

Содержание

Психология виртуальной реальности

- С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, А.Е. Войскунский, Н.Н. Поскребышева
 Роль личностных особенностей подростков в переработке социальной информации в интернет-коммуникации 3
- Н.А. Иванова
 Эксплицитные мотивы в повседневной жизни у мужчин, играющих
 в компьютерные онлайн-игры: эмпирическое исследование. 16

Социальная психология

- С.В. Чигарькова, Г.У. Солдатова
 Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции 27
- А.В. Шариков
 Социометрический статус и досуговое медиапотребление. 39

Методология и методы психологии

- В.А. Емелин
 1968 vs 2018. Пятьдесят лет спустя 50

Психология отклоняющегося поведения

- Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов
 Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика 62

Психология здоровья

- Г.А. Арина, М.А. Иосифян, В.В. Николаева
 Осознаваемые и неосознаваемые ценности и решение дилемм, связанных со здоровьем 77
- Е.И. Первичко, Ю.А. Бабаев
 Мотивация достижения и структура перфекционизма у пациентов с тревожными расстройствами 86

Спортивная психология

- З.А. Сагова, Д.А. Донцов
 Исследование эмоционально-личностной сферы как регулятора функционального состояния юных спортсменов. 96

Возрастная и педагогическая психология

- В.С. Собкин, К.Э. Родионова
 Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования. 109
- Т.А. Серебрякова, И.А. Конева, Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова
 Экспериментальный подход к изучению духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста. 123

Приложение

- Информация для авторов. 134
- Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям). 136

Content

Psychology of virtual reality

- Sergey V. Molchanov, Olga V. Almazova, Alexandr E. Voiskounsky, Natalya N. Poskrebisheva
Role of personality features of adolescents in processing information via social network communication. 3
- Nadezhda A. Ivanova
Empirical study of explicit real-life motives in male gamers. 16

Social Psychology

- Svetlana V. Chigarkova, Galina U. Soldatova
Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the conception 27
- Alexander V. Sharikov
Sociometric status and leisure media consumption. 39

Methodology and Methods of Psychology

- Vadim A. Emelin
1968 vs 2018. Fifty Years Later 50

Psychology of Deviant Behaviour

- Denis G. Davydov, Kirill D. Khlomov
Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention 62

Health Psychology

- Galina A., Arina, Marina A. Iosifyan, Valentina V. Nikolaeva
Explicit and implicit values are associated with decision-making in dilemmas related to health 77
- Elena I. Pervichko, Yury A. Babaev
Motivation for the achievement and structure of perfectionism in patients with anxiety disorders. 86

Sport Psychology

- Zurida A. Sagova, Dmitriy A. Dontsov
The study of personal emotional sphere as a regulator of functional state in young athletes. 96

Developmental Psychology and Pedagogical Psychology

- Vladimir S. Sobkin, Ksenia E. Rodionova
Students' and teachers' views on the goals and purposes of school education 109
- Tatyana A. Serebryakova, Irina A. Koneva, Lydia E. Semenova, Vera E. Semenova
Experimental approach to the study of spiritual and moral education in children of preschool age. 123

Application

- Information For Authors. 134
- Guidelines for Abstract Writing 136

Роль личностных особенностей подростков в переработке социальной информации в интернет-коммуникации

С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, А.Е. Войскунский, Н.Н. Поскребышева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Поступила 24 ноября 2018/ Принята к публикации: 7 декабря 2018

Role of personality features of adolescents in processing information via social network communication

Sergey V. Molchanov*, Olga V. Almazova, Alexandr E. Voiskounsky, Natalya N. Poskrebisheva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

* Corresponding author E-mail: s-molch2001@mail.ru

Received November 24, 2018 / Accepted for publication: December 7, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. Информационная социализация современных подростков оказывает значительное влияние на характер общения, выступающего основным источником психического развития и самоопределения как центральной задачи развития в подростковом возрасте. Изучение связи личностных особенностей, моральных суждений, продуктивности когнитивных способов переработки информации и степени вовлеченности в интернет-активность позволит уточнить проблему взаимосвязи личностного и когнитивного аспектов развития и обеспечить профилактику кибербуллинга и онлайн-рисков коммуникации.

Целью нашего исследования стало изучение связи базисных представлений о мире и моральных суждений подростков с продуктивностью когнитивной переработки ими социальной информации из интернета. Гипотеза исследования – предположение о том, что подростки с позитивным характером базисных убеждений о мире и высоким уровнем моральных суждений обнаруживают большую продуктивность когнитивных способов переработки социальной информации из сети интернет. Специальная задача исследования состояла в изучении связи базисных убеждений и выраженностью интернет-зависимости у подростков.

Описание хода исследования. В исследовании были использованы следующие методики: «Шкала базисных убеждений личности» Р. Янофф-Бульман (Калмыкова, Падун, 2002), методика диагностики моральных суждений «Справедливость-забота» С.В. Молчанова и А.И. Подольского, авторская методика когнитивных способов оценивания социальной информации из сети интернет, разработанная на основе модели Крика и Доджа (Crick, Dodge, 1994) и методика диагностики интернет-зависимого поведения Чен. В исследовании приняли участие 175 подростка в возрасте от 13 до 18 лет: из них 49% юношей и 51% девушек. По результатам проведения этих методик были выделены три группы подростков, различающихся характером базисных убеждений и уровнем развития моральных суждений – «оптимисты», «пессимисты» и «эго-центрированные пессимисты» и проведен сравнительный анализ продуктивности когнитивных способов переработки социальной информации из сети интернет, а также признаков интернет-зависимости.

Результаты исследования. Получила подтверждение выдвинутая гипотеза о том, что вера в доброжелательность окружающего мира, уверенность в контроле над жизнью и высокий уровень моральных суждений связаны с более продуктивными способами переработки социальной информации из сети интернет. Кроме того, группа подростков, отнесенных нами к «пессимистам» в мировосприятии (восприятие мира как враждебного, негативный образ Я, неверие в контролируемость мира и удачу, низкий уровень моральных суждений) обнаружили признаки интернет-зависимости в поведении.

Ключевые слова: базисные убеждения, моральные суждения, общение в интернете, когнитивные способы переработки информации, подростковый возраст, интернет-зависимость.

Introduction Informational socializing of modern adolescents influences the form of communication as the main source of development and self-determination as the major developmental factor in adolescence. The investigation of links between personal features and moral values and Internet involvement allows defining the problem of correlations between personal and cognitive component of development and prevent cyberbullying and communication on-line risks. The objective of the study is to investigate the correlation between basic attitude and moral values of adolescents and the productivity of cognitive processing of social information on the Internet. The hypothesis of the study is the assumption that adolescents with a positive attitude to the mediated world and a high level of moral values reveal greater productivity of cognitive methods of processing social information obtained on the Internet. One of the goals of the research was to identify the relationship between basic beliefs and the Internet addiction in adolescents.

Methods and sampling. The study used the following methods: 1. Basic Belief Scale by R. Yanoff-Bulman (Kalmykova, Padun, 2002); 2. Methods of diagnosing moral values «Fair-Care» (S. Molchanov, A. Podolsky); 3) the author's method of cognitive assessment of social information on the Internet, based on the Crick and Dodge model (Crick, Dodge, 1994); 4. Method of diagnosing Internet-dependent behavior by S.H.Chen. The population aged 13 to 18 years accounted 175 adolescents (49% males and 51% females).

Results. Three groups of adolescents were different in the nature of basic assumptions and the level of development of moral values optimists, pessimists, and ego-centered pessimists, and Internet addicted. Comparative analysis of the cognitive methods of processing social information on the Internet, as well as signs of Internet addiction was carried out.

Conclusions The hypothesis that positive attitude to the mediated world and belief that they control life, a high level of moral values associated with more productive cognitive methods of processing social information on the Internet has received confirmation. A group of adolescents identified as “pessimists” (perception of the world as hostile, negative image of themselves, lack of confidence in the world and success, low level of moral values) reveal signs of Internet addiction in behaviour.

Keywords: basic attitude, moral values, cognitive ways of processing social information, adolescence.

