предметов и действий, взаимодействие со сверстниками), которые по-разному связаны с показателями развития регуляторных функций у дошкольников. Отдельно описываются исследования, показывающие наличие связи использования детьми воображения в игровой ситуации и развития регуляторных функций. Результаты формирующих экспериментов показывают, что для осуществления игровой деятельности необходим определенный уровень развития регуляторных функций, при этом она является механизмом их развития.

**Обсуждение результатов.** Авторы рассматривают ограничения проанализированных исследований. Наиболее значимое ограничение связано с тем, что в большинстве рассмотренных исследований изучение игровой деятельности ограничивается анализом только одного из ее аспектов (игровое замещение, принятие роли, воображаемая ситуация). Проведенный обзор показывает необходимость выделения целого ряда параметров и проведения длительного наблюдения для описания игровой деятельности каждого ребенка. Авторы отмечают сложность организации развития регуляторных функций в рамках формирующих исследований с использованием игровой деятельности: важно,



чтобы игровая деятельность не использовалась лишь как контекст эмоциональной вовлеченности ребенка, и чтобы выбранная символическая ситуация была близка интересам ребенка. Делается вывод о перспективности данного направления исследований.

### **Ключевые слова**

дошкольный возраст, игра, регуляторные функции, рабочая память, когнитивная гибкость, сдерживающий контроль, саморегуляция, воображение, игровое замещение, символические средства

### **Основные положения**

- ▶ такие показатели игры, как принятие роли, игровое замещение и взаимодействие со сверстниками, неразрывно связаны с развитием регуляторных функций у дошкольников;
- ▶ для осуществления игровой деятельности необходим определенный уровень развития регуляторных функций, однако она также является механизмом их развития;
- ▶ воображаемая, символическая ситуация, эмоциональность которой задается присутствием воображаемого персонажа, позволяет выйти ребенку на новый уровень развития регуляторных функций, который недоступен ему в реальной ситуации;
- ▶ наделение привычных объектов окружающей среды игровыми контекстами кардинально меняет произвольное поведение ребенка: процесс целеполагания носит ярко выраженный творческий характер, что требует от ребенка другого уровня когнитивной регуляции своей деятельности.

### **Для цитирования**

Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Якупова В. А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 97–112. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.5

Материалы статьи получены 13.06.2018



UDC 159.922.736.3

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.5)

## Development of Executive Functions Through Play Activities: A Theoretical Overview

Aleksandr N. Veraksa\*, Daria A. Bukhalenkova, Vera A. Yakupova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** Play is a symbolic space through which children cognize the world around them and master their mental processes. This study considers the potential of play activity for the development of various higher mental functions in preschool-age children.

**Theoretical Basis.** This section describes working memory, inhibition, and cognitive flexibility as components of executive functions and demonstrates how they are involved in play activity.

**Results.** This section summarizes: a) correlation studies on the relationship between self-regulation and play; and b) formative experiments that used play activity for the development of executive functions. Correlation studies showed that free play with peers has a complex structure and includes various aspects (role-taking, play substitution of objects and actions, and interaction with peers), which are differently related to the development of executive functions in preschool children. Attention is also given to studies that establish the relationship between children's imagination in a play situation and the development of executive functions. Formative experiments indicated that a certain level of the development of executive functions is important for the implementation of play activities. At the same time, play activity is a mechanism for the development of executive functions.

**Discussion.** The authors concentrate on limitations of the analyzed studies. The major drawback they identified is that previous studies of play activity examined its certain components in isolation (object substitution, role-taking, and imaginary situation). This review calls for further research that would identify a number of parameters and undertake a long-term observation to describe play activity of every individual child. Play activity is not simply a context for children's emotional involvement; it is also important for the symbolic situations of the play to be close to their interests. Thus, the authors establish the complexity of organizing the development of executive functions within formative experiments using play activity. The study emphasizes the great potential of this direction of research.

### Keywords

preschool age, play, executive functions, working memory, cognitive flexibility, inhibition, self-regulation, imagination, object substitution, symbolic tools



## Highlights

- ▶ Role-taking ability, object substitution, and interaction with peers in play are inseparably linked to the development of executive functions in preschool-age children.
- ▶ A certain level of the development of executive functions is instrumental for the implementation of play activities. In turn, play activity is a mechanism for the development of executive functions.
- ▶ An imaginary symbolic situation, which is emotionally loaded by the presence of an imaginary character, enables a child to achieve a new level of the development of executive functions.
- ▶ Attributing play contexts to common objects of the environment radically changes a child's arbitrary behavior. Goal-setting in play is a creative process that requires a different level of children's cognitive regulation of their activity.

## For citation

Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Yakupova V. A. Development of Executive Functions Through Play Activities: A Theoretical Overview. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 97–112 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.5

Original manuscript received 13.06.2018

## Введение

Игра представляет собой символическое пространство, которое выстраивается ребенком и служит познанию сложного окружающего мира. Выступая в качестве ведущей деятельности, согласно А. Н. Леонтьеву [1], игровая форма познания предоставляет ребенку преимущества в сравнении, например, со знаковой формой.

В психологической науке накоплен огромный массив данных, который показывает потенциал игровой деятельности для развития мышления [например, 2, 3], воображения [3], памяти [например, 4] и других психических функций [5]. Так, в игровой ситуации дети 4–6 лет способны решать силлогизмы, что вызывает у них трудности в ситуации реальной. Если спросить ребенка о том, какие будут последствия игры в футбол мамы, то большинство детей ответит, что мама не играет в футбол. Если же спросить, что будет, если в футбол будет играть игрушечный дракон, то дети дадут верный ответ, согласно которому дракон испачкается, устанет и т. д. [2]. Игровая деятельность является более эффективной для организации запоминания дошкольниками. Как показали исследования З. М. Истоминой [4], успешность запоминания в игровой деятельности превышает в 3–7 раз успешность запоминания в лабораторной ситуации, что подчеркивает значимость связи мотива запоминания с игровым мотивом. Проведенный метаанализ более 40 исследований показал, что уровень



развития игровой деятельности положительно связан с развитием дивергентного мышления и креативности ребенка. В лонгитюдном исследовании С. Расс и коллег [5] на протяжении четырех лет проводилось наблюдение за игрой детей. Оказалось, что дети с высоким уровнем развития фантазии в игре могли предложить больше способов совладания со стрессовой ситуацией.

Эти и многие другие исследования подчеркивают важность игрового пространства как особого пространства, в котором, по мнению Л. С. Выготского [6], ребенок действует с объектом одновременно и как с реальным и как с воображаемым, что способствует развитию произвольной регуляции.

### **Теоретическое обоснование**

Регуляторные функции рассматриваются как высшие процессы, которые позволяют контролировать поведение, делая его более адаптивным и целенаправленным. Среди наиболее важных когнитивных процессов, которые включены в регуляторные функции, выделяют рабочую память, сдерживающий контроль и когнитивную гибкость [7].

Одним из основных компонентов игровой деятельности является принятие ребенком различных ролей. Принимая на себя роль, дошкольник, с одной стороны, следует тем правилам и предписаниям, которые несет роль, а с другой – в любой момент времени может быть осуществлен выход из роли, т. е. смена игровой ситуации на ситуацию реальную. В игровой деятельности задействованы все компоненты регуляторных функций: когнитивная гибкость (переключение с одной роли на другую, с игровой деятельности на деятельность реальную), сдерживающий контроль (использование игрового замещения, т. е. сдерживание отношения к игровой ситуации как к ситуации реальной и действие по правилам игры), рабочая память (предполагающая удержание игровых правил и др.). Кроме того, в игре осуществляется взаимодействие ребенка со сверстниками, в результате чего дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, контролировать свое поведение и реализовывать совместные планы. В этой связи игровая деятельность традиционно рассматривается как важная для развития произвольности ребенка [8].

В связи с этим, целью данного обзора было проанализировать исследования, направленные на изучение взаимосвязи регуляторных функций и игровой деятельности дошкольников за последние 15 лет.

### **Результаты**

#### ***Корреляционные исследования взаимосвязи РФ и игры в дошкольном возрасте***

В ряде корреляционных исследований было показано наличие связи уровня развития игры и саморегуляции у дошкольников [9, 10, 11].



Так, в исследовании П. Слот и коллег [9] развитие игровой деятельности сопоставлялось с саморегуляцией детей. При этом авторы выделили когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты саморегуляции, которые проявлялись в игре. Когнитивная саморегуляция проявлялась в планировании, эмоциональная – в осведомленности о собственных эмоциях, поведенческая – в умении следовать правилам и установленным договоренностям. Развитие игровой деятельности оценивалось по таким показателям, как принятие роли, игровое замещение предметов и действий, взаимодействие со сверстниками. Были обнаружены значимые взаимосвязи между уровнем развития игровой деятельности и уровнем когнитивной саморегуляции, демонстрируемым в ней. На наш взгляд, данное исследование ставит вопрос о внутренней связи между развитием игры и саморегуляции: такие показатели, как принятие роли, игровое замещение и взаимодействие со сверстниками, неразрывно связаны с регуляцией собственного поведения ребенком.

В исследовании А. Иврэнди [12] проводилось сопоставление развития игровой деятельности и развития саморегуляции у 148 детей в возрасте 5 лет. В рамках измерений игра была разделена на игру низкого уровня (одиночную, параллельную), интерактивную игру (предполагающую глазной контакт с партнером, простое социальное взаимодействие) и компетентную игру, предполагающую полноценное взаимодействие. Результаты показали устойчивую связь между уровнем развития игры и уровнем регуляторных функций.

Исследование Дж. Фантуззо и коллег [13] также было направлено на изучение взаимосвязи саморегуляции у детей в возрасте от 3 до 6 лет и особенностей их взаимодействия со сверстниками в игре. Дети, демонстрировавшие более развитые навыки общения со сверстниками во время свободной игры (способные эффективно разрешать возникающие противоречия, не склонные к агрессивному поведению), обладали также более высоким уровнем развития эмоциональной регуляции. Исследование также показало, что дети, которые свободно вступали в игру со сверстниками, проявляли креативность в развитии игровых сюжетов и больше инициативности и автономии во время учебных занятий.

В работе С. Элиас и Л. Берк [11] исследователи наблюдали за детьми дважды: вначале были изучены навыки саморегуляции детей и развитие игровой деятельности, а спустя полгода повторно осуществлялось наблюдение за саморегуляцией детей. Оказалось, что присутствует положительная взаимосвязь развития навыков саморегуляции детей (которые проявлялись, например, в умении убирать игрушки) с уровнем развития игры. При этом данная взаимосвязь прослеживалась относительно второго замера саморегуляции, что говорит, по мнению авторов, о прогностичном характере показателя развития игры. Обнаруженная закономерность была сильнее для



высокого уровня развития игры-драматизации, а не самого факта наличия или отсутствия игры у детей.

Таким образом, результаты нескольких корреляционных исследований показали устойчивую связь между уровнем взаимодействия детей в игре и уровнем регуляторных функций [12, 13, 14]. Вместе с тем, в исследовании R. Kelly и коллег [15] связь между выполнением детьми методик на диагностику регуляторных функций и наблюдением за свободной игрой не была выявлена. Существующие исследования показывают, что игра имеет сложную структуру и включает разные аспекты (игровое замещение предметов и действий, взаимодействие со сверстниками, принятие роли), которые по-разному связаны с показателями развития регуляторных функций у дошкольников. При этом в ряде исследований показана связь между использованием воображения в игровой ситуации и развитием регуляторных функций [16, 17, 18, 19, 20].

### ***Исследования взаимосвязи использования детьми воображения в игре и регуляторных функций в дошкольном возрасте***

Установление границ между реальностью и воображаемой ситуацией, начиная с исследований Л. С. Выготского, выступало основой для появления подлинной игровой деятельности. И. Сигель [21] был использован термин «психологическое дистанцирование», под которым понималось поведение или событие, которое в когнитивном плане отделяло ребенка от его непосредственного окружения, что приводило к развитию репрезентации. В данной традиции развитие игровой деятельности тесно связывалось со становлением двойного кодирования.

В наших исследованиях было показано, что использование символического пространства в решении познавательных задач выступает как зона ближайшего развития для детей, которые испытывают сложности в освоении знаковых средств [22]. При этом движение в зоне ближайшего развития, по выражению А. Лиллард [23], происходит фактически самостоятельно, без активного участия взрослого.

В классической экспериментальной ситуации отложенного поощрения, когда дети были вынуждены длительное время сидеть непосредственно перед привлекательным и съедобным стимулом (зефирки) для того, чтобы впоследствии получить от взрослого его большее количество, более успешными были дети, которые смогли в воображаемой ситуации представить зефирки как некоторые абстрактные объекты (например, облака) [16].

Результаты исследования Дж. Перуччи и коллег [24] показали, что мысли детей, связанные с работой их фантазии (например, наличие воображаемых друзей, вовлечение в воображаемую игру или другие проявления воображаемого мира), значимо связаны с развитием когнитивной гибкости



и сдерживающего контроля. Однако игровые действия, такие как действия с воображаемой игрушкой или действия в процессе воображаемой игры, были негативно связаны с этими показателями регуляторных функций. Авторы интерпретируют полученные данные, акцентируя важность когнитивных аспектов фантазии для развития саморегуляции, но не поведенческих ее проявлений.

В работе С. Карлсон и коллег [18] была показана устойчивая положительная связь регуляторных функций и выполнения воображаемых действий детьми в возрасте четырех лет. Полученные результаты подтвердили выводы предыдущих исследований, полученных на более развернутой выборке [17]. С точки зрения авторов, данное обстоятельство иллюстрирует необходимость определенного уровня развития регуляторных функций для осуществления воображаемых действий и впоследствии развертывания игровой деятельности. Безусловно, определенный уровень развития регуляции для выполнения игровых действий необходим. Однако именно развитие игры является мощным мотивационным фактором развития регуляции.

В работе Р. Келли и С. Хаммонд [15] была получена значимая связь сдерживающего контроля со структурированной символической игрой на относительно небольшой выборке в 20 детей в возрасте 4–6 лет. Чем выше был уровень развития игры (использование объектов-заместителей, воображение отсутствующих объектов, приписывание объектам воображаемых свойств, принятие роли ребенком), тем выше был уровень развития указанного показателя регуляторных функций. Небольшая выборка детей, к сожалению, не позволяет сделать уверенных выводов об обнаруженной взаимосвязи, однако задает направление исследований, представляющее несомненный интерес.

### ***Использование игровой деятельности для влияния на развитие регуляторных функций***

Перед описанием исследований, в которых были предприняты попытки развития регуляторных функций с помощью вовлечения детей в игровую деятельность, остановимся на исследовании, в котором воображаемая ситуация была использована для активизации потенциала развития регуляторных функций детей. Подтверждение продуктивности данного подхода можно найти в относительно недавнем исследовании Р. Е. Уайт и коллег [19], посвященном изучению влияния роли, которую берет на себя ребенок, на успешность выполнения заданий, направленных на изучение регуляторных функций. Задания предъявлялись в трех вариантах: традиционном, в ситуации, когда ребенок представлял другого ребенка, который выполнял задание («Как Джон считает, куда относится эта карточка?»), и когда ребенок выполнял задание от лица вымышленного персонажа («Теперь ты Бэтмен! Куда Бэтмен





положит эту карточку?»). Результаты исследования показали, что выполнение заданий от третьего лица значительно повышает правильность их решения. При этом выполнение детьми заданий в ситуации с вымышленным персонажем было успешнее в сравнении с ситуацией, когда речь шла о другом ребенке. Авторы интерпретируют полученные результаты как показывающие важность психологического дистанцирования детей и его связь с демонстрируемым уровнем развития саморегуляции.

Возвращаясь к описанному выше исследованию С. Карлсон и коллег [18], полученные данные говорят в пользу того, что игровая деятельность не только нуждается в определенном уровне развития регуляторных функций, но и является механизмом их развития. Нам представляется важным то обстоятельство, что воображаемая символическая ситуация, эмоциональность которой задается присутствием воображаемого персонажа, позволяет ребенку выйти на новый уровень развития регуляторных функций, который недоступен ему в реальной ситуации.

В исследовании Р. Тибодо и коллег [20] приняли участие 110 детей в возрасте 3–5 лет. В рамках претеста изучалось развитие трех основных компонентов регуляторных функций у детей. Затем дети были разделены на три группы: группу, в которой осуществлялась воображаемая игра, группу, в которой осуществлялась игра без воображения, и контрольную группу, в которой распорядок дня и активности не менялись. Воображаемая игра представляла собой разворачивание фантастических сюжетов, которые задавал взрослый (например, прогулка на Луне), а развивали их дети. В группе, где игры не были связаны с воображением, детям предлагались игры с мячом, раскраски, песни и другие активности, которые целенаправленно не задействовали регуляторные функции. Эксперимент длился на протяжении 5 недель, в рамках которых с детьми занимались в мини-группах по 5–6 человек ежедневно в течение 15 минут. По окончании эксперимента был проведен посттест, направленный на измерение развития регуляторных функций. Результаты показали, что дети, которые были вовлечены в воображаемую игру, значительно повысили уровень рабочей памяти и когнитивной гибкости в сравнении с детьми из других групп. Авторы утверждают, «что действие переключения между реальностью и воображением... это то, что ведет за собой достижения в развитии регуляторных функций, подобно когнитивным достижениям, наблюдаемым в случае переключения между языками в билингвальном окружении» [20, с. 135].

Заметим, что фактор времени, которое уделяется развитию игровой деятельности, является важным при планировании интервенции. Так, в исследовании Л. Ку и коллег [25] дошкольников обучали игре-драматизации на протяжении четырех встреч. Однако никаких эффектов на развитие регуляторных функций это не оказало. В то же время, хотя длительный опыт использования



образовательных программ для детей дошкольного возраста, в которых игровой деятельности и развитию регуляторных функций уделяется большое внимание, и показывает позитивные изменения в развитии саморегуляции, структура программ не позволяет выделить вклад фактора игровой деятельности среди других факторов [26].

### **Обсуждение результатов**

В описанных нами экспериментальных исследованиях результаты говорят о положительной взаимосвязи регуляторных функций и игры у дошкольников. При этом данная связь прослеживается не только на уровне корреляционных исследований, но и оказывается ярко выраженной в исследованиях формирующих.

Представленные исследования не лишены ограничений. Во-первых, как правило, в них речь идет об относительно небольших выборках детей, относящихся к различным возрастным группам в диапазоне от 3 до 6 лет, что затрудняет сопоставление полученных норм и прослеживание закономерностей на протяжении 2–3 лет.

Во-вторых, в рассмотренных исследованиях в большинстве случаев изучение игровой деятельности ограничивается анализом одного из ее аспектов (игровое замещение, принятие роли, воображаемая ситуация). К тому же используемые в исследованиях методические приемы помогают констатировать наличие или отсутствие выполнения воображаемого действия, принятие роли и т. д. в экспериментально заданной ситуации. Однако осуществление подобных процедур в лабораторных условиях, с точки зрения теории игры в рамках культурно-исторической психологии и теории деятельности, не позволяет говорить о подлинном разворачивании полноценной игровой деятельности, предполагающей соответствующую мотивацию, взаимодействие со сверстниками и т. д. [27]. Наблюдения за игровой деятельностью в группе, описанные в рамках анализируемых исследований, также не затрагивают все существенные ее компоненты, а сводятся или к наличию, или отсутствию игрового взаимодействия. Очевидно, что для описания игровой деятельности каждого конкретного ребенка требуется выделение целого ряда параметров и, что наиболее важно, длительное наблюдение за его игрой. Данные требования к оценке игры у дошкольников являются причиной того, что при высокой актуальности рассматриваемой проблемы ее решению посвящено не так уж много работ.

Говоря о формирующих исследованиях, необходимо также отметить сложность организации развития регуляторных функций в рамках игровой деятельности. Важно, чтобы, с одной стороны, игровая деятельность не использовалась лишь как контекст эмоциональной вовлеченности ребенка, а с другой – чтобы подобранная символическая ситуация была близка интересам ребенка. Как показали наши исследования, подобрать символ, который



оказал бы развивающий эффект на формирование, например, двигательного навыка, представляет достаточно сложную специальную задачу [28].

Полученные авторами результаты мы рассматриваем как следствие сложной организации игровой деятельности. Дело в том, что мир взрослых для маленького человека выступает в своей тотальной неопределенности. Как было показано в целом ряде исследований, оказавшись в ситуации неопределенности, дети начинают применять символические средства [29, 30]. Их основная особенность, в отличие от знаковых средств, заключается в двойной предметности. Игровая ситуация характеризуется тем, что окружающие ребенка объекты вовлекаются в игру только в том случае, если они, помимо основных значений, характерных для повседневной жизни, приобретают еще и игровые контексты. Наделение объектов игровыми контекстами кардинально меняет произвольное поведение ребенка. Прежде всего, по-другому протекает процесс целеполагания. Цель игрового действия определяется не непосредственными желаниями дошкольника, а другими детерминантами: особенностями разворачиваемого на данный момент игрового сюжета и возможностью использования объектов, которые находятся вокруг ребенка в адекватных игровых контекстах. Важно отметить, что объект вовлекается в игру только в том случае, если он приобретает новый игровой контекст. В процессе целеполагания ребенок должен не только удерживать уровень развития сюжета и осуществлять постоянное «примеривание» контекстов к окружающим объектам, но и осуществлять поиск новых вариантов движения игровой деятельности, задающих возможности новых контекстов. Другими словами, процесс целеполагания носит ярко выраженный творческий характер, что требует от ребенка другого уровня регуляции. Кроме того, вводя новые предметы-заместители, ребенок должен распределять внимание между старыми объектами (уже имеющими игровые контексты) и анализировать возможности вовлечения новых объектов в игру. Удержание приобретенных контекстов требует развития рабочей памяти детей.

Очевидно, что относительно небольшое количество исследований, рассмотренных в предложенном обзоре, говорит как о трудностях, так и о перспективности данного направления исследований. Популярность подхода Л. С. Выготского к образованию применительно к дошкольному детству [31] позволяет ожидать появления новых работ, направленных на раскрытие развивающего потенциала игровой деятельности.

### **Благодарности**

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01057.

### **Acknowledgments**

Supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant 18-013-01057.



### Литература

1. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 19–31.
2. Kuczaj S. A. Factors influencing children's hypothetical reference // *Journal of Child Language*. 1981. Vol. 8, Issue 1. P. 131–137. DOI: [10.1017/S0305000900003056](https://doi.org/10.1017/S0305000900003056)
3. Fisher E. P. The impact of play on development: A meta-analysis // *Play & Culture*. 1992. 5 (2). P. 159–181.
4. Истомина З. М. Развитие памяти. М.: Психология, 1977. 120 с.
5. Russ S. W., Robins A. L., Christiano B. A. Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children // *Creativity Research Journal*. 1999. Vol. 12, Issue 2. P. 129–139. DOI: [10.1207/s15326934crj1202\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5)
6. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. С. 200–223.
7. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A., Wager T. D. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41, Issue 1. P. 49–100. DOI: [10.1006/cogp.1999.0734](https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734)
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
9. Slot P. L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P. P. M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // *Infant and Child Development*. 2017. Vol. 26, Issue 6. e2038. DOI: [10.1002/icd.2038](https://doi.org/10.1002/icd.2038)
10. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood. 2016. 76 p. URL: [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080) (Accessed 30 October 2018).
11. Elias C. L., Berk L. E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // *Early Childhood Research Quarterly*. 2002. Vol. 17, Issue 2. P. 216–238. DOI: [10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
12. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016. Vol. 24, Issue 6. P. 895–906. DOI: [10.1080/1350293X.2016.1239325](https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239325)
13. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. L. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children // *Psychology in the Schools*. 2004. Vol. 41, Issue 3. P. 323–336. DOI: [10.1002/pits.10162](https://doi.org/10.1002/pits.10162)
14. Mikami A. Y. The Importance of Friendship for Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2010. Vol. 13, Issue 2. P. 181–198. DOI: [10.1007/s10567-010-0067-y](https://doi.org/10.1007/s10567-010-0067-y)
15. Kelly R., Dissanayake C., Ihsen E., Hammond S. The Relationship between Symbolic Play and Executive Function in Young Children // *Australasian*



- Journal of Early Childhood. 2011. Vol. 36, № 2. P. 21–28.
16. *Mischel W., Baker N.* Cognitive appraisals and transformations in delay behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 31. P. 254–261.
  17. *Vieillevoys S., Nader-Grosbois N.* Self-Regulation during Pretend Play in Children with Intellectual Disability and in Normally Developing Children // *Research in Developmental Disabilities*. 2008. Vol. 29, № 3. P. 256–272.
  18. *Carlson S. M., White R. E., Davis-Unger A. C.* Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children // *Cognitive Development*. 2014. Vol. 29. P. 1–16. DOI: [10.1016/j.cogdev.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001)
  19. *White R. E., Carlson S. M.* What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children // *Developmental Science*. 2016. Vol. 19, Issue 3. P. 419–426. DOI: [10.1111/desc.12314](https://doi.org/10.1111/desc.12314)
  20. *Thibodeau R. B., Gilpin A. T., Brown M. M., Meyer B. A.* The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 145. P. 120–138. DOI: [10.1016/j.jecp.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001)
  21. *Sigel I. E.* The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought // *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of Early Experience* / M. R. Jones (Ed.). Coral Gables, FL: University of Miami Press, 1970. P. 99–118.
  22. *Веракса А. Н., Горовая А. Е., Кисель А. В.* Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Т. 6, № 2. С. 19–34. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa\\_Gorovaya\\_Kisel.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml) (дата обращения: 30.10.2018).
  23. *Lillard A. S., Lerner M. D., Hopkins E. J., Dore R. A., Smith E. D., Palmquist C. M.* The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139 (1). P. 1–34. DOI: [10.1037/a0029321](https://doi.org/10.1037/a0029321)
  24. *Pierucci J. M., O'Brien C. T., McInnis M. A., Gilpin A. T., Barber A. B.* Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child // *International Journal of Behavioral Development*. 2014. Vol. 38, Issue 1. P. 62–69. DOI: [10.1177/0165025413508512](https://doi.org/10.1177/0165025413508512)
  25. *Qu L., Shen P., Chee Y. Y., Chen L.* Teachers' Theory-of-mind Coaching and Children's Executive Function Predict the Training Effect of Sociodramatic Play on Children's Theory of Mind // *Social Development*. 2015. Vol. 24, Issue 4. P. 716–733. DOI: [10.1111/sode.12116](https://doi.org/10.1111/sode.12116)
  26. *Shaheen S.* How Child's Play Impacts Executive Function – Related Behaviors // *Applied Neuropsychology: Child*. 2014. Vol. 3, Issue 3. P. 182–187. DOI: [10.1080/21622965.2013.839612](https://doi.org/10.1080/21622965.2013.839612)



27. Смирнова Е. О., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Рябкова И. А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 4–14. DOI: [10.17759/chp.2018140101](https://doi.org/10.17759/chp.2018140101)
28. Veraksa A. N., Gorovaya A. E., Leonov S. V., Pashenko A. K., Fedorov V. V. The Possibility of Using Sign and Symbolic Tools in the Development of Motor Skills by Beginning Soccer Players // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 473–497. DOI: [10.11621/psir.2012.0030](https://doi.org/10.11621/psir.2012.0030)
29. Веракса А. Н. Символическое опосредствование в познавательной деятельности: Монография. М.: Изд-во МГУ, 2010. 151 с.
30. Субботский Е. В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007. 423 с.
31. Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western values / N. Veraksa, S. Sheridan (Eds.). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. 219 p.

### References

1. Leont'ev A. N. Psychological foundations of preschool play. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 1996, no. 3, pp. 19–31 (in Russian).
2. Kuczaj S. A. Factors influencing children's hypothetical reference. *Journal of Child Language*, 1981, V. 8, Issue 1, pp. 131–137. DOI: [10.1017/S0305000900003056](https://doi.org/10.1017/S0305000900003056)
3. Fisher E. P. The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 1992, 5 (2), pp. 159–181.
4. Istomina Z. M. *Razvitie pamyati* [Development of memory]. Moscow, Psikhologiya Publ., 1977. 120 p.
5. Russ S. W., Robins A. L., Christiano B. A. Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, 1999, V. 12, Issue 2, pp. 129–139. DOI: [10.1207/s15326934crj1202\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5)
6. Vygotskii L. S. Play and its role in the mental development of the child. In: *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow, Smysl, Eksmo Publ., 2004, pp. 200–223.
7. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A., Wager T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000, V. 41, Issue 1, pp. 49–100. DOI: [10.1006/cogp.1999.0734](https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734)
8. El'konin D. B. *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 304 p.
9. Slot P. L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P. P. M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive



- functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 2017, V. 26, Issue 6, e2038. DOI: [10.1002/icd.2038](https://doi.org/10.1002/icd.2038)
10. Zyga O. *The act of pretending: Play, executive function, and theory of mind in early childhood*, 2016. 76 p. URL: [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080) (Accessed 30 October 2018).
  11. Elias C. L., Berk L. E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002, V. 17, Issue 2, pp. 216–238. DOI: [10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
  12. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2016, V. 24, Issue 6, pp. 895–906. DOI: [10.1080/1350293X.2016.1239325](https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239325)
  13. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. L. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 2004, V. 41, Issue 3, pp. 323–336. DOI: [10.1002/pits.10162](https://doi.org/10.1002/pits.10162)
  14. Mikami A. Y. The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2010, V. 13, Issue 2, pp. 181–198. DOI: [10.1007/s10567-010-0067-y](https://doi.org/10.1007/s10567-010-0067-y)
  15. Kelly R., Dissanayake C., Ihsen E., Hammond S. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2011, V. 36, no. 2, pp. 21–28.
  16. Mischel W., Baker N. Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, V. 31, pp. 254–261.
  17. Vieillevoye S., Nader-Grosbois N. Self-Regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 2008, V. 29, no. 3, pp. 256–272.
  18. Carlson S. M., White R. E., Davis-Unger A. C. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 2014, V. 29, pp. 1–16. DOI: [10.1016/j.cogdev.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001)
  19. White R. E., Carlson S. M. What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*, 2016, V. 19, Issue 3, pp. 419–426. DOI: [10.1111/desc.12314](https://doi.org/10.1111/desc.12314)
  20. Thibodeau R. B., Gilpin A. T., Brown M. M., Meyer B. A. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, V. 145, pp. 120–138. DOI: [10.1016/j.jecp.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001)
  21. Sigel I. E. The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In: M. R. Jones (ed.) *Miami symposium on the prediction of behavior, 1968: Effects of early experience*. Coral Gables, FL, University of Miami Press, 1970, pp. 99–118.



22. Veraksa A. N., Gorovaya A. E., Kisel' A. V. The possibility of using iconic and symbolic tools in teaching (example of the acquisition of the rainbow phenomenon). *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014, V. 6, no. 2, pp. 19–34 (in Russian). Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa\\_Gorovaya\\_Kisel.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml) (Accessed 30 October 2018).
23. Lillard A. S., Lerner M. D., Hopkins E. J., Dore R. A., Smith E. D., Palmquist C. M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 2013, V. 139 (1), pp. 1–34. DOI: [10.1037/a0029321](https://doi.org/10.1037/a0029321)
24. Pierucci J. M., O'Brien C. T., McInnis M. A., Gilpin A. T., Barber A. B. Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development*, 2014, V. 38, Issue 1, pp. 62–69. DOI: [10.1177/0165025413508512](https://doi.org/10.1177/0165025413508512)
25. Qu L., Shen P., Chee Y. Y., Chen L. Teachers' theory-of-mind coaching and children's executive function predict the training effect of sociodramatic play on children's theory of mind. *Social Development*, 2015, V. 24, Issue 4, pp. 716–733. DOI: [10.1111/sode.12116](https://doi.org/10.1111/sode.12116)
26. Shaheen S. How child's play impacts executive function – related behaviors. *Applied Neuropsychology: Child*, 2014, V. 3, Issue 3, pp. 182–187. DOI: [10.1080/21622965.2013.839612](https://doi.org/10.1080/21622965.2013.839612)
27. Smirnova E. O., Veraksa A. N. Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2018, V. 14, no. 1, pp. 4–14 (in Russian). DOI: [10.17759/chp.2018140101](https://doi.org/10.17759/chp.2018140101)
28. Veraksa A. N., Gorovaya A. E., Leonov S. V., Pashenko A. K., Fedorov V. V. The possibility of using sign and symbolic tools in the development of motor skills by beginning soccer players. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, V. 5, pp. 473–497. DOI: [10.11621/psir.2012.0030](https://doi.org/10.11621/psir.2012.0030)
29. Veraksa A. N. *Simvolicheskoe oposredstvovanie v poznavatel'noi deyatelnosti* [Symbolic mediation in cognitive activity]. Moscow, Moscow State University Publ., 2010. 151 p.
30. Subbotskii E. V. *Stroyashcheesya soznanie* [Consciousness under construction]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 423 p.
31. Veraksa N., Sheridan S. (eds.) *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. 219 p.





УДК 159.923.2

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.6)

## Устойчивость и изменчивость идентичности в подростковом и юношеском возрасте

Михаил Ю. Кузьмин<sup>1,2\*</sup>, Игорь А. Конопак<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека», г. Иркутск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация

\* E-mail: [mirroy@mail.ru](mailto:mirroy@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** В статье рассматривается проблема кризиса идентичности с точки зрения устойчивости и изменчивости ее основных компонентов. Новизна исследования заключается в анализе стабильности отдельных компонентов идентичности на протяжении подросткового и юношеского возраста, выраженных в устойчивости отдельных самоописаний, при репрезентации своего прошлого и будущего, а также при разработке конструкторов.

**Методы.** Авторы используют методики: «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Мак-Партленда, «Твоя линия жизни» А. Кроника, тест личностных конструкторов Дж. Келли.

**Результаты.** У подростков снижается доля личностного и экзистенциального компонентов идентичности, а доля учебного компонента возрастает. У испытуемых юношеского возраста при росте семейной идентичности снижаются идентичность, связанная с членством в неформальных группах, и деятельностный компонент. В субъективной репрезентации своей жизни у подростков и юношей основными являются такие компоненты, как полоролевой, учебно-профессиональный, семейный и личностный. Основная динамика субъективной репрезентации прошлого присуща подросткам. У подростков наиболее устойчивы самоописания, относящиеся к личностной идентичности, а у юношей – к ее социальному компоненту. Показано, что устойчивыми компонентами субъективной картины прошлого и будущего в подростковом и юношеском возрасте являются события, относящиеся к учебной, семейной сферам, а также к членству в неформальных группах. Наконец, выяснено, что у испытуемых юношеского возраста устойчивы конструкторы, относящиеся к качествам личности, своему семейному статусу, межличностным отношениям и учебно-профессиональной деятельности.

**Обсуждение результатов.** Авторы сравнивают полученные им результаты с работами как отечественных (Г. Б. Мазилова, А. В. Микляева, Т. В. Румянцева и др.), так и зарубежных (E. Crocetti, W. Meeus, Z. Abdikeram) авторов. Анализируются различия в полученных результатах, обусловленные разницей в выборках, культурных



аспектах, а также подходах к изучаемой проблеме (использование трехкомпонентной модели зарубежными авторами).

### **Ключевые слова**

идентичность, устойчивость идентичности, изменчивость идентичности, кризис идентичности, социальная идентичность, динамика идентичности, гендерная идентичность, подростки, юношество

### **Основные положения**

- ▶ у испытуемых подросткового возраста, наряду с тенденцией к снижению доли характеристик личности, используемых для самоописания, происходит рост доли самоописаний, связанных с учебной деятельностью;
- ▶ в подростковом возрасте, чем большую долю занимает тот или иной компонент идентичности, тем более дифференцированным он оказывается и тем менее склонен испытуемый к повторному использованию самоидентификаций; при этом наиболее устойчивы самоописания, относящиеся к личностной идентичности;
- ▶ у испытуемых юношеского возраста семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества, а деятельностный компонент и членство в неформальных группах снижаются; наиболее устойчивые идентификации на всем протяжении юношеского возраста относятся к социальному компоненту идентичности;
- ▶ у испытуемых юношеского возраста основные конструкты связаны с гендерной идентичностью, качествами личности и межличностными связями; при этом самыми устойчивыми оказываются конструкты, относящиеся к качествам личности, своему семейному статусу, межличностными отношениями и учебно-профессиональной деятельности;
- ▶ при репрезентации своего прошлого и будущего наиболее устойчивыми компонентами являются события, связанные с учебно-профессиональными, семейными аспектами или с принадлежностью к различным малым группам.

---

### **Для цитирования**

Кузьмин М. Ю., Конопак И. А. Устойчивость и изменчивость идентичности в подростковом и юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 113–141. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.6

Материалы статьи получены 15.03.2018



UDC 159.923.2

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.6)

## Stability and Variability of Identity in Schoolchildren and Students

Mikhail Y. Kuzmin<sup>1,2\*</sup>, Igor' A. Konopak<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Scientific Center for Family Health and Human Reproduction Problems, Irkutsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [mirroy@mail.ru](mailto:mirroy@mail.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** This paper considers identity crisis from the viewpoint of stability and variability of its main components. To that end, an exploratory study has examined a relatively unexplored issue of stability of certain components of identity in schoolchildren and university students when they represent their past and future in self-descriptions.

**Methods.** The study used the following techniques: (a) the Twenty Statements Test by Kuhn and McPartland, (b) Your Lifeline by Kronik, and (c) the Test of Kelly Personal Constructs (a modified version).

**Results.** The study discovered that schoolchildren use educational component of identity in their self-descriptions more often than personal and existential ones. In student respondents, the increase in the level of family identity is typically accompanied by the reduced level of identity related to membership in informal groups and activity component. Gender, educational-professional, family, and personal identity components are prevalent in both schoolchildren and students' subjective representations of their lives. However, schoolchildren demonstrate a greater dynamics of subjective representations of the past. Self-descriptions related to personal identity are the most stable in students, whereas in schoolchildren the most stable are self-descriptions related to the social component. Events related to education, family, and membership in informal groups are stable components of the subjective image of the past and future in schoolchildren and students. Finally, the findings suggest that students have stable constructs related to personality traits, family status, interpersonal relationships, and educational and professional activities.

**Discussion.** The authors compare their findings with the works of Mazilova, Miklyaeva, Rumyantseva, Crocetti, Meeus, and Abdukeram. The paper analyzes and discusses the difference in findings of studies that exercised different conceptual approaches to the identity issue (e. g., a heavy reliance on a three-component model in the western researcher tradition) and were based on different samples with diverse cultural backgrounds.



## Keywords

identity, identity stability, identity variability, identity crisis, social identity, identity dynamics, gender identity, schoolchildren, students

## Highlights

- ▶ Schoolchildren's self-descriptions provide fewer personality characteristics, whereas the number of self-descriptions related to educational activities increases.
- ▶ In students, a higher proportion of any individual component of identity determines its higher differentiation. In such a case individuals are less inclined to engage in re-self-identification. Meanwhile, self-descriptions related to personal identity are the most stable.
- ▶ Family identity steadily increases throughout student life, while the activity component and membership in informal groups decrease. Students' most stable identities are related to their social component.
- ▶ Student respondents' main constructs are related to gender identity, personality traits, and interpersonal relationships. The most stable constructs are those related to personality traits, family status, interpersonal relationships and educational and professional activities.
- ▶ Events related to educational-professional and family aspects and membership in various small groups are the most stable components in self-representations of the past and future.

---

## For citation

Kuzmin M. Y., Konopak I. A. Stability and Variability of Identity in Schoolchildren and Students. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 113–141 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.6

Original manuscript received 15.03.2018

## Введение

Проблема кризиса идентичности в современной отечественной психологии продолжает привлекать внимание ведущих отечественных исследователей. Одной из причин этого является неодинаковая трактовка самого понятия кризиса идентичности. Как указала Е. П. Белинская, вопрос проблематики идентичности – вопрос ее изменчивости/устойчивости – исторически разрешается, скорее, в пользу ее изменчивости [1]. Если первоначально (начиная с У. Джеймса, затем у Ч. Кули и Дж. Г. Мида, завершая Э. Фроммом и Э. Эриксоном), идея Я и идентичности рассматривалась как априорно интегрирующая «инстанции» личности, то постепенно такая точка зрения уступила место представлениям о ее изменчивости и вариативности (например, в теории Г. Брейкуэлл [2], работах Х. Маркус [3], Н. Л. Ивановой [4] и т. д).

Вместе с тем, на наш взгляд, изучение идентичности только как подвижной системы ведет к выхолащиванию как отдельных понятий, связанных с ней, так



и самой ее сути. Становится затруднительным определение понятия «кризис идентичности», поскольку не ясно, какие именно изменения в ее структуре признавать кризисными.

Одним из способов решения данной проблемы, по нашему мнению, является выделение устойчивых компонентов идентичности для того или иного возрастного этапа. Попытки выделить такие компоненты предпринимались как в отечественных, так и в зарубежных работах. Можно указать исследования Т. А. Klimstra et al. (изучалась устойчивость идентичности в подростковом возрасте) [5], работу W. Meeus, (метаанализ лонгитюдных исследований стабильности отдельных статусов идентичности у подростков) [6], E. Crocetti et al. (изучение коррелятов стабильности статусов идентичности у подростков и испытуемых юношеского возраста) [7]. Г. Б. Мазилова выделила компоненты, более подверженные социальным изменениям в подростковом возрасте (этнические, гражданские, рефлексивные, физические характеристики идентичности) и практически стабильные (статусно-ролевые, полоролевые и глобальные показатели) [8].

На наш взгляд, изучение особенностей структур идентичности, которые, с одной стороны, являются ведущими для того или иного возрастного этапа, а, с другой стороны, отличаются устойчивостью, позволит определить «ядро» идентичности, выделить идентификации, определяющие успешное прохождение нормативных кризисов и оберегающие идентичность от разрушения в ситуации радикальных социальных катаклизмов. Отсюда целью нашего исследования стало рассмотрение устойчивых компонентов идентичности у испытуемых подросткового и юношеского возраста. Для этого на первом этапе мы уточнили особенности динамики компонентов идентичности у испытуемых подросткового и юношеского возраста. На втором этапе мы выявляли конкретные самоописания, относящиеся к отдельным компонентам идентичности, и их устойчивость на протяжении подросткового и юношеского возраста.

## Методы

Изучение устойчивости тех или иных компонентов идентичности сопряжено с рядом проблем. Отчасти устойчивость компонентов идентичности можно отследить, учитывая ранги, присваиваемые испытуемым тому или иному самоописанию (используется, например, в модификации методики Т. В. Румянцевой [9]). Этот подход, по-видимому, использовался Г. Б. Мазиловой, отмечавшей стабильность соответствующего компонента в целом – без анализа конкретных характеристик, приписываемых испытуемым самому себе [8]. Однако в этом случае может быть утрачено конкретное содержание, которым испытуемый наполняет соответствующий компонент идентичности.



На наш взгляд, для изучения устойчивости тех или иных компонентов идентичности следует использовать не только ранги, присваиваемые понятиям, отражающим соответствующую идентичность. Плодотворным может быть также анализ того, насколько стабильны сами самокатегоризации, которые использует испытуемый: повторяются ли они по мере взросления испытуемых, в каких обстоятельствах меняются.

Таким образом, для изучения стабильности идентичности мы использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда [10], обработка которой осуществлялась рядом способов:

- при помощи авторского классификатора рассчитывались компоненты идентичности в зависимости от частоты упоминаний относящихся к ним характеристик. Это позволяет, с одной стороны, определить, является ли сам по себе компонент устойчивым, доминирующим, а, с другой стороны, определить направление его развития;
- сравнивались сами характеристики, используемые испытуемым для самоописания. Это позволяет, исходя из числа совпадений, рассчитать устойчивость идентичности, к которой относились данные характеристики.

Совмещение данных способов, на наш взгляд, позволяло проанализировать различные аспекты идентичности. Если подсчет отдельных самоидентификаций отражает содержательный аспект идентичности, то изучение повторного использования отдельных идентификаций – устойчивость представлений о самом себе.

Кроме того, мы использовали методику «Твоя линия жизни» А. Кроника в его бланковом варианте [11] для определения устойчивости и изменчивости временного компонента идентичности испытуемых, а также – на выборке студентов – тест личностных конструктов Дж. Келли [12] для анализа устойчивости сложившейся системы конструктов личности.