Актуальность тематики статьи

Процесс социализации в подростковом возрасте обусловлен активной коммуникацией подростков. Изменение социальной ситуации развития в подростковом возрасте приводит, в частности, к повышению значения сверстников для ребенка на фоне определенного отдаления от родителей и снижения их роли в общении. Референтной группой становятся сверстники, процесс комму-

никации с которыми опосредствован активным использованием различных достижений технологии в последние годы. С развитием социальных сетей и мобильной связи общение подростков в значительной степени реализуется средствами письменной речи: sms-сообщениями и постами в социальных сетях, часто в закрытых группах и пабликах. Именно письменная связь больше всего анализируется исследователями, поскольку устное речевое общение, в том числе опосредствованное мобильной телефонной

связью, изучать сложнее. Следует отметить, что вербальным письменным сообщениям сопутствуют сообщения визуальные и аудиовизуальные (фотографии, видеоролики, аудиоклипы, «селфи» и др.), как профессиональные (например, перепост клипа), так и любительские. Общение, а также игровая и познавательная деятельность посредством гаджетов, смартфонов, планшетов, компьютеров занимают настолько заметное место



Сергей Владимирович Молчанов – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.
E-mail: s-molch2001@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/Molchanov/>



Ольга Викторовна Алмазова – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.
E-mail: almaz.arg@gmail.com
https://istina.msu.ru/profile/Olga_Almazova/



Александр Евгеньевич Войскунский – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
E-mail: vae-msu@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/Voiskounsky/>



Наталья Николаевна Поскребышева – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.
E-mail: pskr@inbox.ru
<https://istina.msu.ru/profile/PoskrebishevaNatalya/>

С развитием социальных сетей и мобильной связи общение подростков в значительной степени реализуется средствами письменной речи: sms-сообщениями и постами в социальных сетях, часто в закрытых группах и пабликах. Именно письменная связь больше всего анализируется исследователями, поскольку устное речевое общение, в том числе опосредствованное мобильной телефонной связью, изучать сложнее

в подростковом возрасте, что специалистами выдвинут термин «цифровая социализация» (Марцинковская, 2012; Молчанов, 2016; Солдатова, 2018).

Перспективность и польза цифрового способа социализации нередко оспаривается и общественным мнением, и в академической среде (Шпитцер, 2014). Из со-

Современные подростки уже неотделимы от своих гаджетов, а информационные технологии значительно видоизменили не только психологию детства, но и психологию взрослых (во всяком случае, молодых взрослых)

общений СМИ следует, что ряд лидеров «цифровой революции» по различным соображениям ограничивают для собственных детей доступ к новым технологиям. Тем не менее, очевидно, что современные подростки уже неотделимы от своих гаджетов, а информационные технологии значительно видоизменили не только психологию детства, но и психологию взрослых (во всяком случае, молодых

взрослых). Согласно проведенному в 2018 г. исследованию лаборатории Касперского «Взрослые и дети в цифровом мире», от 70% до 80% учащихся младших и старших классов заявляют, что не готовы обойтись без смартфонов. Распространяется мнение, что обратного пути нет – современный мир «превращается из вертикального в горизонтальный, из закрытого в практически прозрачный, из линейного в сетевой, из регламентированного в неопределенный, из однозадачного в многозадачный, из стабильного в текучий» (Солдатова, 2018, С. 71–72).

Особенности воздействия цифровых технологий как традиционных средств массовой коммуникации на процессы социализации ребенка раннего возраста до сих пор мало изучены, а вот относительно подростков можно смело сказать, что в новой социальной ситуации технологии определяют у них содержание информационной социализации. Технологии способствуют знакомству подростков с ценностями и нормами опосредствованных форм общения, помогают апробировать себя в разных ролях и присоединиться к конкретным сообществам, они предлагают новые способы получения и переработки информации (в том числе о коммуникативных партнерах), предоставления всем заинтересованным лицам информации о себе в формате самопрезентации («селфи», онлайн-дневники, выбор аватара, записи в социальных сетях, «лайки», списки «френдов», стиль реагирования на посты других людей, сведения о любимых фильмах, книгах, музыкальных произведениях и др.). Подростки на практике знакомятся с различиями между несовпадающими сторонами процессов общения, в частности, между различаемыми в социальной психологии коммуникацией, интеракцией и социальной перцепцией. Происходит модификация процесса реализации функций общения как основного источника психического развития и социализации подростков.

Коммуникативная сторона общения, представляющая собой обмен сообщениями, очевидным образом видоизменилась с приходом цифровых технологий. Можно отметить высокую скорость передачи информации и мгновенность поступления ответов, всеобщую доступность

(в любое время и в любом месте) подростков друг для друга. Как нечто само собой разумеющееся воспринимается перспектива общения в устном или письменном формате с одним абонентом или с группой (в том числе очень большой группой) в реальном времени или отсрочено, а также возможность подписки на разнообразные рассылки. Сообщения могут включать звуковые файлы и/или изображения, доступные лишь в электронном общении символы типа смайликов или эмодзи. По-

Коммуникативная сторона общения, представляющая собой обмен сообщениями, очевидным образом видоизменилась с приходом цифровых технологий. Можно отметить высокую скорость передачи информации и мгновенность поступления ответов, всеобщую доступность (в любое время и в любом месте) подростков друг для друга. Как нечто само собой разумеющееся воспринимается перспектива общения в устном или письменном формате с одним абонентом или с группой (в том числе очень большой группой) в реальном времени или отсрочено

добные символы призваны замаскировать ограниченность доступных автору сообщения речевых средств, в частности, неспособность его/ее выразить вербальными средствами собственное эмоциональное отношение к содержательной стороне сообщения. Последнее, впрочем, может быть простительно в тех случаях, когда обмен сообщениями ведется не на родном языке кого-то из партнеров, хотя совершенствующиеся программы искусственного интеллекта в ряде случаев обеспечивают довольно приемлемое качество перевода содержания сообщений с одного языка на другой. Часто высказываются мнения, согласно которым для подростков интернет – это ни что иное, как жизненное пространство или расширение пространства социальной жизни. К такому выводу часто приходят те, кто требует от школьников или студентов на время выключить смартфон либо иной гаджет. Встречающиеся время от времени в СМИ сообщения о том, как студенты согласились целый день провести без Интернета и мобильной связи, неизменно сопровождаются признаниями, что подобный опыт стал нелегким испытанием для них.

Вторая функция общения – интеракция или взаимообмен деятельностью способствует объединению людей для самых разных форм сотрудничества или противоборства. Как прямая либо косвенная конкуренция, так и разнообраз-

ные виды взаимопомощи, а вместе с ними нейтральное совместное проведение времени могут быть обозначены как содействие (Войскунский, 2017). Цифровые технологии оказывают помощь в реализации не только родственных, дружеских, партнерских или прямо враждебных отношений, но и так называемых «слабых связей» (Грановеттер, 2009) – не зависящих от пространственной близости и часто кратковременных взаимодействий между людьми в рамках выполняемой рабо-

ты, хобби, гражданской активности, введения разнообразных справок, поиска экспертов, развлечений и т.п. Утрата слабых связей, в отличие от потери более тесных связей, обычно не переживается болезненно, поскольку их переменный характер предполагается изначально. Последнее не означает, однако, что долговременные тесные отношения не могут формироваться на основе слабых связей. Цифровые технологии как нельзя лучше приспособлены для поиска и обеспечения слабых связей. Более того, на основе подобных связей выполнен значительный объем сетевых проектов – таких, например, как Википедия. Подобные проекты опираются на волонтерское сотрудничество в области компьютерного программирования, поиска закономерностей в изображениях или в заданных в игровой форме материалах, на групповую работу и участие в одних проектах узких специалистов, а в других – всех желающих, если таковые располагают свободным временем и готовы потратить его на помощь специалистам (Войскунский, 2017). Некоторые из таких проектов доступны или специально задуманы для подростков. Таким образом, как и рассмотренная выше коммуникация, интеракция как одна из сторон общения существенно преобразуется под влиянием цифровых технологий.

Едва ли не заметнее всего видоизменяется третья сторона процесса общения –

Цифровые технологии обеспечивают множество контактов между незнакомыми (и даже имеющими мало перспектив для встречи когда-либо в будущем людьми), так что складывающиеся представления об участниках «слабых связей» опираются на презентуемые самими пользователями автохарактеристики, прежде всего, вербальные

социальная перцепция. Действительно, цифровые технологии обеспечивают множество контактов между незнакомыми (и даже имеющими мало перспектив для встречи когда-либо в будущем людьми), так что складывающиеся представления об участниках «слабых связей» опираются на презентуемые самими пользователями автохарактеристики, прежде всего, вербальные (Войскунский,

ем к заявленной самопрезентации, они склонны проявлять активность, деятельно проверяя и корректируя ее.