Полученные данные обрабатывались при помощи корреляционного анализа, t-критерия Стьюдента, нормализованного z-критерия, углового коэффициента Фишера с привлечением пакета SPSS21.

## Результаты

Исследование проводилось на выборке из 500 испытуемых, включающих испытуемых подросткового и юношеского возраста (таблица 1) в период с 2012-го по 2017-й год на базе ФГБОУ ВО «ИГУ» (выборка юношей), МАОУ ЦО № 47 (г. Иркутск) и МОУ ИРМО «Максимовская СОШ» (с. Максимовщина, Иркутская область) (выборка подростков). Первоначальный состав выборки включал 250 испытуемых подросткового и 250 испытуемых юношеского возраста. Анализ состава испытуемых в выборке на разных этапах представлен в таблице 1.



**Таблица 1.** Состав выборки испытуемых на начальном и заключительном этапах

**Table 1.** Sample composition at the initial and final stages of the study

Этап Stages	Пол Gender	Возраст Age	Подростки Schoolchildren	Юноши Students	Итого Overall
Начальный этап Initial stage	Мужской Male	Число n	119	112	231
		%	23,8%	22,4%	46,2%
	Женский Female	Число n	131	138	269
		%	26,2%	27,6%	53,8%
Заклю- чительный этап Final stage	Мужской Male	Число n	113	99	212
		%	24,8%	21,8%	46,6%
	Женский Female	Число n	122	121	243
		%	26,8%	26,6%	53,4%

### **Анализ динамики идентичности в подростковом возрасте**

Прежде всего мы проанализировали динамику отдельных компонентов идентичности подростков в период с 2012-го по 2017-й год (соответствует обучению учащихся в 5–9 классах образовательной школы).

**Таблица 2.** Динамика отдельных компонентов идентичности подростков

**Table 2.** Dynamics of components of identity in schoolchildren

Компо- ненты Compo- nents	5-й 5th form		6-й 6th form		7-й 7th form		8-й 8th form		9-й 9th form	
	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%
	Полоро- левой Gender	70	4,6%	119	6,3%	69	4,0%	96	5,1%	112
Учебный Educa- tional	80	5,3%	107	5,7%	116	6,7%	143	7,6%	166	8,5%



Компоненты Components	5-й 5th form		6-й 6th form		7-й 7th form		8-й 8th form		9-й 9th form	
	Число n	%	Число n	%	Число n	%	Число n	%	Число n	%
Семейный Family	132	8,7%	232	12,3%	243	14,1%	227	12,1%	257	13,1%
Этнический Ethnic	27	1,8%	49	2,6%	45	2,6%	79	4,2%	75	3,8%
Личностный Personal	753	49,4%	842	44,7%	820	47,5%	817	43,5%	805	41,0%
Коммуникативный Communicative	42	2,8%	84	4,5%	82	4,8%	77	4,1%	80	4,1%
Деятельностный Activity	66	4,3%	144	7,7%	79	4,6%	86	4,6%	106	5,4%
Перспективный Prospective	9	0,6%	4	0,2%	11	0,6%	3	0,2%	6	0,3%
Групповой Group	130	8,5%	83	4,4%	96	5,6%	183	9,7%	201	10,2%
Экзистенциальный Existential	214	14,1%	218	11,6%	164	9,5%	169	9,0%	156	7,9%

Согласно полученным данным, можно выделить следующие особенности динамики компонентов идентичности:

- в самом начале подросткового возраста увеличивается выраженность как в абсолютных, так и в относительных значениях практически всех компонентов идентичности: полоролевого (рост с 4,6% до 6,3%,  $Z = 4,32$ ,  $p < 0,01$ ), семейного (рост с 8,7% до 12,3%,  $Z = 2,7$ ,  $p < 0,01$ ), этнического (рост с 1,8% до 2,6%,  $Z = 2,84$ ,  $p < 0,01$ ), коммуникативного (рост





- с 2,8 % до 4,5 %,  $Z = 3,1$ ,  $p < 0,01$ ), деятельностного (рост с 4,3 % до 7,7 %,  $Z = 3,97$ ,  $p < 0,01$ ). Наоборот, выраженность идентичности с различными неформальными группами снижается (с 8,5 % до 4,4 %,  $Z = 2,15$ ,  $p < 0,03$ );
- к середине подросткового возраста рост основных компонентов идентичности замедляется. Хотя в процентном соотношении происходит рост выраженности семейного (с 12,3 % до 14,1 %), учебного (с 5,7 % до 6,7 %) компонентов, однако значимых различий обнаружить не удалось. Наоборот, значимо снижается выраженность полоролевого (снижение с 6,3 % до 4 %,  $Z = -4,1$ ,  $p < 0,01$ ), деятельностного (снижение с 7,7 % до 4,6 %,  $Z = -2,4$ ,  $p < 0,01$ ) и экзистенциального (снижение с 11,6 % до 9,5 %,  $Z = -3,4$ ,  $p < 0,01$ ) компонентов;
  - между 7-м и 8-м классами происходит дальнейшее сокращение доли идентификации себя через различные личностные качества и рост идентификаций с малыми группами (с 5,6 % до 9,7 %,  $Z = 4,04$ ,  $p < 0,01$ ) и этнического (с 2,6 % до 4,2 %,  $Z = 3,9$ ,  $p < 0,01$ ) компонентов идентичности. Также вновь наблюдается рост полоролевого компонента идентичности (с 4 % до 5,1 %,  $Z = 2,25$ ,  $p < 0,03$ );
  - наконец, к концу подросткового возраста основные изменения приходятся на учебный (рост с 7,6 % до 8,5 %,  $Z = 2,84$ ,  $p < 0,01$ ), семейный (рост с 12,1 % до 13,1 %,  $Z = 2,61$ ,  $p < 0,01$ ), деятельностный (рост с 4,6 % до 5,4 %,  $Z = 2,1$ ,  $p < 0,05$ ) компоненты. Доля остальных компонентов меняется незначительно.

Таким образом, можно констатировать, что изменения в структуре идентичности в ходе подросткового возраста являются противоречивыми. Наряду с тенденцией к снижению доли характеристик личности, используемых для самоописания и экзистенциального компонента идентичности, происходит рост доли самоописаний, связанных с учебной деятельностью. При этом изменения деятельностного, семейного, полоролевого, коммуникативного компонентов идентичности не являются столь же линейными. Выраженность семейной идентичности резко увеличивается к середине подросткового возраста и затем практически стабилизируется. Выраженность коммуникативной идентичности также увеличивается к середине подросткового возраста и затем остается стабильной. Полоролевой и деятельностный компоненты имеют схожую динамику: достигают локального пика в первой трети подросткового возраста и затем снижаются.

### ***Анализ динамики идентичности в юношеском возрасте***

Далее мы проанализировали динамику отдельных компонентов идентичности в юношеском возрасте в период с 2013-го по 2017-й год (соответствует курсу обучения студентов в рамках программы бакалавриата).

**Таблица 3.** Динамика отдельных компонентов идентичности юношей**Table 3.** Dynamics of components of identity in university students

Компоненты Components	1 курс 1st grade		2 курс 2nd grade		3 курс 3rd grade		4 курс 4th grade	
	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%	Чис- ло n	%
Полоролевой Gender	214	4,8%	209	5,1%	229	5,2%	235	5,3%
Учебно- профес- сиональный Educational- professional	280	6,3%	301	7,3%	219	5,0%	312	7,0%
Семейный Family	421	9,5%	464	11,2%	537	12,3%	567	12,7%
Этнический Ethnic	98	2,2%	134	3,2%	123	2,8%	113	2,5%
Личностный Personal	2127	49,0%	1914	46,2%	2028	47,4%	2021	45,4%
Коммуни- кативный Communicative	195	4,4%	175	4,2%	183	4,2%	170	3,8%
Деятель- ностный Activity	236	5,3%	187	4,5%	177	4,1%	173	3,9%
Перспективный Prospective	40	0,9%	28	0,7%	39	0,9%	89	2,0%
Групповой Group	152	3,4%	142	3,4%	138	3,2%	119	2,7%
Экзистен- циальный Existential	621	14,0%	593	14,3%	657	15,0%	649	14,6%

Прежде всего, обращает на себя внимание отсутствие серьезных изменений в структуре идентичности в целом на всем протяжении обучения в вузе. Изменения затрагивают только часть компонентов. Так, выраженность



учебно-профессионального компонента значимо снижается к 3-му курсу (с 7,3 % до 5 %,  $Z = 2,89$ ,  $p < 0,01$ ), однако затем резко повышается (с 5 % до 7 %,  $Z = 2,91$ ,  $p < 0,01$ ). Выраженность перспективного компонента идентичности также первоначально снижается, однако к окончанию вуза значимо возрастает (с 0,9 % до 2 %,  $Z = 3,54$ ,  $p < 0,01$ ). При этом семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества (с 9,5 % до 12,7 %,  $Z = 3,84$ ,  $p < 0,01$ ). Наоборот, описание себя в терминах членства в различных неформальных группах больше свойственно первокурсникам, чем выпускникам (снижение с 3,4 % до 2,7 %,  $Z = 2,77$ ,  $p < 0,01$ ).

В целом можно заключить, что динамика компонентов идентичности у юношей-студентов не является столь же характерной, как у подростков. На временном периоде в один год различия могут отсутствовать вовсе. Между тем, на более широких промежутках можно говорить об определенных тенденциях в идентичности. Так, семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества, а идентичность, связанная с неформальными группами и деятельностная идентичность, наоборот, снижаются; экзистенциальный компонент идентичности незначительно меняется как в сторону увеличения доли, так и в сторону ее снижения.

### ***Анализ динамики субъективной картины прошлого и будущего у подростков и юношей***

В ходе анализа особенностей идентичности в подростковом и юношеском возрасте мы обнаружили, что такой компонент идентичности, как «перспективная идентичность» оказывается фактически не выраженным. В связи с этим мы проанализировали содержание событий, субъективно выделяемых испытуемыми в своем прошлом, а также возможные события, которыми испытуемые наполняют свое будущее при помощи методики «Твоя линия жизни».

Во-первых, мы обнаружили преобладание в субъективной картине прошлого событий, связанных с учебной и учебно-профессиональной идентичностью, как у подростков, так и у испытуемых юношеского возраста. На этот компонент идентичности в разные периоды приходится от 34,3 % до 42,86 % всех событий, связанных с прошлым у испытуемых подросткового возраста, и от 27,12 % до 35,58 % всех событий у юношей. Столь же значимым оказывается и семейный компонент: до 23,22 % у подростков и до 21,49 % всех событий в юношеском возрасте приходятся на данный компонент. В целом доминирующими у испытуемых являются только четыре компонента идентичности – полоролевой, учебно-профессиональный, семейный и личностный. На них приходится более 80 % всех ответов.

Во-вторых, основная динамика субъективных представлений о своем прошлом оказывается свойственна именно испытуемым подросткового



возраста. В период с середины подросткового возраста до его завершения у испытуемых происходит значимое снижение выраженности учебно-профессионального («пошел в школу», «перешел в другой класс» – с 42,86 % до 34,30 %,  $Z = 2,04$ ,  $p < 0,05$ ), личностного («сломал руку», «понял, что рисование – не мое» – с 27,86 % до 7,98 %,  $Z = 2,68$ ,  $p < 0,01$ ) компонентов. Наоборот, чаще указываются события, связанные с семейным («родился брат», «развод родителей» – с 13,57 % до 23,22 %,  $Z = 2,25$ ,  $p < 0,03$ ), групповым («пошел в хоккей», «приз на танцевальном конкурсе» – с 7,01 % до 18,60 %,  $Z = 2,14$ ,  $p < 0,05$ ) компонентами. Также отметим появление такого компонента, как экзистенциальный («переосмысление себя», «новый духовный опыт» – с 0,13 % до 3,57 %,  $Z = 3,14$ ,  $p < 0,01$ ).

В то же время у испытуемых юношеского возраста содержание выделяемых в прошлом наиболее значимых событий значимо не меняется от курса к курсу. Это можно интерпретировать в смысле большей устойчивости субъективной картины прошлого по сравнению с подростками. Можно отметить лишь отсутствие упоминаний событий, относящихся к экзистенциальному компоненту, у испытуемых 3-го курса по сравнению с 1-м.

В ходе анализа событий, выделяемых в своей субъективной картине будущего испытуемыми подросткового и юношеского возраста, мы обнаружили следующее. Во-первых, было выявлено преобладание в субъективной картине будущего событий, связанных с учебной и учебно-профессиональной идентичностью как у подростков (43,3 % всех событий), так и у испытуемых юношеского возраста (32,72 % всех событий). Не менее значимым компонентом, чем при субъективном восприятии своего прошлого, оказывается семейный – он доминирует как у подростков (25,86 %), так и у юношей (35,21 %). Из других сфер, значимых для будущего испытуемых, следует отметить личностную, групповую, а также полоролевые сферы.

Во-вторых, динамика субъективных представлений о своем будущем оказывается не выраженной ни у подростков, ни у испытуемых юношеского возраста. Исключением является только снижение выраженности полоролевого компонента («стану популярной девушкой», «заведу роман» – с 13,73 % до 5,41 %,  $Z = 2,28$ ,  $p < 0,03$ ) и деятельностного компонента («буду делать, что захочу», «совершу кругосветное путешествие» – с 0,36 % до 3,76 %,  $Z = 4,75$ ,  $p < 0,01$ ) у подростков и снижение экзистенциального компонента («пойму смысл жизни», «найду себя» – с 4,29 % до 0,50 %,  $Z = 5,28$ ,  $p < 0,01$ ) у испытуемых юношеского возраста.

Таким образом, можно констатировать, что по сравнению с субъективным восприятием прошлого субъективное восприятие своего будущего оказывается у испытуемых подросткового и юношеского возраста гораздо более стабильным и неизменным.



### **Анализ используемых конструктов и их динамики в юношеском возрасте**

Наконец, используя теорию личностных конструктов Дж. Келли, мы провели анализ того, при помощи каких конструктов испытуемые юношеского возраста интерпретируют окружающие их социальные события, а также насколько данные конструкты являются стабильными. В целом нами были выделены два крупных типа решеток, не пересекающихся друг с другом. Первый мы определили как «индивидуально-личностный». Туда вошли испытуемые, использующие конструкты, в которых выражены признаки культуры, взаимоотношения, общения. Такие испытуемые сравнивали Других, используя какие-либо качества личности, культурные особенности и т. п.

Второй тип решеток, который можно определить как «групповой», был характерен для испытуемых, в основе системы конструктов которых преобладают признаки, близкие полоролевой, семейной, учебно-профессиональной субкультурам (родственные отношения, внешнее сходство). Они связаны с отношением себя к определенной группе, близкой испытуемому по признаку родства, психофизиологической природы (одного с ним пола, родственники, земляки и т. п.), а также и по неформальным группам.

Данные типы решеток отчасти совпадают с теми, которые выделила Н. Л. Иванова [13]. Однако в ее случае речь шла о трех типах решеток.

На следующем этапе мы провели анализ идентификационных характеристик как в целом по испытуемым за различные периоды их обучения, так и в каждой группе. Прежде всего, мы обнаружили, что наиболее существенными темами конструктов, позволяющих дифференцировать испытуемым свое окружение, являются личностный аспект (дифференцирование окружающих по наличию либо отсутствию у них определенных качеств), коммуникативный (приятно или неприятно общение с конкретным испытуемым, является или не является он другом/подругой), полоролевой аспект (принадлежность к одному с испытуемым полу). Гораздо реже для дифференцирования испытуемых используется его принадлежность к тому или иному этносу, профессии, семье или иное основание.

Во-вторых, соотношение ведущих оснований для создания конструктов существенно не меняется у студентов от первого курса к третьему. По-прежнему на первом месте находится личностное основание, далее следуют коммуникативное и полоролевое.

Вместе с тем значение личностного основания к третьему курсу снижается (с 44,7 % до 30,8 %,  $Z = 2,11$ ,  $p < 0,05$ ). Наоборот, вырастает роль учебно-профессионального компонента (с 4,9 % до 8,4 %,  $Z = 2,38$ ,  $p < 0,01$ ) и группового компонента (с 0,9 % до 2,4 %,  $Z = 2,85$ ,  $p < 0,01$ ) идентичности. Получается, что к третьему курсу испытуемым оказывается привычнее использовать для



создания конструкторов принадлежность к одной и той же профессии, учебной группе или неформальным объединениям, чем на первом курсе.

Таким образом, в целом у юношей наиболее популярны конструкторы, в основе которых лежат гендерный аспект, личностные качества и межличностные отношения.

### **Устойчивость компонентов идентичности в подростковом возрасте**

Если на первом этапе мы изучали доминирующие компоненты идентичности у испытуемых подросткового и юношеского возраста, то на втором этапе мы выявляли устойчивые самоописания на каждом из возрастных этапов. Для выявления устойчивых компонентов идентичности мы обратились к анализу конкретных характеристик, используемых испытуемыми подросткового возраста для самоописания, и их стабильности во времени. Для этого мы проанализировали, какая доля характеристик используется испытуемыми повторно на интервалах в один год. Фиксировались повторные указания на те или иные качества своей личности, свои действия или социальные роли, и то, как долго они использовались для самоописания.

**Таблица 4.** Устойчивость различных самоидентификаций у подростков

**Table 4.** Stability of various self-identifications in schoolchildren

Компоненты Components	Между 5-м и 6-м классом Between 5th form and 6th form		Между 6-м и 7-м классом Between 6th form and 7th form		Между 7-м и 8-м классом Between 7th form and 8th form		Между 8-м и 9-м классом Between 8th form and 9th form	
	Число n	%	Число n	%	Число n	%	Число n	%
Полоролевой Gender	30	6,8%	48	9,4%	32	10,3%	12	4,9%
Учебный Educational	33	7,4%	51	10,0%	16	5,1%	15	6,1%
Семейный Family	60	13,5%	78	15,3%	64	20,5%	36	14,6%
Этнический Ethnic	3	0,7%	3	0,6%	0	0,0%	3	1,2%
Личностный Personal	222	50,0%	198	38,8%	148	47,4%	114	46,3%



Компоненты Components	Между 5-м и 6-м классом Between 5th form and 6th form		Между 6-м и 7-м классом Between 6th form and 7th form		Между 7-м и 8-м классом Between 7th form and 8th form		Между 8-м и 9-м классом Between 8th form and 9th form	
	Число n	%	Число n	%	Число n	%	Число n	%
Коммуни- кативный Communi- cative	12	2,7%	9	1,8%	8	2,6%	18	7,3%
Деятель- ностный Activity	9	2,0%	12	2,4%	8	2,6%	15	6,1%
Перспек- тивный Prospective	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Групповой Group	15	3,4%	12	2,4%	16	5,1%	18	7,3%
Экзистен- циальный Existential	60	13,5%	99	19,4%	20	6,4%	15	6,1%

Согласно полученным данным, можно выделить следующие особенности устойчивости отдельных самоидентификаций:

- в начале подросткового возраста (5–6 класс) число испытуемых, у которых самоописания повторяются по сравнению с предыдущим периодом, достаточно небольшое – только 27 % испытуемых используют прежние самоописания; среднее число повторов – 21,3 %. При этом наиболее стабильными оказываются характеристики, относящиеся к тем или иным личностным качествам испытуемых (50 %), к представителям определенного пола (6,8 %), социального статуса («ученик» – 7,4 %), социальной роли в семье (13,5 %), а также к представителям человечества (экзистенциальные) (13,5 %);
- к середине подросткового возраста число испытуемых, у которых самоописания повторяются, возрастает до 41 %, однако среднее число повторов уменьшается до 17 %. По сравнению с началом подросткового возраста более устойчивыми оказываются идентификации, относящиеся к полоролевому ( $Z = -2,44$ ,  $p < 0,014$ ), учебному ( $Z = -2,01$ ,  $p < 0,05$ ) и экзистенциальному ( $Z = -2,05$ ,  $p < 0,05$ ) аспектам;



- ближе к концу подросткового возраста (7–8 класс) происходит резкое падение числа повторяющихся идентификаций на всей выборке подростков (с 510 до 312 повторов на всю выборку в целом). Это снижение затрагивает, прежде всего, идентификации, относящиеся к учебному процессу (снижение с 10 % до 5,1 %,  $Z = -3,58$ ,  $p < 0,01$ ) и экзистенциальный компонент идентичности (снижение с 19,4 % до 6,4 %,  $Z = -4,11$ ,  $p < 0,01$ ). Происходит рост числа повторов идентификаций, связанных с неформальными группами (с 2,4 % до 5,1 %), однако в абсолютных величинах он не велик;
- наконец, к окончанию подросткового возраста (8-й и 9-й классы) можно констатировать дальнейшее снижение числа испытуемых, у которых самоописания повторяются – до 17 %. При этом характерно постепенное снижение процентной доли повторов, связанных с полоролевой, семейной идентичностей и экзистенциальным компонентом при одновременном росте числа повторов идентификаций, связанных с коммуникативным аспектом, деятельностью и указаниями на принадлежность к различным неформальным группам.

Таким образом, можно констатировать, что число характеристик, повторно используемых для самоописания, уменьшается от года к году на всем протяжении подросткового возраста. При этом происходит изменение долей повторно используемых самоописаний, относящихся к тому или иному аспекту идентичности. Если первоначально наибольшее число самоописаний приходится на такие компоненты, как полоролевой, учебный, семейный экзистенциальный и личностный, то затем с ними равняются такие компоненты, как коммуникативный, деятельностный, и идентификации, относящиеся к членству в неформальных группах. Наиболее повторяемыми на всем протяжении подросткового возраста оказываются такие характеристики, относящиеся к личностной идентичности, как «добрый», «умный», «красивый», «дружелюбный»; относящиеся к экзистенциальному компоненту – «человек»; относящиеся к семейному компоненту – «сын» или «дочь»; относящиеся к полоролевому компоненту – «мальчик/девочка»; относящиеся к учебной идентичности – «ученик/ученица».

При этом в ходе сопоставления изменения отдельных компонентов идентичности подростков и использования ими одних и тех же характеристик для самоописания была выделена их несовпадающая динамика. Так, при неизменной доле семейного компонента доля повторно используемых характеристик снижалась ( $r = -0,67$ ,  $p < 0,01$ ); рост доли учебного компонента не сопровождался ростом повторно используемых характеристик в середине-конце подросткового возраста ( $r = -0,72$ ,  $p < 0,05$ ); при относительной устойчивости личностного компонента в целом число повторно используемых характеристик к концу подросткового возраста также снижалось ( $r = -0,36$ ,  $p < 0,01$ ).





Таким образом, можно заключить следующее. Чем большую долю занимает тот или иной компонент идентичности, тем более дифференцированным он оказывается, и тем менее склонен испытуемый к повторному использованию самоидентификаций. Если рассматривать число упоминаний как показатель значимости для испытуемых того или иного компонента идентичности, то получается следующее: повторное использование одних и тех же самоописаний спустя год свидетельствует скорее о том, что данная идентификация не развивается, чем о том, что она является принципиально важной для испытуемого.

Вместе с тем даже и при расширении репертуара используемых самоидентификаций меняются далеко не все. Часть из них стабильно встречается в ответах испытуемых на протяжении всего подросткового возраста. Поэтому мы проанализировали характеристики использованных повторно испытуемыми два и более раз (т. е. стабильно встречавшихся в ответах на протяжении трех лет и больше), а затем сопоставили их с тем, какое количество повторов в среднем допускали испытуемые в каждом из компонентов идентичности.

Согласно полученным данным, устойчивым у подростков оказывался только личностный компонент идентичности. Хотя в среднем доля повторно использованных характеристик составляла для этого компонента 45,6 %, доля характеристик, использованных дважды и чаще, была равна 59,1 % ( $\varphi = 2,91$ ,  $p < 0,01$ ). Наоборот, доля дважды и чаще используемых самокатегоризаций, относимых к семейному и групповому компонентам идентичности, оказалась меньше, чем доля повторов на меньшем промежутке времени у них же ( $\varphi = 2,92$ ,  $\varphi = 1,7$  соответственно,  $p < 0,01$ ). Это можно интерпретировать в том смысле, что в ходе развития идентичности содержание данных компонентов существенно изменилось, и большинство характеристик перестали использоваться повторно.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее устойчивые идентификации на всем протяжении подросткового возраста относятся к личностному компоненту идентичности. Хотя к концу подросткового возраста увеличивается разнообразие самоидентификаций, относимых к данному компоненту, тем не менее, доля характеристик, используемая два раза и чаще, выше именно в личностной идентичности.

### ***Устойчивость компонентов идентичности в юношеском возрасте***

На данном этапе для выявления устойчивых компонентов идентичности мы обратились к анализу конкретных характеристик, используемых испытуемыми в юношеском возрасте для самоописания, и их стабильности во времени. Результаты представлены по конкретным компонентам идентичности в таблице 5.

**Таблица 5.** Устойчивость различных самоидентификаций в юношеском возрасте**Table 5.** Stability of various self-identifications in university students

<b>Компоненты</b> <b>Components</b>	<b>Между 1-м и 2-м курсом</b> <b>Between 1st grade and 2nd grade</b>		<b>Между 2-м и 3-м курсом</b> <b>Between 2nd grade and 3rd grade</b>		<b>Между 3-м и 4-м курсом</b> <b>Between 3rd grade and 4th grade</b>	
	<b>Число</b> <b>n</b>	<b>%</b>	<b>Число</b> <b>n</b>	<b>%</b>	<b>Число</b> <b>n</b>	<b>%</b>
Полоролевой Gender	130	11,6%	138	12,3%	130	11,6%
Учебно-профессиональный Educational-professional	145	12,9%	160	14,3%	66	5,9%
Семейный Family	190	16,9%	195	17,4%	124	11,1%
Этнический Ethnic	25	2,2%	29	2,6%	24	2,1%
Личностный Personal	280	25,0%	295	26,3%	315	28,1%
Коммуникативный Communicative	40	3,6%	38	3,4%	30	2,7%
Деятельностный Activity	88	7,9%	90	8,0%	40	3,6%
Перспективный Prospective	5	0,4%	7	0,6%	20	1,8%
Групповой Group	58	5,2%	52	4,6%	54	4,8%
Экзистенциальный Existential	160	14,3%	148	13,2%	155	13,8%



Во-первых, обращает на себя внимание структура повторно используемых характеристик. Так, только четверть из них приходится на личностный компонент идентичности (от 25 % до 28,1 %). В основном повторно используются характеристики, относящиеся к семейному (от 11,1 % до 17,4 %), учебно-профессиональному (от 5,9 % до 14,3 %), экзистенциальному (от 13,2 % до 14,3 %), полоролевому (от 11,6 % до 12,3 %) компонентам.

Во-вторых, следует отметить резкое снижение числа повторно используемых характеристик в различные периоды обучения. Так, между 3-м и 4-м курсом происходит резкое снижение повторно используемых характеристик, относящихся к учебно-профессиональному (снижение с 14,3 % до 5,9 %,  $Z = 5,66$ ,  $p < 0,01$ ), семейному (снижение с 17,4 % до 11,1 %,  $Z = 4,58$ ,  $p < 0,01$ ) деятельностному (снижение с 8 % до 3,6 %,  $Z = 4,19$ ,  $p < 0,01$ ) компонентам.

Как и в случае с подростками, мы отметили несовпадающую динамику выраженности компонентов и числа повторно используемых характеристик: по семейной идентичности в целом и повторно используемым характеристикам ( $r = -0,44$ ,  $p < 0,01$ ), по учебному компоненту в целом и повторно используемым характеристикам в конце периода студенчества ( $r = -0,48$ ,  $p < 0,05$ ), по деятельностному компоненту в целом и повторно используемым характеристикам к концу студенчества ( $r = -0,36$ ,  $p < 0,05$ ). Получается, что у юношей к концу обучения в вузе рост выраженности отдельных компонентов идентичности оказывается связан с большей дифференциацией используемых характеристик; испытуемые реже используют отдельные самоидентификации повторно. Вместе с тем, как и в случае с подростками, даже и при расширении репертуара используемых самоидентификаций последние меняются далеко не все. Часть из них стабильно встречается в ответах испытуемых на протяжении всего юношеского возраста. Поэтому далее мы проанализировали характеристики, использованные повторно испытуемыми два раза и чаще (т. е. стабильно встречавшиеся в ответах на протяжении трех лет и больше).

Согласно полученным данным, устойчивым у испытуемых юношеского возраста оказывался только перспективный компонент идентичности. Хотя в среднем доля повторно использованных характеристик составляла для этого компонента 0,9 %, доля характеристик, использованных дважды и чаще, была равна 3,2 % ( $\varphi = 2,93$ ,  $p < 0,01$ ). При этом интересен состав характеристик. В абсолютном большинстве случаев это были указания на будущие семейные («будущая жена», «будущая мама» и т. п.) и профессиональные («будущий «представитель профессии»») роли. Заметим, что никаких различий в средней частоте использования различных характеристик и в частоте их использования дважды и чаще ни в семейном, ни в учебно-профессиональном компонентах мы не обнаружили. Это можно интерпретировать в том смысле, что в ходе развития идентичности содержание данных компонентов



существенно изменилось, и большинство характеристик перестали использоваться повторно.

### ***Анализ устойчивости субъективной картины прошлого и будущего у подростков и юношей***

В этой связи рассмотрим, какую долю составляют повторно указываемые события при репрезентации своего прошлого и будущего испытуемыми подросткового и юношеского возраста.

Анализ повторно указываемых событий при репрезентации своего прошлого испытуемыми подросткового и юношеского возраста показал, что наибольшая доля из них приходится на учебно-профессиональный (42,17 %) и семейный (41,1 %) компоненты. В совокупности на них приходится более 80 % всех повторно используемых характеристик испытуемыми подросткового возраста и более 75 % – испытуемыми юношеского возраста (39,15 % и 37,4 % соответственно). При том, что личностный компонент идентичности оказывался достаточно выражен как у подростков, так и у испытуемых юношеского возраста, на него приходится только 3,19 % и 7,1 % всех повторов соответственно.

Анализ повторно указываемых событий при репрезентации своего будущего подростками и юношами оказался аналогичен распределению соответствующих компонентов в ответах испытуемых в целом. Как мы указали выше, репрезентация будущего как подростками, так и испытуемыми юношеского возраста оказывается практически неизменной. Ее основу составляют планы испытуемых закончить учебное заведение (школу и вуз соответственно), продолжить учебу или начать трудовую деятельность, в перспективе жениться / выйти замуж и завести детей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- во-первых, субъективная картина прошлого в подростковом возрасте оказывается гораздо более изменчивой, чем в юношеском. Хотя и в том и в другом случае основными компонентами данной картины являются события недавнего прошлого (связанные, прежде всего, с учебно-профессиональными, семейными аспектами или с принадлежностью к различным малым группам), однако в подростковом возрасте их субъективная значимость оказывается более лабильной, чем в юношеском;
- во-вторых, субъективная картина будущего в подростковом, так и в юношеском возрасте оказывается более устойчивой во времени. Во многом это связано с тем, что ее основу составляют общие для подростков и юношей предполагаемые в будущем события (начало семейной жизни, начало трудовой деятельности);
- в-третьих, устойчивую основу как репрезентации своего прошлого, так и своего будущего, составляют события, относящиеся к учебной



и семейной сферам. Как у подростков, так и у школьников их доля оказывается максимальной (до 80 %) среди повторно указываемых событий, как прошлого, так и предполагаемого будущего.

### ***Анализ устойчивости используемых конструктов у юношей***

Анализируя понятия, повторно используемые для построения конструктов испытуемыми юношеского возраста, отметим следующие особенности. Во-первых, наибольшее число повторов (34 % от общего их числа) пришлось на личностные характеристики. При этом в основу конструктов брались наиболее общие понятия – «приятный/неприятный», «хороший/плохой» человек. Во-вторых, до 22 % и до 23 % всех повторов пришлось на характеристики, связанные с семьей и с приятельскими отношениями, главные из которых – «родной/неродной» человек либо «друг (приятель) / незнакомый человек (не друг)». Наконец, до 17 % всех повторов пришлось на компоненты, связанные с учебой либо профессией («вместе учимся / не учимся», «коллега / посторонний человек», «одной со мной специальности / учится на другой»).

Таким образом, хотя юноши, в основном, используют конструкты, связанные с гендерной принадлежностью, качествами личности и межличностными связями, однако наибольшей устойчивостью во времени обладают конструкты, связанные с наиболее общими качествами личности («приятный/неприятный», «хороший/плохой» человек), связанные с семьей и с приятельскими отношениями («родной/неродной», «друг (приятель) / незнакомый человек (не друг)») и с учебой либо профессией («вместе учимся / не учимся», «коллега / посторонний человек», «одной со мной специальности / учится на другой»).

### **Обсуждение результатов**

В целом, с точки зрения доминирования тех или иных компонентов в подростковом и юношеском возрасте, следует отметить ведущее место личностной идентичности; среди компонентов социальной идентичности – учебно-профессионального, семейного, полоролевого, группового (у подростков). При некоторых различиях в динамике данные компоненты оказывались достаточно выраженными вне зависимости от возраста. Эти выводы согласуются с ранее полученными результатами [14, 15, 16] на более коротких возрастных периодах.

Полученные нами результаты согласуются и с выводами других исследователей. А. В. Микляева и П. В. Румянцева отмечали, что в подростковом и в более зрелом возрасте испытуемые прежде всего идентифицируют себя с ролью «ученика» (студента), а также с гендерными и возрастными ролями [17]. По Г. Б. Мазиловой, на долю профессиональной, ролевой позиции



приходилось 13,9 %, восприятия себя членом семьи – 8,2 %, рефлексивной самоидентичности – от 17 % до 29,9 % [8].

Выявленная нами динамика идентичности в ряде аспектов соответствует и данным зарубежной психологии. По данным ряда авторов (например, H. Bosma [18]), E. Crocetti et al., учебная идентичность является ключевым аспектом самоопределения и основой будущего планирования своей жизни у подростков и юношей [7].

Сложнее обстоит дело с другими компонентами. В исследованиях Z. Abdukeram et al. [19], Ch. Tanti et al. [20] фиксируется рост межличностного компонента идентичности (relational) в подростковом возрасте. Согласно данным E. Crocetti, у этого компонента идентичности весьма сложная структура, отличающаяся от возраста к возрасту [7]. Так, по мнению C. Sherif & M. Sherif [21], I. De Goede et al. [22], M. Helsen et al. [23], в подростковом возрасте его основу составляют отношения с лучшими друзьями. В то же время, при переходе к ранней взрослости характерно доминирование либо идентификация со своей ролью романтического партнера [24], либо семейного компонента идентичности. Мы не зафиксировали доминирования коммуникативного компонента идентичности в подростковом возрасте (именно туда мы относили самоописания, связанные с приятельскими отношениями). Однако такой выделенный нами компонент идентичности, как интегральная идентичность с неформальными группами, может совпадать с указанным межличностным (relational) компонентом, о котором писали Z. Abdukeram, Ch. Tanti. Данное предположение мы высказывали в нашем предыдущем исследовании [16].

Говоря об устойчивости отдельных компонентов идентичности, отметим следующее. В отечественной психологии достаточно мало работ, с которыми мы можем соотнести полученные нами результаты. В исследовании Н. В. Писаренко сопоставляются наиболее характерные для юношей и девушек роли, однако не приводятся конкретные самоидентификации [25]. В работе В. Л. Ситникова представлен подробный обзор характеристик, которые используют для самоописания школьники различного возраста. Согласно полученным им данным, для старшеклассников наиболее востребованными являются характеристики «добрый» (57 % – 59 % для девушек и юношей), «умный» (41 % – 58 % для девушек и юношей). Гораздо реже встречаются характеристики, относящиеся к семейному («сын/дочь» – 7 % – 12 %), полоролевому («юноша/девушка» – 12 % у девушек), экзистенциальному («человек» – 7 % у юношей) [26]. И хотя В. Л. Ситников использует свой авторский способ обработки методики «Двадцать утверждений» (что не позволяет распределить характеристики по выделяемым нами компонентам), в целом выявленные им наиболее популярные самоидентификации согласуются с полученными нами данными.



При этом В. Л. Ситников не изучал динамику самоописаний испытуемых, отмечая, в частности, что в различные возрастные периоды смысл, вкладываемый в ту или иную характеристику самим испытуемым (например, в понятие «умный»), может меняться [26]. Вместо этого он предлагал сравнивать, насколько совпадают самописание испытуемого и описание его же со стороны (обычно родителя или учителя), фиксируя количество совпадений.

Мы не нашли зарубежных работ, описывающих составляющие «ядра» идентичности в виде стабильности отдельных самокатегоризаций в целом, хотя в ряде работ (например, D. Addis & L. Tippett [27], D. J. Feenstra et al. [28]) отмечается их важность. Тем не менее, в отдельных работах рассматриваются закономерности стабильности или изменчивости отдельных компонентов идентичности. Так, D. Hughes, N. Way & D. Rivas-Drake описывали стабильность этнической идентичности подростков, принадлежащих к разным культурам [29]. Y. Ferguson, K. Ferguson & G. Ferguson на примере замбийских подростков показали, как этническая идентичность замбийских подростков может быть подвергнута дистанционной аккультурации и при каких условиях она остается стабильной [30]. В работе R. Savin-Williams, K. Joyner & G. Rieger рассматривалась стабильность сексуальной идентичности (дословно – sexual orientation identity) у подростков [31]. Однако в данных исследованиях авторы не заостряли внимание на устойчивости конкретных самоописаний.

### **Заключение**

Полученные данные и их анализ позволяют заключить следующее:

- изменения в структуре идентичности в ходе подросткового возраста являются противоречивыми. Наряду с тенденцией к снижению доли характеристик личности, используемых для самоописания и экзистенциального компонента идентичности, происходит рост доли самоописаний, связанных с учебной деятельностью. При этом изменения деятельностного, семейного, полоролевого, коммуникативного компонентов идентичности не являются линейными;
- динамика компонентов идентичности у юношей-студентов менее выражена, чем у подростков. Семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества; описание себя в терминах членства в различных неформальных группах, как и деятельностная идентичность, имеет тенденцию к снижению;
- при репрезентации своего прошлого и будущего доминирующими у испытуемых как подросткового, так и юношеского возраста являются только четыре компонента идентичности – полоролевой, учебно-профессиональный, семейный и личностный. При этом основная динамика субъективных представлений о своем прошлом оказывается свойственна именно



- испытуемым подросткового возраста; у испытуемых юношеского возраста она более стабильна;
- испытуемые юношеского возраста используют конструкторы, основанные на полоролевой принадлежности, определенных личностных качествах, степени близости к ним людей;
  - в подростковом возрасте, чем большую долю занимает тот или иной компонент идентичности, тем более дифференцированным он оказывается, и тем менее склонен испытуемый к повторному использованию самоидентификаций;
  - наиболее устойчивые идентификации в подростковом возрасте относятся к личностному компоненту идентичности, а в юношеском – к социальному;
  - основными компонентами субъективной картины прошлого и будущего в подростковом и юношеском возрасте являются события, связанные прежде всего с учебно-профессиональными, семейными аспектами или с принадлежностью к различным малым группам;
  - у испытуемых юношеского возраста наибольшей устойчивостью во времени обладают конструкторы, связанные с наиболее общими качествами личности, с семьей, приятельскими отношениями, и с учебной либо профессией.

### Литература

1. *Белинская Е. П.* Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.03.2018).
2. *Breakwell G. M.* Resisting representations and identity processes // *Papers on Social Representations*. 2010. Vol. 19. P. 6.1–6.11.
3. *Markus H., Nurius P.* Possible Selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41, № 9. P. 954–969.
4. *Иванова Н. Л.* Психологическая структура социальной идентичности: дисс. ... д. психол. н. Ярославль, 2003. 408 с.
5. *Klimstra T. A., Hale III W. W., Raaijmakers Q. A. W., Branje S. J. T., Meeus W. H. J.* Identity Formation in Adolescence: Change or Stability? // *Journal of Youth and Adolescence*. 2010. Vol. 39, Issue 2. P. 150–162. DOI: [10.1007/s10964-009-9401-4](https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4)
6. *Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J., Branje S.* On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence // *Child Development*. 2010. Vol. 81, Issue 5. P. 1565–1581.
7. *Crocetti E., Fermani A., Pojaghi B., Meeus W.* Identity Formation in Adolescents from Italian, Mixed, and Migrant Families // *Child & Youth Care Forum*. 2011. Vol. 40, Issue 1. P. 7–23. DOI: [10.1007/s10566-010-9112-8](https://doi.org/10.1007/s10566-010-9112-8)





8. *Мазилова Г. Б.* Динамика социальной идентичности личности в современном обществе: дисс. ... канд. психол. н. Ярославль, 2006. 203 с.
9. *Румянцева Т. В.* Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: дисс. ... канд. психол. н. Ярославль, 2005. 219 с.
10. *Kuhn M. H., McPartland T. S.* The Empirical Investigation of Self-attitude // *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19, № 1. P. 68–76. DOI: [10.2307/2088175](https://doi.org/10.2307/2088175)
11. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Академия, 2007. 432 с.
12. *Kelly G. A.* *The Psychology of Personal Constructs*. London: Routledge, 1991. 447 p.
13. *Иванова Н. Л.* Проблема психологического анализа социальной идентичности // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2006. Т. 3, № 4. С. 14–38.
14. *Кузьмин М. Ю.* Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 58. С. 61–75. DOI: [10.17223/17267080/58/4](https://doi.org/10.17223/17267080/58/4)
15. *Кузьмин М. Ю.* Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 54–66. DOI: [10.17223/17267080/62/5](https://doi.org/10.17223/17267080/62/5)
16. *Кузьмин М. Ю.* Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 14, № 2. С. 67–89. DOI: [10.21702/rpj.2017.2.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.4)
17. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 118 с.
18. *Bosma H. A.* *Identity development in adolescence: Coping with commitments* // Unpublished doctoral dissertation. Groningen, the Netherlands: State University, 1985. 30 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/312210619\\_Chapter\\_based\\_on\\_'Identity\\_development\\_in\\_adolescence\\_coping\\_with\\_commitments'\\_thesis\\_1985](https://www.researchgate.net/publication/312210619_Chapter_based_on_'Identity_development_in_adolescence_coping_with_commitments'_thesis_1985) (Accessed 23 November 2018).
19. *Abdukeram Z., Mamat M., Lou W., Wu Y.* Influence of Culture on Tripartite Self-Concept Development in Adolescence: A Comparison between Han and Uyghur Cultures // *Psychological Reports*. 2015. Vol. 116, Issue 1. P. 292–310. DOI: [10.2466/17.07.PR0.116k12w8](https://doi.org/10.2466/17.07.PR0.116k12w8)
20. *Tanti Ch., Stukas A. A., Halloran M. J., Foddy M.* Tripartite Self-concept Change: Shifts in the Individual, Relational, and Collective Self in Adolescence // *Self and Identity*. 2008. Vol. 7, Issue 4. P. 360–379. DOI: [10.1080/15298860701665081](https://doi.org/10.1080/15298860701665081)



21. *Sherif M., Sherif C. W.* Reference Groups: Exploration Into Conformity and Deviation of Adolescents. New York: Harper and Row, 1964. 370 p.
22. *De Goede I. H. A., Branje S. J. T., Meeus W. H. J.* Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships // *Journal of Adolescence*. 2009. Vol. 32, Issue 5. P. 1105–1123. DOI: [10.1016/j.adolescence.2009.03.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002)
23. *Helsen M., Vollebergh W., Meeus W.* Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 2000. Vol. 29, Issue 3. P. 319–335. DOI: [10.1023/A:1005147708827](https://doi.org/10.1023/A:1005147708827)
24. *Stephanou G.* Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Perception-Partner Ideal Discrepancies, Attributions, and Expectations // *Scientific Research*. 2012. Vol. 3, № 2. P. 150–160. DOI: [10.4236/psych.2012.32023](https://doi.org/10.4236/psych.2012.32023)
25. *Писаренко Н. В.* Феноменологический анализ опыта самоидентификации студентов в социально-психологическом «Имидж-тренинге» // *Сибирский психологический журнал*. 2002. № 16–17. С. 23–27.
26. *Ситников В. Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых: монография. СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
27. *Addis D. R., Tippett L.* Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease // *Memory*. 2004. Vol. 12, Issue 1. P. 56–74. DOI: [10.1080/09658210244000423](https://doi.org/10.1080/09658210244000423)
28. *Feenstra D. J., Hutsebaut J., Verheul R., van Limbeek J.* Identity: Empirical Contribution: Changes in the Identity Integration of Adolescents in Treatment for Personality Disorders // *Journal of Personality Disorders*. 2014. Vol. 28, Issue 1, Special Issue: A Developmental Psychopathology Perspective on Personality Disorder. P. 101–112. DOI: [10.1521/pedi.2014.28.1.101](https://doi.org/10.1521/pedi.2014.28.1.101)
29. *Hughes D., Way N., Rivas-Drake D.* Stability and Change in Private and Public Ethnic Regard Among African American, Puerto Rican, Dominican, and Chinese American Early Adolescents // *Journal of Research on Adolescence*. 2011. Vol. 21, Issue 4. P. 861–870. DOI: [10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x)
30. *Ferguson Y. L., Ferguson K. T., Ferguson G. M.* I am AmeriBritSouthAfrican-Zambian: Multidimensional remote acculturation and well-being among urban Zambian adolescents // *International Journal of Psychology*. 2017. Vol. 52, Issue 1. P. 67–76. DOI: [10.1002/ijop.12191](https://doi.org/10.1002/ijop.12191)
31. *Savin-Williams R. C., Joyner K., Rieger G.* Prevalence and Stability of Self-Reported Sexual Orientation Identity During Young Adulthood // *Archives of Sexual Behavior*. 2012. Vol. 41, Issue 1. P. 103–110. DOI: [10.1007/s10508-012-9913-y](https://doi.org/10.1007/s10508-012-9913-y)

## References

1. Belinskaya E. P. The variability of the self: an identity crisis or a crisis of knowledge about it? *Psychological Studies*, 2015, V. 8, no. 40, p. 12 (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 01 March 2018).



2. Breakwell G. M. Resisting representations and identity processes. *Papers on Social Representations*, 2010, V. 19, pp. 6.1–6.11.
3. Markus H., Nurius P. Possible Selves. *American Psychologist*, 1986, V. 41, no. 9, pp. 954–969.
4. Ivanova N. L. *Psikhologicheskaya struktura sotsial'noi identichnosti* [Psychological structure of social identity]. Diss. Dr. Sci. (Psych.). Yaroslavl, 2003. 408 p.
5. Klimstra T. A., Hale III W. W., Raaijmakers Q. A. W., Branje S. J. T., Meeus W. H. J. Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, V. 39, Issue 2, pp. 150–162. DOI: [10.1007/s10964-009-9401-4](https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4)
6. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J., Branje S. On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 2010, V. 81, Issue 5, pp. 1565–1581.
7. Crocetti E., Fermani A., Pojaghi B., Meeus W. Identity formation in adolescents from Italian, mixed, and migrant families. *Child & Youth Care Forum*, 2011, V. 40, Issue 1, pp. 7–23. DOI: [10.1007/s10566-010-9112-8](https://doi.org/10.1007/s10566-010-9112-8)
8. Mazilova G. B. *Dinamika sotsial'noi identichnosti lichnosti v sovremennom obshchestve* [Dynamics of social identity in modern society]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Yaroslavl, 2006. 203 p.
9. Rumyantseva T. V. *Transformatsiya identichnosti studentov meditsinskogo vuza v menyayushchikhsya sotsial'nykh usloviyakh* [Transformation of identity of medical university students in changing social conditions]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Yaroslavl, 2005. 219 p.
10. Kuhn M. H., McPartland T. S. The empirical investigation of self-attitude. *American Sociological Review*, 1954, V. 19, no. 1, pp. 68–76. DOI: [10.2307/2088175](https://doi.org/10.2307/2088175)
11. Liders A. G. *Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i* [Psychological examination of the family]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 432 p.
12. Kelly G. A. *The psychology of personal constructs*. London, Routledge, 1991. 447 p.
13. Ivanova N. L. Psychological analysis of social identity. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2006, V. 3, no. 4, pp. 14–38 (in Russian).
14. Kuzmin M. Y. Comparing identities of university students and primary and secondary schoolchildren. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 58, pp. 61–75 (in Russian). DOI: [10.17223/17267080/58/4](https://doi.org/10.17223/17267080/58/4)
15. Kuzmin M. Y. Dynamics of identities of primary and secondary schoolchildren and university students. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Si-*



- berian Journal of Psychology*, 2016, no. 62, pp. 54–66 (in Russian). DOI: [10.17223/17267080/62/5](https://doi.org/10.17223/17267080/62/5)
16. Kuzmin M. Y. Comparison of identity and its dynamics in primary and secondary schoolchildren and university students. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 67–89 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.2.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.4)
  17. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya* [The individual's social identity: The content, structure, and formation mechanisms]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2008. 118 p.
  18. Bosma H. A. *Identity development in adolescence: Coping with commitments*. Unpublished doctoral dissertation. Groningen, the Netherlands: State University, 1985. 30 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/312210619\\_Chapter\\_based\\_on\\_'Identity\\_development\\_in\\_adolescence\\_coping\\_with\\_commitments'\\_thesis\\_1985](https://www.researchgate.net/publication/312210619_Chapter_based_on_'Identity_development_in_adolescence_coping_with_commitments'_thesis_1985) (Accessed 23 November 2018).
  19. Abdukeram Z., Mamat M., Lou W., Wu Y. Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: A comparison between Han and Uyghur cultures. *Psychological Reports*, 2015, V. 116, Issue 1, pp. 292–310. DOI: [10.2466/17.07.PR0.116k12w8](https://doi.org/10.2466/17.07.PR0.116k12w8)
  20. Tanti Ch., Stukas A. A., Halloran M. J., Foddy M. Tripartite self-concept change: Shifts in the individual, relational, and collective self in adolescence. *Self and Identity*, 2008, V. 7, Issue 4, pp. 360–379. DOI: [10.1080/15298860701665081](https://doi.org/10.1080/15298860701665081)
  21. Sherif M., Sherif C. W. *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York, Harper and Row, 1964. 370 p.
  22. De Goede I. H. A., Branje S. J. T., Meeus W. H. J. Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 2009, V. 32, Issue 5, pp. 1105–1123. DOI: [10.1016/j.adolescence.2009.03.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002)
  23. Helsen M., Vollebergh W., Meeus W. Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, V. 29, Issue 3, pp. 319–335. DOI: [10.1023/A:1005147708827](https://doi.org/10.1023/A:1005147708827)
  24. Stephanou G. Romantic relationships in emerging adulthood: Perception-partner ideal discrepancies, attributions, and expectations. *Scientific Research*, 2012, V. 3, no. 2, pp. 150–160. DOI: [10.4236/psych.2012.3.2023](https://doi.org/10.4236/psych.2012.3.2023)
  25. Pisarenko N. V. Phenomenological analysis of the experience of the student's self-identification in the social-psychological "image-training". *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2002, no. 16–17, pp. 23–27 (in Russian).
  26. Sitnikov V. L. *Obraz rebenka v soznanii detei i vzroslykh* [The image of the child in the minds of children and adults]. St. Petersburg, Khimizdat Publ., 2001. 288 p.



27. Addis D. R., Tippett L. Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 2004, V. 12, Issue 1, pp. 56–74. DOI: [10.1080/09658210244000423](https://doi.org/10.1080/09658210244000423)
28. Feenstra D. J., Hutsebaut J., Verheul R., van Limbeek J. Identity: Empirical contribution: Changes in the identity integration of adolescents in treatment for personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 2014, V. 28, Issue 1, Special Issue: A Developmental Psychopathology Perspective on Personality Disorder, pp. 101–112. DOI: [10.1521/pedi.2014.28.1.101](https://doi.org/10.1521/pedi.2014.28.1.101)
29. Hughes D., Way N., Rivas-Drake D. Stability and change in private and public ethnic regard among African American, Puerto Rican, Dominican, and Chinese American early adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, V. 21, Issue 4, pp. 861–870. DOI: [10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x)
30. Ferguson Y. L., Ferguson K. T., Ferguson G. M. I am AmeriBritSouthAfrican-Zambian: Multidimensional remote acculturation and well-being among urban Zambian adolescents. *International Journal of Psychology*, 2017, V. 52, Issue 1, pp. 67–76. DOI: [10.1002/ijop.12191](https://doi.org/10.1002/ijop.12191)
31. Savin-Williams R. C., Joyner K., Rieger G. Prevalence and stability of self-reported sexual orientation identity during young adulthood. *Archives of Sexual Behavior*, 2012, V. 41, Issue 1, pp. 103–110. DOI: [10.1007/s10508-012-9913-y](https://doi.org/10.1007/s10508-012-9913-y)



УДК 159.9.072

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.7)

## Особенности качества деятельности оперативного персонала тепловых электростанций с разным уровнем профессионализма

Анна В. Котенева<sup>1\*</sup>, Марина А. Верещагина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр подготовки персонала в энергетике», г. Москва, Российская Федерация

\* E-mail: [akoteneva@yandex.ru](mailto:akoteneva@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** Новизна работы состоит в выявлении особенностей профессионально важных качеств оперативного персонала тепловых электростанций с разным уровнем профессионализма, связанных с результативностью решения профессиональных задач в штатных и аварийных ситуациях.

**Методы.** В исследовании участвовало 134 специалиста, из них 123 мужчины и 11 женщин (средний возраст – 37 лет). Уровень профессионализма деятельности определялся по экспертным оценкам профессиональных знаний, навыков, умений, результативности решения задач, а профессионализм личности – по уровню сформированности ряда профессионально важных качеств, необходимых для обеспечения эффективной деятельности. В исследовании использовались: методика определения нервно-психической устойчивости («Прогноз»), опросник («УСК») Е. А. Гольнкиной, Е. Ф. Бажина, Л. М. Эткинда, тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» Е. В. Эйдмана, А. Г. Зверькова, краткий ориентировочный тест «КОТ» В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика, шкала Спилбергера – Ханина, а также индикатор Киртона.

Статистическая обработка данных осуществлялась на основе Т-критерия для независимых выборок, Н-критерия Краскела – Уоллиса, анализа таблиц сопряженности и факторного анализа.

**Результаты и их обсуждение.** По результатам экспертной оценки были выделены три группы специалистов с разным уровнем профессионализма: «допрофессионалы», «профессионалы» и «суперпрофессионалы». Суперпрофессионалы отличаются результативностью, высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, наличием хорошего и удовлетворительного уровня нервно-психической устойчивости, повышенных показателей ответственности в различных сферах жизнедеятельности, волевой саморегуляции, настойчивости, интеллектуальных



способностей, инноваторского когнитивного стиля, низкого уровня личностной и ситуативной тревожности. Факторный анализ выявил подсистемы профессионально важных качеств в трех группах. В процессе развития профессионализма происходят качественные изменения ответственности, волевых качеств, когнитивного стиля. На высоком уровне профессионализма ответственность, волевые качества и инноваторский когнитивный стиль обеспечивают профессиональную и человеческую надежность специалиста, а также позволяют справиться с тревожностью в стрессовых ситуациях.

### **Ключевые слова**

волевая саморегуляция, интеллект, когнитивный стиль, психическая устойчивость, оперативный персонал, ответственность, профессионализм, профессиональные качества, тревожность, интернальность

### **Основные положения**

- ▶ профессионализм оперативного персонала тепловых электростанций состоит из профессиональных знаний, навыков, умений, эффективности решения задач в штатных и аварийных ситуациях, а также высоко развитых профессионально важных качеств;
- ▶ с развитием профессионализма формируются подсистемы профессионально важных качеств, включающих ответственность, волю, психическую устойчивость, инноваторский когнитивный стиль, которые обеспечивают профессиональную и человеческую надежность специалиста;
- ▶ выявленные профессионально важные качества являются психологическими предикторами профессиональной эффективности и могут учитываться при проведении психологического и психофизиологического отбора кадров, при разработке программ психологической подготовки сотрудников энергетической отрасли, а также при прогнозировании их результативности в штатных и аварийных ситуациях.

---

### **Для цитирования**

Котенева А. В., Верещагина М. А. Особенности качества деятельности оперативного персонала тепловых электростанций с разным уровнем профессионализма // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 142–178. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.7

Материалы статьи получены 06.03.2018



## Job Performance Quality of Thermal Power Plants Operational Employees with Various Levels of Professionalism

Anna V. Koteneva<sup>1\*</sup>, Marina A. Vereshchagina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Energy Industry Personnel Training Center, Moscow, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [akoteneva@yandex.ru](mailto:akoteneva@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** This paper examines professionally important qualities of thermal power plants operational employees with various levels of professionalism when solving professional tasks in standard and emergency situations.

**Methods.** The sample size was 134 operational employees, 123 of whom were men and 11 – women; the mean age was 37 years. The level of professionalism was determined by expert assessments of their professional knowledge, skills, abilities, and problem-solving performance – qualities that the authors deemed to be important for ensuring high work performance. The study used: (a) the Prognoz technique for examination of neuro-mental stability; (b) the questionnaire for measuring the Level of Subjective Control (LSC) by Golyunkina, Bazhin, and Etkind; (c) the test questionnaire for Studying Volitional Self-Regulation by Eidman and Zver'kov; (d) the Wonderlic Personnel Test (WPT) in Buzin's modification; (e) the Spielberg–Hanin test; and (f) and the Kirton Adaptation-Innovation Inventory (KAI). Statistical data analyses included the *t*-test for independent samples, the Kruskal-Wallis H test, analysis of contingency tables, and factor analysis.

**Results and Discussion.** The results of expert assessment enabled authors to distinguish among three groups of specialists with different levels of professionalism; these were 'pre-professionals', 'professionals', and 'super-professionals'. Super-professionals demonstrate high effectiveness, high level of professional knowledge, abilities, and skills, good and satisfactory levels of neuro-mental stability, increased indices of responsibility in various activities, volitional self-regulation, persistence, intellectual capacities, innovative cognitive style, and low level of personal and situational anxiety. Factor analysis revealed subsystems of professionally important qualities in the three groups. Responsibility, volitional qualities, and cognitive styles undergo qualitative changes in the process of the professionalism development. At a high level of professionalism, the qualities of responsibility, volitional qualities, and innovative cognitive style provide operational employees with professional and personal reliability and help them cope with anxiety in stressful situations.





## Keywords

volitional self-regulation, intelligence, cognitive style, mental stability, power plant operational employees, responsibility, professionalism, professional qualities, anxiety, internality

## Highlights

- ▶ Professionalism of thermal power plants operational employees includes professional knowledge, skills, abilities, and problem-solving performance in standard and emergency situations, as well as other highly developed professionally important qualities.
- ▶ Increasing professionalism is accompanied by formation of subsystems of professionally important qualities including responsibility, will, mental stability, and innovative cognitive style. These qualities allow operational employees to develop and maintain higher levels of professional and personal reliability.
- ▶ Professionally important qualities, revealed in the study, are the psychological predictors for professional effectiveness and can be applicable to psychological and psycho-physiological selection of personnel, to the development of psychological training programs for the energy industry employees. They also can be used for prediction of employees' performance in standard and emergency situations.

---

## For citation

Koteneva A. V., Vereshchagina M. A. Job Performance Quality of Thermal Power Plants Operational Employees with Various Levels of Professionalism. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 142–178 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.7

Original manuscript received 06.03.2018

## Введение

В настоящее время энергетика является одним из приоритетных направлений модернизации мировой и российской экономики. Обеспечение безопасности энергоснабжения является серьезной проблемой для промышленно развитых и развивающихся стран, т. к. тепловые электрические станции (далее ТЭС) относятся к опасным производственным объектам [1]. Решение этой проблемы предполагает, как считает Y. Levent, разработку множественных критериев оценки безопасной эксплуатации тепловой электростанции [2].

По данным годового отчета о деятельности Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору в 2016 г. в последние годы отмечается рост аварий на ТЭС, несчастных случаев со смертельным исходом, травматизма персонала. В качестве причин подобных тенденций приводятся снижение надежности энергосистем, невыполнение технических мероприятий, профессиональная неподготовленность персонала [3].



Успешность и эффективность решения профессиональных задач в области энергетики, как и в других сферах жизнедеятельности, во многом определяется человеческим фактором, уровнем квалификации работников, их профессиональной и человеческой надежностью. В. А. Пономаренко отводит ведущую роль личности специалиста и ее духовности в обеспечении безопасности полетов в гражданской и государственной авиации [4]. Неслучайно С. Edgley, N. Sharma, F. Anderson-Gough рассматривают таланты как экономическое благо и основу профессионального мастерства, необходимого для успешной профессиональной деятельности [5].

Однако по результатам исследования П. И. Дмитриева, высокий уровень надежности профессиональной деятельности имеют лишь 12 % оперативного персонала котлотурбинного цеха электростанции, средний – 50 %, и достаточно велика группа специалистов (38 %), имеющих низкий уровень [6]. Отчасти это связано с содержанием деятельности, ее профессиональными рисками для здоровья специалистов и неблагоприятными, порой экстремальными, условиями труда.

Деятельность оперативного персонала ТЭС характеризуется технической сложностью, жесткой регламентацией производственной работы, частыми внештатными ситуациями, сложностью поставленных задач и повышенной степенью ответственности, чрезмерными физическими и психологическими нагрузками, угрозой для жизни и здоровья [7, 8]. Более того, как отмечают Е. А. Панаиотти, Д. В. Суржииков, неблагоприятные условия труда на тепловых электростанциях, а именно нагревающий микроклимат, интенсивный шум, вибрации, загазованность, запыленность, – могут приводить к нарушениям здоровья специалистов, появлению профессиональной тугоухости и неспецифической шумовой патологии, хронической интоксикации и онкологическим заболеваниям [9]. Т. Ugarte-Aviles, С. Manterola, R. Cartes-Velasquez, Т. Otzen указывают на загрязнение окружающей среды как фактор риска кардиореспираторных заболеваний у работников ТЭС и проживающих на загрязненной территории [10].

В некоторых случаях профессиональная надежность специалистов обусловлена и системой управления трудом. Так, Н. F. S. Guida, J. Brito, D. Alvarez приводят данные о негативных последствиях внедрения новой организационной модели в подразделениях ТЭС, которая привела к снижению профессионального самоуважения и сопровождалась психическими страданиями, эмоциональными нарушениями, проблемами опорно-двигательного аппарата, желудочно-кишечными расстройствами [11]. Поэтому в настоящее время особенно остро встает вопрос об изучении профессионализма и профессионально важных качеств (ПВК) оперативного персонала, обеспечивающих эффективность деятельности в организациях электроэнергетики в штатных и аварийных ситуациях.



В отечественной психологии содержание понятия ПВК означает индивидуально-психологические качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее выполнения. Эти качества являются лишь предпосылкой профессиональной деятельности специалиста. Более того, не только для деятельности в целом, но и для ее основных действий и функций формируются конкретные подсистемы профессионально важных качеств [12].

Профессионализм трактуется не так однозначно, как ПВК. L. Arnold на основе анализа исследований профессионализма за последние 30 лет приходит к выводу о разнообразии существующих определений и одновременно их ограниченности [13]. Профессионализм также тесно связан с эффективностью деятельности, как и ПВК, но представляет собой сложное системное профессионально-психологическое образование, включающее в себя целый ряд измерений. M. Roos, D. Pfisterer, D. Krug, T. Ledig выделяют в этом образовании индивидуальные, межличностные, социальные и культурные аспекты и сферы его проявления: профессионализм по отношению к клиентам, коллегам, обществу и самому себе [14]. M. Wurm-Schaar рассматривает профессионализм как воплощение профессионального опыта, идеала и служения общественному благу, как некий стандарт качества, квалификационные требования для членов профессионального сообщества, кодекс профессионального и этического поведения [15].

R. Collier также определяет профессионализм как «профессиональный идеал», воплощающий моральные и этические нормы профессии, и характеризующий специалиста как носителя целого ряда профессионально важных качеств (честность, порядочность, конфиденциальность, работа в команде, ответственность, обучение в течение всей жизни и др.) [16]. Для R. Blake, O. Gutierrez профессионализм включает в себя совокупность навыков и конкретных качеств, например, таких как автономия, приверженность организации, саморегулирование и др. [17]. Не все исследователи разделяют взгляд на то, что профессионализм является фундаментом и гарантом эффективной деятельности. M. C. Holtman описал два парадокса профессионализма. Во-первых, профессионализм может привести к увеличению, а не снижению риска возникновения ошибок и несчастных случаев. Это связано с тем, что профессионалы склонны к нестандартным решениям, они доверяют больше своему опыту и интуиции, нежели принятым процедурным правилам и алгоритмам. Во-вторых, профессионалы блокируют поток критической информации о небезопасных условиях деятельности, т. к. создают свои уникальные субкультуры, специализированный язык и коммуникативные привычки, которые, как правило, отделяют их от других специалистов, работающих в организации [18].

В отечественной психологии в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова, А. А. Деркача, С. А. Дружилова, Д. Н. Завалишиной, Э. Ф. Зеера,



Е. А. Климова, Л. Н. Корнеевой, А. К. Марковой, Ю. П. Поварёноква, В. Д. Шадрикова и др. раскрыты природа, критерии профессионализма, модели и психологические закономерности становления профессионала [19, 20, 21]. Профессионализм специалиста проявляется в достижении высоких результатов деятельности, профессионального и личностного развития, разработки путей решения поставленных задач в профессиональной области.

Несмотря на различные определения профессионализма, традиционно выделяют две его грани – профессионализм личности и деятельности. Критериями профессионализма личности выступают наличие у специалиста совокупности ПВК, особенности его мотивационной, когнитивной, волевой и ценностной сфер, соответствие высоким профессиональным стандартам и стремление к самореализации в профессии. Так, Н. Н. Нечаев выделяет в качестве одного из важных критериев профессионализма отношение человека к деятельности, когда эта деятельность выступает способом и формой самоактуализации и самореализации специалиста [22]. Т. А. Михайлова отмечает такие компоненты профессионализма личности, как «профессиональное призвание, глубокую мотивацию к выполнению профессионально-трудовой деятельности; духовно-нравственные качества, желание работать с людьми, предрасположенность к работе с человеком; объективное и критическое отношение к результатам своей работы; профессиональные знания и умения; способность к непрерывному образованию; профессиональную гордость как социально-психологическое состояние личности» [23, с. 137]. А. В. Котенева и Н. В. Потапова рассматривают профессиональную успешность специалиста как важную характеристику профессионализма [24].

Критерии профессионализма деятельности связаны с качественными и количественными показателями успешности профессиональной деятельности, а именно с ее результативностью и наличием знаний, навыков и умений, обеспечивающих эффективное решение задач [25]. Так, Ю. А. Макаров определяет профессионализм как «технологическое качество работы человека, уровень выполнения им своих технологических функций, умения применять различные гибкие, отвечающие ситуации, методы, средства и приемы, способность передавать свои знания и опыт» [26, с. 31].

Профессионализм в течение времени претерпевает целый ряд изменений: фаза экстенсивного развития профессионализма может смениться интенсивным развитием. В отдельных случаях в процессе профессионального становления наблюдаются периоды стагнации и деградации. Но и уровни профессионализма, по А. К. Марковой, имеют широкий диапазон различий: от допрофессионализма, профессионализма, суперпрофессионализма – до непрофессионализма и послепрофессионализма [27].



Таким образом, хотя профессионализм и представляет собой сложное системное образование личности, ПВК в значительной степени, по мнению отечественных психологов, определяет его уровень [21].

В работах Б. Г. Бовина, А. В. Кокурина, Н. Д. Лысакова, М. И. Марьина, В. Н. Смирнова, Ю. С. Шойгу и др. глубоко и всесторонне проанализированы ПВК специалистов профессий особого риска (работников ФСИН, пилотов, спасателей, полицейских, инспекторов Государственной инспекции и др.) [28, 29, 30, 31]. Однако ПВК и профессионализм оперативного персонала ТЭС изучен в меньшей степени.

В современных исследованиях в большей степени делается акцент на разработке типологий ментальных репрезентаций профессиональных задач у специалистов атомной энергетики, программ профессиональной подготовки и обучения оперативного персонала [32]. В отдельных работах выявлены личностные, психологические и индивидуально-психологические качества энергетиков, проанализированы взаимосвязи их эмоционально-личностных характеристик и профессионально важных качеств. О. А. Ворона, Т. Ю. Короченко и М. А. Верещагина отмечают, что эффективность профессиональной деятельности сотрудников энергетической отрасли связана с качественными характеристиками познавательных процессов (внимания, памяти, интеллекта), особенностями волевой сферы, устойчивостью к нервно-психическим перегрузкам, способностью адекватно реагировать на стрессовые факторы [33, 34].

Психogramмы изученных профессий особого риска включают эмоционально-волевые, коммуникативные, интеллектуальные, нравственные качества личности, показатели которых имеют нормативно высокие уровни развития. То есть профессионалы отличаются высоким уровнем развития ПВК. Каков же психологический портрет суперпрофессионала, обеспечивающего эффективную работу ТЭС?

Цель работы заключалась в выявлении особенностей ПВК у оперативного персонала ТЭС с разным уровнем профессионализма. Первая задача состояла в определении критериев профессионализма оперативного персонала ТЭС, вторая задача заключалась в эмпирическом исследовании особенностей ПВК у данной группы специалистов по мере развития их профессионализма. Предполагалось, что в процессе развития профессионализма происходят качественные и количественные изменения профессионально важных качеств оперативного персонала в электроэнергетике.

## Методы

Исследование проведено на выборке из 134 представителей оперативного персонала ТЭС г. Москвы, Ставропольского, Красноярского, Пермского краев,



а также Тюменской, Новосибирской, Астраханской, Томской областей и Югры. Оперативный персонал неоднороден по своему составу и включает специалистов, занимающих разные должности: дежурных электромонтеров, машинистов блока и энергоблока, начальников смены электроцеха, котло-турбинного цеха, химического цеха, станции, начальников станций. Выборка состояла из 123 мужчин и 11 женщин в возрасте от 24 до 58 лет (средний возраст – 37 лет). Все они были рекомендованы руководителями своих организаций для участия в соревнованиях и конкурсах профессионального мастерства, которые являются одной из эффективных форм профессиональной подготовки, обучения персонала. Проводимые мероприятия направлены на решение важных задач: снижение количества аварий, вызванных ошибочными действиями персонала; обмен передовым опытом, который помогает совершенствовать формы и методы работы по обеспечению качества и безопасности эксплуатации оборудования; совершенствование методов и программно-технических средств обучения и тренировки персонала.

*Уровень профессионализма деятельности* оперативного персонала ТЭС оценивался экспертами – членами жюри конкурсов профессионального мастерства. Экспертная оценка осуществлялась по ряду объективных критериев: уровню знаний нормативно-технической документации; готовности к ликвидации загорания оборудования и предотвращения возникновения аварийных ситуаций на производстве; уровню подготовки оперативного персонала в условиях отказа оборудования, при эксплуатации систем автоматического управления и контроля ТЭС, при управлении технологическим оборудованием, а также умениям оказывать первую помощь пострадавшему при несчастном случае на производстве. Наряду с оценкой профессиональных знаний, навыков, умений эксперты оценивали и эффективность решения производственных задач в моделируемых штатных и аварийных ситуациях.

*Профессионализм личности* оперативного персонала ТЭС определялся только по одному показателю – сформированности ряда профессионально важных качеств, необходимых для обеспечения результативной безаварийной деятельности. Выбор оцениваемых качеств осуществлялся на основе изучения психogramm профессий особого риска [28, 29, 30] и анализа научной литературы [33, 34, 35]. Более того, поскольку сбор материала осуществлялся в разных регионах страны, количество ПВК было сокращено с учетом утвержденного пакета диагностических методик. В результате использовались методики, направленные преимущественно на оценку когнитивного, эмоционально-волевого компонентов профессионализма и конкретных личностных качеств:

1. Методика «Прогноз» (ЛВМА им. С. М. Кирова) позволила выявить способности специалистов к противостоянию дезадаптации и уровень их



нервно-психической устойчивости в ситуациях, связанных с высоким риском и непредсказуемыми условиями осуществления деятельности [36].

2. Ответственность специалиста определялась с помощью опросника «Уровень субъективного контроля» Е. А. Голынкиной, Е. Ф. Бажина и Л. М. Эткинда [37].

3. Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» Е. В. Эйдмана и А. Г. Зверькова применялся для диагностики волевой саморегуляции, настойчивости и способности контролировать свое поведение в различных профессиональных ситуациях [28].

4. Краткий ориентировочный тест «КОТ» В. Н. Бузина и Э. Ф. Вандерлика давал возможность оценить общий уровень развития интеллекта, способности к анализу и обобщению, скорость и точность восприятия, гибкость мышления [37].

5. Шкала Спилбергера – Ханина позволяла выявить уровень ситуативной тревоги и личностной тревожности [36].

6. Индикатор Киртона (Adaptation-Innovation Inventory) диагностировал склонности оперативного персонала к адапторскому или инноваторскому когнитивному стилю [38]. Способность к нестандартному мышлению является прогностическим критерием надежности в аварийных ситуациях производственной деятельности.

При статистической обработке полученных данных использовались Т-критерий для независимых выборок, Н-критерий Краскела – Уоллиса, анализ таблиц сопряженности, факторный анализ. Обработка результатов проводилась при помощи пакета для статистических исследований IBM SPSS Statistics 22.

## Результаты и их обсуждение

По результатам экспертной оценки профессиональных знаний, навыков, умений, результативности решения производственных задач были выделены три группы специалистов. Основываясь на концепции развития профессионализма А. К. Марковой, первая группа получила название «допрофессионалы», вторая – «профессионалы» и третья – «суперпрофессионалы» [27]. К первой группе были отнесены участники региональных соревнований профессионального мастерства, показавших наименьшую результативность и самые низкие показатели в оценках профессиональных знаний, умений и навыков. В нее вошли 45 человек: 95,6 % (43 чел.) мужчин и 4,4 % (2 чел.) женщин, средний возраст – 37,2 года. Вторая группа «профессионалы» объединила 53 участника Всероссийских и победителей региональных соревнований профессионального мастерства со средней результативностью: 92 % (49 чел.) мужчин и 8 % (4 чел.) женщин, средний возраст – 37,4 года. Третью группу «суперпрофессионалы» составили 36 победителей Всероссийских соревнований



профессионального мастерства с самыми высокими показателями результативности: 86,1 % (31 чел.) мужчин и 13,9 % (5 чел.) женщин, средний возраст – 36,8 лет. В группах наблюдается преобладание специалистов мужского пола, однако с повышением уровня профессионализма отмечается тенденция к увеличению числа специалистов женского пола от 4,4 % до 13,9 %. По возрасту значимых различий между группами нет.

Сравнение средних показателей по Т-критерию для независимых выборок показало, что существуют значимые различия в ПВК между специалистами разных полов только по интернальности (см. таблицу 1).

**Таблица 1.** Профессионально важные качества оперативного персонала разного пола

**Table 1.** Professionally important qualities of female and male operational employees

Показатели <i>Characteristics</i>	Женщины <i>Females</i>		Мужчины <i>Males</i>		<i>p</i> (2-сторонняя) <i>p</i> (2-tailed)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<i>Методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз»</i> <i>The Prognoz technique for examination of neuro-mental stability</i>					
Нервно-психическая устойчивость <i>Mental stability</i>	17,00	2,37	17,37	5,82	0,683
<i>Опросник уровня субъективного контроля «УСК»</i> <i>The questionnaire for measuring the Level of Subjective Control (LSC)</i>					
Общая интернальность <i>Overall internality</i>	9,18	1,25	8,03	2,08	<b>0,015</b>
Интернальность в области достижений <i>Internality and achievements</i>	8,81	1,40	7,70	2,08	<b>0,030</b>
Интернальность в области неудач <i>Internality and failures</i>	9,09	1,22	7,76	2,15	<b>0,006</b>
Интернальность в области семейных отношений <i>Internality and family relations</i>	9,00	1,41	7,89	2,17	<b>0,032</b>
Интернальность в области производственных отношений <i>Internality and productive relations</i>	8,09	1,81	7,23	1,95	0,158





<b>Показатели Characteristics</b>	<b>Женщины Females</b>		<b>Мужчины Males</b>		<b>p (2-сто- ронняя) p (2-tailed)</b>
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	
Интернальность в области межличностных отношений Internality and interpersonal relations	8,64	0,92	7,02	2,24	<b>0,000</b>
Интернальность в отношении здоровья и болезни Internality and health/disease	8,09	1,22	7,17	2,33	<b>0,044</b>
<i>Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» The test questionnaire for Studying Volitional Self-Regulation</i>					
Волевая саморегуляция Volitional self-regulation	15,82	4,47	14,83	5,92	0,507
Настойчивость Persistence	11,27	2,65	10,19	3,59	0,229
Самообладание Composure	7,55	2,58	7,82	2,93	0,743
<i>Краткий ориентировочный тест («КОТ») The Wonderlic Personnel Test (WPT)</i>					
Уровень интеллекта Intelligence level	32,00	10,63	29,28	7,89	0,426
<i>Шкала Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности The Spielberg–Hanin test</i>					
Личностная тревожность Personal anxiety	37,00	10,22	38,35	8,39	0,679
Ситуативная тревожность Situational anxiety	40,55	11,10	38,34	7,92	0,533
<i>Индикатор Киртона Kirton Adaptation-Innovation Inventory</i>					
Адапторы-инноваторы Adopters/innovators	91,64	19,25	101,62	23,74	0,131

*Примечание: здесь и далее – чем выше значения показателя «нервно-психическая устойчивость», тем уровень нервно-психической устойчивости ниже.*

*Note: here and below, higher scores of neuro-mental stability indicate lower levels of neuro-mental stability.*



Специалисты-женщины значимо превосходят специалистов-мужчин почти по всем шкалам опросника уровня субъективного контроля, за исключением интернальности в области производственных отношений, т. е. они проявляют большую ответственность по отношению к достижениям и неудачам, семье и межличностным отношениям, здоровью. Однако в профессиональной деятельности специалисты-мужчины готовы брать ответственность за решения и собственные действия так же, как и женщины-специалисты.

Сравнительный анализ ПВК оперативного персонала проводился между тремя группами, что позволило изучить «психологический портрет» суперпрофессионала, обеспечивающего надежную работу ТЭС, и сравнить его с ПВК профессионалов более низкого уровня.

Результаты по всем методикам представлены в таблице 2, иллюстрированы рисунком 1, а значимость различий между ними по критерию Краскела – Уоллиса – в таблице 3.

Анализ средних значений показателей и значимости их различий показывает, что суперпрофессионалы, по сравнению с профессионалами и допрофессионалами, отличаются более высоким уровнем нервно-психической устойчивости в экстремальных условиях деятельности ( $p < 0,000$ ). Они в меньшей степени подвержены дезадаптации под воздействием стрессовых факторов, что позволяет эффективнее решать профессиональные задачи, сохраняя оптимальное функциональное состояние. Благодаря психической устойчивости специалист способен осуществлять профессиональную деятельность в условиях высоких психоэмоциональных нагрузок, ответственности, постоянной готовности к внештатным ситуациям.

Победителям всероссийских соревнований присущи также более высокие показатели интернальности, чем участникам региональных и всероссийских соревнований. Полученные данные указывают на наличие статистически значимых различий по показателям общей интернальности, интернальности в области достижений, неудач, семейных и межличностных отношений. То есть суперпрофессионалы проявляют большую ответственность в разных сферах жизнедеятельности, чем специалисты других групп. Менее значимые различия обнаружены по интернальности в отношении здоровья и болезни ( $p < 0,180$ ). Ответственность за свое психологическое и физическое здоровье является необходимым условием работы в данной профессии. Безответственное отношение будет приводить к быстрому эмоциональному выгоранию, возникновению болезней.

Достаточно высокие показатели интернального локуса контроля в сфере профессиональной деятельности наблюдаются у всех специалистов. Отсутствие значимых различий между ними по группам ( $p < 0,471$ ) указывает на то, что готовность нести личную ответственность за неправильные действия является



абсолютным свойством, необходимым для эффективного решения задач, как в аварийных, так и в штатных ситуациях. Интернальность выступает важной характеристикой зрелости личности, ее способности принимать на себя ответственность за события, происходящие в различных сферах жизнедеятельности.

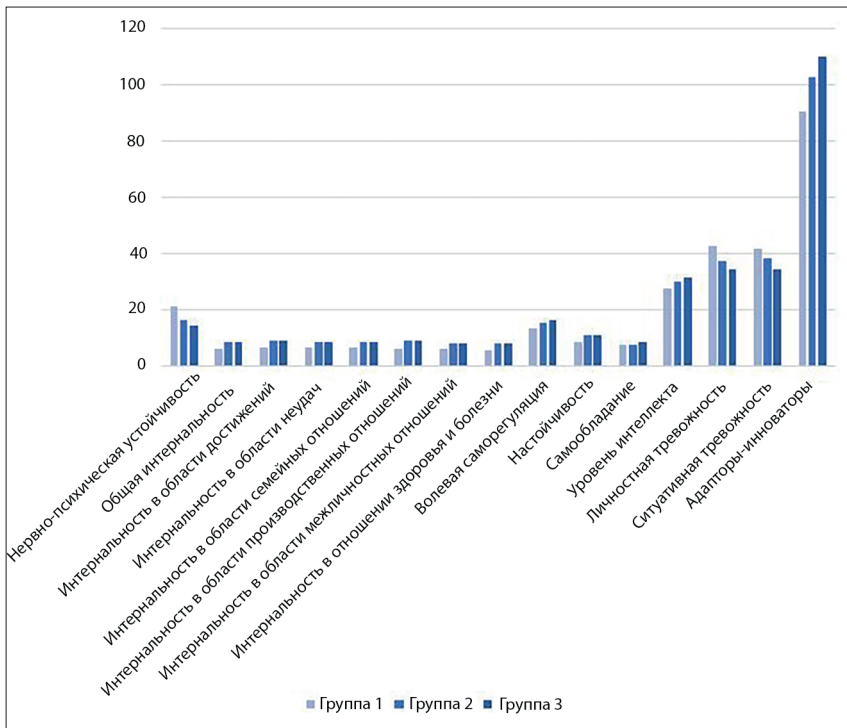
**Таблица 2.** Профессионально важные качества оперативного персонала с разным уровнем профессионализма

**Table 2.** Professionally important qualities of operational employees with various levels of professionalism

Показатели Characteristics	Группа 1 Group 1	Группа 2 Group 2	Группа 3 Group 3
	М	М	М
<i>Методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» The Prognoz technique for examination of neuro-mental stability</i>			
Нервно-психическая устойчивость Mental stability	21,00	16,24	14,36
<i>Опросник уровня субъективного контроля «УСК» The questionnaire for measuring the Level of Subjective Control (LSC)</i>			
Общая интернальность Overall internality	6,14	8,36	8,45
Интернальность в области достижений Internality and achievements	6,78	8,81	8,81
Интернальность в области неудач Internality and failures	6,51	8,43	8,47
Интернальность в области семейных отношений Internality and family relations	6,40	8,55	8,72
Интернальность в области производственных отношений Internality and productive relations	6,11	8,89	8,97



<b>Показатели</b> <i>Characteristics</i>	<i>Группа 1</i> <b>Group 1</b>	<i>Группа 2</i> <b>Group 2</b>	<i>Группа 3</i> <b>Group 3</b>
	<b>М</b>	<b>М</b>	<b>М</b>
Интернальность в области межличностных отношений <i>Internality and interpersonal relations</i>	6,13	7,92	7,83
Интернальность в отношении здоровья и болезни <i>Internality and health/disease</i>	5,51	7,83	8,19
<i>Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции»</i> <i>The test questionnaire for Studying Volitional Self-Regulation</i>			
Волевая саморегуляция <i>Volitional self-regulation</i>	13,33	15,37	16,19
Настойчивость <i>Persistence</i>	8,75	11,11	10,94
Самообладание <i>Composure</i>	7,44	7,72	8,36
<i>Краткий ориентировочный тест («КОТ»)</i> <i>The Wonderlic Personnel Test (WPT)</i>			
Уровень интеллекта <i>Intelligence level</i>	27,76	29,77	31,31
<i>Шкала Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности</i> <i>The Spielberg–Hanin test</i>			
Личностная тревожность <i>Personal anxiety</i>	42,49	37,19	34,47
Ситуативная тревожность <i>Situational anxiety</i>	41,82	38,43	34,53
<i>Индикатор Киртона</i> <i>Kirton Adaptation-Innovation Inventory</i>			
Адапторы-инноваторы <i>Adopters/innovators</i>	90,76	102,94	110,19



**Рисунок 1.** Профессионально важные качества оперативного персонала с разным уровнем профессионализма

**Figure 1.** Professionally important qualities of operational employees with various levels of professionalism

Качество ответственности имеет глубокие духовно-нравственные основания, которые являются основополагающим фундаментом профессий особого риска. Как считает В. А. Пономаренко, человеческая и профессиональная надежность выше у личности с глубокими нравственными основаниями поступков [4]. Поэтому экстернальный локус контроля в этой сфере скорее относится к анти-ПВК.

Суперпрофессионалы отличаются более высоким уровнем волевой саморегуляции и настойчивостью по сравнению с другими группами (соответственно,  $p < 0,000$ ,  $p < 0,001$ ). Однако самообладание характеризует всех представителей оперативного персонала ТЭС. Отсутствие значимых различий по этому качеству ( $p < 0,283$ ) позволяет рассматривать его как абсолютное ПВК.



**Таблица 3.** Показатели значимости различий профессионально важных качеств между группами специалистов по критерию Н Краскела – Уоллиса

**Table 3.** Significance of differences of professionally important qualities among the groups of professionals (the Kruskal-Wallis H test)

Показатели Characteristics	Группа 1 Group 1	Группа 2 Group 2	Группа 3 Group 3	Статистики критерия Краскела – Уоллиса Statistics of Kruskal- Wallis H test	
				Хи- квадрат Chi- square	Асимптома- тическая значимость Asymptotic significance level
<i>Методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» The Prognoz technique for examination of neuro-mental stability</i>					
Нервно-психическая устойчивость Mental stability	90,90	62,85	45,10	29,353	0,000
<i>Опросник уровня субъективного контроля «УСК» The questionnaire for measuring the Level of Subjective Control (LSC)</i>					
Общая интернальность Overall internality	39,86	79,13	84,93	34,992	0,000
Интернальность в обла- сти достижений Internality and achievements	51,21	75,11	76,65	12,433	0,002
Интернальность в обла- сти неудач Internality and failures	51,10	74,20	78,14	13,489	0,001
Интернальность в области семейных отношений Internality and family relations	48,79	75,77	78,71	17,073	0,000



<b>Показатели</b> <i>Characteristics</i>	<b>Группа</b> <i>Group</i> 1	<b>Группа</b> <i>Group</i> 2	<b>Группа</b> <i>Group</i> 3	<b>Статистики критерия</b> <i>Краскела – Уоллиса</i> <i>Statistics of Kruskal-</i> <i>Wallis H test</i>	
				<b>Chi-</b> <b>квадрат</b> <i>Chi-</i> <i>square</i>	<b>Асимпто-</b> <b>мическая</b> <b>значимость</b> <i>Asymptotic</i> <i>significance</i> <i>level</i>
Интернальность в области производственных отношений <i>Internality and productive relations</i>	62,36	68,47	72,50	1,507	0,471
Интернальность в области межличностных отношений <i>Internality and interpersonal relations</i>	57,02	68,86	78,60	6,700	0,035
Интернальность в отношении здоровья и болезни <i>Internality and health/ disease</i>	59,00	72,32	71,03	3,433	0,180
<i>Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции»</i> <i>The test questionnaire for Studying Volitional Self-Regulation</i>					
Волевая саморегуляция <i>Volitional self-regulation</i>	48,61	73,35	82,50	17,314	0,000
Настойчивость <i>Persistence</i>	49,91	76,12	76,79	14,026	0,001
Самообладание <i>Composure</i>	62,94	65,58	76,03	2,522	0,283



Показатели <i>Characteristics</i>	Группа 1 <i>Group 1</i>	Группа 2 <i>Group 2</i>	Группа 3 <i>Group 3</i>	Статистики критерия Краскела – Уоллиса <i>Statistics of Kruskal- Wallis H test</i>	
				Хи- квадрат <i>Chi- square</i>	Асимптома- тическая значимость <i>Asymptotic significance level</i>
Краткий ориентировочный тест («КОТ») <i>The Wonderlic Personnel Test (WPT)</i>					
Уровень интеллекта <i>Intelligence level</i>	56,48	72,09	74,51	5,571	0,062
Шкала Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности <i>The Spielberg–Hanin test</i>					
Личностная тревожность <i>Personal anxiety</i>	86,24	63,30	50,25	18,271	0,000
Ситуативная тревожность <i>Situational anxiety</i>	82,54	68,03	47,92	15,983	0,000
Индикатор Киртона <i>Kirton Adaptation-Innovation Inventory</i>					
Адапторы-инноваторы <i>Adopters/innovators</i>	52,49	70,85	81,33	11,700	0,003

Суперпрофессионалов характеризуют также развитые способности к анализу и обобщению, быстрому и точному восприятию информации по сравнению с допрофессионалами ( $p < 0,062$ ), что дает возможность ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить наиболее адекватные решения даже в условиях дефицита информации.