Таким образом, все элементы, составляющие процессы общения, претерпевают существенную трансформацию, обусловленную широким применением опосредствующих общение цифровых технологий. Одной из задач развития в подростковом возрасте является самоо-

Погруженность подростков в широкий круг социальных и межличностных отношений со сверстниками и взрослыми приводит к появлению альтернативных ситуаций морального выбора, требующих от тинэйджеров определения возможных вариантов действия, выбора желаемого поведения с учетом последствий для участников, для себя и для реализации выбранного поведения

2014). Широко распространены взаимодействия между ранее не знакомыми людьми в формате социальных сетей – сведения о «френде» или «фолловере» поначалу ограничиваются тем, что он/она написал(а) о себе. Однако, помимо такой самопрезентации (возможно, не всегда вполне объективной), социально-перцептивные механизмы опираются также на анализ состава френд-листа, на описание любимых фильмов, книг и музыкальных

пределение в сфере становления системы ценностей и развитие морального сознания, чувства ответственности, которые происходят в процессе общения. Погруженность подростков в широкий круг социальных и межличностных отношений со сверстниками и взрослыми приводит к появлению альтернативных ситуаций морального выбора, требующих от тинэйджеров определения возможных вариантов действия, выбора желаемого поведе-

Как утверждают практически все отечественные и зарубежные авторы, подростки (включая младших подростков), если и не прямо соответствуют критериям интернет-зависимых, то чуть ли не поголовно составляют группу риска

произведений, а главное – на поведение потенциального френда: на стиль и качество, включая грамотность, его/ее реплик, постов и перепостов, на лайки, на интересные его/ее темы обсуждения и т.п. Нередко анализ такого рода приводит к расхождению с заданным в самопрезентации образом. Данное обстоятельство говорит о том, что очень многим механизмы самопрезентирования в социальных сетях до сих пор малоизвестны, и подросткам нелегко и не у кого научиться грамотному их применению. Кроме того, осуществляющие социальную перцепцию люди склонны не ограничиваться пассивным довери-

нием с учетом последствий для участников, для себя и для реализации выбранного поведения. Подобные ситуации альтернативных моральных выборов способствуют лучшему осознанию значимости моральных принципов и ценностей самим подростком как субъектом психического развития (Молчанов, 2016). Общение в интернет-пространстве обладает своей спецификой, однако ситуации моральных выборов встречаются не реже, чем в реальном пространстве.

Вышеперечисленные трансформации способствуют развитию психологических механизмов общения. Развитие

может проходить как в желательном, так и в нежелательном направлении, хотя оценки такого рода довольно условны. Выше упоминались в основном позитивные направления развития процессов общения у подростков. Однако повсеместно известны и негативные направления коммуникативного развития, обусловленные применением цифровых технологий. Отметим их коротко.

Проблематика исследования

Наряду с широкими возможностями построения коммуникации интернет-общение связано с рисками психологического благополучия подростков. Прежде всего, это перспектива развития зависимости от интернета или интернет-аддикции. Следует отметить, что в настоящее время, наряду с традиционными уже терминами (зависимость или аддикция) применяются альтернативные наименования, например, проблемное, чрезмерное или изменяющее психологические границы поведение (Интернет-зависимость ..., 2009; Рассказова и др., 2015). Как утверждают практически все отечественные и зарубежные авторы, подростки (включая младших подростков), если и не прямо соответствуют критериям интернет-зависимых, то чуть ли не поголовно составляют группу риска. Проблематика зависимости от интернета активно изучается в последние два десятилетия. Начиная с середины 2018 г. в МКБ-11 (т.е. в новейшей редакции официального справочника по заболеваниям) онлайн-игровое поведение признано способным привести играющих (геймеров) к развитию психологической зависимости. В отличие от онлайн-гейминга, другие потенциально ведущие к психологической зависимости виды применения компьютеров и интернета (бессистемная навигация по познавательным ресурсам интернета, продолжительное общение в социальных сетях, участие в порнографических сетевых ресурсах и др.) ответственные медицинские организации вплоть до настоящего времени не считают опасными, то есть способными привести к развитию психологической зависимости. Следует ожидать, что наибольшее внимание исследователей и практиков

будет в ближайшее время направлено на изучение тех особенностей онлайн-игры, которые способствуют развитию зависимости.

Еще одна очевидная угроза негативно-го направления развития процессов общения в условиях применения цифровых технологий – это кибербуллинг, т.е. унижение и травля, осуществляемые посредством этих технологий. Когда травлей и унижением занимается целая группа, такой процесс именуется кибермоббингом. Буллинг – нечто традиционное для подростковых сообществ (Руланн, 2012), а применение цифровых технологий превращает буллинг в кибербуллинг; в том числе за счет анонимности осуществляющих его людей. Бывает, что анонимностью пренебрегают, и тогда кибербуллинг либо кибермоббинг дополняют традиционный буллинг. Кибербуллинг и кибермоббинг изучают многие исследователи (Бочавер, Хломов, 2014). Профилактика данного явления повсеместно признается крайне важным аспектом существования подростковых объединений, особенно учитывая ряд резонансных случаев суицида подростков – жертв кибербуллинга.

Исследование связи между цифровой компетентностью подростков и их пове-

Относительно высокая цифровая компетентность, как показано, дает опыт столкновения с широким кругом онлайн-рисков и способствует развитию уверенности в себе, иной раз, даже чрезмерной уверенности, и тогда увеличивается риск совершения потенциально опасных действий. Поэтому задача обеспечения онлайн-безопасности подростков не может сводиться исключительно к развитию их общей компетентности

дением при столкновении с онлайн-рисками (выбор правильных либо ошибочных стратегий действия) показывает, что для каждого четвертого российского подростка характерна «иллюзия» цифровой компетентности (Солдатова, Рассказова, 2017). Это означает, что они допускают ошибочные действия в ходе повседневных онлайн-ситуаций (например, проявляют готовность сообщить логин и пароль от почтового ящика после получения письма от якобы «администрации сайта»). Относительно высокая цифровая компетентность, как показано, дает опыт столкновения с широким кругом онлайн-рисков и способствует развитию уверенности в себе, иной раз, даже чрезмерной уверенности, и тогда увеличивается риск совершения потенциально опасных действий. Поэтому задача обеспечения онлайн-безопасности подростков не может сводиться исключительно к развитию их общей компетентности – выявлены слу-

чай, когда компетентные в разнообразных интернет-деятельностях подростки пасуют перед достаточно простыми повседневными проблемами, встающими перед пользователями цифровых технологий.

Особое значение приобретает анализ особенностей поведения подростков при интернет-коммуникации как одной из основных сфер общения. Для развития социальных компетенций в общении на первый план выходят не сами навыки социального взаимодействия, а схемы и способы обработки и интерпретации социального контекста. Так, в ситуации, когда подростка обижают сверстники, одни воспринимают это как безобидную шутку и могут посмеяться над ней. Другие же расценивают такое поведение как угрожающее и могут проявить агрессию в ответ (Erdley, Rivera et al., 2010). Современные исследования когнитивной переработки социальной информации пытаются установить, что именно позволяет

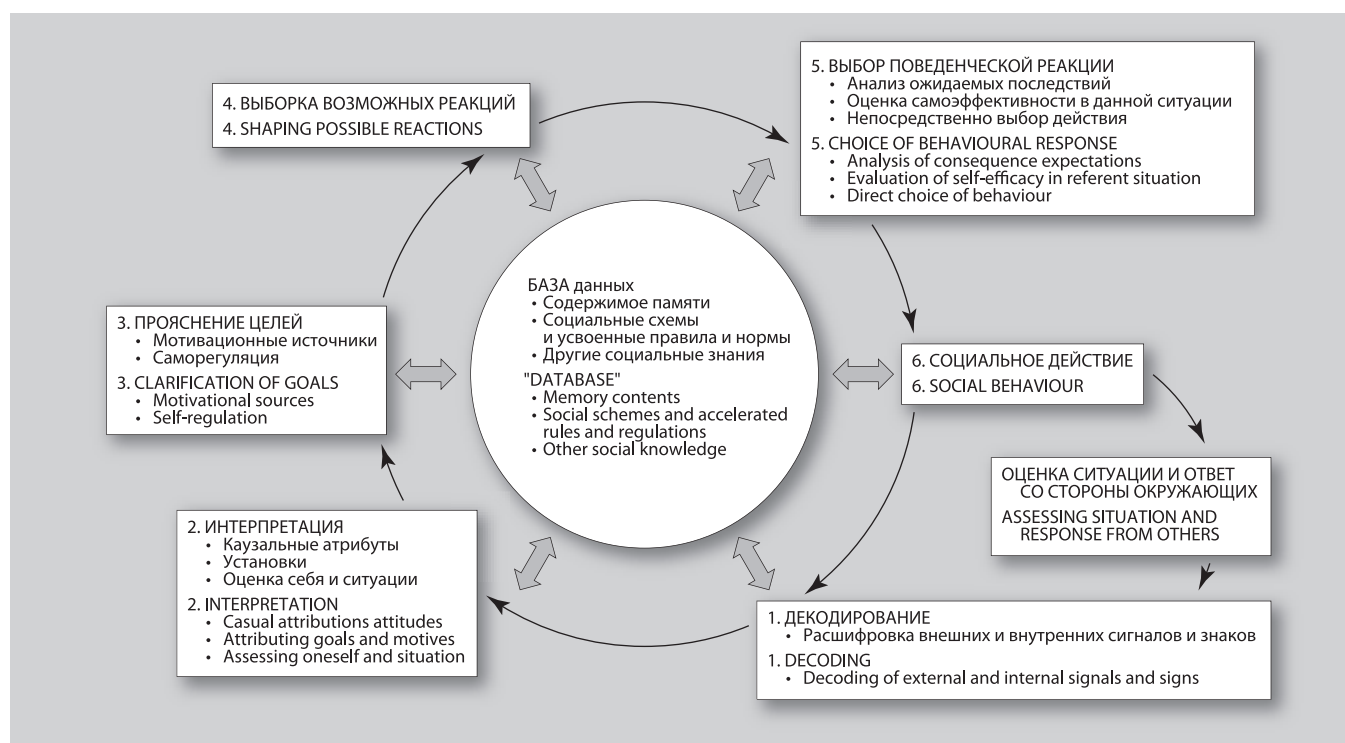


Рис. 1. Схема когнитивной переработки социальной информации.

Fig. 1. Map of cognitive processing of social information

Для цитирования: Молчанов С.В., Алмазова О.В., Войскунский А.Е., Поскребышева Н.Н. Роль личностных особенностей подростков в переработке социальной информации в интернет-коммуникации // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 3–15. doi: 10.11621/npj.2018.0401

For citation: Molchanov S.V., Almazova O.V., Voiskounsky A.E., Poskrebisheva N.N. (2018). Role of personality features of adolescents in processing information via social network communication. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal], 4, 3–15. doi: 10.11621/npj.2018.0401

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

разным людям интерпретировать одну и ту же информацию, одну и ту же ситуацию, одно и то же действие по-разному. Наиболее структурированной схемой когнитивной переработки социальной информации на сегодняшний день считается концепция Крика и Доджа, первоначально разрабатываемая К.А. Доджем в конце 1980-х годов и получившая свое развитие и широкое распространение, начиная с 1990-х годов.

В представленной Криком и Доджем модели (Crick, Dodge, 1994) когнитивная переработка социальной информации происходит на основе социальных паттернов и схем социального взаимодействия, а также имеющегося опыта предшествующего социального взаимодействия. Переработка социальной информации начинается с распознавания социальных сигналов, а ее итог связан непосредственно с системой интерпретации и переработки социальной информации. Согласно схеме Крика и Доджа, переработка информации включает несколько составляющих. Прежде всего, это декодирование внешних и внутренних сигналов, которые связаны с первоначальным взаимодействием или началом социального контакта. Следом наступает этап интерпретации поступающих социальных сигналов, а за ним – определение цели взаимодействия или социального контакта. Затем происходит поиск возможных способов реагирования с последующим выбором наиболее подходящего способа социального отклика и соответствующего действия. Завершает цикл когнитивной переработки социальной информации реализация конкретного выбранного действия (см. рис. 1).

Важно отметить, что представленные в схеме шесть этапов когнитивной переработки социальной информации не являются линейными процессами, они носят характер циклично повторяющихся действий. Более того, каждый этап переработки социальной информации может влиять на остальные, возвращая процесс на более ранние стадии.

Декодирование и интерпретация социальной информации происходят на основе имеющихся социальных компетенций и предшествующего опыта. Крик и Додж подчеркивают, что социальные компетенции и усвоенные социальные схемы играют значительную роль в приписывании

различных значений и смыслов социальным действиям других людей. На этапе прояснения целей формируются несколько предположений о возможной цели социального взаимодействия. Выбранная как наиболее вероятная и значимая цель влечет за собой соответствующие действия в социальном контакте. На этапе поиска и выработки ответных действий большое значение имеет социальный опыт и компетенции, которые отвечают за скудность или широту репертуара социальных действий. Чем меньше разнообразных способов социального взаимодействия есть в прошлом опыте и знания человека, тем более скудным будет соответствующий выбор им способов реагирования. Чем шире спектр применяемых или освоенных паттернов социальных контактов, тем больше возможность проявить вариативность в социальном отклике. Так, если основными «привычными» способами реагирования оказываются агрессия или изоляция, то выбор отклика оказывается невелик. В то время как более разнообразные социальные навыки и опыт позволяют более гибко выбирать, как реагировать на создавшуюся ситуацию. При выборе конкретного поведенческого ответа на социальное взаимодействие учитывается не только знание этих способов социальной коммуникации, но и уверенность в себе, ожидание результата собственных действий и другие моменты. Таким образом, решение о выборе поведенческой реакции более широко, чем просто знание о самом способе социального контакта, и на этапе реализации действия есть уже новые ожидания относительно продолжения цикла социального взаимодействия. Дальнейшее развитие схемы Крика и Доджа показало, что отдельные этапы процесса когнитивной переработки социальной информации могут взаимно влиять друг на друга, и цикл может быть представлен не как исключительно поэтапный и однонаправленный. Так, большее значение в конкретном случае может иметь интерпретация поведения другого или же определение собственных намерений и целей контакта (Erdley, Rivera et al., 2010). Лемериз и Арсенио (Lemerise, Arsenio, 2000) предприняли попытку расширить схему Крика и Доджа, указав на необходимость включения в каждый этап когнитивной переработки информации эмоциональную составляющую

щую, основанную на импульсивности или эмоциональной стабильности, а также на привычных паттернах эмоционального реагирования и эмоционального совладания. Так, негативная эмоция, вызванная контекстом социального контакта, может привести к агрессивному или даже анти-социальному способу реагирования, даже если изначально ситуация не была воспринята как угрожающая.

На нелинейность циклических процессов в когнитивной переработке социальной информации, основанной на схеме Крика и Доджа, указывают также немецкие исследователи, подчеркивая, что когнитивные и аффективные факторы играют большую роль на каждой из шести стадий переработки информации (Hirn, Thomas, Zoelch, 2018). Так, Хирн, Томас и Зоельх отмечают, что только при наличии базовых социальных знаний и опыта конструктивного социального взаимодействия поведенческий отклик будет адекватным социальному контексту. Таким образом, именно «база данных», основанная на знаниях, социальных компетенциях, умениях их использовать, является основой реализации социально приемлемого поведения. Однако эта база является необходимым, но недостаточным условием. Обучение конкретным знаниям и формам социального поведения не приводит автоматически к изменениям социальных схем, если не учитывает элемент интерпретации, целенаправленности и других аспектов обработки социальной информации.

Современные исследования авторов схемы когнитивной переработки социальной информации показывают, что именно интерпретация и поиск смысловых аспектов социального взаимодействия в большей степени вызывают поведенческий отклик. Так, Додж с коллегами показал, что склонность детей приписывать враждебные намерения другим в ответ на провокацию является ключевым психологическим процессом, который объясняет индивидуальные различия в реактивном агрессивном поведении (Dodge, Malone et al., 2015).

Личностные особенности подростков определяют характер построения коммуникации, в том числе и в виртуальном общении. Нам представляется, что про-

дуктивность способов когнитивной переработки социальной информации в интернет-коммуникации определяется такими личностными особенностями подростков, как характер базисных представлений о мире и уровень моральных суждений. Базисные представления о мире образуют один из определяющих личностных конструктов, который принято рассматривать в качестве иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений, в соответствии с которыми во многом строится и поведение, и межличностные отношения человека (Janoff-Bulman, 1985). В модели Янофф-Бульман были выделены следующие базисные представления личности об окружающем мире, собственном «Я» и взаимодействия «Я» с миром: восприятие окружающего мира как доброжелательного, уверенность в справедливости окружающего мира, образ Я, вера в свою удачу, уверенность в контроле. Моральные суждения определяют особенности построения общения с людьми в условиях альтернативных выборов, обеспечивают развитие ответственности (Молчанов, 2017; Молчанов и др., 2017). Ориентация на принцип справедливости или принцип заботы при построении взаимодействия во многом влияет на восприятие ситуации и выбор модели поведения (Молчанов, 2011).

Ход исследования

Целью нашего исследования стало изучение связи базисных представлений о мире и моральных суждений подростков с продуктивностью когнитивной переработки ими социальной информации из интернета.

Общей гипотезой исследования стало предположение о том, что подростки с позитивным характером базисных убеждений о мире и высоким уровнем моральных суждений обнаруживают большую продуктивность когнитивных способов переработки социальной информации из сети интернета.

Частные гипотезы исследования:

1. Вера в доброжелательность окружающего мира и уверенность в контроле над жизнью связаны с более продуктивными когнитивными способами

Личностные особенности подростков определяют характер построения коммуникации, в том числе и в виртуальном общении. Нам представляется, что продуктивность способов когнитивной переработки социальной информации в интернет-коммуникации определяется такими личностными особенностями подростков, как характер базисных представлений о мире и уровень моральных суждений

переработки социальной информации из сети интернет.

2. Высокий уровень моральных суждений, ориентированных на социальное взаимодействие, на принцип справедливости и на принцип заботы, связан с более продуктивными когнитивными способами переработки социальной информации из сети интернета.

Специальная задача исследования состояла в изучении связи базисных убеждений и выраженностью интернет-зависимости у подростков.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Шкала базисных убеждений Янофф-Бульман в модификации Калмыковой, Падун (ШБУ), направленная на исследование когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений о мире. В этом опроснике посредством пяти субшкал операционализована когнитивная модель мира, включающая в себя набор представлений личности об окружающем мире, о собственном «Я», а также о способах взаимодействия «Я» с миром. Выделяются субшкалы: 1) доброжелательность окружающего мира, 2) справедливость окружающего мира, 3) образ Я, 4) вера в удачу, 5) уверенность в контроле над жизнью.
2. Методика «Справедливость – забота» С.В. Молчановой и А.И. Подольского, направленная на оценку уровня развития моральных суждений подростков при ориентации на принцип спра-

ведливости или принцип заботы как на базовые моральные идеи.