В первой группе отмечается более высокий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности, по сравнению со специалистами, достигшими более высокого уровня мастерства ( $p < 0,000$ ). У суперпрофессионалов сформировался оптимальный уровень профессиональной тревожности, позволяющий на основе опыта работы в экстремальных условиях адекватно оценивать профессиональные риски и угрозы. В то время как у специалистов, обладающих меньшей квалификацией, высокий уровень личностной тревожности указывает на вероятность эмоциональных срывов, что может негативно отразиться на эффективности решения профессиональных задач.

Выявлены статистически значимые различия в типах инноваторского мышления ( $p < 0,003$ ) в группах специалистов, находящихся на различных этапах развития профессионализма. Большинство представителей первой группы можно отнести к категории адапторов, которым присущи способности стабильно работать в повседневных условиях, не отличающихся новизной и неопределенностью, и применять известные способы решения проблем. В аварийных же ситуациях необходима способность легко адаптироваться к меняющимся условиям деятельности и принимать нестандартные решения, что характерно для инноваторов. То есть инноваторский стиль мышления можно рассматривать как *ПВК-мастерства* оперативного персонала ТЭС.

Анализ таблиц сопряженности ПВК по группам специалистов выявил ряд тенденций (см. таблицу 4). В процессе развития профессионализма происходят значительные изменения в показателях нервно-психической устойчивости в стрессовых ситуациях. На начальной стадии профессионализма 89 % специалистов присущи удовлетворительный и неудовлетворительный уровни нервно-психической устойчивости. При достижении уровня профессионализма у представителей оперативного персонала в основном наблюдается удовлетворительный уровень адаптации. При переходе к высокому уровню мастерства 47 % суперпрофессионалов демонстрируют высокий и хороший уровень адаптации, но при этом у 53 % отмечается удовлетворительная адаптация.

Оказалось, что по мере развития профессионализма изменяется направление локуса контроля: от экстерального к интернальному. Если для 76 % допрофессионалов характерен преимущественно экстеральный локус контроля в различных сферах жизнедеятельности, то у профессионалов и суперпрофессионалов преобладает интернальный локус контроля (60 % и 67 %). То есть те специалисты, которые способны принимать ответственность за свои профессиональные решения и влиять на сложившуюся ситуацию, становятся мастерами высочайшего уровня и проявляют высокую профессиональную успешность.



**Таблица 4.** Уровень сформированности профессионально важных качеств по группам специалистов

**Table 4.** Levels of professionally important qualities in the groups of professionals

<b>ПВК (% сотрудников, обладающих указанным качеством)</b> <b>Professionally important qualities (employees, %)</b>				
<i>Психологическая устойчивость</i> <i>Mental stability</i>				
<b>Группы</b> <b>Groups</b>	<b>Высокая</b> <b>High</b>	<b>Хорошая</b> <b>Good</b>	<b>Удовлетвори- тельная</b> <b>Satisfactory</b>	<b>Неудов- летвори- тельная</b> <b>Unsatisfactory</b>
1		11	76	13
2		19	81	
3	14	33	53	
<i>Локус контроля</i> <i>Locus of control</i>				
	<b>Экстер- нальный</b> <b>External</b>	<b>Скорее экс- тернальный</b> <b>More external</b>	<b>Скорее интернальный</b> <b>More internal</b>	<b>Интернальный</b> <b>Internal</b>
1	60	16	13	11
2	8	32	32	28
3	6	28	31	36
<i>Волевые характеристики</i> <i>Volitional characteristics</i>				
<b>Группы</b> <b>Groups</b>	<b>Высокие</b> <b>High</b>	<b>Средние</b> <b>Average</b>	<b>Низкие</b> <b>Low</b>	
1	24	36	40	
2	34	35	30	
3	44	28	28	
<i>Личностная тревожность</i> <i>Personal anxiety</i>				
<b>Группы</b> <b>Groups</b>	<b>Высокие</b> <b>High</b>	<b>Средние</b> <b>Average</b>	<b>Низкие</b> <b>Low</b>	
1	31	64	5	
2	9	68	23	
3	8	64	28	



<b>ПВК (% сотрудников, обладающих указанным качеством)</b> <b>Professionally important qualities (employees, %)</b>					
Ситуативная тревожность <i>Situational anxiety</i>					
<b>Группы</b> <b>Groups</b>	<b>Высокие</b> <b>High</b>	<b>Средние</b> <b>Average</b>		<b>Низкие</b> <b>Low</b>	
1	33	60		7	
2	13	68		19	
3	8	39		39	
Уровень интеллекта <i>Intelligence level</i>					
<b>Группы</b> <b>Groups</b>	<b>Высокие</b> <b>High</b>	<b>Выше</b> <b>среднего</b> <b>Higher</b> <b>average</b>	<b>Средние</b> <b>Average</b>	<b>Ниже</b> <b>среднего</b> <b>Lower</b> <b>average</b>	<b>Низкие</b> <b>Low</b>
1	44	20	29	7	0
2	60	11	17	4	2
3	64	25	11	0	0

С развитием профессионализма наблюдается некоторое повышение % специалистов с высоким уровнем сформированности волевых характеристик. Однако почти у трети специалистов всех групп эти качества отличаются невысоким уровнем развития. Уменьшается и количество специалистов с высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности от начинающих мастеров до суперпрофессионалов. Количество специалистов, обладающих высоким и выше среднего уровнем интеллекта, преобладает в группе суперпрофессионалов, но и в других группах он достаточно высок. По мере развития профессионализма наблюдается изменение соотношения адапторского и инноваторского стилей мышления. Если у допрофессионалов 51 % склонен использовать стандартные способы решения, а 49 % отдадут предпочтение новаторским решениям, то в группе суперпрофессионалов количество инноваторов уже заметно превышает адапторов (61 % / 39%).

Результаты показывают, что многие ПВК у суперпрофессионалов превышают нормативные показатели. К ним относятся нервно-психическая устойчивость,



интернальный локус контроля во всех сферах жизнедеятельности, волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, высокий уровень интеллектуальных способностей и инноваторский стиль. При этом у них отмечается оптимальный уровень личностной и ситуативной тревожности. Профессионалы имеют более низкую выраженность всех ПВК, за исключением интернального локуса, настойчивости и самообладания, а также более высокой тревожности. Допрофессионалы не отличаются от других групп специалистов по таким качествам, как интернальный локус контроля в профессиональной сфере и сфере здоровья, самообладание. Можно предположить, что именно эти качества, имеющие одинаково высокую степень сформированности, являются, по терминологии А. В. Карпова, *абсолютными свойствами*, необходимыми для выполнения деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне. А все остальные качества относятся к *качествам «мастерства»*, определяющим возможность достижения субъектом высокой профессиональной успешности [12]. Выявленные качества суперпрофессионалов во многом совпадают с психологическими предикторами профессиональной успешности специалистов профессий особого риска [28].

Применение метода главных компонент с вращением варимакс с нормализацией Кайзера позволило выделить факторную структуру ПВК в группах специалистов с разным уровнем профессионализма (таблицы 5, 6 и 7).

#### *Факторная структура профессионально важных качеств в группе суперпрофессионалов*

В группе суперпрофессионалов были получены четыре фактора, объясняющих 75,406 % дисперсии. Факторная нагрузка показателя учитывалась при  $r > 0,4$ . Генеральный фактор 1 «ответственность и воля суперпрофессионала» (50,194 % дисперсии) включает все показатели интернальности и волевой саморегуляции.

Ответственность является интегративным качеством личности профессионала, т. к. она проявляется почти во всех сферах его жизнедеятельности. А совместно с волевой саморегуляцией, настойчивостью и самообладанием она лежит в основе высокого уровня профессионализма. Второй фактор «воля и эмоционально-психическая неустойчивость суперпрофессионала» (13,715 % дисперсии) является биполярным. Положительный полюс образуют волевые характеристики специалиста, а отрицательный полюс объединяет нервно-психическую устойчивость, личностную и ситуативную тревожность. Чем выше уровень волевой саморегуляции, настойчивости и самообладания, тем большую нервно-психическую устойчивость проявляет суперпрофессионал и меньше испытывает тревогу по поводу своих действий при выполнении профессиональных задач.



**Таблица 5.** Результаты факторного анализа профессионально важных качеств в группе суперпрофессионалов

**Table 5.** Factor analysis of professionally important qualities in the group of super-professionals

<b>Показатели</b> <b>Characteristics</b>	<b>Факторы</b> <b>Factors</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Нервно-психическая устойчивость Mental stability		<b>-0,410</b>	<b>-0,502</b>
Общая интернальность Overall internality	<b>0,953</b>		
Интернальность в области достижений Internality and achievements	<b>0,903</b>		
Интернальность в области неудач Internality and failures	<b>0,940</b>		
Интернальность в области семейных отношений Internality and family relations	<b>0,919</b>		
Интернальность в области производственных отношений Internality and productive relations	<b>0,763</b>		
Интернальность в области межличностных отношений Internality and interpersonal relations	<b>0,883</b>		
Интернальность в отношении здоровья и болезни Internality and health/disease	<b>0,668</b>		
Волевая саморегуляция Volitional self-regulation	<b>0,659</b>	<b>0,676</b>	
Настойчивость Persistence	<b>0,597</b>	<b>0,690</b>	
Самообладание Composure	<b>0,589</b>	<b>0,654</b>	



Показатели Characteristics	Факторы Factors		
	1	2	3
Уровень интеллекта Intelligence level			-0,825
Личностная тревожность Personal anxiety		-0,750	
Ситуативная тревожность Situational anxiety		-0,835	
Адапторы-инноваторы Adopters/innovators			0,819

Третий фактор «когнитивные качества и нервно-психическая устойчивость суперпрофессионала» (11,4975 % дисперсии) также является биполярным. Этот фактор включает показатели интеллектуальных способностей, психической устойчивости, которые отрицательно связаны с когнитивным стилем специалиста. Возможно это один из парадоксов, описанных М. С. Holtman [18]. Инноваторский когнитивный стиль обеспечивает психологическую устойчивость специалиста, а реалистическая оценка ситуации как опасной может нарушить оптимальное психическое состояние. Поэтому, обладая высоким уровнем интеллектуальных способностей, суперпрофессионалы блокируют информацию об опасности, которая может вызвать психическую нестабильность и стать препятствием в реализации нестандартного решения в аварийной ситуации.

#### *Факторная структура профессионально важных качеств в группе профессионалов*

В группе профессионалов в результате применения факторного анализа были выделены пять факторов, объясняющих 75,352 % дисперсии. Генеральный фактор 1 «ответственность профессионала» (26,021 % дисперсии) включил все показатели интернальности, за исключением интернальности в отношении здоровья и болезни, т. е. у профессионала данное качество также представляет собой целостное образование, как и у суперпрофессионала. Второй фактор «волевые характеристики профессионала» (16,965 % дисперсии) объединил все шкалы волевой саморегуляции.



**Таблица 6.** Результаты факторного анализа профессионально важных качеств в группе профессионалов

**Table 6.** Factor analysis of professionally important qualities in the groups of professionals

<b>Показатели</b> <b>Characteristics</b>	<b>Факторы</b> <b>Factors</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Нервно-психическая устойчивость Mental stability				<b>0,836</b>	
Общая интернальность Overall internality	<b>0,931</b>				
Интернальность в области достижений Internality and achievements	<b>0,870</b>				
Интернальность в области неудач Internality and failures	<b>0,915</b>				
Интернальность в области семейных отношений Internality and family relations	<b>,863</b>				
Интернальность в области производственных отношений Internality and productive relations	<b>0,684</b>				
Интернальность в области межличностных отношений Internality and interpersonal relations	<b>0,409</b>				<b>0,678</b>
Интернальность в отношении здоровья и болезни Internality and health/disease					<b>0,761</b>
Волевая саморегуляция Volitional self-regulation		<b>0,928</b>			
Настойчивость Persistence		<b>0,916</b>			



Показатели Characteristics	Факторы Factors				
	1	2	3	4	5
Самообладание Composure		0,787			
Уровень интеллекта Intelligence level			-0,675		0,421
Личностная тревожность Personal anxiety			0,835		
Ситуативная тревожность Situational anxiety			0,827		
Адапторы-инноваторы Adopters/innovators				-0,670	

Третий фактор «интеллект и тревожность профессионала» (13,4505 % дисперсии) включил три характеристики, противодействующие друг другу. Тревожность возрастает при снижении уровня интеллектуальных способностей человека. Благодаря развитию интеллекта профессионал способен справиться с тревожностью. Четвертый фактор «психическая устойчивость и когнитивный стиль профессионала» (9,654 % дисперсии) показывает, что психическая неустойчивость в значительной степени обусловлена стандартными решениями, т. е. адапторским когнитивным стилем.

Пятый фактор (9,262 % дисперсии) состоит из шкал интернальности в области межличностных отношений, здоровья и болезни, а также показателя интеллектуальных способностей. Только благодаря высокому уровню интеллектуальных способностей профессионал начинает ответственно относиться к своему здоровью и к другим людям.

#### *Факторная структура профессионально важных качеств в группе допрофессионалов*

В результате факторного анализа были получены четыре фактора, объясняющих 77,019 % дисперсии. Генеральный фактор «ответственность допрофессионала» (25,516 % дисперсии) состоит из четырех шкал интернальности: общей, интернальности в области достижений, неудач и семейных отношений. Ответственность у допрофессионалов, хотя и образует подсистему, не является интегративным качеством, определяющим поведение человека во всех сферах жизнедеятельности.





**Таблица 7.** Результаты факторного анализа профессионально важных качеств в группе допрофессионалов

**Table 7.** The results of factor analysis of professionally important qualities in the group of pre-professionals

<b>Показатели Characteristics</b>	<b>Факторы Factors</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Нервно-психическая устойчивость Mental stability				<b>-0,425</b>
Общая интернальность Overall internality	<b>0,952</b>			
Интернальность в области достижений Internality and achievements	<b>0,950</b>			
Интернальность в области неудач Internality and failures	<b>0,945</b>			
Интернальность в области семейных отношений Internality and family relations	<b>0,809</b>	<b>0,473</b>		
Интернальность в области производственных отношений Internality and productive relations	<b>0,418</b>	<b>0,750</b>		
Интернальность в области межличностных отношений Internality and interpersonal relations		<b>0,917</b>		
Интернальность в отношении здоровья и болезни Internality and health/disease		<b>0,912</b>		
Волевая саморегуляция Volitional self-regulation				<b>0,656</b>
Настойчивость Persistence				<b>0,947</b>



Показатели Characteristics	Факторы Factors			
	1	2	3	4
Самообладание Composure				0,762
Уровень интеллекта Intelligence level			-0,791	
Личностная тревожность Personal anxiety			0,892	
Ситуативная тревожность Situational anxiety			0,924	
Адапторы-инноваторы Adopters/innovators		-0,575		

Второй фактор «ответственность и когнитивный стиль допрофессионала» (16,270 % дисперсии) объединил четыре шкалы интернальности и когнитивный стиль, которые имеют отрицательную связь между собой. По мере повышения ответственности по отношению к семье, производственных и межличностных отношений, собственному здоровью, человек прибегает к известным, стандартным способам решения, т. е. у него преобладает адапторский когнитивный стиль. Третий фактор (16,270 % дисперсии) «интеллект и тревожность допрофессионала» совпадает по своему содержанию с аналогичным фактором в группе профессионалов, т. е. реалистическая оценка опасности ситуации помогают совладать с тревогой. Четвертый фактор «воля и психическая устойчивость допрофессионала» (14,990 % дисперсии) включил показатель психической устойчивости и волевые характеристики, связанные между собой отрицательной связью. Благодаря воле специалист преодолевает психологическую неустойчивость в стрессовых ситуациях.

Таким образом, результаты факторного анализа выявили некоторые особенности подструктур ПВК в группах оперативного персонала ТЭС и тенденции их формирования. Во всех группах специалистов образуется фактор ответственности. При низком уровне профессионализма ответственность проявляется не во всех сферах жизнедеятельности. Более того, она может препятствовать формированию инноваторского когнитивного стиля. У профессионалов



ответственность становится интегративным качеством, однако, чтобы ее проявить в сферах здоровья и межличностных отношений, требуется рациональное обоснование. Суперпрофессионалы обладают ответственностью как интегративным качеством, которая вместе с волевыми характеристиками позволяет реализовать на уровне поведения ответственные решения во всех сферах жизнедеятельности.

Волевые характеристики присущи всем специалистам и образуют целостное образование. Благодаря способности к саморегуляции, настойчивости и самообладанию допрофессионалы и суперпрофессионалы сохраняют психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях. Разница между ними в том, что воля помогает последним справиться и с тревожностью. Более того, суперпрофессионалы лучше адаптируются к стрессовым ситуациям, используя творческий когнитивный стиль.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило сделать следующие *выводы*:

1. Высокий уровень профессионализма деятельности оперативного персонала тепловых электростанций характеризуется отличными профессиональными знаниями, навыками, умениями и эффективностью решения производственных задач в моделируемых штатных и аварийных ситуациях. Профессионализм личности проявляется в наличии сформированных профессионально важных качеств. Специалисты-женщины проявляют большую ответственность по сравнению со специалистами-мужчинами почти во всех сферах жизнедеятельности, за исключением профессиональной деятельности.

2. Существуют различия в сформированности профессионально важных качеств специалистов с разным уровнем профессионализма. По мере повышения уровня мастерства наблюдается повышение нервно-психической устойчивости к экстремальным факторам профессиональной деятельности; ответственности за достижения, неудачи, семью, межличностные отношения; волевой саморегуляции, настойчивости, уровня интеллектуальных способностей, а также отмечается преобладание инноваторского когнитивного стиля и понижение уровня личностной и ситуативной тревожности. Вместе с тем такие качества, как ответственность в профессиональной сфере и сфере здоровья, самообладание выступают как абсолютные профессионально важные качества, необходимые для выполнения деятельности на минимально допустимом уровне.

3. В процессе развития профессионализма происходят и качественные изменения в подсистемах профессионально важных качеств. Если у допрофессионалов ответственность проявляется в отдельных сферах жизнедеятельности и препятствует формированию инноваторского когнитивного стиля,



то у профессионалов и суперпрофессионалов она становится интегративным качеством. На высоком уровне профессионализма ответственность образует целостное образование с волевыми качествами, что обеспечивает профессиональную и человеческую надежность специалиста. Благодаря способности к саморегуляции, настойчивости и самообладанию допрофессионалы сохраняют психическую устойчивость в стрессовых ситуациях. Воля и творческий когнитивный стиль помогают суперпрофессионалам не только сохранить психическую стабильность, но и справиться с тревожностью.

4. Выявленные в исследовании особенности профессионально важных качеств оперативного персонала тепловых электростанций с разным уровнем профессионализма являются психологическими предикторами профессиональной эффективности и могут учитываться при проведении психологического и психофизиологического отбора кадров, назначении на другую должность, при разработке программ психологической подготовки сотрудников энергетической отрасли к деятельности в экстремальных условиях, а также при прогнозировании их результативности в штатных и аварийных ситуациях.

#### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Михайлиди С. В., тренера-психолога, судью Всероссийских соревнований профессионального мастерства в энергетической отрасли.

#### **Acknowledgments**

The authors thank Mikhailidi S. V., a trainer psychologist, judge of all-Russian competitions of professional skills in the energy industry, for assistance with data collection.

#### **Литература**

1. *Alshehri A., Hussain A., Mobarak Y.* Energy-conversion measures in the industries of Saudi Arabia and development of methodology for certification of energy personnel in the Kingdom // *Energy Policy*. 2014. Vol. 64. P. 203–208. DOI: [10.1016/j.enpol.2013.08.069](https://doi.org/10.1016/j.enpol.2013.08.069)
2. *Yagmur L.* Multi-criteria evaluation and priority analysis for localization equipment in a thermal power plant using the AHP (analytic hierarchy process) // *Energy*. 2016. Vol. 94. P. 476–482. DOI: [10.1016/j.energy.2015.11.011](https://doi.org/10.1016/j.energy.2015.11.011)
3. Годовой отчет о деятельности федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору в 2016 году. М., 2017. URL: [http://www.gosnadzor.ru/public/annual\\_reports/](http://www.gosnadzor.ru/public/annual_reports/) (дата обращения: 12.11.2018).
4. *Пономаренко В. А.* Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск: Поликом, 2006. 629 с.



5. *Edgley C., Sharma N., Anderson-Gough F.* Diversity and professionalism in the Big Four firms: Expectation, celebration and weapon in the battle for talent // *Critical Perspectives on Accounting*. 2016. Vol. 35. P. 13–34. DOI: [10.1016/j.cpa.2015.05.005](https://doi.org/10.1016/j.cpa.2015.05.005)
6. *Дмитриев П. И.* К вопросу повышения надежности профессиональной деятельности оперативного персонала котлотурбинного цеха электростанции // *Энергетика. Известия высших учебных заведений и энергетических объединений СНГ*. 2012. № 6. С. 64–69.
7. *Журавлев Г. Е.* Психологические задачи на электростанциях // *Прикладная психология*. 2000. № 3. С. 1–15.
8. *Новикова Г. В.* Психологические аспекты профессиональной подготовки оперативного персонала в электроэнергетике: дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2002. 155 с.
9. *Панаиотти Е. А., Суржиков Д. В.* Комплексная оценка условий труда и риска для здоровья работающих в основных цехах тепловых электростанций // *Бюллетень СО РАМН*. 2007. Т. 27, № 1. С. 56–62.
10. *Ugarte-Avilés T., Manterola C., Cartes-Velásquez R., Otzen T.* Impact of proximity of thermoelectric power plants on bronchial obstructive crisis rates // *BMC public health*. 2017. Vol. 17, Issue 96. DOI: [10.1186/s12889-016-4008-7](https://doi.org/10.1186/s12889-016-4008-7)
11. *Guida H. F. S., Brito J., Alvarez D.* Gestão do trabalho, saúde e segurança dos trabalhadores de termelétricas: um olhar sob o ponto de vista da atividade [Labor management and the health and safety of thermoelectric power plants: a study from the viewpoint of the activity] // *Ciência & Saúde Coletiva*. 2013. Vol. 18, № 11. P. 3125–3136. DOI: [10.1590/S1413-81232013001100003](https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001100003)
12. *Карнов А. В.* Понятие профессионально важных качеств деятельности // *Психология труда*. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С. 190–196.
13. *Arnold L.* Assessing Professional Behavior: Yesterday, Today, and Tomorrow // *Academic Medicine*. 2002. Vol. 77. № 6. P. 502–515.
14. *Roos M., Pfisterer D., Krug D., Ledig T., Steinhäuser J., Szecsenyi J., Goetz K.* Adaptation, psychometric properties and feasibility of the Professionalism Scale Germany // *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*. 2016. Vol. 113. P. 66–75. DOI: [10.1016/j.zefq.2016.04.002](https://doi.org/10.1016/j.zefq.2016.04.002)
15. *Wurm-Schaar M.* Professionalism: An exemplar for the sciences // *Biochemical Pharmacology*. 2015. Vol. 98, Issue 2. P. 313–317. DOI: [10.1016/j.bcp.2015.06.026](https://doi.org/10.1016/j.bcp.2015.06.026)
16. *Collier R.* Professionalism: What is it? // *Canadian Medical Association Journal*. 2012. Vol. 184, Issue 10. P. 1129–1130. DOI: [10.1503/cmaj.109-4211](https://doi.org/10.1503/cmaj.109-4211)
17. *Blake R., Gutierrez O.* A semantic analysis approach for assessing professionalism using free-form text entered online // *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 27, Issue 6. P. 2249–2262. DOI: [10.1016/j.chb.2011.07.004](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.07.004)



18. *Holtman M. C.* Paradoxes of professionalism and error in complex systems // *Journal of Biomedical Informatics*. 2011. Vol. 44, Issue 3. P. 395–401. DOI: [10.1016/j.jbi.2009.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jbi.2009.08.002)
19. *Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К.* Психология развития профессионала. М.: Изд-во РАГС, 2000. 300 с.
20. *Дружилов С. А.* Применение концепций инженерной психологии к профессиям, традиционно не считающимся операторскими // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2011. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39947.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39947.shtml) (дата обращения: 24.01.2018).
21. *Поварёнков Ю. П.* Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда // *Ярославский педагогический вестник*. 2012. Т. 2, № 1. С. 232–237.
22. *Нечаев Н. Н.* Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2016. № 4. С. 3–15.
23. *Михайлова Т. А.* Профессионализм специалиста по социальной работе: сущность и основные компетенции // *Социальные отношения*. 2017. № 2 (21). С. 135–145.
24. *Котенева А. В., Потапова Н. В.* Профессиональная успешность врачей // *Психология обучения*. 2018. № 6. С. 83–91.
25. *Цильмак А. Н.* Методология качественно-количественного оценивания критериев профессионализма сотрудников милиции при их аттестации // *Психология и право*. 2011. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39331.shtml> (дата обращения: 24.01.2018).
26. *Макаров Ю. А.* Педагогический профессионализм и профессиональная толерантность // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*. 2010. Вып. 4. С. 31–37.
27. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 310 с.
28. *Бовин Б. Г., Марьин М. И., Кокурин А. В., Славинская Ю. В., Раков А. М., Киселева Е. А., Васищев А. А., Морозов В. И., Дутов В. И., Красов Д. А., Мокрецов А. И.* Экстремальная психология в особых условиях деятельности. М.: Изд-во Академии Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2015. 514 с.
29. *Лысаков Н. Д., Гандер Д. В., Лысакова Е. Н.* Психология труда в экстремальных условиях. Монография. М.: Изд-во СГУ, 2013. 176 с.
30. *Смирнов В. Н., Петухов Е. В.* Психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 207 с.



31. Шойгу Ю. С., Тарасова А. А. Выделение профессионально важных качеств инспектора Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 4. С. 267–295. DOI: [10.21702/rpj.2017.4.13](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.13)
32. Бессонова Ю. В. Типология ментальных репрезентаций профессиональных задач у специалистов атомной энергетики // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 102–118.
33. Ворона О. А., Короченко Т. Ю. Роль личностных особенностей в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 225–234.
34. Верещагина М. А. Развитие профессионализма у оперативного персонала в энергетике // Экстремальная психология: теория и практика. Часть II: сборник научных статей / под ред. А. В. Кокурина, В. И. Екимовой, Е. А. Орловой. М.: РУСАЙНС, 2017. С. 37–41.
35. Акиндинова И. А. Характеристики стрессоустойчивости оперативного персонала Ленинградской атомной электростанции // Актуальные вопросы ядерно-химических технологий и экологической безопасности: сборник статей по материалам научно-практической конференции. Севастополь: Изд-во Севастопольского государственного университета, 2016. С. 322–327.
36. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. СПб: Речь, 2004. 480 с.
37. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. 7-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 704 с.
38. Управление инновациями в кадровой работе: учебно-практическое пособие / [Лукиянова Т. В. и др.]; под ред. А. Я. Кибанова. М.: Проспект, 2012. 70 с. URL: [https://fictionbook.ru/author/kollektiv\\_avtorov/upravlenie\\_personalom\\_teoriya\\_i\\_praktika\\_ru\\_8/read\\_online.html](https://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/upravlenie_personalom_teoriya_i_praktika_ru_8/read_online.html) (дата обращения: 12.11.2018).

## References

1. Alshehri A., Hussain A., Mobarak Y. Energy-conversion measures in the industries of Saudi Arabia and development of methodology for certification of energy personnel in the Kingdom. *Energy Policy*, 2014, V. 64, pp. 203–208. DOI: [10.1016/j.enpol.2013.08.069](https://doi.org/10.1016/j.enpol.2013.08.069)
2. Yagmur L. Multi-criteria evaluation and priority analysis for localization equipment in a thermal power plant using the AHP (analytic hierarchy process). *Energy*, 2016, V. 94, pp. 476–482. DOI: [10.1016/j.energy.2015.11.011](https://doi.org/10.1016/j.energy.2015.11.011)
3. *Annual report on activities of the federal environmental, industrial and nuclear supervision service of Russia in 2016*. Moscow, 2017. Available at: [http://www.gosnadzor.ru/public/annual\\_reports/](http://www.gosnadzor.ru/public/annual_reports/) (Accessed 12 November 2018).



4. Ponomarenko V. A. *Psikhologiya chelovecheskogo faktora v opasnoi professii* [Psychology of human error in a dangerous profession]. Krasnoyarsk, Polikom Publ., 2006. 629 p.
5. Edgley C., Sharma N., Anderson-Gough F. Diversity and professionalism in the Big Four firms: Expectation, celebration and weapon in the battle for talent. *Critical Perspectives on Accounting*, 2016, V. 35, pp. 13–34. DOI: [10.1016/j.cpa.2015.05.005](https://doi.org/10.1016/j.cpa.2015.05.005)
6. Dmitriev P. I. Increasing the level of professional reliability in operational employees in boiler and turbine shops of thermal power plants. *Energetika. Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii i energeticheskikh ob"edinenii SNG – Energetika: Proceedings of CIS Higher Education Institutions and Power Engineering Associations*, 2012, no. 6, pp. 64–69 (in Russian).
7. Zhuravlev G. E. Psikhologicheskie zadachi na elektrostantsiyakh [Psychological tasks at thermal power plants]. *Prikladnaya psikhologiya – Applied Psychology*, 2000, no. 3, pp. 1–15 (in Russian).
8. Novikova G. V. *Psikhologicheskie aspekty professional'noi podgotovki operativnogo personala v elektroenergetike* [Psychological approaches to professional training of operational employees in power industry]. Diss. Cand. Sci. (Psych.). Tver, 2002. 155 p.
9. Panaiotti E. A., The complex estimation of working conditions and health risks for workers in boiler and turbine shops of thermal power stations. *Byulleten' SO RAMN – Bulletin of the Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences*, 2007, V. 27, no. 1, pp. 56–62 (in Russian).
10. Ugarte-Avilés T., Manterola C., Cartes-Velásquez R., Otzen T. Impact of proximity of thermoelectric power plants on bronchial obstructive crisis rates. *BMC public health*, 2017, V. 17, Issue 96. DOI: [10.1186/s12889-016-4008-7](https://doi.org/10.1186/s12889-016-4008-7)
11. Guida H. F. S., Brito J., Alvarez D. Gestão do trabalho, saúde e segurança dos trabalhadores de termelétricas: um olhar sob o ponto de vista da atividade [Labor management and the health and safety of thermoelectric power plants: a study from the viewpoint of the activity]. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2013.
12. Karpov A. V. The concept of professionally important qualities in activity. In: *Psikhologiya truda* [Labour psychology]. Moscow, Vlados-Press Publ., 2004, pp. 190–196.
13. Arnold L. Assessing professional behavior: Yesterday, today, and tomorrow. *Academic Medicine*, 2002, V. 77, no. 6, pp. 502–515.
14. Roos M., Pfisterer D., Krug D., Ledig T., Steinhäuser J., Szecsenyi J., Goetz K. *Adaptation, psychometric properties and feasibility of the Professionalism Scale Germany*, 2016, V. 113, pp. 66–75. DOI: [10.1016/j.zefq.2016.04.002](https://doi.org/10.1016/j.zefq.2016.04.002)
15. Wurm-Schaar M. Professionalism: An exemplar for the sciences. *Biochemical Pharmacology*, 2015, V. 98, Issue 2, pp. 313–317. DOI: [10.1016/j.bcp.2015.06.026](https://doi.org/10.1016/j.bcp.2015.06.026)





16. Collier R. *Professionalism: What is it?* *Canadian Medical Association Journal*, 2012, V. 184, Issue 10, pp. 1129–1130. DOI: [10.1503/cmaj.109-4211](https://doi.org/10.1503/cmaj.109-4211)
17. Blake R., Gutierrez O. A semantic analysis approach for assessing professionalism using free-form text entered online. *Computers in Human Behavior*, 2011, V. 27, Issue 6, pp. 2249–2262. DOI: [10.1016/j.chb.2011.07.004](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.07.004)
18. Holtman M. C. Paradoxes of professionalism and error in complex systems // *Journal of Biomedical Informatics*, 2011, V. 44, Issue 3, pp. 395–401. DOI: [10.1016/j.jbi.2009.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jbi.2009.08.002)
19. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psikhologiya razvitiya professionala* [Psychology of a professional's development]. Moscow, RAGS Publ., 2000. 300 p.
20. Druzhilov S. A. Application of the engineering psychology concepts to professions traditionally not considered as operator-oriented. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2011, no. 1 (in Russian). Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39947.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39947.shtml) (Accessed 24 January 2018).
21. Povarenkov Yu. P. Professionally important qualities of the work subject. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, V. 2, no. 1, pp. 232–237 (in Russian).
22. Nechaev N. N. Profession and professionalism: Tasks of the psychology of professional creativity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 2016, no. 4, pp. 3–15 (in Russian).
23. Mikhailova T. A. Professionalism of a specialist in social work: The nature and main competences. *Sotsial'nye otnosheniya – Social Relationships*, 2017, no. 2 (21), pp. 135–145 (in Russian).
24. Koteneva A. V., Potapova N. V. Physicians' professional success. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*, 2018, no. 6, pp. 83–91 (in Russian).
25. Tsil'mak A. N. Methodology of qualitative and quantitative evaluation of professionalism criteria in police officers during their certification. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2011, no. 1 (in Russian). Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39331.shtml> (Accessed 24 January 2018).
26. Makarov Yu. A. Pedagogical professionalism and professional tolerance. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology, Education*, 2010, V. 4, pp. 31–37 (in Russian).
27. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996. 310 p.
28. Bovin B. G., Mar'in M. I., Kokurin A. V., Slavinskaya Yu. V., Rakov A. M., Kiseleva E. A., Vasishchev A. A., Morozov V. I., Dutov V. I., Krasov D. A., Mokretsov A. I. *Ekstremal'naya psikhologiya v osobykh usloviyakh deyatel'nosti* [Extreme



- psychology in the special conditions of activity]. Moscow, State Fire Academy of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters Publ., 2015. 514 p.
29. Lysakov N. D., Gander D. V., Lysakova E. N. *Psikhologiya truda v ekstremal'nykh usloviyakh* [Psychology of work in extreme conditions]. Moscow, SSU Publ., 2013. 176 p.
  30. Smirnov V. N., Petukhov E. V. *Psikhologiya v deyatel'nosti sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov* [Psychology in the activities of law enforcement officers]. Moscow, Yunity-Dana Publ., 2012. 207 p.
  31. Shoigu Y. S., Tarasova A. A. Professionally important qualities of inspectors in the state small vessels inspectorate of EMERCOM of Russia. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 4, pp. 267–295 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.4.13](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.13)
  32. Bessonova Yu. V. Typology of mental representations of professional tasks of nuclear energy specialists. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2012, V. 5, no. 2, pp. 102–118 (in Russian).
  33. Vorona O. A., Korochenko T. Yu. The role of personal characteristics in the professional activities of the operational employees in the energy industry. *Gumanitarnyi vektor – Humanitarian Vector*, 2012, no. 1 (29), pp. 225–234 (in Russian).
  34. Vereshchagina M. A. The development of professionalism of the operational personnel in the energy sector. In: A. V. Kokurin, V. I. Ekimova, E. A. Orlova (eds.) *Ekstremal'naya psikhologiya: teoriya i praktika. Chast' II: sbornik nauchnykh statei* [Extreme psychology: Theory and practice. Part II: Collection of scientific articles]. Moscow, RUSYNS Publ., 2017, pp. 37–41.
  35. Akindinova I. A. Kharakteristiki stressoustoichivosti operativnogo personala Leningradskoi atomnoi elektrostantsii [Stress tolerance in operational employees at the Leningrad nuclear power plant]. *Sbornik statei po materialam nauchno-prakticheskoi konferentsii "Aktual'nye voprosy yaderno-khimicheskikh tekhnologii i ekologicheskoi bezopasnosti"* [Proc. the Scientific and Practical Conference "Actual issues of nuclear chemical technologies and environmental safety"]. Sevastopol, Sevastopol State University Publ., 2016, pp. 322–327.
  36. Prokhorov A. O. (ed.) *Praktikum po psikhologii sostoyanii* [A tutorial on psychology of states]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 480 p.
  37. Stolyarenko L. D. *Osnovy psikhologii* [Foundations of psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 704 p.
  38. Kibanova A. Ya. *Upravlenie innovatsiyami v kadrovoi rabote: uchebno-prakticheskoe posobie* [Managing innovations in personnel work]. Moscow, Prospekt Publ., 2012. 70 p. Available at: [https://fictionbook.ru/author/kollektiv\\_avtorov/upravlenie\\_personalom\\_teoriya\\_i\\_praktika\\_ru\\_8/read\\_online.html](https://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/upravlenie_personalom_teoriya_i_praktika_ru_8/read_online.html) (Accessed 12 November 2018).



УДК 316.624.2

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.8)

## Эмоциональная основа организационного вандализма: теоретическая модель

Ольга В. Кружкова\*, Ирина В. Девятовская, Ирина В. Воробьева

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация

\* E-mail: [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** В статье рассматривается возможность объяснения организационного вандализма через эмоциональные проявления личности персонала. Несмотря на значительный ущерб, причиняемый персоналом материальной, информационной и социальной среде компании, подобная форма деструктивного поведения взрослого человека практически не изучается, в научной литературе представлены только разрозненные данные об агрессивных проявлениях персонала на рабочем месте (корпоративный саботаж, моббинг, халатность и пр.). В научной литературе отсутствуют описания предикторов вандализма взрослого, не рассматриваются механизмы возникновения подобной стратегии взаимодействия человека с организационной средой, что снижает потенциальную эффективность от разрабатываемых программ и предлагаемых методов по борьбе и предупреждению вандального поведения персонала. Новизна исследования заключается во введении и обосновании понятия «организационный вандализм» персонала, а также раскрытии его эмоциональной основы.

**Теоретическое обоснование.** Разработка понятия «организационный вандализм» и модели его эмоциональной основы осуществлялись с применением метода теоретического моделирования. При описании эмоциональной основы организационного вандализма авторы используют положения эволюционной теории эмоций Р. Плутчика. Это дает возможность соотнесения эмоций, переживаемых человеком в организационной среде, и различных видов вандальных действий, спровоцированных ими.

**Результаты.** Была сформирована модель, где выделяются восемь основных видов вандализма персонала в организации, связанных с первичными (базовыми) эмоциями: агрессивный, экзистенциальный, конформный, случайный, реактивный, некомпетентности, отчуждения, средовой. При «смешении» первичных эмоций возникают более сложные эмоциональные переживания, на основе которых также формируются отдельные виды вандализма персонала на рабочем месте, такие, как вандализм модернизации, стяжательный, любопытствующий, мстительный, «циничный», панический, конкурентный и др.



**Обсуждение результатов.** Делается вывод, что использование предложенной теоретической модели эмоциональной основы организационного вандализма должно быть встроено в комплексную систему учета личностных и организационных факторов деструктивного поведения персонала для его профилактики и предупреждения.

### Ключевые слова

вандализм, вандалное поведение, деструктивное поведение, девиации, организационный вандализм, корпоративный саботаж, агрессия, персонал, эмоции, поведение

### Основные положения

- ▶ деструктивное поведение персонала в организации может быть реализовано в форме организационного вандализма; инициация данной активности личности связана с переживаемыми ею эмоциональными состояниями;
- ▶ за основу изучения эмоциональной основы организационного вандализма была взята теория Р. Плутчика, позволяющая выделить восемь основных и шестнадцать дополнительных видов данного поведения;
- ▶ использование созданной теоретической модели эмоциональной основы вандализма персонала в практике профилактической работы с деструктивным поведением на рабочем месте должно учитывать специфический набор факторов конкретной организационной среды, выступающих триггерами вандализма.

### Для цитирования

Кружкова О. В., Девятковская И. В., Воробьева И. В. Эмоциональная основа организационного вандализма: теоретическая модель // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 179–205. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.8

Материалы статьи получены 30.09.2017

UDC 316.624.2

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.8](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.8)

## Emotional Basis of Organizational Vandalism: A Theoretical Model

**Olga V. Kruzhkova\***, **Irina V. Deviatovskaia**, **Irina V. Vorobyeva**

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

\* Corresponding author. E-mail: [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** This paper considers the possibility of explaining organizational vandalism through personality emotional manifestations in employees. Despite the fact that



company employees often cause considerable damage to its material, information, and social environment, little attention has been devoted to studying such a form of destructive behavior in adults. Previous studies have taken into account only disparate data on employees' aggressive manifestations in the workplace (corporate sabotage, mobbing, negligence, etc.). In the scientific literature, scant attention has been paid to the predictors of adult vandalism and formation mechanisms of this type of human interaction with the organizational environment. This reduces the potential effectiveness of the programs and measures designed to prevent and combat vandal behavior in employees. This study introduces the concept of 'organizational vandalism' among company employees and attempts to discover its emotional basis.

**Theoretical Basis.** The 'organizational vandalism' concept and the model of its emotional basis were developed using the method of theoretical modeling. The authors relied on Plutchik's evolutionary theory of emotions to describe the emotional basis of organizational vandalism. This enabled them to correlate emotions experienced by individuals in organizational environments with various vandal behaviors provoked by them.

**Results.** The model of organizational vandalism developed by the authors included eight basic types of employees' vandalism related to primary (basic) emotions. These were aggressive, existential, conformal, incidental, reactive, and environmental types of vandalism and also vandalism of incompetence and vandalism of alienation. 'Mixing' primary emotions leads to more complex emotional experiences, which form the basis for certain types of employees' vandalism in the workplace including vandalism of modernization and also its possessive, curious, vindictive, 'cynical', panic, and competitive types.

**Discussion.** The proposed theoretical model of the emotional basis of organizational vandalism should be integrated into a comprehensive system that would consider personal and organizational factors to prevent destructive behavior in company employees.

## Keywords

vandalism, vandal behavior, destructive behavior, deviations, organizational vandalism, corporate sabotage, aggression, company personnel, emotions, behavior

## Highlights

- ▶ Employees' destructive behavior can manifest itself in the form of organizational vandalism. Individuals' emotional states initiate such an activity.
- ▶ Plutchik's theory, which allows identifying eight basic and sixteen additional types of organizational vandalism, underlies the model of its emotional basis, developed by the study.
- ▶ When using this theoretical model of the emotional basis of employees' vandalism for preventing workplace destructive behavior, specialists in the field should consider specific factors of various organizational environments that could trigger vandal behavior.

**For citation**

Kruzhkova O. V., Deviatovskaia I. V., Vorobyeva I. V. Emotional Basis of Organizational Vandalism: A Theoretical Model. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 179–205 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.8

Original manuscript received 30.09.2017

**Введение**

Активный ритм современной жизни изобилует событиями, переживаниями, стрессами, сопровождаемыми эмоциями, которые являются неотъемлемым компонентом переживаний. Такая высокая эмоциональная насыщенность проявляется и при выполнении профессиональной деятельности. В ходе реализации трудовых задач и при взаимодействии с коллегами возникают ситуации, когда приходится тем или иным образом подавлять или ограничивать свои эмоции. Профессиональные трудности и сложные ситуации сопровождаются индивидуальными переживаниями сотрудника, и как следствие, происходят существенные изменения в поведении персонала, выражающиеся в поиске новых тактик и стратегий поведения, позволяющих отреагировать интенсивные эмоции. Расширению спектра поведенческих стратегий взрослого человека способствуют также изменчивость современной социальной среды, ее динамизм, разнообразие и вариативность, ориентация на мультикультурализм и либерализацию общества [1, 2]. Событийная интенсификация зачастую приводит к разбалансированности ответного поведения личности, требуя оперативный выбор ответной поведенческой стратегии в ограниченный временной промежуток. В этом случае апробация новых, в том числе и деструктивных, форм поведения является результатом поиска потерянного равновесия через переживаемые эмоции [3] и их отреагирование. Однако поиск и освоение новых поведенческих форм зачастую проходят на грани девиации как зоны расширения поведенческого спектра личности [4] и/или регрессивного возврата к ранним (например, детским и подростковому, а также культурно примитивным) тактикам поведения [5]. Одной из таких форм поведения, связанного с вызовами внешней среды, выступает вандализм [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

Традиционно считается, что вандализм как деструкция поведения встречается среди подростков и юношей [6, 10, 13, 14, 15, 16], однако и для взрослых людей характерно использование деструктивных действий с объектами среды, не являющимися их собственностью и без разрешительного санкционирования на указанные действия. В зарубежных исследованиях указывается, что хотя большинство задержанных за вандализм являются подростками, определенную долю среди правонарушителей составляют и лица старше 25 лет [17, 18, 19].



Особенностью вандализма взрослых является то, что его формы, как правило, носят менее демонстративный характер, но могут встречаться как в бытовых отношениях (поджоги собственности недоброжелателя, погромы в общественных местах и пр.), так и в организационном взаимодействии (мелкое вредительство и создание помех для деятельности коллег, халатное отношение к служебной информации и пр.). «Вульгарный» бытовой вандализм зачастую связан с асоциальным маргинальным образом жизни отдельных людей, в том числе бродяжничеством [20, 21], а также с нахождением человека в состоянии алкогольного или наркотического опьянения [22]. Однако именно вандализм на рабочем месте привлекает к себе наибольшее внимание, поскольку имеет гораздо более существенные последствия и широкое распространение среди сотрудников современных организаций.

Под организационным вандализмом, демонстрируемым сотрудниками в организации, понимается «социально-психологическое явление, характеризующееся несанкционированным изменением (порча, разрушение, деформация, преобразование и пр.) персоналом организационной среды (материальной, информационной, культурной), наносящим ущерб (экономический, экологический, социальный) организации» [см. 9, с. 153]. Вандализм, как и иное деструктивное отклонение, в организационной среде является добровольным поведением, которое нарушает значительные организационные нормы, тем самым угрожая благополучию организации и ее членов [23].

Организационный вандализм достаточно редко описывается как в специальной литературе, так и в открытых источниках. Причина этого явления кроется в нежелании подавляющего числа организаций разглашать факты деструктивного поведения своего персонала, поскольку это негативно влияет на их деловую репутацию. S. Cohen [24] указывает, что подобная практика «толерантного» отношения к вандализму взрослых весьма распространена в социуме. Также следует учитывать, что случаи организационного вандализма объяснимо скрываются и самими сотрудниками – субъектами вандализма, поэтому часто не классифицируются организацией как вандализм. До определенного момента организация готова не замечать деструктивные действия сотрудника, если «прибыль» от его основной деятельности превосходит ущерб от его деструктивного, в том числе и вандалского, поведения [25]. Таким образом, организации сознательно попустительствуют мелким формам вандализма сотрудников, безнаказанность которых впоследствии может приводить к более значительным деструкциям организационного поведения и существенному ущербу для организации. Так, финансовые издержки организаций в Соединенных Штатах из-за краж, совершаемых персоналом, оцениваются в 50 миллиардов долларов в год [26].



### Теоретическое обоснование

Можно отметить, что имеется несколько теорий происхождения вандализма (теория «разбитых окон» J. Q. Wilson и G. L. Kelling, теория напряженности R. Merton, теория удовольствия М. Csikszentmihalyi и R. Larsen, эстетическая теория V. L. Allen и D. B. Greenberger, теория самоконтроля Т. Hirschi, теория справедливости J. D. Fisher и др.), и в большинстве из них упоминается эмоциональная основа его возникновения. Это актуально и для организационной среды, где сотрудник регулярно испытывает стресс из-за множества неблагоприятных факторов, которые вызывают самые различные эмоции, дестабилизирующие поведение человека. На наличие эмоциональной составляющей в совершении вандальных действий указывали S. Cohen [27], D. Canter [28], R. M. Baron [29], V. M. Weinmayr [30]. Мы предполагаем, что определенные эмоциональные состояния, переживаемые сотрудником, могут провоцировать его деструктивную активность в форме организационного вандализма. При этом конкретные эмоции будут вызывать вполне прогнозируемые мотивационные виды вандализма персонала. Как указывает Р. Плутчик, эмоции выступают в качестве некоей цепи событий, необходимой для поддержания стабильности поведения. Эти цепи могут быть вызваны событиями в окружающей среде, связанными с другими людьми. В ходе когнитивной оценки и интерпретации данных средовых триггеров формируются определенные вегетативные изменения и эмоциональные реакции. В целом это подготавливает человека к действиям и демонстрации определенного поведения [31]. Подобная связь эмоций и поведения человека, выступающая одним из базовых положений эволюционной теории эмоций Р. Плутчика, позволяет нам описать эмоции как основу возникновения организационного вандализма персонала.

Согласно данной теории, эмоции позволяют человеку адаптироваться к окружающей среде, являясь своеобразным ответом на значимые жизненные ситуации и зачастую мотивируя человека к действию [32]. В контексте организационного вандализма именно изменения или напряжения в социальной среде организации, противоречия между ожиданиями сотрудника и реалиями организационной жизни (например, субъективное ощущение несправедливости) могут приводить к возникновению интенсивных эмоциональных реакций (гнева, обиды, страха и пр.),отреагируемых через деструктивную активность. Эмоции, являясь частью социально-регулируемого процесса [32], позволяют управлять социальной и материальной средой в жизнедеятельности человека. Злость, например, является средством запугивания и влияния на других, заставляя их делать то, что необходимо субъекту, побуждая человека к нападению или защите, вовлекая окружающих в конфликт. Однако это делает не сама эмоция, испытываемая человеком, а ее поведенческое выражение. Вандализм персонала на рабочем месте может рассматриваться





с этих же позиций как поведенческое выражение отдельных эмоциональных состояний, призванное изменить или отрегулировать организационную среду для наибольшего комфорта жизнедеятельности человека в ней.

Впрочем, в основе организационного вандализма могут лежать весьма разнообразные эмоциональные состояния, которые специфицируют процесс совершения вандальных действий на рабочем месте, однако в целом их результат однозначно будет рассматриваться как урон для организации и деструкция ее деятельности и среды.

В указанной выше теории Р. Плутчика окружающая среда каждого организма (в том числе организационная среда для сотрудника) создает определенные общие проблемы, которые условно можно назвать «экзистенциальными кризисами», или «универсальными проблемами адаптации» всего живого [33]. И здесь эмоции выступают попытками организмов достичь контроля над этими явлениями с целью выживания. Таким образом, «эмоции – это ультраконсервативные эволюционные поведенческие адаптации, основанные на генетических кодировках, которые обеспечивают повышение шансов выживания организмов» [см. 31, р. 6].

Любая из четырех «универсальных проблем адаптации» имеет два эмоциональных и поведенческих варианта решения, представляющие собой, по мнению Р. Плутчика, биполярные факторы или оси, где разрушению, объединению, воспроизводству и ориентации противостоят защита, отторжение, лишение и исследование, как прототипы биологически адаптивного поведения, проявляющиеся на всех эволюционных уровнях (начиная от примитивнейших одноклеточных организмов и заканчивая человеком). Аналогично и соответственно прототипам поведения выделяются четыре пары антагонистичных базисных эмоций: гнев – страх, доверие – отвращение, радость – печаль, удивление – ожидание [32]. При этом указанные восемь базисных эмоций сгруппированы по принципу спектрального круга. Эмоции, находящиеся рядом (смежные) обладают некоторыми сходными характеристиками, но чем дальше по спектральному кругу находятся эмоции, тем больше они различаются между собой. В результате – противостоящие друг другу эмоции являются полярно противоположными. Это соотносится с идеей W. McDougall, который проводил параллель между эмоциями и цветами, написав, «что эмоции, как и цветовые ощущения, представляют бесконечно великое множество качеств, переходящих из одного в другое незаметными градиентами» [см. 34, р. 39].

## Результаты

Опираясь на анализ литературных научных источников и существующих подходов к пониманию деструктивного поведения персонала [35, 36, 37], мы

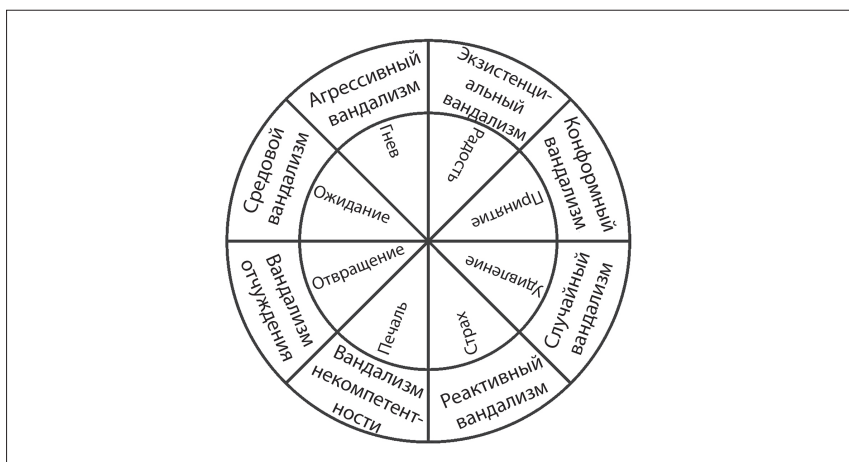


разработали теоретическую модель эмоциональной основы организационного вандализма. Данная модель объясняет происхождение отдельных мотивационных видов вандализма исходя из преобладания отдельных базовых эмоций или сочетания последних друг с другом. В основу визуального представления модели положен принцип спектрального круга, соответствующий модели эмоций Р. Плутчика. В результате смежно расположенные мотивационные виды вандализма обладают схожими по эмоциональным характеристикам чертами, а противостоящие – противоположными.

Описание мотивационных видов организационного вандализма в рамках предложенной модели позволяет отойти от стереотипного представления о доминанции агрессивной составляющей при совершении деструктивных действий персоналом по отношению к среде организации. Градация эмоциональных состояний человека в ситуации трудовой деятельности многовариативна. И любое из них, если обладает достаточной степенью интенсивности при сопутствующих факторах-основах и факторах-триггерах [9], может быть причиной вандального поведения человека на рабочем месте.

Основываясь на ведущей роли эмоций в активации поведения, можно соотнести базисные эмоции и отдельные мотивационные виды вандализма персонала (таблица 1).

Описанные мотивационные виды вандализма характеризуются специфическими моделями поведения, которые инициируются определенными эмоциями (рисунок 1).



**Рисунок 1.** Первичные эмоции и мотивационные виды вандализма персонала

**Figure 1.** Primary emotions and motivational types of employees' vandalism

**Таблица 1.** Модель эмоций Р. Плутчика как основа рассмотрения организационного вандализма [31, 38]  
**Table 1.** Plutchik's model of emotions as a basis for considering organizational vandalism [31, 38]

<b>Экзистенциальный кризис (универсальные проблемы адаптации) Existential crisis (generic prob- lems of adaptation)</b>	<b>Способ адаптации Adaptation types</b>	<b>Базисные эмоции Basic emotions</b>	<b>Мотивационные виды вандализма персонала как способ адаптации Motivational types of employees' vandalism as a type of adaptation</b>	<b>Социальная потребность, удовлетворяемая в ходе адаптации Social needs satisfied during adaptation</b>
Иерархия – кризис возникает в связи с многоуровневым строением общества и изначальным неравенством участников социальной структуры Hierarchy (crisis arises from a multi-level structure of society and the inequality of social participants)	Разрушение Destruction	Гнев Anger	Агрессивный вандализм Aggressive vandalism	Потребность находить виновных, с помощью которых отреагируется гнев Need to find the guilty ones
	Защита (самосохранение) Defense (self-preservation)	Страх Fear	Реактивный вандализм Reactive vandalism	Потребность в избегании социальных отношений Need to avoid social relations
Идентичность – кризис связан с необходимостью включения индивида в сообщество, что обусловлено его потребностями и проблемой выживания Identity (crisis arises from individuals' need for inclusion in social communities)	Объединение Association	Доверие (принятие) Confidence (acceptance)	Конформный вандализм Conformal vandalism	Потребность в избегании конфликта в социальных отношениях Need to avoid conflicts in social relations
	Отторжение Rejection	Отвращение Disgust	Вандализм отчуждения Vandalism of alienation	Потребность идентифицировать недостатки у других Need to identify others' disadvantages



Экзистенциальный кризис (универсальные проблемы адаптации) <i>Existential crisis (generic prob- lems of adaptation)</i>	Способ адаптации <i>Adaptation types</i>	Базисные эмоции <i>Basic emotions</i>	Мотивационные виды вандализма персонала как способ адаптации <i>Motivational types of employees' vandalism as a type of adaptation</i>	Социальная потребность, удовлетворяемая в ходе адаптации <i>Social needs satisfied during adaptation</i>
Временность – кризис связан с ограничением временных рамок жизни индивида <i>Temporality (crisis arises from the finiteness of human existence)</i>	Воспроиз- водство <i>Repro- duction</i>	Радость <i>Joy</i>	Экзистенциальный вандализм <i>Existential vandalism</i>	Потребность демонстриро- вать социально одобряемое поведение <i>Need to demonstrate socially approved behavior</i>
Территориальность – кризис обусловлен представлениями индивида о принадлежащей ему территории <i>Territoriality (crisis arises from individuals' ideas about the ter- ritory belonging to them)</i>	Лишение <i>Deprivation</i>	Печаль <i>Sadness</i>	Вандализм некомпетентности <i>Vandalism of incompetence</i>	Потребность в признании <i>Need for recognition</i>
Территориальность – кризис обусловлен представлениями индивида о принадлежащей ему территории <i>Territoriality (crisis arises from individuals' ideas about the ter- ritory belonging to them)</i>	Ориентация <i>Orientation</i>	Удивление <i>Surprise</i>	Случайный вандализм <i>Casual vandalism</i>	Потребность немедленного реагирования <i>Need for immediate response</i>
	Иссле- дование <i>Research</i>	Ожидание <i>Expectation</i>	Средовой вандализм <i>Environmental vandalism</i>	Потребность управлять отношениями <i>Need to manage relationships</i>



*Агрессивный вандализм.* Данный вид вандализма реализуется как ответная реакция человека на негативное воздействие факторов организационной среды, вызывающих у него эмоцию гнева. Агрессия может принимать вид «горячей» реакции при восприятии провокации или реальной угрозы целостности субъекта (физической или психологической) [39]. Вместе с тем, это может быть и спланированная акция, осуществляемая контролируемым образом с заранее известной целью [40]. В то же время некоторые специалисты указывают, что прямая форма проявления агрессии (физическое насилие, нападения и пр.) в организации встречается не так уж часто, более вероятно косвенная агрессия, «тайный вред» [36] – вымещение негативных эмоций на объектах материальной и информационной среды организаций, приводящая к их повреждению или разрушению.

*Реактивный вандализм.* В основе подобного поведения лежит эмоция страха, когда вандальные действия выступают в форме защитной реакции на реальную или потенциальную внешнюю угрозу. В результате защитных действий или бездействия сотрудника, вызванных страхом (начальства, ситуации, оценки, последствий и пр.), причиняется существенный вред организационным ресурсам вследствие несвоевременного информирования (страх гонца, приносящего плохие известия), некачественного исполнения (страх оценки, приводящий к ошибкам в деятельности), моббинга (страх конкуренции со стороны другого сотрудника) и т. п.

*Конформный вандализм.* Данная форма вандальной активности сотрудника связана с реализацией групповых экспектаций по отношению к нему. Ради признания референтной группой (коллегами, «кликкой») человек совершает деструктивные действия в организационной среде, причем они могут как совершаться совместно с группой (групповой моббинг), так и выполняться индивидуально, например, быть ритуалом инициации (принятия) в группу. Как правило, сотрудник здесь ожидает одобрения собственных деструктивных действий со стороны значимого окружения и в результате их реализации чувствует свою сопричастность к группе и единение с ее интересами.

*Вандализм отчуждения.* Проявляется как способ дистанцирования от организации, противопоставления своего личностного и профессионального пространства организационному, индивидуальных целей – коллективным. Так, Ö. Özer и коллеги указывают, что отчуждение сотрудника приводит к значительному нарушению психологического климата и организационного благополучия [41]. Человек переживает бессилие, бессмысленность своей деятельности в «чуждой» для него организации, в связи с чем результаты собственных деструктивных действий в ее среде также обесцениваются и становятся приемлемыми для него.

*Экзистенциальный вандализм.* Разрушение или преобразование объектов организационной среды в соответствии с волей отдельного сотрудника



является общественной демонстрацией его власти над материальным и социальным пространством или ситуацией и вызывает у него чувство удовлетворения и радости. Это один из немногих видов вандализма, где авторство не скрывается, а публично объявляется. Исследования Л. С. Ватовой показали, что мотив самоутверждения, лежащий в основе подобных вандальных действий, наиболее свойственен тем людям, которые имеют претензию на лидерство в группе [6]. Подобное поведение характерно для «негативных» лидеров в организации и используется ими как тактика привлечения к себе внимания коллектива и создания оппозиционной коалиции.

*Вандализм некомпетентности.* Данный вид вандализма является следствием невозможности квалифицированной и качественной реализации профессиональной деятельности сотрудником в силу объективных обстоятельств (например, отсутствия опыта, необходимой компетентности и т. п.) при наличии обязательного условия ее выполнения. В этой ситуации человек переживает фрустрацию, вызванную ощущением предела собственных возможностей, что сопровождается эмоциональной угнетенностью, снижением самооценки и переживанием печали.

*Случайный вандализм.* Появляется как результат непреднамеренных действий сотрудника, когда он не может полностью спрогнозировать последствия собственной активности. Зачастую это продуцируется изменениями в организационной среде, попаданием в новые условия иной организации, где человеку приходится оперативно реагировать на незнакомые стимулы или быстро меняющуюся ситуацию. В связи с этим возможен регрессивный возврат и обращение к детским формам поведения, предполагающим непосредственность, игру, снижение уровня антиципации и ответственности.

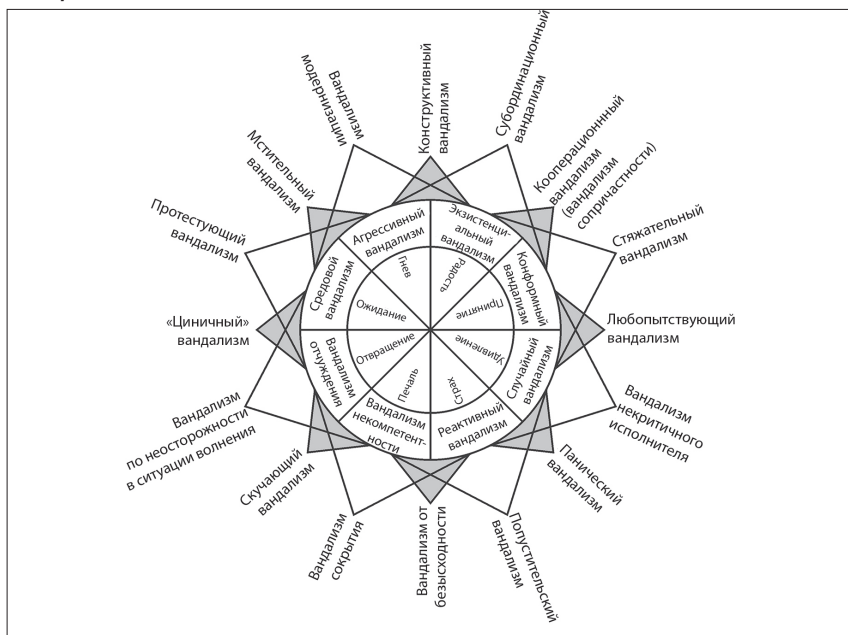
*Средовой вандализм.* Как указывает А. Т. Welford, эргономика мест и ее несоответствие потребностям человека часто выступают причиной вандального поведения [42]. Исходя из этого, из-за низкой эргономичности организационной среды в целом, или рабочего места в частности, у сотрудника может возникать стремление изменения отдельных элементов среды ради персонального комфорта или безопасности. Основная цель подобного, деструктивного для организации, поведения персонала субъективно воспринимается сотрудником как просоциальная, а свои действия он позиционирует как преобразование среды организации ради собственного или общественного удобства (проделанные лазы в заборах, сломанные замки для облегченного доступа в помещения и пр.). Ожидание будущих предпочтений в виде повышения субъективного удобства от результатов деструктивных действий сотрудника является эмоциональной основой и мотиватором воплощения вандальной деятельности.

В то же время в жизни мы испытываем не только «чистые» базисные эмоции, но и их производные, т. е. более сложносоставные эмоциональные реакции.



Если посмотреть на рисунок 1, то становится очевидно, что любая смежная пара первичных эмоций могла бы быть объединена с целью формирования промежуточного звена – смешанной эмоции, так же, как и любые два смежных цвета в спектре формируют промежуточный оттенок. Смесь из любых двух первичных выборов может называться диадой. При этом данные диады могут быть сформированы различными способами. Если смешиваются две смежные первичные эмоции, то данная комбинация может называться первичной диадой. Смесью двух первичных эмоций, которые располагаются на круге через одну, могут называться вторичными диадами, в то время как смеси первичных эмоций, которые уже расположены на круге через две – третичными диадами [33]. Руководствуясь этим принципом, можно получить расширенный спектр мотивационных видов организационного вандализма (рисунок 2), которые объединены в обобщенную модель.

### **Мотивационные виды вандализма, образованные диадами смежных эмоций**



**Рисунок 2.** Модель эмоциональной основы мотивационных видов организационного вандализма

**Figure 2.** Model of emotional basis of motivational types of organizational vandalism



*Конкурентный вандализм* (гнев + радость = гордость) характерен для ситуации скрытого или явного соперничества между сотрудниками. В этом случае агрессия в форме вандализма по отношению к предметам и результатам деятельности соперника позволяет снизить его ресурсы и приобрести конкурентное преимущество перед ним субъекту вандализма.

*Кооперационный вандализм*, или вандализм сопричастности (радость + принятие = любовь, дружелюбие), возникает как стремление быть включенным в референтную группу, может реализовываться в форме «ритуала инициации» для вхождения/принятия в закрытое сообщество внутри социальной системы организации. В результате сотрудником осознанно наносится ущерб среде организации, но воспринимается это как демонстрация его возможностей и, при одобрении группы, лично оценивается как позитивное поведение.

*Любопытствующий вандализм* (принятие + удивление = любопытство) происходит из-за чрезмерной любознательности и «разрушительного экспериментаторства» с объектами организационной среды. В этом случае целью разрушения является познание. Д. Кантер показывает, что стремление понять и разобраться с тем, как устроен и функционирует какой-либо объект, может приводить к направленно вандальной активности человека [28]. Это может быть также экстраполировано с материальных объектов на социальные системы, когда «изучается» прочность социальных связей и межличностных отношений, устойчивость социальных норм, авторитета руководителя и пр.

*Панический вандализм* (удивление + страх = смятение, трепет) возникает как следствие высокой стрессогенности в производственных ситуациях, когда низкая прогностичность в отношении происходящего вызывает у сотрудника (субъекта вандализма) страх последствий, инициирует избегающие реакции, суетливость, необдуманные действия, которые могут приводить к поломке рабочего оборудования, повреждению организационной среды.

*Вандализм от безысходности* (страх + печаль = отчаяние) происходит вследствие фрустрационных состояний сотрудников, когда возникает ощущение отсутствия выхода из затруднительного положения, а вандализм является единственным осознаваемым человеком способом решения сложившейся ситуации.

*Скучающий вандализм* (печаль + отвращение = страдание): мотивом выступает поиск новых впечатлений, острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью [27], которые позволят отвлечься от рутинных обязанностей. Безделье, скука, неумение занять себя, поиск развлечений часто бывают связаны со скудностью информационного фона, незанятостью человека работой [6]. М. Csikszentmihalyi, R. Larsen в рамках описания модели удовольствия указывают, что несоответствие возможностей человека и средовых вызовов, эмоциональное состояние скуки и однообразия, а также отсутствие четкой системы правил приводят к возникновению у него чувства неудовлетворенности. Это, возможно,





будет компенсироваться через альтернативную деструктивную деятельность, которая принесет необходимое человеку удовольствие [43].

«Циничный» вандализм (отвращение + ожидание = цинизм) проявляется у сотрудников, разочарованных в социальных механизмах и авторитетах, проявляющих недоверие к организации, ее целям, и несогласных с ее организационной культурой вследствие собственного накопленного отрицательного опыта и невозможности открытого выражения негативных чувств. В этом случае вандализм выступает как реакция на резкие изменения в организации, например, в ситуации инновационной деятельности, как результат разочарования в новых целях, из-за разрыва между идеалами, заявленными как новая ценность, и несоответствующей им реальностью [44]. J. Schilling, описывая мультифакторную природу циничного поведения сотрудников (нарушение психологического контракта между работником и работодателем, дисбаланс вклада и результата, отсутствие возможности участвовать в принятии решений и т. д.), подчеркивает, что значимую роль в поведении организационного цинизма играет руководитель организации, становясь негативным образцом для подражания или демонстрируя собственное деструктивное поведение в общении с сотрудниками [45].

*Мстительный вандализм* (ожидание + гнев = месть). В целом мотив мести можно рассматривать как определенные негативистские действия. D. Canter считает, что мотив мести возникает как ответ обществу или его отдельным представителям за ущемление каких-то интересов субъекта вандализма [28]. Например, граффити, влекущие порчу общественного или частного имущества (что само по себе является нарушением социальных запретов), представляют собой относительно безопасный для индивида способ заявить о своей оппозиции закону или другим социальным институтам. S. Cohen также описывает данный вид вандализма как мщение, когда разрушение происходит в ответ на обиду или оскорбление. Специфической особенностью здесь выступает то, что разрушение является отложенным ответом на действия противной стороны и совершается анонимно. Обида может не иметь под собой реальных оснований, быть воображаемой. Также объект разрушения может напрямую не являться собственностью человека или организации, против которых выступает субъект вандализма, а быть связан с ними лишь косвенно, символически, опосредованно. Эмоциональный «выплеск» и совершаемые разрушения позволяют снять накопившееся напряжение по принципу замещения как механизма психологической защиты [27].

### ***Мотивационные виды вандализма, образованные диадами эмоций «через одну»***

*Субординационный вандализм* (гнев + принятие = господство) характерен для ситуаций, когда действия его субъекта опосредованы организационной



иерархией. При этом вандалная активность инициируется гневом и необходимостью принять ситуацию либо человека (руководителя, подчиненного, коллегу, клиента и т. д.), что приводит к переживанию неограниченной власти и господства, осознанию возможности оказывать влияние. Часто субординационный вандализм проявляется как моббинг на рабочем месте [46] или боссинг, если субъектом вандализма оказывается руководитель [47].

*Стяжательный вандализм* (радость + удивление = наслаждение) – это вандализм, совершаемый ради получения выгоды, приобретения чего-либо. Его основным мотивом является материальная выгода, а разрушение каких-либо объектов организационной собственности выступает как сопутствующее последствие достижения цели приобретения. Как указывает S. Cohen, данный вид вандализма является некой разновидностью кражи [27]. При этом часто вандалами изымаются отдельные части оборудования, информационных стендов, декора помещений, иногда в целях коллекционирования, инсталляций, что в итоге нарушает целостный облик организационной среды и может приводить к аварийным ситуациям на производстве.

*Вандализм некритичного исполнителя* (принятие + страх = покорность, скромность). Исполнительность понимается в психологических исследованиях как подчинение субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими целей и задач. Экстернальная природа исполнительного действия, а именно постановка цели не самостоятельно, а извне, способствует некритичному восприятию исполнителем окружающей действительности, «слепому» исполнению приказов и поручений, с руководством мотивом избегания неудач [48]. В таком случае страх неудачи, покорность при исполнении, отсутствие желания разобраться в ситуации, и, при необходимости, проявить ответственность или инициативу, скромность, а иногда и внешняя конформность, – в совокупности могут нанести ущерб организации и ее среде.

*Попустительский вандализм* (удивление + печаль = замешательство, разочарование). Данный вид вандализма вызван разочарованием, как связанным с несбывшимися ожиданиями, планами, так и разочарованием в себе, других, организации. Отрицательный или угнетенный эмоциональный фон способствует развитию чувства, что «все уже потеряно», равнодушию к происходящему и действиям сотрудников, наносящим ущерб организации. При таком попустительстве вандалное поведение коллег и подчиненных принимает более серьезные и разрушительные масштабы.

*Вандализм сокрытия* (страх + отвращение = стыд, ханжество). Как правило, данный вид вандализма проявляется в ситуации, когда страх оказывает влияние или даже определяет выбор стратегии поведения сотрудника, регуляции ответственного поведения личности [49]. В психологии управления



оперируют понятием «организационный страх», например, страх потери работы, страх не справиться с работой, страх допустить ошибку, потерять собственное Я и др. [50]. Так, страх не справиться с работой или допустить ошибку приводит к сильной эмоциональной напряженности, а страх принять ответственность за свои действия провоцирует тревожность и неудовлетворенность собой, т. к. в ситуации неуспеха повышается риск быть отверженным коллективом или профессиональным сообществом, потерять место работы, должность и т. д. Попытка избежать негативных последствий или справиться с ними в реальности побуждает сотрудника скрывать как результаты своих действий, так и свой страх под маской ханжества.

*Вандализм по неосторожности в ситуации волнения* (печаль + ожидание = пессимизм). Оптимальный уровень волнения позволяет человеку мобилизовать силы и ресурсы, чтобы справиться с предстоящей сложной ситуацией. Вместе с тем, очень сильное волнение и отсутствие навыков самоконтроля в сочетании с неадекватными ожиданиями от предстоящего события являются основой для проявления вандализма по неосторожности в ситуации волнения. Например, волнение в первый день на рабочем месте или перед новым ответственным заданием может привести к неуверенности в себе, акцентированию на негативных качествах, обстоятельствах, чертах. Все это усиливает волнение и создает основу для совершения ошибок по неосторожности, невнимательности, наносящих ущерб организации.

*Протестующий вандализм* (отвращение + гнев = пренебрежение, омерзение, негодование, презрение, ненависть, возмущение, враждебность). Протест против социальных и культурных норм взрослого мира довольно часто характеризует поведение подростков. В то же время, данный вид вандализма вполне может быть присущ человеку, вышедшему за пределы подросткового возраста – представителю оппозиционных субкультур или человеку, сочувствующему какой-либо политической партии, общественной организации и совершающему вандальные акты по отношению к собственности их оппонентов, или человеку, обиженному на общество или отдельных его представителей и демонстрирующему свою обиду через вандальные действия и т. п. Подобное же предполагает и Н. Е. Roos, связывая вандализм с ущемлением стремления человека к гедонизму, когда все предметы, воспринимаемые как препятствие для получения удовольствия, вызывают протест. Таким образом, вандализм – это разрушение источников запрета [51]. R. M. Baron и J. D. Fisher в рамках теории взаимодействия субъективной несправедливости и уровня контроля утверждали, что глубинным мотивом вандализма является восстановление справедливости, попранной в результате перманентного нарушения другими людьми правил общественного бытия или не подтвердившихся экспектаций субъекта [29]. Результаты исследования организационной справедливости,



проведенного D. R. Bobocel, доказывают, что восприятие своей организации как справедливого субъекта у одних сотрудников может способствовать конструктивным ответам на несправедливые события в ней, у других же – подавлять деструктивные ответы и мстительные намерения [52].

*Вандализм модернизации* (ожидание + радость = оптимизм, храбрость, надежда, тщеславие). Необходимо отметить, что положительные эмоции также могут выступать основой вандального поведения персонала. Так, оптимизм и уверенность в результате, надежда на лучший вариант развития событий, ожидание, что действия обязательно обеспечат достижение цели, способны, особенно при их необоснованно высоком уровне выраженности, нанести ущерб собственности организации или ее репутации. Например, тщеславное стремление непременно хорошо выглядеть в глазах окружающих и получать подтверждение своей успешности и уникальности приводят к неадекватной оценке рисков и, как следствие, получению результата, не соответствующего ожиданиям. Кроме того, нарушение организационных норм может приводить к креативным результатам [25].

### **Обсуждение результатов**

Таким образом, проведенное исследование показывает, что организационный вандализм может иметь достаточно дифференцированную эмоциональную основу, которая в свою очередь инициирует иррациональную, нерелексированную форму взаимодействия человека с окружающей его средой. Необходимо отметить, что разрушительные действия выбираются сотрудником не всегда, но при лимитировании времени и ресурсов, определенной личностной склонности или наличии опыта подобной активности [9] человеку «проще» отреагировать эмоциональное напряжение деструктивной формой поведения, в том числе вандальными действиями. При этом личный успешный опыт организационного вандализма способствует как закреплению такой поведенческой девиации и ее систематическому использованию, так и формированию установки на ее «нормативность». Эффективность вандализма при решении производственных ситуаций, возможность оперативного получения результатов от своих действий трансформируют организационный вандализм в способ совладания с эмоционально напряженными ситуациями для конкретного сотрудника.

Сформированная модель эмоциональной основы мотивационных видов организационного вандализма демонстрирует многообразие эмоциональных состояний, которые могут приводить к деструктивному поведению человека в организации. В целом представленная модель является одним из вариантов разработки теоретической основы для объяснения «психологических механизмов возникновения контр-продуктивного поведения» [см. 35, с. 54]



работников, что созвучно с методологическими вопросами в области психологии деструктивной активности персонала на рабочем месте [35].

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующие результаты представленного теоретического исследования эмоциональной основы организационного вандализма персонала:

1. В среде организации возможна деструктивная активность персонала, выражающаяся, в том числе, в виде вандальных действий по отношению к объектам окружающего пространства. Вероятнее всего, инициируется данная девиация определенными эмоциональными состояниями, которые вызываются триггерами организационной среды.

2. Для объяснения механизмов, инициирующих деструктивное поведение персонала организации, была использована эволюционная теория эмоций Р. Плутчика, в рамках которой возможно не только выделение базисной эмоции, провоцирующей у человека вандальную активность, но и описание стратегии адаптации и основных потребностей, удовлетворяемых сотрудником в процессе приспособления к окружающей среде организации.

3. Описана теоретическая модель, где соотнесены базисные эмоции (в соответствии с теорией Р. Плутчика) и отдельные виды вандализма персонала, такие как агрессивный вандализм, реактивный вандализм, конформный вандализм, вандализм отчуждения, экзистенциальный вандализм, вандализм некомпетентности, случайный вандализм, средовой вандализм. А также описаны дополнительные шестнадцать видов организационного вандализма, где основой выступают сложносоставные эмоциональные состояния.

4. Предложенная модель эмоциональной основы организационного вандализма для применения в практике управления организационным поведением нуждается в расширенной эмпирической проверке в связи с необходимостью обязательного учета субъективных факторов, связанных с индивидуальным опытом человека, его характерологическими особенностями, актуальными эмоциональными состояниями и пр. Однако важно понимать, что эмоционально опосредованное поведение, в том числе носящее признаки вандализма, не является случайным, бессмысленным, избыточным, оно всегда напрямую соотносится с импульсным событием, которое стоит в пусковой комплексной цепочке первым [31], т. е. с явлениями материальной, информационной и социальной среды самой организации. Вследствие этого эмпирическое исследование эмоциональной основы вандализма сотрудников должно предполагать учет факторов внутренней среды организации.

### **Благодарности**

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (Российского гуманитарного научного фонда), проект 17-06-00819.



### Acknowledgments

Supported by the Russian Foundation for Basic Research (Russian Humanitarian Science Foundation), project 17-06-00819.

### Литература

1. Семенова Ю. А. Формирование гражданской идентичности в условиях современного российского общества // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 1. С. 104–108.
2. Симонова И. А. Поиски методологических оснований социального серфинга в исследованиях молодежи // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 238–243.
3. Plutchik R. The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice // American Scientist. 2001. Vol. 89, № 4. P. 344–350. URL: [http://www.jstor.org/stable/27857503?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/27857503?seq=1#page_scan_tab_contents) (дата обращения: 14.02.2018).
4. Осипова О. С. Девиантное поведение: благо или зло? // Социологические исследования. 1998. № 9. С. 106–109. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/311/688/1217/020.OSSIPOVA.pdf> (дата обращения: 14.02.2018).
5. Корелкин Е. Н. Проблемы трансформации системы профилактики в условиях социокультурного кризиса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2012. № 4 (108). С. 132–136.
6. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика. М.: Народное образование; Изд-во МПСИ, 2007. 298 с.
7. Гурова О. В. Школьный графический вандализм как конфликт между личностью и средой // Конфликтогенность современности / отв. ред. Л. А. Максимова. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2014. С. 49–65.
8. Ключев Р. В. Внутренние и внешние факторы экономического риска промышленного предприятия // Инструменты и механизмы современного инновационного развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ч. 1. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 174–177.
9. Кружкова О. В., Девятковская И. В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 150–169. DOI: [10.17223/17267080/63/11](https://doi.org/10.17223/17267080/63/11)
10. Кузнецова И. А., Попов В. А. Зарубежные исследования молодежного вандализма // Педагогика. 1997. № 6. С. 111–114.
11. Скороходова А. С. Вандализм // Социологический журнал. 1999. № 3–4. С. 49–67.



12. Goldstein A. P. The Psychology of Vandalism. Boston, MA: Springer, 1996. 296 p. DOI: [10.1007/978-1-4899-0176-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0176-7)
13. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Krivoshchekova M. S. The genesis of vandalism: From childhood to adolescence // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8, № 1. P. 139–156. DOI: [10.11621/pir.2015.0112](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0112)
14. Elliott D. S., Huizinga D., Menard S. Multiple Problem Youth: Delinquency, Substance Use, and Mental Health Problem. New York: Springer-Verlag, 1989. 226 p. DOI: [10.1007/978-1-4613-9637-6](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9637-6)
15. Le Blanc M., Fréshette M. Male Criminal Activity from Childhood Through Youth. New York: Springer-Verlag, 1988. 228 p. DOI: [10.1007/978-1-4612-3570-5](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3570-5)
16. Mawby R. J. Burglary. Devon, UK: Willan Publishing, 2001. 213 p.
17. United States Bureau of the Census: Statistical Abstract of the United States. 117th ed. Washington, DC: Hoovers Inc, 1997. 1022 p.
18. Kube E., Schuster L. Le vandalisme en milieu urbain: importance, portée et contexte du phenomena: mesures possibles de prévention. Strasbourg: Comité Européen pour les Problèmes Criminels, 1984. 24 p.
19. Lorenz M. Vandalismus als Alltagsphänomen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2012. 157 p.
20. Stuart G. Conflict and homeless youth // Youth Studies Australia. 1994. Vol. 13, № 2. P. 27–30.
21. Tavecchio L. W. C. Moral Judgement and Delinquency in Homeless Youth // Journal of Moral Education. 2010. Vol. 28, № 1. P. 63–79. DOI: [10.1080/030572499103313](https://doi.org/10.1080/030572499103313)
22. Омаев Б. Х. Понятие вандализма и личностные особенности вандалов // Образование и право. 2013. № 5 (45) – 6 (46). С. 168–173.
23. Robinson S. L., Bennett R. J. A Typology of Deviant Workplace Behaviors: a Multidimensional Scaling Study // The Academy of Management Journal. 1995. Vol. 38, № 2. P. 555–572. DOI: [10.2307/256693](https://doi.org/10.2307/256693)
24. Cohen S. Sociological approaches to vandalism // Vandalism, behaviour and motivations / C. Levy-Leboyer (Ed.). Amsterdam; New York; Oxford: North Holland, 1984. P. 51–62.
25. Levy T., Tziner A. When destructive deviance in the workplace becomes a liability: a decisional behavioral model // Quality and Quantity. 2011. Vol. 45, Issue 1. P. 233–239. DOI: [10.1007/s11135-009-9277-0](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9277-0)
26. Coffin B. Breaking the Silence on White Collar Crime // Risk Management. 2003. Vol. 50, № 8. P. 6. URL: <https://www.questia.com/magazine/1G1-107762284/breaking-the-silence-on-white-collar-crime> (дата обращения: 14.02.2018).
27. Cohen S. Property Destruction: Motives and Meanings // Vandalism / C. Ward (Ed.). London: The Architectural Press, 1973. P. 23–53.
28. Canter D. V. Fires and Human Behavior. New York: John Wiley and Sons Ltd, 1980. 356 p.



29. *Baron R. M., Fisher J. D.* The equity-control model of vandalism: a refinement // *Vandalism, behaviour and motivations* / C. Levy-Leboyer (Ed.). Amsterdam; New York; Oxford: North Holland, 1984. P. 63–76.
30. *Weinmayr V. M.* Vandalism by design: A critique // *Landscape Architecture*. 1969. Vol. 59. P. 286.
31. *Plutchik R.* *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row, 1980. 440 p.
32. *Plutchik R.* The measurement of emotions // *Acta Neuropsychiatrica*. 1997. Vol. 9, Issue 2. P. 58–60. DOI: [10.1017/S0924270800036802](https://doi.org/10.1017/S0924270800036802)
33. *Plutchik R.* *The Emotions: Facts, Theories and a New Model*. New York: Random House, 1962. 232 p.
34. *McDougall W.* *An Introduction to Social Psychology*. 14th ed. Boston, MA, US: John W Luce & Company, 1921. 410 p.
35. *Гулевич О. А.* Контр-продуктивная активность в организации: определение, виды, факторы // *Организационная психология*. 2013. Т. 3, № 4. С. 49–58.
36. *Kaukiainen A., Salmivalli C., Björkqvist K., Österman K., Lahtinen A., Kostamo A., Lagerspetz K.* Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees // *Aggressive Behaviour*. 2001. Vol. 27, № 5. P. 360–371. DOI: [10.1002/ab.1021](https://doi.org/10.1002/ab.1021)
37. *Pietersen C.* A Diagnostic Approach To Measuring And Managing Workplace Aggression // *SA Journal of Human Resource Management*. 2005. Vol. 3, № 1. P. 1–5. DOI: [10.4102/sajhrm.v3i1.52](https://doi.org/10.4102/sajhrm.v3i1.52)
38. *Кружкова О. В., Девятковская И. В.* Психологические аспекты выделения эмоциональной основы организационного вандализма // *Фундаментальные и прикладные исследования в современной психологии: результаты и перспективы развития* / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2017. С. 1839–1846.
39. *Ortega Escobar J., Alcázar Córcoles M. T.* Neurobiology of aggression and violence [Neurobiología de la agresión y la violencia] // *Anuario de Psicología Jurídica*. 2016. Vol. 26, № 1. P. 60–69. DOI: [10.1016/j.apj.2016.03.001](https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.03.001)
40. *Rosell D. R., Siever L. J.* The neurobiology of aggression and violence // *CNS Spectrums*. 2015. Vol. 20, Special Issue 3. P. 254–279. DOI: [10.1017/S109285291500019X](https://doi.org/10.1017/S109285291500019X)
41. *Özer Ö., Uğurluoğlu Ö., Saygılı M., Songur C.* The impact of work alienation on organizational health: A field study in health sector // *International Journal of Healthcare Management*. 2017. DOI: [10.1080/20479700.2017.1312804](https://doi.org/10.1080/20479700.2017.1312804)
42. *Welford A. T.* *Ergonomics: Where Have We Been and Where Are We Going: I* // *Ergonomics*. 1976. Vol. 19, Issue 3. P. 275–286. DOI: [10.1080/00140137608931543](https://doi.org/10.1080/00140137608931543)





43. Csikszentmihalyi M., Larsen R. Intrinsic Rewards in School Crime // Applications of Flow in Human Development and Education. Dordrecht: Springer, 2014. P. 271–284. DOI: [10.1007/978-94-017-9094-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_14)
44. Гудков Л. Д. Перерождения «советского человека» (об одном исследовательском проекте Левада-центра) // Одиссей: Человек в истории. 2007. № 1. С. 398.
45. Schilling J. Organisationaler Zynismus als Herausforderung für Führungskräfte: Umgang mit destruktiven Einstellungen von Mitarbeitern // Herausforderung Führung – führen wollen, führen können, schwierige Situationen meistern / A. Gourmelon (Hrsg.). Heidelberg: Rehm, 2016. P. 21–36.
46. Zábrodská K., Květon P. Šikana na pracovišti v prostředí českých univerzit: výskyt, formy a organizační souvislosti // Sociologický časopis / Czech Sociological Review. 2012. Vol. 48, № 4. P. 641–668.
47. Momand H. Mobbing in der Arbeitswelt: Ursachen, Folgen und mögliche Lösungsansätze für ein verbessertes Arbeitsklima. Hamburg: Diplomica Verlag, 2011. 207 p.
48. Прядеин В. П. Психолого-педагогические и социальные аспекты исполнительности // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 65–71.
49. Ярушкин Н. Н., Сатонина Н. Н. Социальный страх как регулятор ответственного поведения личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2007. № 1. С. 78–84.
50. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
51. Roos H.-E. Vandalism as a Symbolic Act in Free Zones // Vandalism: Research, Prevention and Social Policy / C. Harriet H., J. Darryll J., & B. Martha H. (Eds.). Seattle: US Dept. of Agriculture / Pacific Northwest Research Station and University of Washington, 1992. P. 71–87. URL: <http://portal.research.lu.se/portal/files/5546900/802127.pdf> (дата обращения: 14.02.2018).
52. Bobocel D. R. Coping with unfair events constructively or destructively: The effects of overall justice and self–other orientation // Journal of Applied Psychology. 2013. Vol. 98 (5). P. 720–731. DOI: [10.1037/a0032857](https://doi.org/10.1037/a0032857)

## References

1. Semenova Yu. A. Formation of civil identity in modern Russian society. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2010, no. 1, pp. 104–108 (in Russian).
2. Simonova I. A. Searching for methodological foundations of social surfing in youth research. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 238–243 (in Russian).