3. Авторская методика исследования когнитивных способов оценивания социальной информации из сети интернета, разработанная на основе модели Крика и Доджа (Crick, Dodge, 1994), включающая оценку различных компонентов когнитивных способов оценивания.
4. Методика диагностики интернет-зависимого поведения Чен.

В исследовании приняли участие 175 подростков в возрасте от 13 до 18 лет (средний возраст 16 лет). Из них 86 (49,1%) юношей и 89 (50,9%) девушек. Сбор данных проводился в групповой форме в присутствии исследователя.

Основные результаты

Результаты, полученные по методике ШБУ, были переведены в стандарты. В табл. 1 представлены основные психометрические характеристики оценок по шкалам опросника для всей выборки, отдельно для девушек и юношей и результат сравнения оценок девушек и юношей (t-тест для независимых выборок).

В оценках базисных убеждений личности юношей и девушек нет значимых различий.

Так как баллы стандартизованные, то мы можем сравнить оценки разных шкал между собой. Отметим, что «справедливость окружающего мира» оценивает-

Табл. 1. Основные психометрические характеристики оценок по шкалам опросника ШБУ у девушек и юношей, значимость различий между ними

Шкалы	Вся выборка		Юноши		Девушки		Юноши	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
ШБУ 1	6,51	2,65	6,48	2,77	6,53	2,54	-0,142	0,887
ШБУ 2	4,40	2,77	4,34	2,64	4,47	2,90	-0,306	0,760
ШБУ 3	6,41	3,18	6,49	3,04	6,33	3,32	0,329	0,743
ШБУ 4	7,96	2,57	7,72	2,77	8,16	2,35	-1,125	0,262
ШБУ 5	6,71	2,47	6,95	2,45	6,47	2,48	1,304	0,194

Шкала базисных убеждений. ШБУ 1 – доброжелательность окружающего мира, ШБУ 2 – справедливость окружающего мира, ШБУ 3 – позитивность образа Я, ШБУ 4 – вера в удачу, ШБУ 5 – убежденность в контроле над жизнью.

Table 1. Major psychometric assessments on the Basic Belief Scale questionnaire (BBS) in females and males, and differences

Scale	Whole Sample		Males		Females		Differences	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
BBS 1	6,51	2,65	6,48	2,77	6,53	2,54	-0,142	0,887
BBS 2	4,40	2,77	4,34	2,64	4,47	2,90	-0,306	0,760
BBS 3	6,41	3,18	6,49	3,04	6,33	3,32	0,329	0,743
BBS 4	7,96	2,57	7,72	2,77	8,16	2,35	-1,125	0,262
BBS 5	6,71	2,47	6,95	2,45	6,47	2,48	1,304	0,194

BBS 1 – Benevolence of the mediated world, BBS 2 – fairness of mediated world, BBS 3 – Positive I-image, BBS 4 – faith in luck, BBS 5 – belief in control over life.

Табл. 2. Основные психометрические характеристики оценок по шкалам методики «справедливость-забота» у девушек и юношей, значимость различий между ними

Шкалы	Вся выборка		Юноши		Девушки		Различия	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
СДА	2,21	0,75	2,28	0,80	2,20	0,71	0,261	0,794
СДИ	2,40	0,79	2,36	0,84	2,45	0,74	-0,713	0,477
СКО	2,77	0,78	2,70	0,80	2,86	0,75	-1,170	0,244
СКС	2,68	0,77	2,66	0,72	2,70	0,82	-0,349	0,727
СПС	3,74	0,86	3,56	0,83	3,92	0,85	-2,885	0,004
СПУ	3,46	0,79	3,49	0,78	3,43	0,80	0,454	0,650
ЗОС	2,82	0,80	2,86	0,82	2,78	0,79	0,699	0,486
ЗОД	3,34	0,82	3,22	0,87	3,46	0,76	-2,003	0,047
ЗПР	3,44	0,75	3,42	0,73	3,46	0,77	0,400	0,690
ЗПУ	3,19	0,84	3,08	0,87	3,29	0,81	-1,664	0,098
ЗУС	3,10	0,58	3,01	0,58	3,19	0,56	-2,007	0,046

Справедливость. 1. Доконвенционный уровень: СДА – власть авторитетов, боязнь наказаний; СДИ – инструментальный обмен «ты – мне, я – тебе». 2. Конвенционный уровень: СКО – ориентация на мнение других, стремление «быть хорошим»; СКС – социальный закон и порядок. 3. Постконвенционный уровень: СПС – социальный контакт, учет прав личности; СПУ – стадия универсальных этических принципов.

Забота. 1. Самозабоченность; ЗОС – ориентация на себя и свои интересы; ЗОД – ориентация на интересы других и хорошее мнение о себе. 2. Самопожертвование: ЗПР – рефлексивная эмпатическая ориентация; ЗПУ – учет интериоризованных ценностей, защита прав других. 3. Самоуважение: ЗУС – сознательный учет интериоризованных ценностей.

Table 2. Major psychometric assessments on Fair-Care Scale in females and males, and differences

Scale	Whole Sample		Males		Females		Differences	
	Me	SD	Me	SD	Me	SD	t	p
FPA	2,21	0,75	2,28	0,80	2,20	0,71	0,261	0,794
FPI	2,40	0,79	2,36	0,84	2,45	0,74	-0,713	0,477
FCF	2,77	0,78	2,70	0,80	2,86	0,75	-1,170	0,244
FCS	2,68	0,77	2,66	0,72	2,70	0,82	-0,349	0,727
FPS	3,74	0,86	3,56	0,83	3,92	0,85	-2,885	0,004
FPU	3,46	0,79	3,49	0,78	3,43	0,80	0,454	0,650
CS-cP	2,82	0,80	2,86	0,82	2,78	0,79	0,699	0,486
CS-cO	3,34	0,82	3,22	0,87	3,46	0,76	-2,003	0,047
CS-sR	3,44	0,75	3,42	0,73	3,46	0,77	0,400	0,690
CS-sC	3,19	0,84	3,08	0,87	3,29	0,81	-1,664	0,098
CS-rP	3,10	0,58	3,01	0,58	3,19	0,56	-2,007	0,046

Fairness. 1. Preconventional level: FPA – power of authorities, fear of punishment; FPI – instrumental exchange «you – to me, I – to you». 2. Convention: FCF – focus on the opinions of others, the desire «to be good»; FCS – Social law and order. 3. Postconventional level: FPS – social contact, importance of individual rights; FPU – stage of universal ethical principles.

Care. 1. Self-concern; CS-cP – focus on the self and personal interests; CS-cO – focus on the opinions of others and good opinion of the self. 2. Self-sacrifice: CS-sR – reflexive empathic orientation; CS-sC – concern of internalized values, protecting the rights of others. 3. Self-respect: CS-rP – perceived concern of internalized values.

ся подростками значимо ниже, а «вера в удачу» – значимо выше, чем остальные базисные убеждения (t-тест для зависимых выборок, $p < 0,01$), что объясняется возрастано-психологическими особенностями представлений о мире в подростковом возрасте.

В табл. 2 представлены основные психометрические характеристики оценок по шкалам опросника «Справедливость – забота» для всей выборки, отдельно для девушек и юношей и результат проведения сравнений оценок девушек и юношей (t-тест для независимых выборок).

В оценках девушек и юношей есть ряд значимых различий – девушки в значимо большей степени, чем юноши, ориентируются на «социальный контакт и учет прав личности» (справедливость), «интересы других и желание оставлять хорошее мнение о себе» (забота) и «сознательный учет интериоризованных ценностей» (забота).

При помощи кластерного анализа по результатам методик ШБУ (стандартизованные баллы – стены) и методики «Справедливость – забота», подростки были разделены на 3 группы (кластера). В табл. 3 – центры кластеров.

При помощи критерия Краскела-Уоллиса установлены значимые различия в оценках всех базисных убеждений личности и всех шкал моральных суждений, основанных на принципе «забота», за исключением шкалы «ориентация на интересы других и хорошее мнение о себе» в разных кластерах ($p < 0,05$). При рассмотрении уровня моральных суждений по шкалам «справедливость» значимых различий между кластерами выявлено не было. Это позволяет утверждать, что выделенные в результате кластерного анализа группы подростков характеризуются различными типами восприятия окружающего мира и основ моральной регуляции относительно принципа «заботы» как системообразующей моральной ориентации.

Опишем выделенные кластеры.

1 тип – «пессимисты – мир враждебен и не контролируем» (33% респондентов). Такие подростки считают мир не доброжелательным, у них не высокая убежденность в контроле над своей жизнью и в возможности удачи. Моральные суждения респондентов центриро-

ваны на собственных интересах. При этом они получили наивысшие оценки по шкалам доконвенционального уровня, наименьшие – по шкалам конвенционального и постконвенционального уровня «справедливости». По шкалам «заботы» – самые низкие оценки, начиная с третьей шкалы – рефлексивной эмпатической ориентации.