3. Plutchik R. The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 2001, V. 89, no. 4, pp. 344–350. Available at: [http://www.jstor.org/stable/27857503?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/27857503?seq=1#page_scan_tab_contents) (Accessed 14 February 2018).
4. Osipova O. S. Deviant behavior: good or evil? *Sociological Studies*, 1998, no. 9, pp. 106–109 (in Russian). Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/311/688/1217/020.OSSIPOVA.pdf> (Accessed 14 February 2018).
5. Korelkin E. N. Transformation of the system of prevention in times of sociocultural crisis. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya – Bulletin of the Adyghe State University, the series "Region Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Sciences and Culturology"*, 2012, no. 4 (108), pp. 132–136 (in Russian).
6. Vtova L. S. *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniya molodezhnogo vandalizma i ego profilaktika* [Socio-psychological foundations for vandalism among youth and its prevention]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2007. 298 p.
7. Gurova O. V. School graphic vandalism as a conflict between an individual and the environment. In: L. A. Maksimova (ed.) *Konfliktogennost' sovremennosti* [Conflictogenity nowadays]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 2014, pp. 49–65.
8. Klyuev R. V. Vnutrennie i vneshnie faktory ekonomicheskogo riska promyshlennogo predpriyatiya [Internal and external factors for economic risks at industrial enterprises]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Instrumenty i mekhanizmy sovremennogo innovatsionnogo razvitiya"* [Proc. International Theoretical and Practical Conference "Tools and mechanisms of modern innovative development: Part 1"]. Ufa, Aeterna Publ., 2016, pp. 174–177.
9. Kruzhkova O. V., Devyatovskaya I. V. Organizational vandalism: On the issue of employees' destructive behavior. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 63, pp. 150–169 (in Russian). DOI: [10.17223/17267080/63/11](https://doi.org/10.17223/17267080/63/11)
10. Kuznetsova I. A., Popov V. A. Western studies of vandalism among youth. *Pedagogika – Pedagogy*, 1997, no. 6, pp. 111–114 (in Russian).
11. Skorokhodova A. S. Vandalism. *Sotsiologicheskii zhurnal – Sociological Journal*, 1999, no. 3–4, pp. 49–67 (in Russian).
12. Goldstein A. P. *The psychology of vandalism*. Boston, MA, Springer, 1996. 296 p. DOI: [10.1007/978-1-4899-0176-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0176-7)
13. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Krivoshchekova M. S. The genesis of vandalism: From childhood to adolescence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, V. 8, no. 1, pp. 139–156. DOI: [10.11621/pir.2015.0112](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0112)



14. Elliott D. S., Huizinga D., Menard S. *Multiple problem youth: Delinquency, substance use, and mental health problem*. New York, Springer-Verlag, 1989. 226 p. DOI: [10.1007/978-1-4613-9637-6](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9637-6)
15. Le Blanc M., Fréshette M. *Male criminal activity from childhood through youth*. New York, Springer-Verlag, 1988. 228 p. DOI: [10.1007/978-1-4612-3570-5](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3570-5)
16. Mawby R. I. *Burglary*. Devon, UK, Willan Publishing, 2001. 213 p.
17. United States Bureau of the Census: Statistical abstract of the United States. 117th ed. Washington, DC, Hoovers Inc, 1997. 1022 p.
18. Kube E., Schuster L. *Le vandalisme en milieu urbain: importance, portée et contexte du phenomena: mesures possibles de prévention*. Strasbourg, Comité Européen pour les Problèmes Criminels, 1984. 24 p.
19. Lorenz M. *Vandalismus als Alltagsphänomen*. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, 2012. 157 p.
20. Stuart G. Conflict and homeless youth. *Youth Studies Australia*, 1994, V. 13, no. 2, pp. 27–30.
21. Tavecchio L. W. C. Moral judgement and delinquency in homeless youth. *Journal of Moral Education*, 2010, V. 28, no. 1, pp. 63–79. DOI: [10.1080/030572499103313](https://doi.org/10.1080/030572499103313)
22. Omaev B. Kh. The concept of vandalism and personal features in vandals. *Obrazovanie i pravo – Education and Law*, 2013, no. 5 (45) – 6 (46), pp. 168–173 (in Russian).
23. Robinson S. L., Bennett R. J. A Typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *The Academy of Management Journal*, 1995, V. 38, no. 2, pp. 555–572. DOI: [10.2307/256693](https://doi.org/10.2307/256693)
24. Cohen S. Sociological approaches to vandalism. In: C. Levy-Leboyer (ed.) *Vandalism, behaviour, and motivations*. Amsterdam, New York, Oxford, North Holland, 1984, pp. 51–62.
25. Levy T., Tziner A. When destructive deviance in the workplace becomes a liability: a decisional behavioral model. *Quality and Quantity*, 2011, V. 45, Issue 1, pp. 233–239. DOI: [10.1007/s11135-009-9277-0](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9277-0)
26. Coffin B. Breaking the silence on white collar crime. *Risk Management*, 2003, V. 50, no. 8, pp. 6. Available at: <https://www.questia.com/magazine/1G1-107762284/breaking-the-silence-on-white-collar-crime> (Accessed 14 February 2018).
27. Cohen S. Property destruction: Motives and meanings. In: C. Ward (ed.) *Vandalism*. London, The Architectural Press, 1973, pp. 23–53.
28. Canter D. V. *Fires and human behavior*. New York, John Wiley and Sons Ltd, 1980. 356 p.
29. Baron R. M., Fisher J. D. The equity-control model of vandalism: a refinement. In: C. Levy-Leboyer (ed.) *Vandalism, behaviour and motivations*. Amsterdam, New York, Oxford, North Holland, 1984, pp. 63–76.



30. Weinmayr V. M. Vandalism by design: A critique. *Landscape Architecture*, 1969, V. 59, p. 286.
31. Plutchik R. *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York, Harper & Row, 1980. 440 p.
32. Plutchik R. The measurement of emotions. *Acta Neuropsychiatrica*, 1997, V. 9, Issue 2, pp. 58–60. DOI: [10.1017/S0924270800036802](https://doi.org/10.1017/S0924270800036802)
33. Plutchik R. *The emotions: Facts, theories and a new model*. New York, Random House, 1962. 232 p.
34. McDougall W. *An introduction to social psychology*. 14th ed. Boston, MA, US, John W Luce & Company, 1921. 410 p.
35. Gulevich O. A. Counter-productive activity at organizations: Definition, types, and factors. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2013, V. 3, no. 4, pp. 49–58 (in Russian).
36. Kaukiainen A., Salmivalli C., Björkqvist K., Österman K., Lahtinen A., Kostamo A., Lagerspetz K. Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behaviour*, 2001, V. 27, no. 5, pp. 360–371. DOI: [10.1002/ab.1021](https://doi.org/10.1002/ab.1021)
37. Pietersen C. A Diagnostic approach to measuring and managing workplace aggression. *SA Journal of Human Resource Management*, 2005, V. 3, no. 1, pp. 1–5. DOI: [10.4102/sajhrm.v3i1.52](https://doi.org/10.4102/sajhrm.v3i1.52)
38. Kruzhkova O. V., Devyatovskaya I. V. Psychological aspects of highlighting the emotional basis of organizational vandalism. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova (eds.) *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied research in modern psychology: results and prospects]. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2017, pp. 1839–1846.
39. Ortega Escobar J., Alcázar Córcoles M. T. Neurobiology of aggression and violence [Neurobiología de la agresión y la violencia]. *Anuario de Psicología Jurídica*, 2016, V. 26, no. 1, pp. 60–69. DOI: [10.1016/j.apj.2016.03.001](https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.03.001)
40. Rosell D. R., Siever L. J. The neurobiology of aggression and violence. *CNS Spectrums*, 2015, V. 20, Special Issue 3, pp. 254–279. DOI: [10.1017/S109285291500019X](https://doi.org/10.1017/S109285291500019X)
41. Özer Ö., Uğurluoğlu Ö., Saygılı M., Sonğur C. The impact of work alienation on organizational health: A field study in health sector. *International Journal of Healthcare Management*, 2017. DOI: [10.1080/20479700.2017.1312804](https://doi.org/10.1080/20479700.2017.1312804)
42. Welford A. T. Ergonomics: Where have we been and where are we going: I. *Ergonomics*, 1976, V. 19, Issue 3, pp. 275–286. DOI: [10.1080/00140137608931543](https://doi.org/10.1080/00140137608931543)
43. Csikszentmihalyi M., Larsen R. Intrinsic rewards in school crime. *Applications of Flow in Human Development and Education*. Dordrecht, Springer, 2014, pp. 271–284. DOI: [10.1007/978-94-017-9094-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_14)



44. Gudkov L. D. Rebirth of a "Soviet man" (a case of a research project of the Levada Center). *Odysseus: Man in history – Odysseus: Man in History*, 2007, no. 1, p. 398 (in Russian).
45. Schilling J. Organisationaler Zynismus als Herausforderung für Führungskräfte: Umgang mit destruktiven Einstellungen von Mitarbeitern. In: A. Gourmelon (Hrsg.) *Herausforderung Führung – führen wollen, führen können, schwierige Situationen meistern*. Heidelberg, Rehm, 2016, pp. 21–36.
46. Zábřodská K., Květon P. Šikana na pracovišti v prostředí českých univerzit: výskyt, formy a organizační souvislosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2012, V. 48, no. 4, pp. 641–668.
47. Momand H. *Mobbing in der Arbeitswelt: Ursachen, Folgen und mögliche Lösungsansätze für ein verbessertes Arbeitsklima*. Hamburg, Diplomica Verlag, 2011. 207 p.
48. Pryadein V. P. Psychological, pedagogical, and social aspects of the sense of duty. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 9, pp. 65–71 (in Russian).
49. Yarushkin N. N., Satonina N. N. Social fear as a regulator of individuals' responsible behaviour. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2007, no. 1, pp. 78–84 (in Russian).
50. Karpov A. V. *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 584 p.
51. Roos H.-E. Vandalism as a Symbolic Act in Free Zones. In: C. Harriet H., J. Darryll J., & B. Martha H. (eds.) *Vandalism: Research, Prevention and Social Policy*. Seattle, US Dept. of Agriculture, Pacific Northwest Research Station and University of Washington, 1992, pp. 71–87. Available at: <http://portal.research.lu.se/portal/files/5546900/802127.pdf> (Accessed 14 February 2018).
52. Bobocel D. R. Coping with unfair events constructively or destructively: The effects of overall justice and self–other orientation. *Journal of Applied Psychology*, 2013, V. 98 (5), pp. 720–731. DOI: [10.1037/a0032857](https://doi.org/10.1037/a0032857)



## Исследование психологических и генетических различий у представителей разных этносов Юга России

Елена В. Воробьева<sup>1\*</sup>, Екатерина М. Ковш<sup>1,2</sup>, Павел Н. Ермаков<sup>2</sup>,  
Ирина В. Абакумова<sup>1</sup>, Анжелика И. Лучинкина<sup>3</sup>, Елена Ю. Кольчик<sup>3</sup>,  
Евгений Ф. Бороховский<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

<sup>2</sup> Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

<sup>3</sup> Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Российская Федерация

<sup>4</sup> Университет Конкордия, г. Монреаль, Канада

\* E-mail: [evorob2012@yandex.ru](mailto:evorob2012@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** В работе приводятся результаты исследования психологических различий в проявлении агрессивных установок и личностных особенностей, а также генетических различий по полиморфизму Val158Met гена COMT у представителей различных этносов, проживающих на Юге России. Новизна исследования состоит в том, что впервые были получены результаты оценки выраженности агрессивных установок и личностных особенностей у здоровых носителей разных генотипов гена COMT с учетом этнической принадлежности, впервые получены нормативные показатели по шкалам («Hand-test») Э. Вагнера для южнороссийской выборки.

**Методы.** В работе использовались: шкала тревоги Спилбергера – Ханина, опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова, «Hand-test» Э. Вагнера в адаптации Т. Н. Курбатовой. Генетический анализ: выделение ДНК из клеток буккального эпителия, полимеразная цепная реакция (ПЦР). В психологическом исследовании приняли участие 163 человека (студенты, средний возраст 18,9 лет), в психогенетическом исследовании – 76 респондентов – жителей Крыма (57 женщин и 19 мужчин).

**Результаты.** Исследование показало наличие достоверно более высокого суммарного показателя агрессивности и директивности у представителей русской и татарской этнических групп с генотипами Met/Met гена COMT, наряду с более высоким уровнем личностной тревожности и низкой моторной эргичностью. Наличие генотипа Val/Val гена COMT у девушек – этнических татарок связано с наличием такой психологической особенности, как демонстративность. Наличие генотипа Val/Met гена COMT у девушек – этнических русских связано с проявлением у них



таких личностных особенностей, как напряжение (тревога) и «психопатология», оцениваемая как суммарный показатель («степени личностной дезадаптации») и «тенденции к уходу от реальности».

**Обсуждение результатов.** Полученные результаты могут найти применение в разработке направлений индивидуализации социально-педагогических воздействий на обладателей генотипов, ассоциированных в разных этнических группах с дезадаптивными личностными характеристиками.

### Ключевые слова

агрессивность, директивность, личностные особенности, этносы, полиморфизм Val158Met, ген COMT, «Hand-test») Э. Вагнера, личностная тревожность, эргичность, пластичность

### Основные положения

- ▶ выявлены психологические и генетические различия у представителей этносов Юга России – татар и русских;
- ▶ различия в проявлении суммарного показателя агрессивности и директивности (по методике «Hand-test») у представителей русской и татарской этнических групп ассоциированы с наличием у них генотипа Met/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT, кодирующего фермент катехол-О-метилтрансферазу;
- ▶ генотип Val/Val по полиморфизму Val158Met гена COMT у девушек – этнических татарок ассоциирован с такими психологическими особенностями, как склонность к самовыражению и самопрезентации;
- ▶ гетерозиготный генотип Val/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT у девушек – этнических русских ассоциирован с проявлением у них личностных черт напряжения (тревоги) и «психопатологии», проявляющейся как суммарный показатель («степени личностной дезадаптации») и «тенденции к уходу от реальности».

### Для цитирования

Воробьева Е. В., Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Лучинкина А. И., Кольчик Е. Ю., Бороховский Е. Ф. Исследование психологических и генетических различий у представителей разных этносов Юга России // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 206–244. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.9

Материалы статьи получены 15.11.2018



## Psychological and Genetic Differences Among Representatives of Various Ethnic Groups Living in South Russia

Elena V. Vorobyeva<sup>1\*</sup>, Ekaterina M. Kovsh<sup>1,2</sup>, Pavel N. Ermakov<sup>2</sup>, Irina V. Abakumova<sup>1</sup>, Anzhelika I. Luchinkina<sup>3</sup>, Elena Yu. Kol'chik<sup>3</sup>, Eugene Borokhovskii<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

<sup>2</sup> Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

<sup>3</sup> Crimean Engineering Pedagogical University, Simferopol, Russian Federation

<sup>4</sup> Concordia University, Montreal, Canada

\* Corresponding author. E-mail: [evorob2012@yandex.ru](mailto:evorob2012@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** This paper (a) presents the study of psychological differences in manifestations of aggressive attitudes and personal characteristics among representatives of various ethnic groups living in South Russia and (b) concentrates on genetic differences in the COMT Val158Met polymorphism within the study sample. This is the first study that (a) has assessed manifestations of aggressive attitudes and personal characteristics in healthy representatives of various ethnic groups with different COMT genotypes and (b) has offered normative data for the Wagner Hand Test obtained from an investigation in a sample of South Russian individual participants.

**Methods.** The study used the following techniques: (a) the Spielberger–Hanin anxiety test, (b) the questionnaire of formal-dynamic characteristics of personality by Rusalov, and (c) the Wagner Hand Test (in Kurbatova's modification). Genetic analysis included the method for DNA extraction from buccal epithelial cells and the polymerase chain reaction (PCR) method. The psychological study involved university students ( $n = 163$ ; mean age, 18.9 years); the psychogenetic study involved residents of Crimea ( $n = 76$ ; 57 women and 19 men).

**Results.** The representatives of Russian and Tatar ethnic groups with the Met/Met COMT genotype had significantly higher total scores of aggression and direction, higher level of trait anxiety, and low motor ergicity. Tatar girls from the Val/Val COMT genotype group had high scores in the exhibitionism scale. The Val/Met COMT genotype in Russian girls was associated with manifestations of tension (anxiety) and 'pathology' as a total index of 'personal maladjustment' and the 'tendency to escape from reality'.

**Discussion.** The obtained results can be applied to the practice of individualized socio-pedagogical impacts on representatives of various ethnic groups with the genotypes associated with maladaptive personality traits.





## Keywords

aggression, direction, personal characteristics, ethnic groups, Val158Met polymorphism, COMT gene, Wagner Hand Test, trait anxiety, ergicity, plasticity

## Highlights

- ▶ This study identified psychological and genetic differences among representatives of Tatar and Russian ethnic groups living in South Russia.
- ▶ The Met/Met COMT genotype is associated with differences in total scores of aggression and direction (in the Wagner Hand Test) among representatives of Russian and Tatar ethnic groups.
- ▶ The Val/Val COMT genotype is associated with self-expression and self-presentation in Tatar girls.
- ▶ Russian girls bearing the Val/Met heterozygous genotype are characterized by manifestations of tension (anxiety) and 'pathology' as a total index of 'personal maladjustment' and the 'tendency to escape from reality'.

---

## For citation

Vorobyeva E. V., Kovsh E. M., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Luchinkina A. I., Kol'chik E. Yu., Borokhovskii E. Psychological and Genetic Differences Among Representatives of Various Ethnic Groups Living in South Russia. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 206–244 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2018.4.9

Original manuscript received 15.11.2018

## Введение

Современный Юг России – полиэтничный регион; на его территории проживает множество этносов, каждый из которых имеет как культурно-средовые, так и генетические особенности, что делает необходимым проведение междисциплинарных исследований, направленных на более эффективное межэтническое понимание и взаимодействие. В данной статье представлены результаты одной из таких работ, выполненных в Республике Крым с привлечением представителей различных этносов, проживающих в г. Симферополе. Как отмечается, «полиэтничность и многоконфессиональность Крыма, стоящие перед ним задачи в настоящих реалиях делают проблему сохранения собственных этносов и эффективное взаимодействие с другими народами особенно актуальной» [1, с. 122].

В последнее время в генетике поведения сформировались представления о сложных процессах взаимодействия генотипа и среды, которые предусматривают как воздействие среды на экспрессию генов (эпигенетика), так



и воздействие генов на реализуемый индивидом поиск подходящей для их реализации среды (генотип-средовая ковариация) [2].

Ген COMT, связанный с работой дофаминовой нейромедиаторной системы мозга, кодирует фермент катехол-О-метилтрансферазу, который разрушает дофамин, норадреналин и адреналин. Ген COMT, а именно его полиморфизм Val158Met, рассматривается как ассоциированный с уровнем агрессивности и враждебности [3, 4, 5, 6]. Показано, что у носителей генотипа Val/Val наиболее низкий уровень дофамина, поскольку его обратный захват из синаптической щели происходит весьма быстро, и такие люди в ситуации фрустрации склонны проявлять агрессию. У носителей генотипа Met/Met, напротив, уровень дофамина наиболее высок, т. к. его обратный захват реализуется медленнее, чем у носителей генотипа Val/Val, а в ситуации фрустрации носители генотипа Met/Met склонны к проявлению тревоги. Обладатели гетерозиготного генотипа Val/Met по уровню дофамина и скорости его обратного захвата занимают промежуточную позицию [7, 8]. Также было установлено, что носители двух аллелей Val проявляют более низкий уровень агрессивного поведения в ответ на физическую агрессию, а также имеют более позитивные отношения с родителями, чем носители аллеля Met [9]. В то же время, наличие аллеля Met у взрослых носителей связано с лучшей организацией и снижением активации префронтальной коры головного мозга во время решения задач, задействующих рабочую память [10].

В наших более ранних работах также был проведен анализ ассоциаций различных генотипов по гену COMT с психологическими особенностями у представителей различных этносов [11, 12].

В последнее десятилетие в качестве опосредующего звена между геном и его предполагаемым проявлением в фенотипе, особенно когда речь идет о сложных психологических особенностях, применяется оценка эндофенотипов как более упрощенных, промежуточных характеристик [13].

Уровень агрессивности может быть детерминирован не только генетическими факторами, но и определяться также средовыми влияниями, такими, например, как усвоение в детстве привычных способов поведения в семье, посредством идентификации ребенка с родителем одного с ним пола. Так, в работе M. R. A. Muscatello и др. было показано, что молодые люди с высокими показателями агрессивности по «Hand-test» Э. Вагнера имеют отцов с высокими показателями агрессивности по этому тесту, однако показатели агрессивности отцов ниже, чем показатели агрессивности сыновей [14].

В качестве возможных каналов закрепления агрессивных форм поведения у молодежи отмечается влияние средств массовой информации, фильмов с агрессивным содержанием, преподносящих молодежи агрессивные способы поведения как единственно верные [15].



Также среди средовых факторов, обуславливающих агрессивное поведение, выделяют фрустрацию базовых потребностей личности, например такой, как потребность в безопасности [16]. Хорошо известны ситуации, провоцирующие проявление повышенной агрессивности у людей в переполненном общественном транспорте, водителей на дороге и др. [17]. В то же время, изменение социальной среды может провоцировать как рост, так и снижение уровня агрессивных проявлений [18].

Маскирующими и нивелирующими факторами по отношению к проявлениям агрессивного поведения часто выступают усвоенные через воспитание социальные нормы поведения, страх наказания, перевод агрессивных импульсов в занятия спортом и другую социально-приемлемую и одобряемую деятельность [19]. В то же время, во многих жизненных ситуациях просто необходимо выразить свое негативное отношение к чему-либо или кому-либо, отстоять свою точку зрения, оставая и за партнерами по общению право на выражение своего недовольства, несогласия или неприятия [20]. В данном случае агрессия проявляется человеком для отстаивания психологических границ и имеет целью не допустить нанесения ущерба собственной личности.

Важное место в воспитании межэтнического взаимопонимания в условиях поликультурных регионов принадлежит формированию полиэтнической компетентности [21]. В этой связи продуктивным подходом представляется изучение ведущих ценностных ориентаций молодежи различной этноконфессиональной принадлежности и формирование толерантности в межэтническом общении [22, 23, 24].

Следует отметить, что психологическая диагностика склонности к агрессивному поведению может быть наиболее информативна и достоверна в случае использования проективных методик, поскольку при заполнении тестов-опросников обследуемые, понимая, каких именно аспектов поведения касаются формулировки вопросов, стараются отвечать на них, исходя из собственных представлений о социально-желаемом поведении, внося мотивационные искажения в результаты тестирования [25].

Проективная методика «Hand-test» Э. Вагнера используется для определения показателей агрессивности, директивности в поведении, с одной стороны и, с другой стороны, баланса суммарного показателя агрессивно-директивного поведения и выраженности установок на позитивное взаимодействие, общение и эмоциональное принятие. Согласно Э. Вагнеру, агрессивность предполагает намеренность действий (в отличие от случайности), применение насилия, наличие телесных повреждений или негативных последствий для потерпевших [26].

«Hand-test» Э. Вагнера нашел применение в психиатрической практике при оценке риска агрессии у больных, находящихся на принудительном



лечении (в ходе подготовки к их выписке), у больных с различными психическими расстройствами (шизофрения, шизоаффективное расстройство, аффективная патология – биполярное расстройство, личностное расстройство), а также у больных рассеянным склерозом [27, 28]. Распространено применение «Hand-test» Э. Вагнера в нашей стране в ходе судебной психолого-психиатрической экспертизы, в ходе которой тест применяется для оценки уровня агрессивности респондентов [29]. В работе психологических служб в системе образования «Hand-test» Э. Вагнера применяется при работе с подростками и молодежью для выявления склонности к агрессивному поведению и других особенностей личности [26].

*Целью* данного исследования явилось изучение агрессивных установок и личностных особенностей у носителей различных генотипов по полиморфизму Val158Met гена COMT, проживающих на Юге России (Крым).

*Предметом* исследования явились: агрессивные установки и личностные особенности, проявляющиеся в результате продуцирования ассоциаций при выполнении «Hand-test» Э. Вагнера; уровень ситуативной и личностной тревожности; формально-динамические свойства индивидуальности у здоровых носителей различных генотипов по полиморфизму Val158Met гена COMT.

*Объект* исследования: жители Юга России (Крыма), носители различных генотипов гена COMT с разной этнической принадлежностью.

*Гипотеза* исследования: вероятно, генотипы Val/Val, Val/Met и Met/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT ассоциированы с определенными агрессивными установками и личностными особенностями, формально-динамическими свойствами индивидуальности, уровнем ситуативной и личностной тревожности у жителей Юга России (Крыма) с разной этнической принадлежностью.

## **Методы**

Общее количество респондентов, принявших участие в психологическом тестировании, составило 163 человека (студенты, средний возраст 18,9 лет). Среди них русских – 74 человека, татар – 68 человек, украинцев – 14 человек, чувашей – 1 человек, 6 человек не указали свою этническую принадлежность. Половой состав выборки был представлен 127 женщинами и 36 мужчинами.

В психогенетическом исследовании приняли участие 76 респондентов – жителей Крыма (57 женщин и 19 мужчин). Из них татар – 45 человек, русских – 31 человек. По гену COMT – 22 носителя генотипа Val/Val, 26 носителей генотипа Val/Met, 28 носителей генотипа Met/Met.

*Генетический анализ:* выделение ДНК из клеток буккального эпителия, генотипирование методом полимеразной цепной реакции (ПЦР) (ООО «Биологические решения и технологии», г. Москва, Россия).



Психодиагностические методики: шкала тревоги Спилбергера – Ханина, опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова, «Hand-test» Э. Вагнера в адаптации Т. Н. Курбатовой.

Шкала тревоги Ч. Д. Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) позволяет провести самооценку уровня реактивной (в связи с текущими актуальными событиями) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики). Шкала адаптирована Ю. Л. Ханиным [30].

Опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова (ОФДСИ) включает показатели эргичности, пластичности, скорости и эмоциональности (с выделением по каждой из них психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной шкал) и контрольную шкалу [31].

Стимульный материал «Hand-test» Э. Вагнера состоит из девяти карточек со стандартным изображением кистей рук и одной пустой карточки. Десять карточек предъявляются обследуемому в определенной последовательности, при этом регистрируется время от начала предъявления карточки до начала ассоциативного процесса у обследуемого (время реакции). При обработке полученных данных каждой ассоциации присваивается категория: Agg – агрессивность, Dir – директивность, Aff – аффектация (эмоциональность), Com – коммуникация, Dep – зависимость, F – страх, Ex – эксгибиционизм, демонстративность, Crip – «калечность», Des – описание руки, Ten – напряжение, Act – активное безличное действие, Pas – пассивное безличное действие, Bas – галлюцинации, Fail – отказ. После подсчета суммарного количества ассоциаций той или иной категории производится определение следующих показателей: I – склонность к агрессивному поведению (с «+» – есть склонность, с «–» – нет склонности) ( $I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$ ), MAL – степень личностной дезадаптации ( $MAL = Ten + Crip + F$ ), WITH – тенденция к уходу от реальности ( $WITH = Des + Bas + Fail$ ), PATH – наличие психопатологии ( $PATH = MAL + 2 WITH$ ),  $\Sigma$  отв. – общее количество ответов [32].

Для статистической обработки полученных результатов были использованы дескриптивный анализ, многофакторный дисперсионный анализ ANOVA (независимые переменные – «генотип» и «этническая принадлежность»), Post-Hoc анализ Фишера,  $p \leq 0,05$ .

## Результаты

### *Дескриптивный анализ полученных данных по «Hand-test» Э. Вагнера*

В таблице 1 приведены результаты диагностики всей выборки, принимавшей участие в исследовании, с применением «Hand-test» (таблица 1). Среднегрупповые значения, а также стандартные отклонения близки к приводимым нормативным показателям [33].



Таблица 1. Среднегрупповые значения показателей «Hand-test»

Table 1. The Hand Test mean group scores

Признак / Feature	Значение / Value	Agg	Dir	Aff	Com	Dep	F	Ex	Crip	Des	Ten	Act	Pas	Bas	Fail
Выборка в целом Total sample (n = 142)															
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)		2,26	3,39	1,28	4,14	0,18	0,39	1,31	0,73	0,40	0,48	11,00	0,45	0,05	0,05
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)		1,70	1,76	1,35	2,11	0,47	0,80	1,47	1,00	1,04	1,05	5,15	0,89	0,74	0,27
Процент от общ. кол-ва ответов (%) Percent of total number of responses (%)		8,64	12,95	4,89	15,81	0,70	1,49	5,01	2,79	1,51	1,84	42,01	1,70	0,19	0,19
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)		5,02	5,20	4,01	6,25	1,40	2,35	4,36	2,95	3,09	3,12	15,26	2,65	0,72	0,79



Признак / Feature	Значение / Value	Agg	Dir	Aff	Com	Dep	F	Ex	Crip	Des	Ten	Act	Pos	Bas	Fail
Русские Russians (n = 74)															
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)		2,22	3,69	1,30	4,28	0,18	0,42	1,51	0,77	0,59	0,68	11,28	0,36	0,04	-
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)		1,45	1,84	1,36	2,12	0,45	0,78	1,53	0,97	1,39	1,30	4,52	0,75	0,26	-
Процент от общ. кол-ва ответов (%) Percent of total number of responses (%)		8,03	13,36	4,70	15,52	0,64	1,52	5,48	2,79	2,15	2,45	40,87	1,32	0,15	0,00
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)		4,30	5,42	4,02	6,27	1,33	2,29	4,51	2,87	4,12	3,85	13,34	2,22	0,76	0,00



Признак / Feature	Значение / Value	Agg	Dir	Aff	Com	Dep	F	Ex	Scip	Des	Ten	Act	Pas	Bas	Fail
Татары Tatars (n = 68)															
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)		2,15	3,01	1,50	4,01	0,21	0,35	1,07	0,72	0,25	0,35	10,60	0,60	0,07	0,07
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)		1,75	1,68	1,44	2,17	0,53	0,77	1,32	1,09	0,61	0,82	5,25	1,08	0,26	0,31
Процент от общ. кол-ва ответов (%) Percent of total number of responses (%)		8,61	12,09	6,02	16,11	0,83	1,42	4,31	2,89	1,00	1,42	42,54	2,42	0,29	0,29
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)		5,27	5,07	4,34	6,54	1,61	2,32	3,98	3,29	1,83	2,49	15,84	3,26	0,79	0,95





Продолжение таблицы 1. Среднегрупповые значения показателей «Hand-Test»  
 Table 1 continuation. The Hand Test mean group scores

Признак / Feature	Agg+ Dir	Aff+ Com+ Dep	I	MAL	WPH	RATH	Σ отв.	Ср. вр. ре- акц. (с) Mean reaction time (s)
Значение / Value	Выборка в целом Total sample (n = 142)							
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)	5,62	5,60	-0,01	1,62	0,49	2,59	26,18	29,57
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)	2,62	2,70	3,06	1,91	1,14	3,04	8,39	24,42
Процент от общ. кол- ва ответов (%) Percent of total num- ber of responses (%)	21,45	21,38	-0,02	6,17	1,86	9,90	100,0	
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)	7,76	7,99	9,07	5,65	3,37	8,98	1	



Признак / Feature	Значение / Value	Agg+ Dir	Aff+ Com+ Dep	I	MAL	WPH	PATH	Σ отв.	Ср. вр. ре- акц. (с) Mean reaction time (s)
Русские Russians (n = 74)									
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)		5,91	5,76	0,18	1,82	0,64	3,09	27,61	28,17
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)		2,67	2,75	3,15	1,82	1,44	3,32	8,12	26,41
Процент от общ. кол- ва ответов (%) Percent of total num- ber of responses (%)		21,39	20,85	0,64	6,61	2,30	11,21	100,0	
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)		7,88	8,12	9,30	5,36	4,25	9,79	23,98	



Признак / Feature Значение / Value	Agg+ Dir	Aff+ Com+ Dep	I	MAL	WPH	RATH	Σ отв.	Ср. вр. ре- акц. (с) Mean reaction time (s)
Татары Tatars (n = 68)								
Ср. значение (сыр. балл) Mean scores (raw scores)	5,15	5,72	-0,66	1,43	0,40	2,22	24,93	28,59
Станд. откл. (сыр. балл) Standard deviations (raw scores)	2,57	2,82	2,92	2,05	0,85	2,86	8,32	21,76
Процент от общ. кол- ва ответов (%) Percent of total num- ber of responses (%)	20,65	22,95	-2,65	5,72	1,59	8,91	100,0	
Станд. откл. (%) Standard deviations (%)	7,75	8,50	8,82	6,17	2,56	8,62	1	



Анализ таблицы 1 показывает, что нет статистически достоверных различий между выделенными группами (по этнической принадлежности) по показателям «Hand-test».

***Анализ ассоциации генотипов гена COMT и проявлений личностной тревожности, а также формально-динамических свойств индивидуальности***

Ниже приведены результаты только по тем показателям шкалы тревоги Спилбергера – Ханина и опросника формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова, по которым были получены статистически значимые результаты.

Согласно полученным результатам проведенного дисперсионного анализа ANOVA (зависимая переменная – показатель личностной тревожности по шкале тревоги Спилбергера – Ханина), у русских среднегрупповой уровень личностной тревожности выше, по сравнению с татарами. При этом генотип, ассоциированный с достоверно более высоким уровнем личностной тревожности в выборках татар и русских – Met/Met гена COMT ( $M_p = 50,8$ ,  $M_t = 53$ ,  $p = 0,02$ ) (рисунок 1).

Изучение ассоциации генотипов гена COMT с формально-динамическими свойствами индивидуальности показало (зависимая переменная – показатель моторной эргичности по ОФДСИ В. М. Русалова), что генотип, ассоциированный с достоверно более низким уровнем моторной эргичности в выборках татар и русских – Met/Met гена COMT ( $M_p = 25,7$ ,  $M_t = 22,7$ ,  $p = 0,03$ ) (рисунок 2).

В группе татар, согласно результатам дисперсионного анализа (зависимая переменная – показатель интеллектуальной эргичности по ОФДСИ В. М. Русалова) с достоверно более высоким показателем интеллектуальной пластичности связан генотип Met/Met ( $M = 30,7$ ,  $p = 0,03$ ), с самым низким – генотип Val/Met ( $M = 25,5$ ,  $p = 0,03$ ) (рисунок 3).

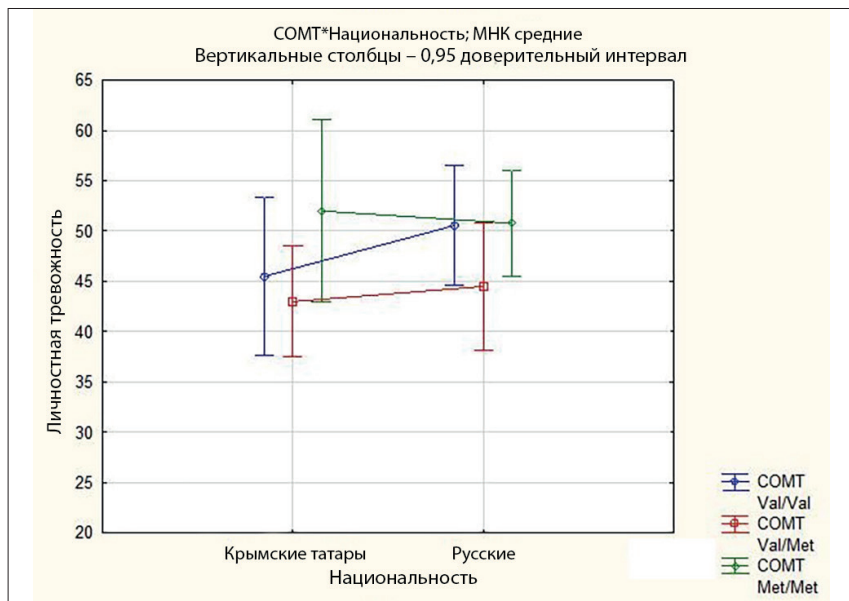
***Анализ ассоциации генотипов гена COMT, агрессивных установок и черт личности, выявляемых с применением «Hand-test» Э. Вагнера***

Ниже приведены результаты только по тем категориям «Hand-test», по которым были получены статистически значимые результаты.

Согласно полученным результатам проведенного многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (зависимая переменная – показатель демонстративности по «Hand-test» Э. Вагнера), наиболее выражен фактор демонстративности (стремление к самовыражению) у татар, носителей генотипа Val/Val ( $M = 3,5$ ,  $p = 0,001$ ), русских, носителей генотипов Val/Val ( $M = 2,3$ ,  $p = 0,01$ ) и Met/Met ( $M = 2$ ,  $p = 0,02$ ), в то время как у представителей других групп данный фактор выражен достоверно в меньшей степени (рисунок 4).



Достоверно чаще описывают руку, как имеющую различные увечья (зависимая переменная – показатель «калечности» (Crip) по «Hand-test» Э. Вагнера), татары, носители генотипа Val/Val ( $M = 1,8, p = 0,003$ ), и русские, носители генотипа Met/Met ( $M = 1,1, p = 0,02$ ), в то время как представители других групп достоверно более редко используют в описании данную категорию ответов (рисунок 5).

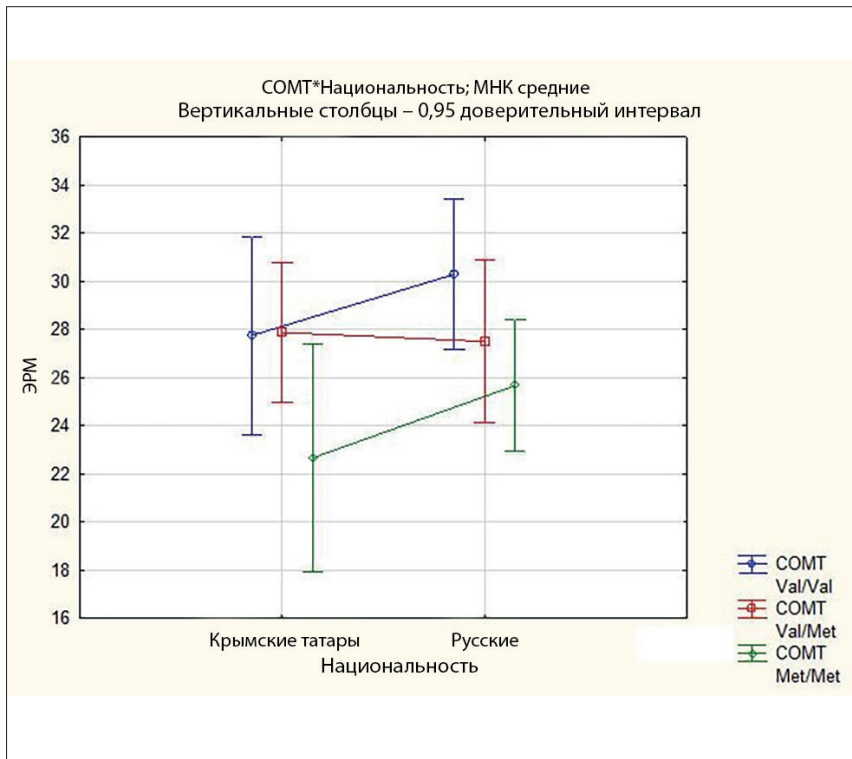


**Рисунок 1.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель личностной тревожности по шкале тревоги Спилбергера – Ханина)

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 1.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – index of trait anxiety (the Spielberger–Hanin anxiety test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.

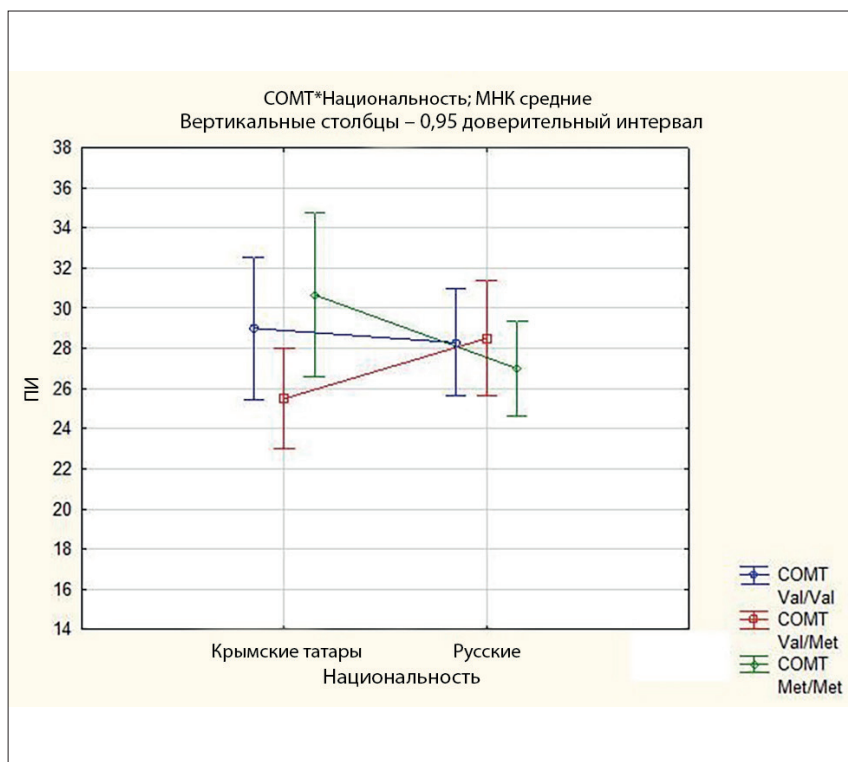


**Рисунок 2.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – уровень моторной эргичности по ОФДСИ), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 2.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – the level of motor ergicity among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the questionnaire of formal-dynamic characteristics of personality))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.