2 тип – «эго-ориентированные пессимисты, обнаружившие амбивалентность восприятия – «мир враждебен, но Я управляю им» (33% респондентов). Эти подростки представляют мир не очень доброжелательным и совсем не справедливым. При этом «образ Я» у них позитивный, они верят, что им везет и убеждены, что способны контролировать события своей жизни. Моральные ориентиры этих участников исследования по шкалам «справедливости» ближе к подросткам 3-го типа, а по шкалам «заботы» – к подросткам 1-го типа.

3 тип – «оптимисты – мир и Я позитивны и мир управляем» (34% респондентов). Подростки «видят» мир справедливым и доброжелательным, верят в удачу, везение и в возможность контролировать события своей жизни, «образ Я» у них позитивный. Респонденты этой группы получают наименьшие баллы по шкалам доконвенционального уровня и наибольшие – по шкалам постконвенционального уровня «справедливости». По шкалам «заботы» у этих участников исследования самые высокие оценки, начиная со второй шкалы.

В табл. 4 приведено распределение респондентов разного пола по получившимся типам.

При помощи критерия χ^2 установлено, что нет связи между полом подростков и их принадлежностью к определенному типу ($\chi^2=0,035$ при $p=0,983$).

Проверим наличие различий в оценках разных симптомов интернет-зависимости подростков с разными типами восприятия и основами моральной регуляции окружающего мира. В табл. 5 приведены средние значения оценок разных симптомов интернет-зависимости подростков с разными типами и результаты сравнения этих оценок (критерий Краскала-Уоллиса для нескольких независимых выборок).

На уровне тенденции есть различия в оценках подростков с разными типами

Табл. 3. Центры кластеров – распределения респондентов по особенностям восприятия окружающего мира и себя в этом мире

	Обозн.	1 тип	2 тип	3 тип
Доброжелательность окружающего мира	ШБУ1	5	5	9
Справедливость окружающего мира	ШБУ2	3	3	7
Позитивность образа Я	ШБУ3	3	8	8
Вера в удачу	ШБУ4	6	9	9
Убежденность в контроле над своей жизнью	ШБУ5	5	7	8
Власть авторитетов, боязнь наказаний	СДА	2,3	2,2	2,1
Инструментальный обмен	СДИ	2,5	2,4	2,3
Ориентация на мнение других	СКО	2,7	2,8	2,8
Социальный закон и порядок	СКС	2,5	2,8	2,7
Социальный контракт, учет прав личности	СПС	3,7	3,8	3,8
Стадия универсальных этических принципов	СПУ	3,3	3,5	3,6
Ориентация на себя и свои интересы	ЗОС	2,9	2,9	2,7
Ориентация на интересы других	ЗОД	3,3	3,3	3,4
Рефлексивная эмпатическая ориентация	ЗПР	3,2	3,4	3,6
Учет интериоризованных ценностей	ЗПУ	3,1	3,0	3,4
Сознательный учет интериоризованных ценностей	ЗУС	3,0	3,0	3,3
Кол-во респондентов		58	57	60

Table 3. Cluster centers of respondents according to the perception of the world and perceiving the self in this world

	Scale	Type 1	Type 2	Type 3
Benevolence of the mediated world	BBS 1	5	5	9
Fairness of the mediated world	BBS 2	3	3	7
Positive I-image	BBS 3	3	8	8
Faith in luck	BBS 4	6	9	9
Belief in control over life	BBS 5	5	7	8
Power of authorities, fear of punishment	FPA	2,3	2,2	2,1
Instrumental exchange	FPI	2,5	2,4	2,3
Focus on the opinions of others	FCF	2,7	2,8	2,8
Social law and order	FCS	2,5	2,8	2,7
Social contact, importance of individual rights	FPS	3,7	3,8	3,8
Stage of universal ethical principles	FPU	3,3	3,5	3,6
Focus on the self and personal interests	CS-cP	2,9	2,9	2,7
Focus on the opinions of others	CS-cO	3,3	3,3	3,4
Reflexive empathic orientation	CS-sR	3,2	3,4	3,6
Concern of internalized values	CS-sC	3,1	3,0	3,4
Perceived concern of internalized values	CS-rP	3,0	3,0	3,3
Respondents		58	57	60

Табл. 4. Распределения девушек и юношей по типам мировосприятия и основам моральной регуляции

	1 тип	2 тип	3 тип
Юноши	32,6%	32,6%	34,8%
Девушки	33,7%	32,6%	33,7%

Table 4. Females and males by type of world view and basic moral regulation

	Type 1	Type 2	Type 3
Males	32,6%	32,6%	34,8%
Females	33,7%	32,6%	33,7%

Табл. 5. Средние оценки разных аспектов интернет-зависимости у подростков с разными типами восприятия и основами моральной регуляции окружающего мира, различия между ними

	1 тип	2 тип	3 тип	Различия	
				K-W	p
Компульсивные симптомы	9,11	8,19	8,47	2,601	0,272
Симптомы отмены	9,98	9,35	9,13	1,924	0,382
Симптомы толерантности	7,09	6,30	6,98	4,525	0,104
<i>Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем</i>	<i>11,12</i>	<i>9,72</i>	<i>9,36</i>	<i>5,746</i>	<i>0,057</i>
Проблемы с управлением временем	8,51	7,56	7,97	3,119	0,210
Ключевые симптомы интернет-зависимости	26,18	23,84	24,58	2,034	0,362
Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	19,63	17,28	17,78	5,298	0,071
Общий балл интернет-зависимости	45,81	41,12	42,37	3,723	0,155

Table 5. Average scores of different aspects of Internet addiction in adolescents with different types of perception and moral regulation in the mediated world, and differences

	Type 1	Type 2	Type 3	Differences	
				K-W	p
Compulsive Symptoms	9,11	8,19	8,47	2,601	0,272
Withdrawal Symptoms	9,98	9,35	9,13	1,924	0,382
Symptoms of Tolerance	7,09	6,30	6,98	4,525	0,104
<i>Intrapersonal and health problems</i>	<i>11,12</i>	<i>9,72</i>	<i>9,36</i>	<i>5,746</i>	<i>0,057</i>
Time Management problems	8,51	7,56	7,97	3,119	0,210
Main Symptoms of Internet Addiction	26,18	23,84	24,58	2,034	0,362
Internet addiction problems	19,63	17,28	17,78	5,298	0,071
Total Score of Internet Addiction	45,81	41,12	42,37	3,723	0,155

восприятия и моральной регуляции окружающего мира по двум симптомам интернет-зависимости – «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» и «проблемы, связанные с интернет-зави-

симостью». На рис. 2 представлены соответствующие диаграммы размаха.

По двум выделенным симптомам, самые высокие оценки (а значит, самые большие проблемы) у подростков пер-

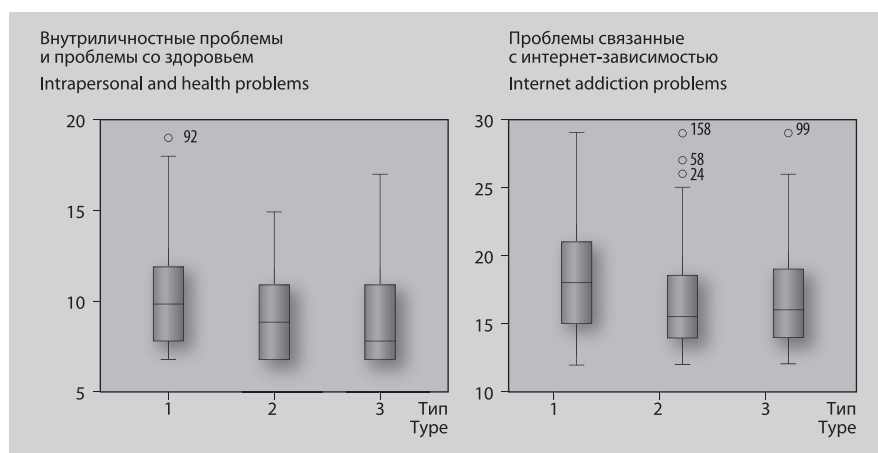


Рис. 2. Диаграммы размаха оценок симптомов «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» и «проблемы, связанные с интернет-зависимостью» при разных типах восприятия и основ моральной организации окружающего мира

Fig. 2. Assessment of “intrapersonal problems and health problems” and “problems associated with Internet addiction” symptoms with different types of perceptions and moral organization of the mediated world

вого кластера («пессимисты»). При этом оценки подростков со вторым и третьим типом практически не различаются.

Далее проверим различия в баллах когнитивного оценивания у подростков с разными типами восприятия и основ моральной организации окружающего мира. В табл. 6 приведены средние значения баллов разных аспектов когнитивного оценивания подростков с разными типами и результаты сравнения этих оценок (критерий Краскела-Уоллиса для нескольких независимых выборок).