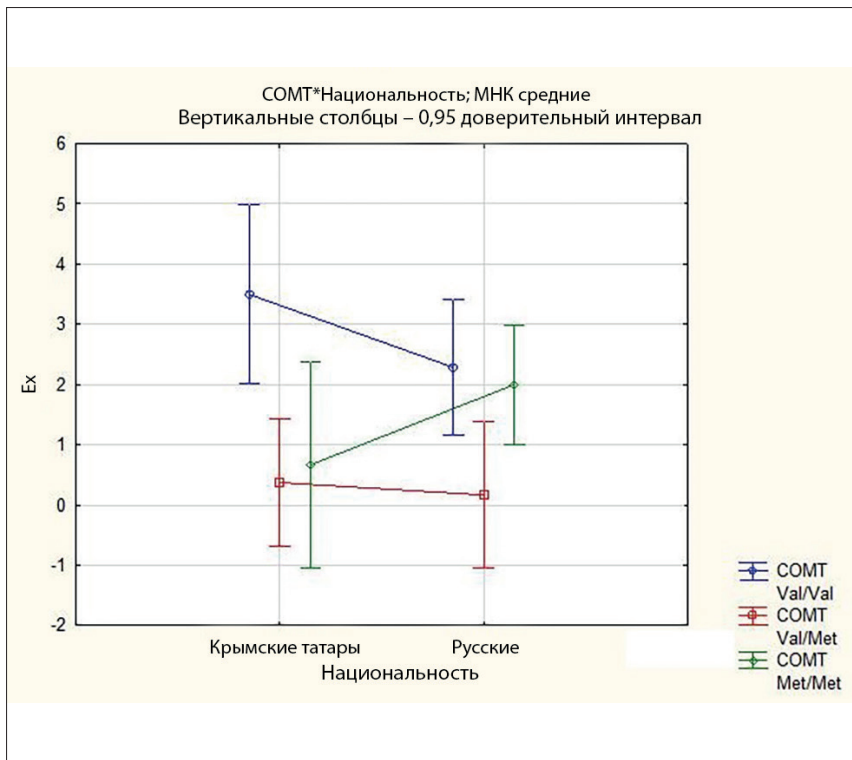


**Рисунок 3.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – уровень интеллектуальной пластичности по ОФДСИ), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 3.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – the level of intellectual plasticity among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the questionnaire of formal-dynamic characteristics of personality))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



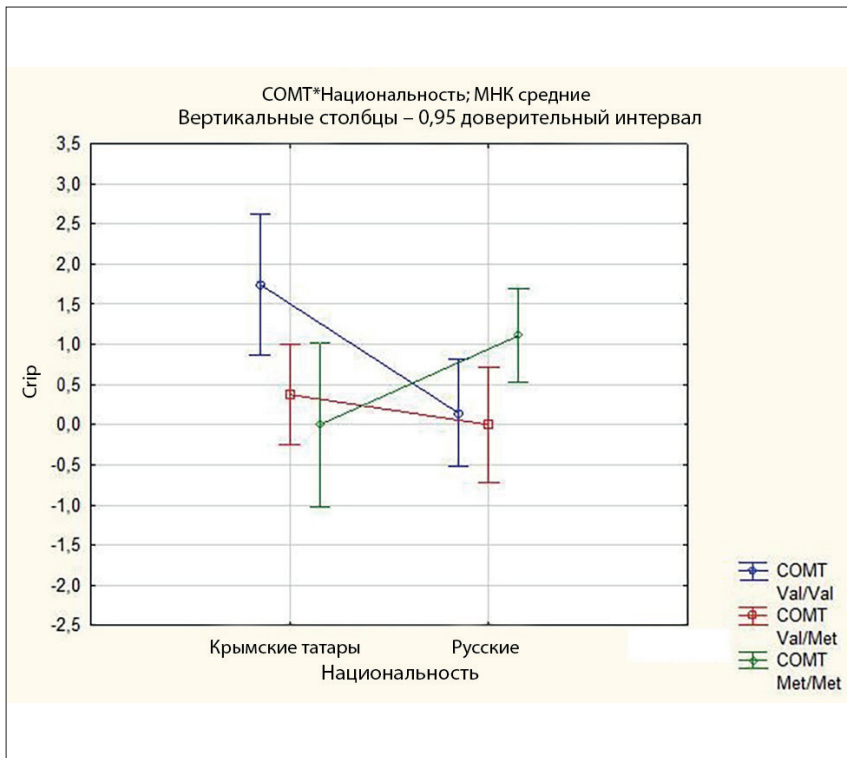
**Рисунок 4.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – (Ex, эксгибиционизм) по «Hand-test») Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 4.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – exhibitionism (EX) index among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.





**Рисунок 5.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель «калечность» (Crip) по «Hand-test» Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

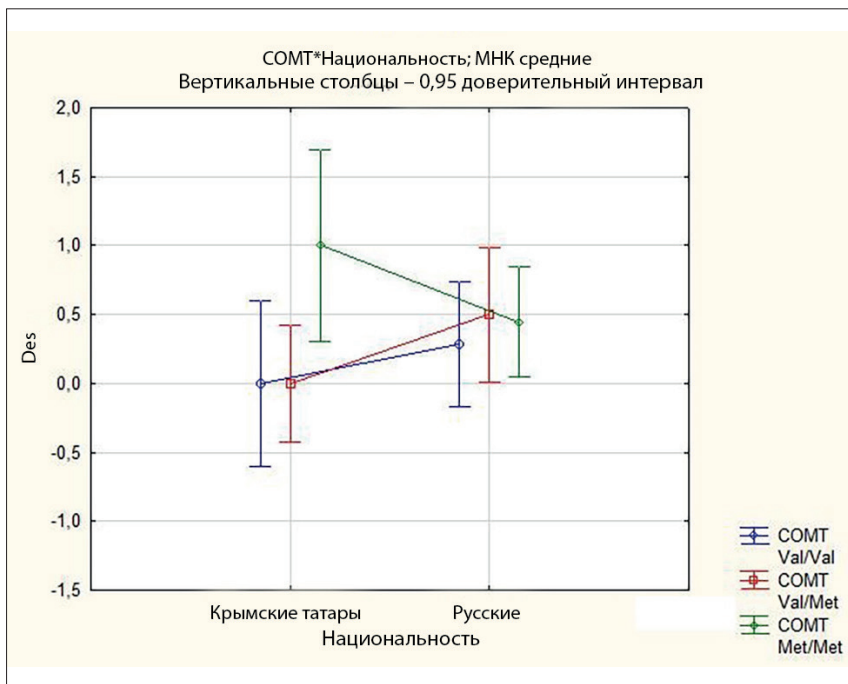
Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 5.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – crippled (CRIP) index among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



В группе татар к описанию руки (зависимая переменная – показатель «описание» (Des) по «Hand-test» Э. Вагнера) чаще всего прибегают носители генотипа Met/Met ( $M = 1, p = 0,02$ ); не используют данную категорию носители генотипа Val/Val и Val/Met ( $M = 0, p = 0,02$ ) (рисунок 6).



**Рисунок 6.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель «описание» (Des) по «Hand-test» Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

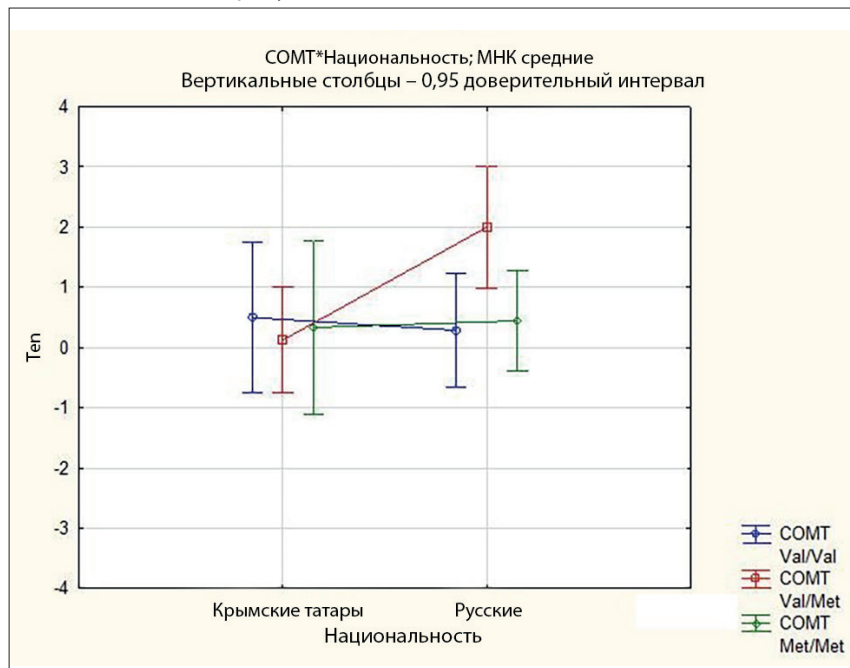
Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 6.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – description (DES) index among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



Наиболее высокий уровень эмоционального напряжения (зависимая переменная – показатель «эмоциональное напряжение» (Ten) по «Hand-test» Э. Вагнера) продемонстрировали русские носители генотипа Val/Met ( $M = 2$ ,  $p = 0,007$ ), у представителей других групп данный фактор выражен достоверно в меньшей степени (рисунок 7).



**Рисунок 7.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель «напряжение» (Ten) по «Hand-test» Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

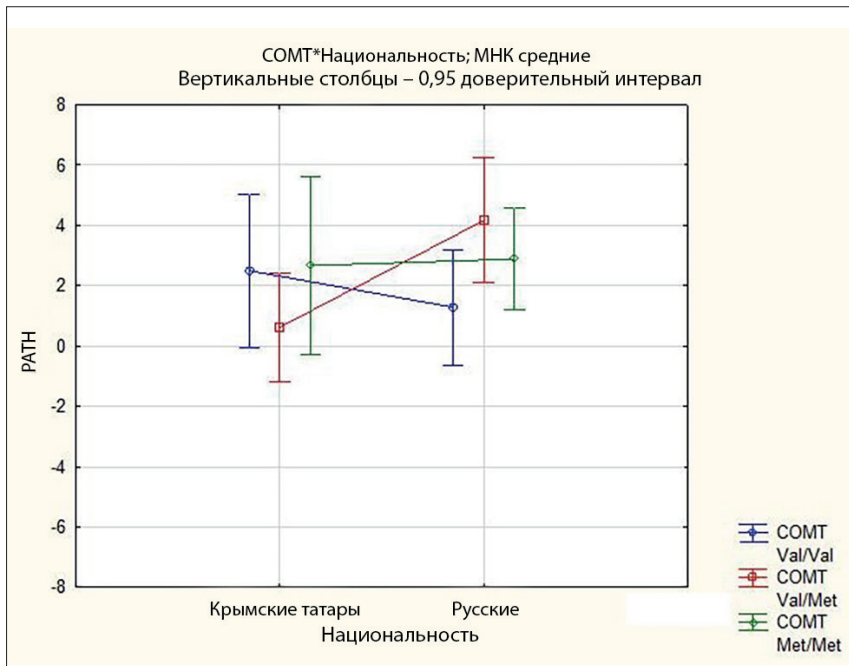
Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 7.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – tension (TEN) index among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



Интересен тот факт, что генотип Val/Met ассоциирован в группе русских с наиболее высоким уровнем выраженности дезадаптивных черт характера ( $M = 4,2$ ,  $p = 0,04$ ), в то время как в группе татар связан с низким уровнем выраженности данной характеристики ( $M = 0,6$ ,  $p = 0,01$ ) (зависимая переменная – показатель «психопатология» (PATH) по «Hand-test» Э. Вагнера) (рисунку 8).



**Рисунок 8.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель «психопатология» (PATH) по «Hand-test» Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT

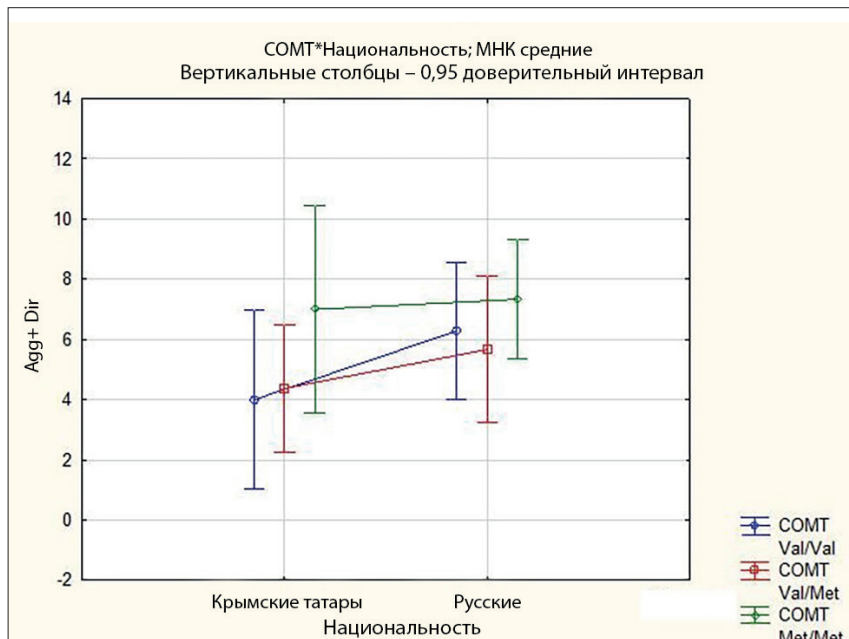
Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 8.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – pathology (PATH) index among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



Сочетание ответов типа «Агрессивность» и «Директивность», отражающих готовность к открытому агрессивному поведению, нежелание приспособляться к социальному окружению (зависимая переменная – показатель «Суммарное значение агрессивности и директивности» (Ag + Dir) по «Hand-test» Э. Вагнера), достоверно более часто встречается в группах носителей генотипа Met/Met, независимо от национальности ( $M_p = 7,3$ ,  $M_t = 7$ ,  $p = 0,04$ ) (рисунок 9).



**Рисунок 9.** Результаты многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (независимые переменные – генотип по полиморфизму Val158Met гена COMT и этническая принадлежность, зависимая переменная – показатель «Суммарное значение агрессивности и директивности» (Ag + Dir) по «Hand-test» Э. Вагнера), у русских и татар, носителей различных генотипов гена COMT.

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

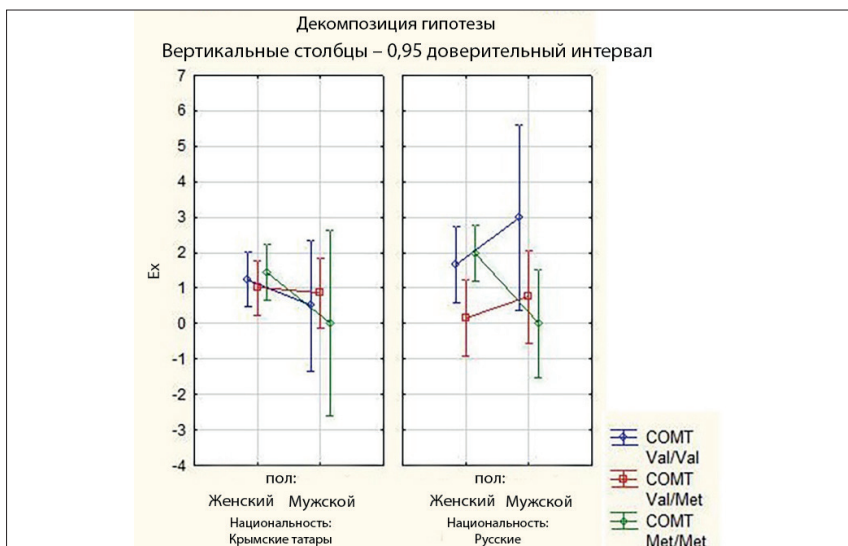
**Figure 9.** Results of univariate analysis of variance (ANOVA) (independent variables – (a) COMT Val158Met gene polymorphism genotype and (b) ethnic group; dependent variable – total score of aggression and direction (Ag + Dir) among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test))

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



### Анализ половых различий

Анализ данных, полученных по «Hand-test» показал, что наиболее выражен показатель «директивность» у русских женщин, носителей генотипа Met/Met ( $M = 4,5, p = 0,02$ ). Комбинация показателей «агрессия» и «директивность» принимает наибольшие значения у русских женщин, носителей генотипа Met/Met ( $M = 7,5, p = 0,02$ ), наименьшие – у татар, мужчин и женщин, носителей генотипа Val/Met ( $M = 4,2, p = 0,02$ ). Наиболее выражен показатель «коммуникация» у русских женщин ( $M = 5,4, p = 0,04$ ), носителей генотипа Met/Met. Наиболее низкие показатели по шкале «демонстративность» имеют русские женщины, носители генотипа Val/Met ( $M = 0,2, p = 0,007$ ) и русские мужчины, носители генотипа Met/Met ( $M = 0, p = 0,02$ ), самые высокие – русские мужчины, носители генотипа Val/Val ( $M = 2, p = 0,007$ ) (рисунок 10).



**Рисунок 10.** Частота встречаемости ответов категории «демонстративность» при выполнении Hand-теста у мужчин и женщин – русских, татар, носителей различных генотипов гена COMT

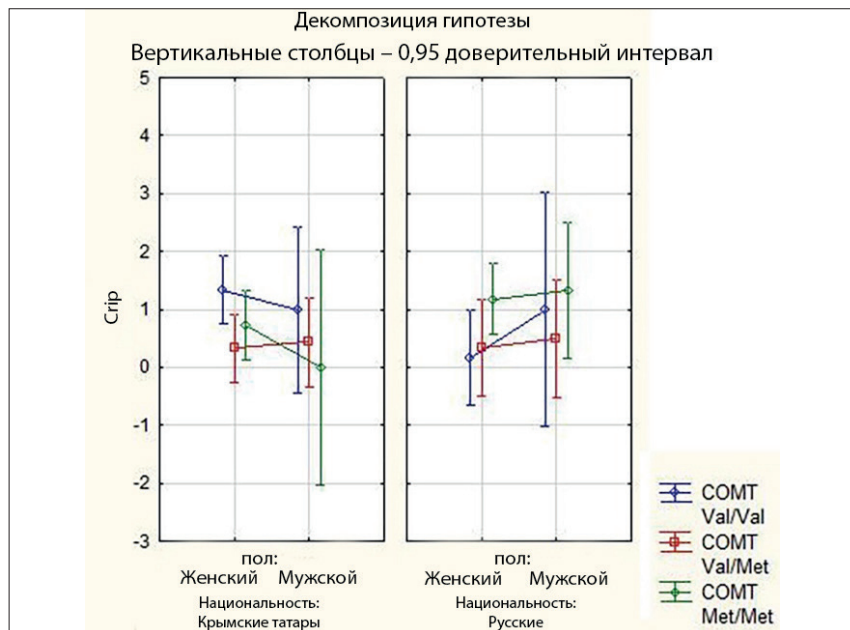
Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 10.** Frequency of exhibitionistic (EX) responses among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test)

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.



Наиболее высокий показатель по шкале «калечность» имеют татарские женщины, носители генотипа Val/Val ( $M = 1,3$ ,  $p = 0,02$ ), а также русские женщины, носители генотипа Met/Met ( $M = 1,2$ ,  $p = 0,05$ ), наиболее низкий – татарские женщины, носители генотипа Val/Met ( $M = 0,3$ ,  $p = 0,02$ ), а также русские женщины, носители генотипа Val/Val ( $M = 0,2$ ,  $p = 0,02$ ) (рисунок 11).



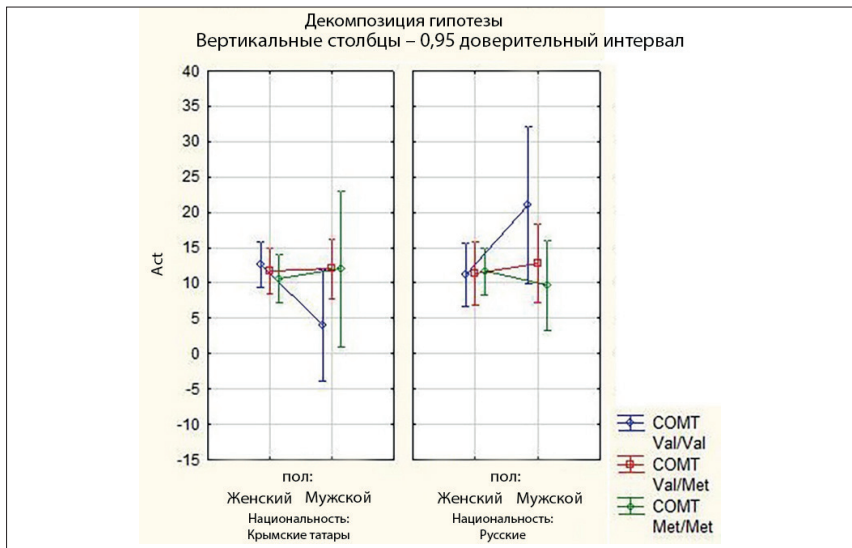
**Рисунок 11.** Частота встречаемости ответов категории «калечность» при выполнении Hand-теста у мужчин и женщин – русских, татар, носителей различных генотипов гена COMT

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 11.** Frequency of crippled (CRIP) responses among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test)

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.

Наиболее выражен показатель «напряжение» у русских женщин, носительниц генотипа Val/Met ( $M = 2,2$ ,  $p = 0,004$ ). Наиболее часто активные безличные ответы встречаются у русских мужчин, носителей генотипа Met/Met ( $M = 9,7$ ,  $p = 0,02$ ) (рисунок 12).



**Рисунок 12.** Частота встречаемости активных безличных ответов при выполнении Hand-теста у мужчин и женщин – русских, татар, носителей различных генотипов гена COMT

Условные обозначения: синяя линия – генотип Val/Val по гену COMT, красная линия – генотип Val/Met по гену COMT, зеленая линия – генотип Met/Met по гену COMT.

**Figure 12.** Frequency of active impersonal responses among Russian and Tatar respondents bearing different COMT genotypes (the Wagner Hand Test)

Legend: blue line indicates the Val/Val COMT genotype; red line indicates the Val/Met COMT genotype; green line indicates the Met/Met COMT genotype.

Достоверно чаще других невероятные ответы (шкала «Bas») на вопрос о том, что делает рука, изображенная на картинке, давали русские обладательницы генотипа Val/Met ( $M = 0,3$ ,  $p = 0,003$ ), в то время как у большинства опрошенных такие ответы не встречались. Наиболее часто отказывались давать ответы татары, мужчины, носители генотипа Val/Met ( $M = 0,3$ ,  $p = 0,003$ ).

Комбинация факторов «эмоциональность + коммуникация + зависимость» получила наиболее высокие значения у русских женщин, носителей генотипа Met/Met ( $M = 7,1$ ,  $p = 0,006$ ) и Val/Met ( $M = 6,3$ ,  $p = 0,006$ ), носителей генотипа Val/Met ( $M = 6,5$ ,  $p = 0,02$ ), в наименьшей степени – у русских мужчин, носителей генотипа Val/Met ( $M = 3,5$ ,  $p = 0,006$ ).

Интересен тот факт, что у русских женщин генотип Val/Met ассоциирован с достоверно более высокими показателями переменных «степень личностной





дезадаптации» и «психопатология» ( $M = 3, p = 0,04$ ;  $M = 4,7, p = 0,03$ ), у татарских женщин – с достоверно более низкими ( $M = 0,8, p = 0,04$ ;  $M = 1,3, p = 0,02$ ).

### Обсуждение результатов

В нашей работе с применением многофакторного дисперсионного анализа были получены данные о том, что у носительниц генотипа Val/Val по полиморфизму Val158Met гена COMT, этнических татарок, достоверно выше показатели демонстративности и «калечности», полученные по методике «Hand-test», что проявляется в ассоциациях, отражающих стремление показать себя другим, участвовать в развлечениях; а также в ассоциациях, в которых рука воспринимается как поврежденная или деформированная. Для русской части выборки также характерны наиболее высокие показатели демонстративности у носителей генотипа Val/Val.

В работах других авторов было показано, что носители аллеля Val склонны к альтруизму, отличаются более высоко выраженным чувством сострадания и имеют преимущество при решении задач, содержащих эмоциональный компонент [33, 34]. Носители генотипа Val/Val имеют более адаптивный личностный профиль, что проявляется как более низкий уровень нейротизма и более высокий уровень ответственности и уступчивости [7]. С другой стороны, в клинических исследованиях было получено, что более выраженное снижение мотивации наблюдалось у носителей аллеля Met [35].

В нашей работе установлено, что носительницы генотипа Val/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT, этнические русские, достоверно более высоко напряжены (тревожны), согласно данным, полученным по методике «Hand-test», и имеют черты психопатологии, что может быть связано с наличием одного аллеля Met в их генотипе. Напротив, у этнических татарок – носительниц генотипа Val/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT достоверно менее выражены черты психопатологии, и снижена интеллектуальная пластичность.

Согласно описанию шкал «Hand-test», напряжение респонденток проявляется в ассоциациях на стимульный материал «Hand-test», в которых рука затрачивает определенную энергию, направленную на то, чтобы поддержать себя в трудной ситуации, что сопровождается переживаниями тревоги, напряжения и дискомфорта. Категория «напряжение» в «Hand-test» отражает такое свойство личности, как «тревожность» или «нейротизм» (имеется высокая прямая корреляция с соответствующими показателями опросников Айзенка, Кеттелла, MMPI). Тревожные люди характеризуются повышенным нервно-психическим напряжением в широком диапазоне ситуаций [32].

Оценка выраженности «психопатологии» в «Hand-test» проводится посредством дополнительного обсчета полученных данных, путем суммирования значения показателя второго порядка «степень личностной дезадаптации» (MAL)



и удвоенного значения показателя второго порядка «тенденция к уходу от реальности» (WITH). Выраженная «психопатология» (по американским данным, PATH > 4) может способствовать подавлению поведенческих тенденций или выведению их за грань контроля сознания [32].

В нашей работе установлено, что *носительницы геномуна Met/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT*, этнические русские, имеют достоверно более высокий уровень личностной тревожности, диагностированной по методике Спилбергера – Ханина, по сравнению с носителями других генотипов, а также сниженный уровень моторной эргичности. Менее выраженная связь между генотипом Met/Met и описанными характеристиками характерна для татарской части выборки.

Полученные нами данные об ассоциации генотипа Val/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT с повышенным уровнем напряжения (тревоги), диагностированным по методике «Hand-test», а также генотипа Met/Met с высоким уровнем личностной тревожности, диагностированной по методике Спилбергера – Ханина, подтверждаются данными других авторов, которыми было получено, что уровень тревоги растет с увеличением количества аллелей Met в генотипе носителей [36].

Как у русской, так и у татарской части выборки, согласно полученным нами данным, наличие генотипа Met/Met ассоциировано с достоверно более высоким суммарным показателем агрессивности и директивности, полученным на основе методики «Hand-test».

У татарской части выборки наличие генотипа Met/Met ассоциировано с большей склонностью давать простые описания руки, вместо ассоциаций о том, что мог бы делать человек, которому принадлежит рука. У русской части выборки наличие генотипа Met/Met ассоциировано с более высокой склонностью давать ответы, связанные с «калечностью» руки.

Обобщенные психологические особенности, связанные с этнической принадлежностью русских и татар, проживающих на территории Крыма, описаны и проанализированы посредством их отражения в мифах, сказках, легендах и пословицах [37]. Различия в генофондах тех или иных этнических групп определяются их длительной эволюцией, направленной на адаптацию к среде обитания. Средовые особенности, оказывая воздействие на носителей различных генотипов с разной этнической принадлежностью, могут вызывать различные фенотипические проявления [38].

Вопрос генотип-средового взаимодействия имеет особое значение для понимания специфики психологических особенностей носителей определенных генотипов, проживающих в различных регионах. Согласно результатам исследования ценностных ориентаций молодежи трех российских городов, проведенного И. В. Атамановой с соавт., экономический, культурный статус



города (потенциал городской среды) привлекает молодежь с определенными личностными характеристиками [39]. К примеру, с одной стороны, Томск, как инновационный центр Сибири, привлекает молодежь с высоким интеллектуально-личностным потенциалом; с другой стороны, в городе созданы условия для реализации потенциала его жителей, что в результате проявляется в эффективном личностно-средовом взаимодействии. Описанные механизмы необходимо учитывать при изучении вклада различных генов в проявление психологических признаков. На сегодняшний день Крым – активно развивающийся регион Юга России, однако нестабильность социально-экономической обстановки может накладывать отпечаток на личностно-средовое взаимодействие, проявляясь в более высоких показателях агрессивности, тревожности и напряженности жителей. В то же время, необходимо помнить о том, что весьма сложно в естественных условиях изучить влияние генетических маркеров отдельно от средовых воздействий, в связи с чем социально-экономическая ситуация может рассматриваться как фактор, актуализирующий генетически обусловленные программы поведения.

Отметим также, что ранее были получены данные о межэтнических различиях в распознавании лицевой экспрессии представителями разных этносов [40]. В нашей работе впервые проведен анализ межэтнических различий распознавания экспрессии «руки» у представителей этносов, проживающих на Юге России, в республике Крым и имеющих разные генотипы по полиморфизму Val158Met гена COMT.

### **Заключение**

Исследование позволило сделать следующие *выводы*:

1. Проведенное исследование показало наличие достоверно более высокого суммарного показателя агрессивности и директивности (по методике «Hand-test») у представителей русской и татарской этнических групп с генотипами Met/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT, наряду с более высоким уровнем личностной тревожности (по методике Спилбергера – Ханина) и низкой моторной эргичностью (по опроснику В. М. Русалова).

2. Наличие генотипа Val/Val по полиморфизму Val158Met гена COMT у девушек – этнических татарок сопряжено с наличием таких психологических особенностей, как склонность к самовыражению и самопрезентации, что выявляется шкалой «демонстративность» проективной методики «Hand-test» Э. Вагнера.

3. Наличие генотипа Val/Met по полиморфизму Val158Met гена COMT у девушек – этнических русских сопряжено с проявлением у них личностных черт напряжения (тревоги) и проявлений «психопатологии», проявляющейся как суммарный показатель «степени личностной дезадаптации» и «тенденции к уходу от реальности» по методике «Hand-test».



4. Полученные в нашей работе результаты свидетельствуют в пользу возможности создания корригирующих условий среды для носителей генотипов, ассоциированных в разных этнических группах с дезадаптивными личностными характеристиками.

### **Благодарности**

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 213.01-03/2016-4, соглашение № 16-18-10222).

### **Acknowledgments**

Supported by the Russian Science Foundation, project no. 213.01-03/2016-4, agreement no. 16-18-10222.

### **Литература**

1. Лучинкина А. И. Особенности этнической социализации в поликультурном обществе // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 1 (3). С. 121–128.
2. Ковас Ю. В., Малых С. Б. Заключение: перспективы поведенческой геномики в образовании // Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. С. Б. Малых, Ю. В. Ковас, Д. А. Гайсиной. Томск: Изд-во Национального исследовательского Томского государственного университета, 2016. С. 382–390.
3. Алфимова М. В., Трубников В. И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 112–122.
4. Мустафина Т. Б., Леопольд А. В., Павлов К. А., Кекелидзе З. И., Макушкин Е. В., Фастовцов Г. А., Чехонин В. П. Генетические аспекты агрессивного поведения у больных шизофренией (аналитический обзор) // Российский психиатрический журнал. 2014. № 3. С. 67–78.
5. Schindler K. M., Richter M. A., Kennedy J. L., Pato M. T., Pato C. N. Association between homozygosity at the COMT gene locus and obsessive compulsive disorder // American Journal of Medical Genetics. 2000. № 96. P. 721–724.
6. Montag C., Buckholtz J. W., Hartmann P., Merz M., Burk C., Hennig J., Reuter M. COMT Genetic Variation Affects Fear Processing: Psychophysiological Evidence // Behavioral Neuroscience. 2008. Vol. 122, № 4. P. 901–909. DOI: [10.1037/0735-7044.122.4.901](https://doi.org/10.1037/0735-7044.122.4.901)
7. Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekely A., Goate A. M., Balota D. A. A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 82. P. 61–66. DOI: [10.1016/j.paid.2015.03.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.012)



8. *Конарева И. Н.* Исследование черт личности в психогенетике: факты и гипотезы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Биология. Химия. 2017. Т. 3 (69), № 4. С. 127–137.
9. *Tuvblad C., Narusyte J., Comasco E., Andershed H., Andershed A.-K., Collins O. F., Fanti K. A., Nilsson K. W.* Physical and verbal aggressive behavior and COMT genotype: Sensitivity to the environment // American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics. 2016. Vol. 171, Issue 5. P. 708–718. DOI: [10.1002/ajmg.b.32430](https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32430)
10. *Dumontheil I., Roggeman C., Ziermans T., Peyrard-Janvid M., Matsson H., Kere J., Klingberg T.* Influence of the COMT Genotype on Working Memory and Brain Activity Changes During Development // Biological Psychiatry. 2011. Vol. 70, Issue 3. P. 222–229. DOI: [10.1016/j.biopsych.2011.02.027](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.02.027)
11. *Ковш Е. М., Воробьева Е. В., Ермаков П. Н., Абакумова И. В.* Индивидуально-психологические особенности мужчин и женщин, носителей различных генотипов по полиморфизму Val158Met (g472a) гена COMT // Материалы съезда Российского психологического общества. Казань: Изд-во Казанского (Приволжского) федерального университета, 2017. С. 341–343.
12. *Крючкова А. С., Ермаков П. Н., Абакумова И. В.* Психогенетические особенности агрессивных и враждебных стратегий поведения у подростков и молодых людей разной этнической принадлежности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 1. С. 77–83.
13. *Марютина Т. М.* Эндофенотипы в психиатрической генетике: опыт десяти лет изучения (Обзор литературы) // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2, № 4. С. 45–58.
14. *Muscattello M. R. A., Scimeca G., Bruno A., Pandolfo G., Micò U., Bellinghieri P. M., Zoccali R.* Anger and Adolescence: A Psychometric Investigation on a Sample of Italian High School Students (Book Chapter) // Psychology of Anger: Symptoms, Causes and Coping / J. P. Welty (Ed.). New York, Nova Science Publishers, 2011. P. 83–112.
15. *Зверева М. В., Ениколопов С. Н., Олейчик И. В.* Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 2. С. 70–77.
16. *Ковш Е. М., Воробьева Е. В., Ермаков П. Н.* Обзор современных исследований психогенетических факторов агрессивного поведения // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 4. С. 91–103. DOI: [10.21702/rpj.2014.4.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2014.4.7)
17. *Воробьева Е. В., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Ковш Е. М., Крючкова А. С.* Психогенетика агрессивного и враждебного поведения: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. 102 с.



18. *Воронин А. Н., Лучинина Е. В.* Влияние социальной микросреды на проявления агрессивности // Прикладная юридическая психология. 2014. № 2. С. 97–113.
19. *Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Воробьева Е. В.* Ассоциация полиморфного маркера Val158Met гена COMT с уровнем агрессивности и стратегиями поведения в конфликте у девушек 18–24 лет // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 13/3. С. 15–21.
20. *Воробьева Е. В., Перков М. А., Щетинина Д. П.* Исследование взаимосвязи принятия агрессии и эмоционального интеллекта // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 28–50. DOI: [10.21702/rpj.2017.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2)
21. *Михайленко О. И.* Полиэтническая компетентность в системе компетентностного подхода в образовании // Научная мысль Кавказа. 2013. № 4 (76). С. 78–82.
22. *Павлова О. С., Семёнова Ф. О.* Ценностные ориентации мусульманской молодёжи Северо-Западного Кавказа // Minbar. Islamic Studies. 2018. Т. 11, № 2. С. 361–374. DOI: [10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374](https://doi.org/10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374)
23. *Берсирова А. К., Шахутлова З. З.* Межэтнические взаимоотношения в современном российском обществе // Этносоциальные процессы: в поисках инновационной методологии: материалы международной научно-практической конференции. Майкоп: Электронные издательские технологии, 2016. С. 23–26.
24. *Хакунова Ф. П., Мовсесян Э. М.* Культурно-образовательное пространство как фактор формирования толерантности школьников // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 4. С. 96–102.
25. *Ениколопов С. Н.* Методы исследования агрессии в клинической психологии // Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы / под общ. ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной. М., 2011. С. 82–100.
26. *Ахметзянова А. И.* Применение теста руки «Hand – test» (Вагнер Э.) в исследовании ассоциативно-диссоциативных механизмов деструктивного поведения подростков // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 1 (1). С. 62–68.
27. *Макушкина О. А., Буравцов К. А., Дурнева М. Ю.* Клинико-социальные особенности и агрессивное поведение пациентов при длительных сроках исполнения принудительных мер медицинского характера // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2017. № 1. С. 45–52.
28. *Шамова Т. М., Карпович-Мисник А. В.* Характеристика личности больных рассеянным склерозом по данным проективного метода «Hand-test» // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2007. № 4 (20). С. 80–82.



29. Беломестнова Н. В. Опыт применения методики the hand test в практике судебно-психологической экспертизы в уголовном процессе // Теория и практика судебной экспертизы: международный опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов I Международного форума. М.: Изд-во Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, 2017. С. 415–420.
30. Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей / сост. Ю. Л. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
31. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 2012. 528 с.
32. Курбатова Т. Н., Мулярь О. Н. Проективная методика исследования личности «Hand-test». Методическое руководство. СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. 64 с.
33. Witte A. V., Flöel A. Effects of COMT polymorphisms on brain function and behavior in health and disease // Brain Research Bulletin. 2012. Vol. 88, Issue 5. P. 418–428. DOI: [10.1016/j.brainresbull.2011.11.012](https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2011.11.012)
34. Кухтинская Л. В., Зураев А. В., Будевич В. А., Моссэ И. Б. Современные представления о генетических детерминантах психоэмоциональной устойчивости человека // Молекулярная и прикладная генетика. 2016. Т. 20. С. 96–109.
35. Schneider M., Van der Linden M., Glaser B., Rizzi E., Dahoun S. P., Hinard C., Bartoloni L., Antonarakis S. E., Debbané M., Eliez S. Preliminary structure and predictive value of attenuated negative symptoms in 22q11.2 deletion syndrome // Psychiatry Research. 2012. Vol. 196, Issues 2–3. P. 277–284. DOI: [10.1016/j.psychres.2011.08.017](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.08.017)
36. Спасова А. П., Курбатова И. В., Барышева О. Ю., Тихова Г. П. Влияние полиморфизма гена катехол-О-метилтрансферазы на эффективность обезболивания у онкологических больных // Российский журнал боли. 2016. № 3–4 (51). С. 32–42.
37. Лучинкина А. И. Этнос, этничность, этноидентичность, этническая индивидуация и этническая социализация в поликультурном обществе // Межкультурные взаимодействия в поликультурном обществе. Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2016. С. 43–63.
38. Кучер А. Н. Ген-средовые взаимодействия как основа формирования здоровья // Экологическая генетика. 2017. Т. 15, № 4. С. 19–32. DOI: [10.17816/ecogen15419-32](https://doi.org/10.17816/ecogen15419-32)
39. Атаманова И. В., Козлова Н. В., Богомаз С. А., Залевский В. Г., Неяскина Ю. Ю. Специфика личностно-средового взаимодействия на примере студенческой молодежи трех российских городов // Вестник Томского



государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 41. С. 90–105.

40. Карабущенко Н. Б., Хворова Е. М. Межэтнические особенности распознавания лицевой экспрессии // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). DOI: [10.26795/2307-1281-2017-3-14](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-14)

## References

1. Luchinkina A. I. Features of ethnic socialization in a multicultural society. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya – Scientific Notes of the Crimean Engineering Pedagogical University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2016, no. 1 (3), pp. 121–128 (in Russian).
2. Kovas Yu. V., Malykh S. B. Conclusion: Prospects for behavioral genomics in education. In: B. Malykh, Yu. V. Kovas, D. A. Gaisina (eds.) *Genomika povedeniya: detskoe razvitiye i obrazovanie* [Genomics of behavior: Child development and education]. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2016, pp. 382–390.
3. Alfimova M. V., Trubnikov V. I. Psychogenetics of aggression. *Voprosy Psikhologii*, 2000, no. 6, pp. 112–122 (in Russian).
4. Mustafina T. B., Leopol'd A. V., Pavlov K. A., Kekelidze Z. I., Makushkin E. V., Fastovtsov G. A., Chekhonin V. P. Genetic aspects of aggressive behavior in patients with schizophrenia: analytical review. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal – Russian Journal of Psychiatry*, 2014, no. 3, pp. 67–78 (in Russian).
5. Schindler K. M., Richter M. A., Kennedy J. L., Pato M. T., Pato C. N. Association between homozygosity at the COMT gene locus and obsessive compulsive disorder. *American Journal of Medical Genetics*, 2000, no. 96, pp. 721–724.
6. Montag C., Buckholtz J. W., Hartmann P., Merz M., Burk C., Hennig J., Reuter M. COMT genetic variation affects fear processing: Psychophysiological evidence. *Behavioral Neuroscience*, 2008, V. 122, no. 4, pp. 901–909. DOI: [10.1037/0735-7044.122.4.901](https://doi.org/10.1037/0735-7044.122.4.901)
7. Kotyuk E., Duchek J., Head D., Szekeley A., Goate A. M., Balota D. A. A genetic variant (COMT) coding dopaminergic activity predicts personality traits in healthy elderly. *Personality and Individual Differences*, 2015, V. 82, pp. 61–66. DOI: [10.1016/j.paid.2015.03.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.012)
8. Konareva I. N. Studying personality traits in psychogenetics: Facts and hypotheses. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya "Biologiya, khimiya" – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Biology. Chemistry*, 2017, V. 3 (69), no. 4, pp. 127–137 (in Russian).





9. Tuvblad C., Narusyte J., Comasco E., Andershed H., Andershed A.-K., Collins O. F., Fanti K. A., Nilsson K. W. Physical and verbal aggressive behavior and COMT genotype: Sensitivity to the environment. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 2016, V. 171, Issue 5, pp. 708–718. DOI: [10.1002/ajmg.b.32430](https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32430)
10. Dumontheil I., Roggeman C., Ziermans T., Peyrard-Janvid M., Matsson H., Kere J., Klingberg T. Influence of the COMT genotype on working memory and brain activity changes during development. *Biological Psychiatry*, 2011, V. 70, Issue 3, pp. 222–229. DOI: [10.1016/j.biopsych.2011.02.027](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.02.027)
11. Kovsh E. M., Vorobyeva E. V., Ermakov P. N., Abakumova I. V. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti muzhchin i zhenshchin, nositelei razlichnykh genotipov po polimorfizmu Val158Met (g472a) gena COMT [Individual psychological characteristics in men and women bearing different Val158Met (g472a) gene polymorphism genotypes]. *Materialy s"ezda Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva* [Proc. the Congress of the Russian Psychological Society]. Kazan, Kazan (Volga region) Federal University Publ., 2017, pp. 341–343.
12. Kryuchkova A. S., Ermakov P. N., Abakumova I. V. Psychogenetic characteristics of aggressive and hostile strategies of behavior in adolescents and young adults from various ethnic groups. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Science*, 2016, no. 1, pp. 77–83 (in Russian).
13. Maryutina T. M. Endophenotypes in psychiatric genetics: Experience of ten years long study: A literature overview. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2013, V. 2, no. 4, pp. 45–58 (in Russian).
14. Muscatello M. R. A., Scimeca G., Bruno A., Pandolfo G., Micò U., Bellinghieri P. M., Zoccali R. Anger and adolescence: A psychometric investigation on a sample of Italian high school students (book chapter). In: J. P. Welty (ed.) *Psychology of anger: Symptoms, causes, and coping*. New York, Nova Science Publishers, 2011, pp. 83–112.
15. Zvereva M. V., Enikolopov S. N., Oleichik I. V. Procrastination and aggression for mental disorders in young people. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2015, V. 20, no. 2, pp. 70–77 (in Russian).
16. Kovsh E. M., Vorobyeva E. V., Ermakov P. N. Review of modern researches of psychogenetic factors of aggressive behavior. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 4, pp. 91–103 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2014.4.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2014.4.7)
17. Vorobyeva E. V., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Kovsh E. M., Kryuchkova A. S. *Psikhogenetika agressivnogo i vrazhdebnogo povedeniya* [Psychogenetics of aggressive and hostile behavior]. Rostov-on-Don, SFU Publ., 2016. 102 p.