Обнаружены значимые различия баллов подростков с разными типами восприятия мира и основ моральной регуляции по двум аспектам когнитивной переработки информации – «оценка реакции» и «действия» (на уровне тенденции). На рис. 3 представлены соответствующие диаграммы размаха.

По двум выделенным способам когнитивной обработки самые высокие оценки (а значит, наиболее продуктивные) у подростков «оптимистов» в восприятии мира, себя и возможностей контроля. При этом оценки подростков первого и второго типов практически не различаются.

Выводы

1. Нами были выделены три группы подростков, различающихся характером базисных убеждений и уровнем моральных суждений: «оптимисты» (восприятие мира как доброжелательного, позитивный образ Я и уверенность в своем контроле над жизнью и удаче, высокий уровень моральных суждений), «пессимисты» (восприятие мира как враждебного, негативный образ Я, неверие в контролируемость мира и удачу, низкий уровень моральных суждений) и «эго-центрированные пессимисты» (восприятие мира как враждебного, уверенность в своих возможностях контролирования жизни, пренебрежение принципом заботы в моральной регуляции в пользу справедливости на уровне инструментального индивидуализма).
2. Группа подростков, отнесенных нами к «пессимистам» в мировосприятии (восприятие мира как враждебного, негативный образ Я, неверие в контр-

олируемость мира и удачу, низкий уровень моральных суждений), обнаруживает признаки интернет-зависимости в поведении, что находит отражение в наличии внутриличностных проблем, проблем со здоровьем и с интернет-зависимостью. Эта группа может быть отнесена к группе риска генезиса аддиктивного поведения.

3. Сравнительный анализ особенностей когнитивного оценивания социальной информации подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что вера в доброжелательность окружающего мира и уверенность в контроле над жизнью, высокий уровень моральных суждений связаны с более продуктивными когнитивными способами переработки социальной информации из сети интернет.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ проекта «Когнитивные способы переработки социальной информации из Интернет-сети как фактор формирования представлений подростков о моральной регуляции отношений в современном информационном обществе» № 18-013-01080.

This work was supported by grand RFBR «Cognitive methods of processing of social information from internet as a factor of development of adolescent's representations about moral regulation of relations in modern informational society» № 18-013-01080.

Табл. 6. Средние оценки разных аспектов когнитивного оценивания у подростков с разными типами восприятия и основ моральной регуляции окружающего мира, различия между ними

	1 тип	2 тип	3 тип	Различия	
				K-W	P
Восприятие	22,71	22,23	22,20	0,733	0,693
Интерпретация	22,03	22,07	22,00	0,041	0,980
Способы реагирования	21,47	22,46	22,77	4,416	0,110
Оценка реакции	22,52	22,37	23,63	6,941	0,031
Действия	22,52	23,30	24,27	5,198	0,074

Table 6. Average scores of cognitive assessment in adolescents with different types of perception and moral regulation in the mediated world, and differences

	Type 1	Type 2	Type 3	Differences	
				K-W	P
Perception	22,71	22,23	22,20	0,733	0,693
Interpretation	22,03	22,07	22,00	0,041	0,980
Response	21,47	22,46	22,77	4,416	0,110
Response Evaluation	22,52	22,37	23,63	6,941	0,031
Behaviour	22,52	23,30	24,27	5,198	0,074

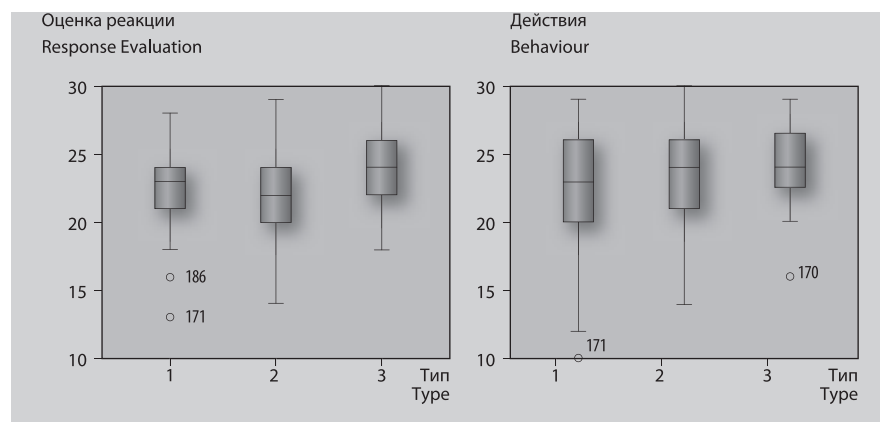


Рис. 3. Диаграммы размаха оценок аспектов «оценка реакции» и «действия» при разных типах восприятия и основ моральной организации окружающего мира

Fig. 3. Diagrams of assessment scope of "Response Evaluation" and "Behaviour" with different types of perception and moral organization of the surrounding world

Литература:

- Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
- Войсунский А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 2. – С. 90–104.
- Войсунский А.Е. Распределенность содействия в информационном обществе // Государство и граждане в электронной среде. Выпуск 1. – Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2017. – С. 308–314.
- Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. – 2009. – Т. 10. – № 4. – С. 31–50.
- Интернет-зависимость: психологическая зависимость и динамика развития / ред.-сост. А.Е. Войсунский. – Москва : Акрополь, 2009.
- Калмыкова Е.С., Падун М.А. Ранняя привязанность и ее влияние на устойчивость к психической травме // Психологический журнал. – 2002. – № 5(23). – С. 51–59.
- Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 7. : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/num/2012v5n26/766-martsinkovskaya26.html> – (дата обращения 15.12.2018).
- Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – Т. 14. – № 2. – С. 59–72.
- Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. – Москва : Юрайт, 2016.

- Молчанов С.В. Личностные факторы принятия моральной ответственности в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 4 (28). – С. 114–120. doi: 10.11621/npj.2017.0411
- Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека. – Москва : Акрополь, 2015.
- Руланн Э.Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. – Москва : Генезис, 2012.
- Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80.
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Оборотная сторона» цифровой компетентности российских подростков: иллюзия компетентности и рискованное поведение онлайн // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 3–15.
- Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. – Москва : АСТ, 2014.
- Crick N.R., & Dodge K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Dodge K.A., Malone P.S., Lansford J.E., Sorbring E., Skinner A.T., Tapanya S., Uribe Tirado L.M., Zelli A., Alampay L.P., Al-Hassan S.M., Bacchini D., Bombi A.S., Bornstein M.H., Chang L., Deater-Deckard K., Di Giunta L., Oburu P., & Pastorelli C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, 9310–9315. doi:10.1073/pnas.1418572112.
- Erdley C.A., Rivera, M.S., Shepherd E.J., & Holleb L.J. (2010). Social-Cognitive Models and Skills. In: D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (ur.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*, 21–35. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-0609-0_2
- Janoff-Bulman R. (1985). The aftermath of victimisation: Rebuilding shattered assumption. In C.R.Figley (Ed.) *Trauma and its wake*. N.Y., Brunner/Mazel, 15–35.
- Kulikova T.I., & Maliy D.V. (2015). The correlation between a passion for computer games and the school performance of younger schoolchildren. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(3), 124–136. doi: 10.11621/pir.2015.0310
- Laghi F., Schneider B.H., Vitoroulis I. et al. (2013). Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends. *Computers in Human Behavior*, 29, 51–57. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.015
- Lemerise E. A., & Arsenio W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A. and Ólafsson K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (appeal date: 12.15.2018).
- Sebastian Ludwig Hirn, Joachim Thomas, & Christof Zoelch (2018). The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers. *International Journal of Adolescence and Youth*. 1–13. doi: 10.1080/02673843.2018.1548361.
- Trekles, J., Ward, L.M., Eggermont, S. (2018). I “like” the way you look: How appearance-focused and overall Facebook use contribute to adolescents' self-sexualization. *Computers in Human Behavior*, 81, 198–208. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.020
- Turkle, Sh. (1996). *Parallel lives: Working on identity in virtual space. Constructing the self in a mediated world. Inquiries in social construction.* Grodin D., Lindlof T.R. (Eds.). Sage Publications, Inc, Thousand Oaks, CA, US, 156–175. 10.4135/9781483327488.n10
- Voiskounsky, A.E. (2010). Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 541–549. doi: 10.11621/pir.2010.0026
- Wilson, B.J. (1985). Developmental differences in empathy with a television protagonist's fear. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 284–299. doi: 10.1016/0022-0965(85)90042-6
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 3(1), 237–244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237

References:

- Bochaver A.A., & Khlomov K.D. (2014). Cyberbullying: Harassment in Modern Technologies. *Psychology. [Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki]*, 11(3), 177–191.
- Crick N.R., & Dodge K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Dodge K.A., Malone P.S., Lansford J.E., Sorbring E., Skinner A.T., Tapanya S., Uribe Tirado L.M., Zelli A., Alampay L.P., Al-Hassan S.M., Bacchini D., Bombi A.S., Bornstein M.H., Chang L., Deater-Deckard K., Di Giunta L., Oburu P., & Pastorelli C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, 9310–9315. doi:10.1073/pnas.1418572112.
- Erdley C.A., Rivera, M.S., Shepherd E.J., & Holleb L.J. (2010). Social-Cognitive Models and Skills. In: D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (ur.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*, 21–35. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-0609-0_2
- Granovetter M. (2009). The strength of weak ties. *[Ekonomicheskaya sotsiologiya]*, 10(4), 31–50.
- Janoff-Bulman R. (1985). The aftermath of victimisation: Rebuilding shattered assumption. In C.R.Figley (Ed.) *Trauma and its wake*. N.Y., Brunner/Mazel, 15–35.
- Kalmykova E.S., & Padun M.A. (2002). Early attachment and its impact on resistance to mental trauma. *[Psikhologicheskij zhurnal]*, 5(23), 51–59.
- Kulikova T.I., & Maliy D.V. (2015). The correlation between a passion for computer games and the school performance of younger schoolchildren. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(3), 124–136. doi: 10.11621/pir.2015.0310

- Laghi F., Schneider B.H., Vitoroulis I. et al. (2013). Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends. *Computers in Human Behavior*, 29, 51–57. doi: 10.1016/j.chb.2012.07.015
- Lemerise E. A., & Arsenio W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A. and Ólafsson K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (appeal date: 12.15.2018).
- Martsinkovskaya T.D. (2012). Information socialization in a changing information space. [Psikhologicheskie issledovaniya], 5(26), 7. Retrieved from: <http://psystudy.ru/num/2012v5n26/766-martsinkovskaya26.html>. (appeal date: 12.15.2018).
- Molchanov S.V. (2011). Morality of justice and morality of care: foreign and domestic approaches to moral development. [Vestnik Moskovskogo universiteta], Series 14. Psychology, 14(2), 59–72.
- Molchanov S.V. (2016). Psychology of adolescence and adolescence. Moscow, Yurayt.
- Molchanov S.V. (2017). Personal factors of acceptance of moral responsibility in adolescence. *National Psychological Journal*, 4, 114–120. doi: 10.11621/npj.2017.0411
- Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N., & Zapunidi A.A. (2017). Personal autonomy as a factor in the development of adolescent responsibility. *National Psychological Journal*, 1, 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Rasskazova E.I., Emelin V.A., & Tkhostov A.Sh. (2015). Diagnosis of the psychological consequences of the influence of information technology on a person. Moscow, Akropolis.
- Roulann E.G. (2012). How to stop bullying at school. Mobbing psychology. Moscow, Genesis.
- Sebastian Ludwig Hirn, Joachim Thomas, & Christof Zoelch (2018). The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers. *International Journal of Adolescence and Youth*. 1–13. doi: 10.1080/02673843.2018.1548361.
- Soldatova G.U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. [Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo], 9(3), 71–80.
- Soldatova G.U., & Rasskazova E.I. (2017). «The downside» of digital competence of Russian adolescents: the illusion of competence and risky behavior online. [Voprosy psikhologii], 3, 3–15.
- Spitzer M. (2014). Antimazg: digital technology and the brain. Moscow, AST.
- Trekels, J., Ward, L.M., Eggermont, S. (2018). I “like” the way you look: How appearance-focused and overall Facebook use contribute to adolescents' self-sexualization. *Computers in Human Behavior*, 81, 198–208. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.020
- Turkle, Sh. (1996). Parallel lives: Working on identity in virtual space. Constructing the self in a mediated world. *Inquiries in social construction*. Grodin D., Lindlof T.R. (Eds.). Sage Publications, Inc, Thousand Oaks, CA, US, 156–175. 10.4135/9781483327488.n10
- Voiskounsky, A.E. (2010). Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 541–549. doi: 10.11621/pir.2010.0026
- Voiskunsky, A.E. (2017). Directions of research mediated by the Internet activities. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology, 1, 51–66.
- Voyskunsky A.E. (2014). Social perception in social networks. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology, 2, 90–104.
- Voyskunsky A.E. (2017). Distribution of assistance in the information society. [Gosudarstvo i grazhdane v elektronnoy srede]. Issue 1. St. Petersburg, Universitet ITMO, 308–314.
- Voyskunsky A.E. (Ed.) (2009). Internet addiction: psychological dependence and dynamics of development. Moscow, Ackropolis.
- Wilson, B.J. (1985). Developmental differences in empathy with a television protagonist's fear. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 284–299. doi: 10.1016/0022-0965(85)90042-6
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 3(1), 237–244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237

Эксплицитные мотивы в повседневной жизни у мужчин, играющих в компьютерные онлайн-игры: эмпирическое исследование

Н.А. Иванова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Поступила 31 августа 2018/ Принята к публикации: 2 ноября 2018

Empirical study of explicit real-life motives in male gamers

Nadezhda A. Ivanova

St.Petersburg State University, St.Petersburg, Russia

Received August 31, 2018 / Accepted for publication: November 2, 2018

Актуальность. Психологические особенности геймеров (игроков в компьютерные игры) – тема чрезвычайно актуальная сегодня, поскольку распространенность геймерства очень широка и продолжает расти, охватывая все поколения людей.

Цель исследования: описание картины мотивации повседневной жизни геймеров для того, чтобы понять, почему они предпочитают эту форму проведения свободного времени другим формам.

Описание хода исследования. В исследовании, проведенном с помощью онлайн-опросов, приняли участие 10916 русскоговорящих мужчин-игроков из России, Украины, Белоруссии и других стран СНГ. Рассматривались основные эксплицитные мотивы повседневной жизни игроков в онлайн-игры, среди которых обнаружены наиболее выраженные: мотивы познания и достижения. Методом дискриминантного анализа выявлены и описаны три группы игроков: с мотивацией познания и достижения рационального типа, мотивацией познания и достижения эмоционального типа и мотивацией неопределенного типа. Проведено сравнение играющих и не играющих мужчин по степени выраженности мотивов в повседневной жизни. Более высокие средние значения по шкале Лайкерта отмечаются у не играющих мужчин в мотивах, связанных с общением и взаимодействием с другими людьми (критерий Уилкоксона, $p \leq 0,01$), и в мотивах, направленных на восприятие красоты, масштабности и грандиозности (критерий Уилкоксона, $p \leq 0,001$). У игроков выше оценки ситуаций, связанных с понятием задач, и значимо меньше выражен интерес к ситуациям, в которых они могут влиять на что-то (критерий Уилкоксона, $p \leq 0,01$).

Результаты исследования. Сформирована шкала для оценки мотивов повседневной жизни, произведена оценка выраженности эмпирически выявленных мотивов у геймеров по шкалам множественного выбора и затем по пятибалльной шкале Лайкерта. Впервые выделены и описаны три группы игроков с мотивацией разного типа, проведено сравнение выраженности этих мотивов у играющих и не играющих мужчин.

Выводы. Познавательные мотивы и мотивы достижения у играющих и не играющих мужчин оказались выраженными в равной степени высоко, что может быть обусловлено универсальностью и значимостью ценностей познания и достижения в современном обществе. Возможно, компьютерные игры наиболее полно из всех доступных игрокам форм проведения времени удовлетворяют их потребности в познании и достижении. Дальнейшая задача – проверить эти предположения с помощью других методов (например, глубинного интервью).

Ключевые слова: гейминг, мужчины-геймеры, мотивация, эксплицитные мотивы.

Background. Psychological characteristics of gamers (video games players) is an extremely relevant field of research today, because prevalence of gaming is wide and growing, covering all current generations (Avetisova, 2011; Bogacheva, Voiskunsky, 2014; Snodgrass et al., 2017).

Objective. The study reveals the explicit real-life motives in online gamers and the reasons why they choose certain leisure compared to other pastimes.

Design. The sample includes 10,916 Russian-speaking gamers from Russia, Ukraine, Belarus and other CIS countries. The main explicit motives in the real-life gamers are considered: motives of cognition and motives of achievements. The discriminant analysis method identified and described three groups of players: with motives of cognition and motives of achievements of a rational type, motives of cognition and motives of achievements of an indefinite type. A comparison was made between male gamers and male non-gamers according to the degree of explicit motives. High mean on the Likert scale are observed in non-gamers within motives associated with communication and interaction with other people (Wilcoxon test, $p \leq 0.01$) and in motives aimed at perception of beauty, significance and grandeur (Wilcoxon test, $p \leq 0.001$). The gamers have a higher assessment of situations related to the clarity of the tasks, and perform significantly less interest in situations within which they can influence something (Wilcoxon test, $p \leq 0.01$).

Research Results. A scale for assessing real-life motives is designed to estimate the empirically identified motives in gamers on multiple choice scales and then on a five-point Likert scale. There are three groups of gamers with different types of motivation have been identified and described, a comparison of the severity of these motives in male gamers and male non-gamers has been made.

Conclusion. Cognitive motives and motives of achievement for male gamers and male non-gamers were expressed in equally high figures, which may be due to the universality and significance of the values of knowledge and achievements in modern society. Perhaps computer games are the most available leisure to gamers that satisfy their needs for cognition and achievement. A further