18. Voronin A. N., Luchinina E. V. Impact of social micro-environment on manifestations of aggression. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2014, no. 2, pp. 97–113 (in Russian).
19. Kovsh E. M., Ermakov P. N., Vorobyeva E. V. Association of the COMT Val-158Met polymorphic marker with the level of aggressiveness and strategies of behavior in conflict among girls aged 18–24 years. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/3, pp. 15–21 (in Russian).
20. Vorobyeva E. V., Perkov M. A., Shchetinina D. P. Studying the association between acceptance of aggression and emotional intelligence. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 2, pp. 28–50 (in Russian). DOI: [10.21702/rpj.2017.2.2](https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2)
21. Mikhailenko O. I. Polyethnic competence in the system of competence approach in education. *Nauchnaya mysl' Kavkaza – Scientific Thought of the Caucasus*, 2013, no. 4 (76), pp. 78–82 (in Russian).
22. Pavlova O. S., Semenova F. O. Value orientations of Muslim youth in the North-Western Caucasus. *Minbar. Islamic Studies*, 2018, V. 11, no. 2, pp. 361–374 (in Russian). DOI: [10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374](https://doi.org/10.31162/2618-9569-2018-11-2-361-374)
23. Bersirova A. K., Shkhakhutova Z. Z. Mezhetnicheskie vzaimootnosheniya v sovremennom rossiiskom obshchestve [Inter-ethnic relations in the modern Russian society]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii Etnosotsial'nye protsessy: v poiskakh innovatsionnoi metodologii* [Proc. the International Theoretical and Practical Conference “Ethno-social processes: Searching innovative methodology”]. Maikop, Elektronnye izdatel'skie tekhnologii Publ., 2016, pp. 23–26.
24. Khakunova F. P., Movsesyan E. M. Cultural and educational space as a factor for schoolchildren's tolerance. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of Maikop State Technological University*, 2014, no. 4, pp. 96–102 (in Russian).
25. Enikolopov S. N. Methods of studying aggression in clinical psychology. In: N. V. Zvereva, I. F. Roshchina (eds.) *Diagnostika v meditsinskoj psikhologii: traditsii i perspektivy* [Diagnosis in medical psychology: traditions and prospect]. Moscow, 2011, pp. 82–100 (in Russian).
26. Akhmetzyanova A. I. Using the Wagner Hand Test in the study of associative and dissociative mechanisms of destructive behavior in adolescents. *Kolleksiya gumanitarnykh issledovanii – Collection of Humanitarian Studies*, 2016, no. 1 (1), pp. 62–68 (in Russian).
27. Makushkina O. A., Buravtsov K. A., Durneva M. Yu. Clinical and social characteristics and aggressive behavior of patients with long term of execution of compulsory measures of a medical nature. *Obozrenie psikhiiatrii i meditsinskoj*



- psikhologii imeni V. M. Bekhtereva – The Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2017, no. 1, pp. 45–52 (in Russian).
28. Shamova T. M., Karpovich-Misnik A. V. Personality characteristics of patients with multiple sclerosis in the projective Hand Test technique. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta – Journal of the Grodno State Medical University*, 2007, no. 4 (20), pp. 80–82 (in Russian).
29. Belomestnova N. V. Opyt primeneniya metodiki the hand test v praktike sudebno-psikhologicheskoi ekspertizy v ugovnom protsesse [Experience of using the Hand Test in forensic psychological examination in criminal trials]. *Teoriya i praktika sudebnoi ekspertizy: mezhdunarodnyi opyt, problemy, perspektivy: sbornik nauchnykh trudov I Mezhdunarodnogo foruma* [Proc. the I International forum “Theory and practice of forensic examination: International experience, issues, and prospects”]. Moscow, Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia Publ., 2017, pp. 415–420.
30. Khanin Yu. L. (ed.) *Stress i trevoga v sporte* [Stress and anxiety in sports]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1983. 288 p.
31. Rusalov V. M. *Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: differentsial'no-psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie issledovaniya* [Temperament in the structure of human individuality: Differential psychophysiological and psychological studies]. Moscow, IP RAS Publ., 2012. 528 p.
32. Kurbatova T. N., Mulyar O. N. *Proektivnaya metodika issledovaniya lichnosti “Hand-test”* [The projective Hand Test technique for studying personality]. St. Petersburg, IMATON Publ., 2001. 64 p.
33. Witte A. V., Flöel A. Effects of COMT polymorphisms on brain function and behavior in health and disease. *Brain Research Bulletin*, 2012, V. 88, Issue 5, pp. 418–428. DOI: [10.1016/j.brainresbull.2011.11.012](https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2011.11.012)
34. Kukhtinskaya L. V., Zuraev A. V., Budevich V. A., Mosse I. B. Modern views on genetic determinants of human psycho-emotional stability. *Molekulyarnaya i prikladnaya genetika – Molecular and Applied Genetics*, 2016, V. 20, pp. 96–109 (in Russian).
35. Schneider M., Van der Linden M., Glaser B., Rizzi E., Dahoun S. P., Hinard C., Bartoloni L., Antonarakis S. E., Debbané M., Eliez S. Preliminary structure and predictive value of attenuated negative symptoms in 22q11.2 deletion syndrome. *Psychiatry Research*, 2012, V. 196, Issues 2–3, pp. 277–284. DOI: [10.1016/j.psychres.2011.08.017](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.08.017)
36. Spasova A. P., Kurbatova I. V., Barysheva O. Yu., Tikhova G. P. The effect of polymorphism of cathechol-o-methyltrans-ferase gene on efficiency of analgesia in cancer patients. *Rossiiskii zhurnal boli – Russian Journal of Pain*, 2016, no. 3–4 (51), pp. 32–42 (in Russian).
37. Luchinkina A. I. Ethnic group, ethnicity, ethnic identity, ethnic individuation, and ethnic socialization in a multicultural society. In: *Mezhkul'turnye*



- vzaimodeistviya v polikul'turnom obshchestve* [Intercultural interaction in a multicultural society]. Simferopol, IP Khoteeva L.V. Publ., 2016, pp. 43–63.
38. Kucher A. N. Gene-environmental interaction as the basis of health formation. *Ekologicheskaya genetika – Ecological Genetics*, 2017, V. 15, no. 4, pp. 19–32 (in Russian). DOI: [10.17816/ecogen15419-32](https://doi.org/10.17816/ecogen15419-32)
39. Atamanova I. V., Kozlova N. V., Bogomaz S. A., Zalevskii V. G., Neyaskina Yu. Yu. Specific character of person-environment interactions: A case of three Russian cities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2018, no. 41, pp. 90–105 (in Russian).
40. Karabushchenko N. B., Khvorova E. M. Inter-ethnic characteristics of facial expression recognition. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2017, no. 3 (20). DOI: [10.26795/2307-1281-2017-3-14](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-14)



UDC 303.425.2

DOI: [10.21702/rpj.2018.4.10](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.10)

## Systematically Searching Empirical Literature in the Social Sciences: Results from Two Meta-Analyses Within the Domain of Education

David I. Pickup<sup>1</sup>, Robert M. Bernard<sup>1\*</sup>, Eugene Borokhovski<sup>1</sup>, Anne C. Wade<sup>1</sup>,  
Rana M. Tamim<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP), Concordia University, Montreal, Canada

<sup>2</sup> College of Education, Zayed University, Dubai, OAE

\* Corresponding author. E-mail: [robert.bernard@concordia.ca](mailto:robert.bernard@concordia.ca)

---

### Abstract

**Introduction.** This paper provides an overview of the information retrieval strategy employed for two meta-analyses, conducted by a systematic review team at Concordia University (Montreal, QC, Canada). Both papers draw on standards first articulated by H.M. Cooper and further developed by the Campbell Collaboration, which promote a comprehensive approach to systematically searching an extensive array of resources (bibliographic databases, print resources, citation indices, etc.) in order to locate both published and unpublished research. The goal is to verify if searching comprehensively through multiple resources retrieves studies that are unique, and hence, improve the overall representativeness of a diverse body of literature. We also analyze the sensitivity and specificity of the results by data source.

**Methods.** In order to determine the source sensitivity, we consider percentage of results from each source retrieved for full-text review. In order to determine the source specificity, we derive a percentage from the total number of studies included in the final meta-analysis compared against the overall number of initial results found.

**Results.** Results demonstrate the need to search beyond the subject-specific databases of a particular discipline as unique results can be found in many places. Databases for related disciplines provided 129 unique includes to each meta-analysis, and multidisciplinary databases provided 44 and 99 unique includes for the two meta-analyses in question respectively. Manual search techniques were much more sensitive and specific than electronic searches of databases and yield a higher percentage of final includes.

**Discussion.** The results demonstrate the utility of a comprehensive information retrieval methodology like that proposed by the Campbell Collaboration, which goes beyond the main subject databases to locate the full range of information sources, including grey literature.



## Keywords

systematic reviews, meta-analysis, information retrieval, search strategies, grey literature, bibliographic databases, literature search, literature reviews, librarians

## Highlights

- ▶ Databases for related disciplines provided over 100 unique includes to each meta-analysis.
- ▶ Multidisciplinary databases provided 44 and 99 unique studies to each meta-analysis respectively.
- ▶ Manual search techniques were much more sensitive and specific than electronic searches and yielded a higher percentage of finally included studies.
- ▶ Logic and rigor of systematic literature searches apply across fields of studies in social sciences and are useful for primary empirical research as much as for systematic reviews and meta-analyses.

---

## For citation

Pickup D. I., Bernard R. M., Borokhovski E., Wade A. C., Tamim R. M. Systematically Searching Empirical Literature in the Social Sciences: Results from Two Meta-Analyses Within the Domain of Education. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2018, V. 15, no. 4, pp. 245–265. DOI: 10.21702/rpj.2018.4.10

Original manuscript received 28.11.2018

## Introduction

This paper will provide an overview of the information retrieval strategy employed for two large-scale meta-analyses within the domain of Education, conducted by a systematic review team at Concordia University [1, 2]. The team, in consultation with library professionals, has drawn on standards first articulated by H.M. Cooper [3, 4] and further developed by the Campbell Collaboration [e.g., 5, 6], which promote a comprehensive approach – by systematically searching an extensive array of resources (bibliographic databases, search engines, print resources, citation indices, etc.), using detailed strategies tailored to make maximum use of the features of each resource, in an attempt to locate both published and unpublished research. The results demonstrate the utility of a comprehensive information retrieval methodology that goes beyond the main literature databases to locate the full range of information sources, including so-called ‘grey literature’.

## Theoretical Framework

When G.V. Glass [7] introduced the concept of meta-analysis, he conceived of the research paradigm as an “analysis of analyses” that would offer a statistical



examination of a large collection of studies so that their results could be integrated and a clearer view of the overall picture properly understood and presented. Rather than “casual, narrative discussions” the resulting publication would be a genuine attempt to make sense of an ever-expanding and often conflicting information landscape. A meta-analysis therefore is a specific class of systematic review that relies on quantitative data from primary studies addressing a common core research question. Meta-analysis summarizes systematically collected effect sizes from individual studies to estimate either the average magnitude of the difference on a common dependent variable between a treatment group and an alternative group (*d*-family effect size) or degree of association between variables of interest (*r*-family effect size) in the entire population (or a large-scale sample), in question and then tries to explain the variability that surrounds the overall effect size by systematically coding and analyzing methodological, substantive, and demographic moderator variables. The main research question (or group of related questions) should be stated and substantiated a-priori to inform search strategies, to set up and describe inclusion criteria, and to meaningfully guide the review process through all its steps [e.g., 4] – from information retrieval to study selection, through effect size extraction, aggregation, and analyses toward interpretation and presentation of the findings.

This paper focuses on one step in Cooper’s process, the literature search stage. When first articulating the methodology of meta-analysis, G.V. Glass [7] said little about the best practices and methods to employ in searching the literature, however as the methodology of meta-analysis became more formalized, more detailed standards were developed [3, 8, 9, 10]. The work of two international organizations, the Cochrane Collaboration, and the Campbell Collaboration, further helped develop standards for the conduct of systematic reviews and meta-analyses, including for searching the literature [6, 11]. Essential components of these standards are systematicity, replicability and comprehensiveness of literature searches.

Systematicity demands a well-planned strategy, determined as part of the research question formulation, for how to proceed to gather all existing evidence, or the entire population of studies [4]. This includes such steps as keyword formulation, informed by discipline-specific reference sources such as dictionaries and encyclopedias, as well as database thesauri, as well as determining which selection of resources to use. Once carefully planned, the strategy can then be carried out in a systematic fashion.

H.M. Cooper [4] notes that researchers conducting reviews will have varying degrees of resources available (for example, the bibliographic databases that their institutions subscribe to), but that by searching broadly using various strategies, they will produce data sets that arrive at the same overall conclusions, and the



standard of replicability can be met. The standard of replicability can further be enhanced if strategies are recorded and documented so that they can be reviewed and judgments made about their potential impact on the overall review or meta-analysis. This 'search history' should also note the date searches were conducted to make clear any gaps that have since developed in the literature.

When aiming for comprehensiveness, it is important to find a proper balance between *recall* and *precision* [12], or in other words, *sensitivity* and *specificity* [13]. A strategy that emphasizes sensitivity will yield a larger quantity of results by searching a greater number of sources and targeting a greater array of synonymous terms that may also be relevant. A strategy that aims for specificity will result in fewer, but more likely to be relevant results. In truth, these two concepts are not dichotomous and the best strategies aim to find a good balance between both sensitivity and specificity, for example by employing a good mix of both the OR and AND operators in a Boolean logic-driven search.

### ***Study Identification and Retrieval***

H.M. Cooper [4] described a broad strategy to identify all relevant studies, which made use of various tactics using what he termed *informal* and *formal* channels. The former refers to personal contacts and approaches to research communities (what he termed 'invisible colleges') as well as browsing related websites using the WWW. The latter referred to searching library catalogues and databases, as well as conference proceedings, and included browsing reference lists of identified studies.

The search should attempt to locate both formally published research, usually in the form of journal articles, and research published in less traditional forms such as locally generated technical and evaluation studies (e.g. at the school or community level), government commissioned reports, theses, and unpublished manuscripts – what is generally classified as "grey literature" [e.g. 14, 15]. Although grey literature has often not undergone any peer review process, it may be considered a necessary counterbalance [16] to formally published materials, which demonstrate a tendency show greater statistical significance and higher effect sizes, i.e. 'publication bias' [17, 18].

Due to the complicated and varied requirements of a systematic and comprehensive search strategy that balances sensitivity and specificity, as well as the retrieval of identified studies, many systematic review teams seek outside help from an information specialist or search professional.

### ***The Role of the Librarian***

Many researchers have drawn on the expertise of librarians to assist with the search and information retrieval stage of systematic review and meta-analysis





projects, as their expertise with both electronic and manual search techniques coincides nicely with the requirements of the methodology [e.g. 19, 20, 21, 22]. Evidence suggests that librarian involvement produces a marked improvement on the quality of the review; A. Booth [23] examined the qualitative reviews found in Medline and noted that those explicitly involving a librarian in the process had the largest number of databases searched (thus improving the scope of outreach). L. Zhang, M. Sampson and J. McGowan [24] found that it was notably easier to assess the quality of search strategies in reviews where a librarian had been involved as they were more likely to include detailed reporting and take personal responsibility. Likewise, S. Golder, Y. Loke and H.M. McIntosh [25] report that while few of the searches they analyzed were reported with enough description for the search to be replicated, nearly half of those that could be had been conducted by a librarian.

Librarians have also been at the forefront of attempts to identify areas for improvement in systematic review standards [24, 26] and to formulate best practices and guidelines [e.g., 5, 27]. These standards, if respected, will lead to better quality and less publication bias [18, 28].

The systematic review team of the Centre for the Study of Learning & Performance (CSLP) has for many years included a dedicated librarian on staff. The librarians employed over the years have assisted with question formulation through scoping of the literature, conducted literature searches following methods closely aligned with those promulgated by the Campbell Collaboration [5, 6], tracked and managed the retrieved studies, assisted with coding, and served as co-authors on final reports. The review team has always advocated for a high standard of methodological quality in meta-analysis [29, 30]. This report, in turn, is intended to test a high standard in information retrieval methodology.

## Methods

The following section reports the information retrieval strategies and results from two recent publications that were each the culmination of projects that stretched over several years and synthesized a large body of research. The first investigated critical thinking interventions (CT) and the second looked at the effectiveness of classroom technology integration at the post-secondary level (PedTech). Both reviews investigated areas of research that spanned a variety of academic disciplines and sectors.

A comprehensive approach best articulated in the Campbell Collaboration's Information Retrieval Policy Brief [5, 6] was adopted to search widely, using a diversity of resources and methods, namely:

- 1) Subject databases;
- 2) Multidisciplinary databases;



- 3) Citation Indexes;
- 4) Web searching;
- 5) Branching (Hand searching).

These strategies were designed to locate publicly available published and unpublished literature of assorted publication types (i.e. articles, reports, conference papers, manuscripts, dissertations & theses, etc.) and provide the most representative (i.e., unbiased) picture of available research evidence. The goal of this paper is to verify if searching comprehensively through multiple resources in various fields retrieves studies that are unique (not be found anywhere else), and hence, improve the overall replicability [4] and representativeness of a diverse body of literature. We will also analyze the specificity and sensitivity of the results by data source (i.e. by database, hand searching, etc.) to see how well they performed in each review and if any conclusions might be drawn. To estimate the sensitivity of an information source, we will determine what percentage of the results found in the source were retrieved for closer full-text examination. To estimate the specificity of an information source we will divide the total number of studies from a source that are included in the final meta-analysis by the total number of initial results found in that source.

Before looking at the various data sources used and how they performed, we shall review the strategies employed for each review and provide a summary of the results.

### *Critical Thinking (CT)*

P.C. Abrami, R.M. Bernard, E. Borokhovski, D.I. Waddington, C.A. Wade and T. Persson [1] conducted a review of studies on the development and enhancement of critical thinking skills and dispositions with a link to student achievement; it began with the research question, “What impact do instructional interventions have on the development of students’ CT skills and dispositions?” The final dataset contained 341 effect sizes from experimental research (quasi- or true-experiments) that used a standardized test for critical thinking skills as an outcome such as the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal [31] or the Cornell Critical Thinking Test [32]. In addition, the review examined how different types of instructional interventions affect CT skills and dispositions, what impact pedagogical background (e.g., instructor training) has, and how calculated effect sizes vary with age (educational level), subject matter, and treatment duration.

To build the search strategy, keywords used were divided into two main concepts (Domain and Method). In some searches, a third concept (Context) was added. Searches were not limited to a particular population. Search strategies were customized for each database using a combination of controlled vocabulary and natural language terms.



**Domain:** Critical Thinking, Thinking Skills.

**Method:** Experiment, Studies, Intervention, Treatment, Control Group, Post test.

**Context:** Education, Student, Learning, Teaching.

Terms were combined within sets using the Boolean operator OR, and the sets themselves were combined using the AND operator (Figure 1).

("critical thinking" OR "thinking skills") AND (Experiment\* OR Study OR Studies OR Intervention\* OR Treatment\* OR "Control Group" OR Posttest OR "post test") AND (education OR student\* OR learn\* OR teach\*)

**Figure 1.** CT Sample Search

The databases selected can be classified into three groups: main subject databases, related subject databases, and multidisciplinary databases.

*Main Subject databases:*

- ▶ Australian Education Index (<https://www.acer.org/au/library/australian-education-index-aei>);
- ▶ British Education Index (<https://www.leeds.ac.uk/bei/index.html>);
- ▶ CBCA Education (<https://www.proquest.com/libraries/academic/databases/cbca.html>);
- ▶ Education Abstracts/Fulltext (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/education-abstracts>);
- ▶ ERIC (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/eric>).

*Related Subject databases:*

- ▶ ABI/Inform Global ([https://www.proquest.com/products-services/abi\\_inform\\_global.html](https://www.proquest.com/products-services/abi_inform_global.html));
- ▶ EconLit (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/econlit>);
- ▶ Medline (<https://www.nlm.nih.gov/bsd/medline.html>);
- ▶ PsycINFO (<https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>);
- ▶ SocIndex (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/socindex>);
- ▶ Sociological Abstracts (<https://www.proquest.com/products-services/socioabs-set-c.html>);
- ▶ Social Services Abstracts (<https://www.proquest.com/products-services/ssa-set-c.html>).

*Multidisciplinary databases:*

- ▶ Academic Search Complete (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/academic-search-complete>);
- ▶ Dissertations & Theses Global (<https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>);



- ▶ Francis (<https://www.inist.fr/?FRANCIS-74&lang=en>);
- ▶ PAIS International (<https://www.proquest.com/products-services/pais-set-c.html>);
- ▶ Web of Science ([www.webofknowledge.com/](http://www.webofknowledge.com/)).

The primary tools used for retrieval of grey literature were Yahoo (<http://yahoo.com>) and Google (<http://www.google.com>); a series of searches were run using different combinations of keywords and the first 200 results of each were browsed. As a further step, the 'open access' library OALster (<https://www.oclc.org/en/oaister.html>) was searched, as was the Ed/ITLib digital library (<https://www.editlib.org>).

Approximately sixty review articles and previous meta-analyses were used for "branching" (their bibliographies were scanned for other relevant studies). A citation search was also conducted on many of these same review articles using the Web of Science database to locate publications that had cited *them*; citations searches were also conducted on the main CT tests [e.g. 31].

#### *Pedagogical Technology (PedTech)*

R.F. Schmid, R.M. Bernard, E. Borokhovsi, R.M. Tamim, P.C. Abrami, M.A. Surkes, C.A. Wade and J. Woods [2] performed a meta-analysis that reviewed primary research addressing the impact of computer technology, whether face-to-face or blended, on students' achievement, performance, or attitudes. The population was limited to post-secondary formal education. Results were limited to post-1990 to capture modern Internet-era technologies. The review reports the overall weighted average effects of using technology on the academic achievement and attitudes of students, while exploring moderator variables in an attempt to offer an explanation for how the technology interventions lead to positive or negative effects. The search strategy was broadly based and retrieved a total set of nearly 12,000 abstracts for review. Of these, 1105 were chosen for further full-text review, and produced 879 achievement effect sizes and 181 attitudinal effect sizes.

Similar to the CT review, search strategies were customized for each database using a combination of controlled vocabulary and natural language terms. Key concepts used in search strategies were grouped into three sets – domain, population and outcome.

- Domain: Technology, Computers, Web-based Instruction, Online, Internet, Blended Learning, Hybrid Course, Simulation, Electronic, Multimedia, PDAs, etc.
- Population: College, University, Higher Education, Postsecondary, Continuing Education, Adult Learning, etc.
- Outcome: Learning, Achievement, Attitude, Satisfaction, Perception, Motivation, etc.



Terms were combined within sets using the Boolean operator OR, and the sets themselves were combined using the operator AND (Figure 2).

(technolog\* OR comput\* OR "web-based instruction" OR online OR Internet OR "blended learning" OR "hybrid course\*" OR simulat\* OR electronic OR multimedia OR PDAs) AND (colleg\* OR universit\* OR "higher education" OR postsecondary OR "continuing education" OR "adult learn\*") AND (learn\* OR achieve\* OR attitud\* OR satisf\* OR perception\* OR motivat\*)

**Figure 2.** PedTech sample search

The main subject domain (educational technology) was quite broad and synonyms such as 'electronic' and 'computer' can appear in many different contexts. Therefore, wherever possible database-specific descriptors were used. In the case of some databases the NOT operator was used to exclude studies pertaining to "distance education" in the descriptor field (see Figure 3 for an example from ERIC).

(DE=("handheld devices" or "computer assisted instruction" or "computer uses in education" or "educational technology" or "technology integration" or "electronic learning" or "laptop computers" or "blended learning" or "computer peripherals" or "computers" or "calculators" or "graphic calculators" or "cybernetics" or "instrumentation" or "data processing" or "electronic publishing" or "computer mediated communication" or "artificial intelligence" or "hypermedia" or "multimedia instruction" or "multimedia materials" or "computer simulation" or "electronic mail" or "electronic journals" or "portfolio assessment" or "internet" or "courseware") OR (KW=("PDA" or "personal digit\* assistant\*" or "cell\* phone\*" or "learning object\*" or "elearn\*" or "e-learn\*" or "hybrid course\*" or "hybrid learn\*" or "e-portfolio" or "eportfolio" or "digital portfolio" or "world wide web"))) not (DE=("communications satellites" or "distance education" or "open universities" or "telecommunications" or "telecourses" or "virtual universities"))

**Figure 3.** PedTech controlled vocabulary sample

The following databases were searched:

*Subject databases:*

► Australian Education Index (<https://www.acer.org/au/library/australian-education-index-aei>);



- ▶ British Education Index (<https://www.leeds.ac.uk/bei/index.html>);
  - ▶ CBCA Education (<https://www.proquest.com/libraries/academic/databases/cbca.html>);
  - ▶ Education Abstracts/Fulltext (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/education-abstracts>);
  - ▶ Education: Sage Full Text Collection (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/education-collection>);
  - ▶ ERIC (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/eric>);
- Related Subject databases:*
- ▶ ABI/Inform Global ([https://www.proquest.com/products-services/abi\\_inform\\_global.html](https://www.proquest.com/products-services/abi_inform_global.html));
  - ▶ Communication Abstracts (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/communication-abstracts>);
  - ▶ Medline (<https://www.nlm.nih.gov/bsd/medline.html>);
  - ▶ PsycINFO (<https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>);
- Multidisciplinary databases:*
- ▶ Academic Search Complete (<https://www.ebsco.com/products/research-databases/academic-search-complete>);
  - ▶ Dissertations & Theses Global (<https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>);
  - ▶ Francis (<https://www.inist.fr/?FRANCIS-74&lang=en>);
  - ▶ Web of Science ([www.webofknowledge.com/](http://www.webofknowledge.com/)).

Google (<http://www.google.com>) and Yahoo (<http://www.yahoo.com>) web searches were performed to locate grey literature, including a search specifically for conferences (which were then browsed manually). Online resources such as the Ed/ITLib Digital Library (<http://editlib.org>), Australian Policy Online (<https://apo.org.au/>), and the OALster 'open access' archive (<https://www.oclc.org/en/oaister.html>) were searched as well, principally for reports and conference papers.

Review articles and previous meta-analyses were used for "branching" and the tables of content of recent issues of major journals in the field of educational technology were manually scanned for additional studies. Further, a number of online-only e-journals in the subject area of educational technology had been identified in the Google searches and these were also browsed.

## Results

Tables 1 and 2 provide the raw totals from each source for the CT and PedTech reviews respectively (including duplicates found in more than one source), of those, how many were retrieved for full text review, how many were included in the final analysis, and how many of the includes were found uniquely in that source and no other.

**Table 1.** Overview of search results from Critical Thinking [1].

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>Retrieved</b>	<b>Included</b>	<b>Unique Includes</b>
AACE / EditLib	295	83	18	16
ABI/Inform Global	219	23	2	2
Academic Search Premier	736	182	40	14
Australian Education Index	303	75	9	5
Branching	923	274	80	29
British Education Index	164	66	8	4
CBCA-Education	9	4	0	0
Dissertations & Theses	968	272	196	175
EconLit	2	1	0	0
Education Fulltext	166	76	25	1
ERIC	2,453	703	168	108
FRANCIS	25	7	3	1
Google	152	71	14	1
Index to Theses	81	9	3	3
Manual Search	15	6	2	1
Medline	1,011	241	75	22
OAlster	57	19	10	6
PAIS International	0	0	0	0
PsycINFO	995	333	160	105
SocIndex	39	17	2	0
Social Services Abstracts	28	4	1	0
Sociological Abstracts	15	5	2	0
Web of Science	611	238	92	29
Yahoo	231	123	39	11

**Table 2.** Overview of search results from PedTech [2]

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>Retrieved</b>	<b>Included</b>	<b>Unique</b>
AACE / EdITLib	472	122	15	13
ABI/Inform Global	110	16	3	2
Academic Search Premier	931	165	52	24
Australia Education Index	492	77	19	19
Australian Policy Online	12	1	0	0
Branching	937	379	210	134
British Education Index	958	281	79	47
CBCA-Education	27	8	0	0
Communication Abstracts	50	13	1	1
Dissertations & Theses	878	167	50	47
Education Fulltext	108	27	5	2
Education: Sage Fulltext Collection	17	4	0	0
ERIC	4,960	1197	425	269
FRANCIS	127	19	9	3
Google	279	89	32	15
Manual (journals)	664	302	63	39
Manual (conferences)	43	17	4	4
Medline	1,737	447	157	122
OAlster	191	20	2	1
PsycINFO	301	53	8	4
Web of Science	1,517	370	128	72
Yahoo	592	218	51	36





### **Analyzing the data sources**

Using the datasets provided by these two large-scale meta-analyses, we shall now take a closer look at the results breakdown to ascertain the overall sensitivity and specificity of the various information sources. In order to get an idea of the sensitivity of each source, it may be informative to consider what percentage of studies from each source was retrieved for full-text review. Tables 3 and 4 provide a breakdown for each project on how the various information sources used compare as a percentage of the total number of results found by the search.

**Table 3.** Data sources by sensitivity – Critical Thinking [1]

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>% Retrieved Full-text</b>
AACE / EdITLib	295	28%
ABI/Inform Global	219	11%
Academic Search Premier	736	25%
Australian Education Index	303	25%
Branching	923	30%
British Education Index	164	40%
CBCA-Education	9	44%
Dissertations & Theses	968	28%
EconLit	2	50%
Education Fulltext	166	46%
ERIC	2,453	29%
FRANCIS	25	28%
Google	152	47%
Index to Theses	81	11%
Manual Search	15	40%
Medline	1,011	24%
OALster	57	33%
PAIS International	0	0%
PsycINFO	995	34%
Social Sciences Index	39	44%
Social Services Abstracts	28	14%
Sociological Abstracts	15	33%
Web of Science	611	39%
Yahoo	231	53%

**Table 4.** Data sources by sensitivity – PedTech [2]

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>% Retrieved Full-text</b>
AACE / EdITLib	472	26%
ABI/Inform Global	110	15%
Academic Search Premier	931	18%
Australia Education Index	492	16%
Australian Policy Online	12	8%
Branching	937	40%
British Education Index	958	29%
CBCA-Education	27	29%
Communication Abstracts	50	26%
Dissertations & Theses	878	19%
Education Fulltext	108	25%
Education: Sage Fulltext Collection	17	24%
ERIC	4,960	24%
FRANCIS	127	15%
Google	279	32%
Manual (journals)	664	45%
Manual (conferences)	43	40%
Medline	1,737	26%
OAlster	191	10%
PsycINFO	301	18%
Web of Science	1,517	24%
Yahoo	592	37%

Next, in order to focus on the specificity of each data source, we consider how each source compares in terms of total included studies (both uniquely discovered and duplicates) compared against the overall number of initial results.

**Table 5.** Data sources by specificity – Critical Thinking [1]

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>% Included</b>
Dissertations & Theses	968	20%
OAlster	57	18%
Yahoo	231	17%
PsycINFO	995	16%
Education Fulltext	166	15%
Web of Science	611	15%
Manual Search	15	13%
Sociological Abstracts	15	13%
FRANCIS	25	12%
Google	152	9%
Manual (Branching)	923	9%
Medline	1,011	7%
ERIC	2,453	7%
AACE / EdITLib	295	6%
Academic Search Premier	736	5%
Social Sciences Index	39	5%
British Education Index	164	5%
Index to Theses	81	4%
Social Services Abstracts	28	4%
Australian Education Index	303	3%
ABI/Inform Global	219	1%
CBCA-Education	9	0%
EconLit	2	0%

**Table 6.** Data sources by specificity – PedTech [2]

<b>Source</b>	<b>Total Results</b>	<b>% Included</b>
Manual (Branching)	937	22%
Google	279	12%
Manual (journals)	664	10%
Manual (conferences)	43	9%
Medline	1,737	9%
ERIC	4,960	9%
Yahoo	592	9%
Web of Science	1,517	8%
British Education Index	958	8%
FRANCIS	127	7%
Dissertations & Theses	878	6%
Academic Search Premier	931	6%
Education Fulltext	108	5%
Australia Education Index	492	4%
AACE / EdITLib	472	3%
ABI/Inform Global	110	3%
PsycINFO	301	3%
Communication Abstracts	50	2%
OAlster	191	1%
Australian Policy Online	12	0%
CBCA-Education	27	0%
Education: Sage Fulltext Collection	17	0%



## Discussion

The results from an analysis of the information retrieval methods used in the P.C. Abrami, R.M. Bernard, E. Borokhovski, D.I. Waddington, C.A. Wade and T. Persson [1] and R.F. Schmid, R.M. Bernard, E. Borokhovsi, R.M. Tamim, P.C. Abrami, M.A. Surkes, C.A. Wade and J. Woods [2] meta-analyses demonstrate the critical importance of using a comprehensive approach to information retrieval. To begin with, these results show the need to search beyond the subject-specific discipline of your research question as unique results can be found in many different places. For the CT review, databases of related fields (not Education) provided 129 studies included in the final analysis not found in the subject databases or elsewhere, and the multidisciplinary databases (excluding ProQuest Dissertations & Theses) provided an additional 44 unique includes. For PedTech, the related field databases coincidentally also yielded 129 unique included studies, and the multidisciplinary databases (excluding ProQuest Dissertations & Theses) provided a further 99. The strategy to 'cast a broad net' and search in many databases ultimately proves warranted by the inclusion of studies in the final meta-analysis not found anywhere else. In the CT meta-analysis, the ABI/Inform Global database did not produce very many relevant results, with only 23 of the original 219 warranting full-text review – however the two studies included in the final meta-analysis were not found in any other database. Likewise, the Index to Thesis database (a collection of mainly British dissertations) produced three uniquely found includes out of its original 81 results. The same can be seen in the PedTech review with the Australian Education Index, despite only 19 out of the original 492 results making their way into the final meta-analysis, these 19 were all uniquely found in that database.

Also of particular note was the success in both cases of the 'manual' strategies – "branching" reference lists of previous reviews and key studies, as well as scanning recent issues of important journals (in the case of PedTech these were also supplemented with browsing more obscure e-journals). In the CT review these manual strategies located a combined 30 studies included in the final analysis that were not found elsewhere, and in PedTech the combined result was 177 unique includes. Perhaps not surprisingly given the human element in selection of results, the manual searches also proved more sensitive and specific than electronic searches of databases, yielding a higher percentage of final includes.

Also of interest was the performance of searches conducted using the Google and Yahoo search engines; in both cases the searches of Yahoo resulted in more unique studies not found elsewhere – 11 studies for CT and 36 for PedTech. Please note that, at the time the Yahoo searches were conducted, their search was managed in-house (prior to 2004 search results were provided by Google



and since 2009 they have been provided by Bing). Although academics are sometimes biased against using popular search engines for research, they do yield results not found elsewhere. Lastly, dissertations have also proved to be a fruitful source of analyzable results, especially in the case of the CT review, and a search of ProQuest's flagship Dissertations & Theses database is essential.

Overall, the results demonstrate the utility of a comprehensive search and information retrieval methodology which goes beyond the main subject databases to locate the full range of information sources, including grey literature from sources like the Web, as well as manual searches of conference proceedings and specialist collections. Further, while this paper reports the results of the methodological approach to systematic searching within the domain of Education, its principles are applicable to the Social Sciences more broadly, including Psychology, Sociology and others. Indeed, critical thinking (the subject focus of one of the two described reviews) is a cross-disciplinary concept. This same rigorous and systematic approach may be extended into primary research as well, with the same methods employed when writing literature review sections of empirical papers or standard narrative reviews. Researchers working at institutions that do not have access to a great array of bibliographic databases can take some comfort in the performance of the more 'manual' strategies – web searching and browsing online resources, i.e. EdITLib (now LearnTechLib.com), and conference websites. They may also wish to pursue international partnerships and/or obtain the services of an Information Specialist to conduct searches for their review projects.

### **Conclusions**

This analysis provides some validation of the information retrieval standards promoted by the Campbell Collaboration [5, 6]. The results demonstrate that many relevant studies may be found using a diversity of retrieval methods and resources, which has significance for primary research as well as for the conduct of meta-analyses and systematic reviews in Education and the Social Sciences more broadly. The systematic reviewer should make every possible effort to find the available studies in order to provide as unbiased a result as possible and increase replicability [4]. Information retrieval within a systematic review or meta-analysis is not a one-shot deal; it requires considerable expertise, time, and resources and researchers may wish to consider consulting with a librarian when formulating their strategy. Ultimately, drawing on the full body of research available on a given research topic, and not simply the easiest retrievable information, will provide a solid foundation to ensure a high quality review of the evidence.



## References

1. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., & Persson T. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2015, V. 85, Issue 2, pp. 275–314. DOI: [10.3102/0034654314551063](https://doi.org/10.3102/0034654314551063)
2. Schmid R. F., Bernard R. M., Borokhovski E., Tamim R. M., Abrami P. C., Surkes M. A., Wade C. A., Woods J. The effects of technology use in post-secondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 2014, V. 72, pp. 271–291. DOI: [10.1016/j.compedu.2013.11.002](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.002)
3. Cooper H. M. *The integrative research review: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1984. 144 p.
4. Cooper H. M. *Synthesizing research: A guide for literature reviews*. 5th ed. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2017.
5. Hammerstrøm K., Wade A., Jørgensen A.-M. K. *Searching for studies: A guide to information retrieval for Campbell systematic reviews*. Oslo, The Campbell Collaboration, 2010.
6. Kugley S., Wade A., Thomas J., Mahood Q., Jørgensen A.-M. K., Hammerstrøm K. T., & Sathe N. *Searching for studies: A guide to information retrieval for Campbell systematic reviews*. Oslo, The Campbell Collaboration, 2017. DOI: [10.4073/cmg.2016.1](https://doi.org/10.4073/cmg.2016.1)
7. Glass G. V. Primary, Secondary and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 1976, V. 5, Issue 10, pp. 3–8. DOI: [10.3102/0013189X005010003](https://doi.org/10.3102/0013189X005010003)
8. Glass G. V., McGaw B., & Smith M. L. *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1981.
9. Lipsey M. W., Wilson D. B. *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1990.
10. Borenstein M., Hedges L., Higgins J., & Rothstein H. *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK, Wiley, 2009.
11. Lefebvre C., Manheimer E., & Glanville J. Searching for studies. In J. P. T. Higgins & S. Green (eds.) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Version 5.1.0, Chap. 6). The Cochrane Collaboration, 2011. Retrieved from <http://handbook.cochrane.org>
12. Cooper H., Hedges L. V., & Valentine J. C. (eds.) *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (2nd ed.). New York, Russell Sage Foundation, 2009. 632 p.
13. Pettigrew M., & Roberts H. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Malden, MA, John Wiley & Sons, 2008.
14. Auger C. P. *Use of reports literature*. London, Butterworths, 1975. 226 p.
15. Auger C. P. *Information Sources in Grey Literature* (4th ed.). Boston, MA, Walter de Gruyter GmbH, 2017. 177 p.



16. Conn V. S., Valentine J. C., Copper H. M., & Rantz M. J. Grey Literature in Meta-Analyses. *Nursing Research*, 2003, V. 52, Issue 4, pp. 256–261.
17. Polanin J. R., Tanner-Smith E. E., & Hennessy E. A. Estimating the Difference Between Published and Unpublished Effect Sizes: A Meta-Review. *Review of Educational Research*, 2016, V. 86, Issue 1, pp. 207–236. DOI: [10.3102/0034654315582067](https://doi.org/10.3102/0034654315582067)
18. Rothstein H. R., Sutton A. J., & Borenstein M. (eds.) *Publication bias in meta-analysis – prevention, assessment and adjustments*. Chichester, UK, Wiley, 2005. 356 p.
19. Swinkels A., Briddon J., & Hall J. Two physiotherapists, one librarian and a systematic review: collaboration in action. *Health Information and Libraries Journal*, 2006, V. 23, Issue 4, pp. 248–256. DOI: [10.1111/j.1471-1842.2006.00689.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2006.00689.x)
20. Harris M. R. The librarian's roles in the systematic review process: a case study. *Journal of the Medical Library Association*, 2005, V. 93, Issue 1, pp. 81–87.
21. DeLuca J. B., Mullins M. M., Lyles C. M., Crepaz N., Kay L., & Thadiparthi S. Developing a Comprehensive Search Strategy for Evidence Based Systematic Reviews. *Evidence Based Library and Information Practice*, 2008, V. 3, № 1, pp. 3–32. DOI: [10.18438/B8KP66](https://doi.org/10.18438/B8KP66)
22. Helmer D., Savoie I., Green C., & Kazanjian A. Evidence-based practice: extending the search to find material for the systematic review. *Bulletin of the Medical Library Association*, 2001, V. 89, Issue 4, pp. 346–352.
23. Booth A. “Brimful of STARLITE”: toward standards for reporting literature searches. *Journal of the Medical Library Association*, 2006, V. 94, Issue 4, pp. 421–429.
24. Zhang L., Sampson M., & McGowan J. Reporting of the Role of the Expert Searcher in Cochrane Reviews. *Evidence Based Library and Information Practice*, 2006, V. 1, № 4, pp. 3–16. DOI: [10.18438/B85K52](https://doi.org/10.18438/B85K52)
25. Golder S., Loke Y., & McIntosh H. M. Room for improvement? A survey of the methods used in systematic reviews of adverse effects. *BMC Medical Research Methodology*, 2006, 6 (3). DOI: [10.1186/1471-2288-6-3](https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-3)
26. Yoshii A., Plaut D. A., McGraw K. A., Anderson M. J., & Wellik K. E. Analysis of the reporting of search strategies in Cochrane systematic reviews. *Journal of the Medical Library Association*, 2009, 97 (1), pp. 21–29. DOI: [10.3163/1536-5050.97.1.004](https://doi.org/10.3163/1536-5050.97.1.004)
27. Wade C. A., Turner H. M., Rothstein H. R., & Lavenberg J. G. Information retrieval and the role of the information specialist in producing high-quality systematic reviews in the social, behavioural and education sciences. *Evidence & Policy*, 2006, V. 2, № 1, pp. 89–108. DOI: [10.1332/174426406775249705](https://doi.org/10.1332/174426406775249705)





28. Bernard R. M. Things I Have Learned about Meta-Analysis Since 1990: Reducing Bias in Search of “The Big Picture”. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2014, V. 40, № 3. DOI: [10.21432/T2MW29](https://doi.org/10.21432/T2MW29)
29. Bernard R. M., Borokhovski E., Schmid R. F., & Tamim R. M. An exploration of bias in meta-analysis: The case of technology integration research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 2014, V. 26, Issue 3, pp. 183–209. DOI: [10.1007/s12528-014-9084-z](https://doi.org/10.1007/s12528-014-9084-z)
30. Bernard R. M., Borokhovski E., & Tamim R. M. Detecting bias in meta-analyses of distance education research: big pictures we can rely on. *Distance Education*, 2014, V. 35, Issue 3, pp. 271–293. DOI: [10.1080/01587919.2015.957433](https://doi.org/10.1080/01587919.2015.957433)
31. Watson G., & Glaser E. M. *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX, PsychCorp, 1980.
32. Ennis R. H., & Millman J. *Cornell critical thinking test*. Pacific Grove, CA, Critical Thinking Books & Software, 1985.



## 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»: <https://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:

<https://rpj.ru.com>

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**  
2018  
ТОМ 15 № 4

**RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL**  
2018  
Vol. 15 Issue 4

Сдано в набор 09.01.2019 Подписано в печать 14.01.2019  
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru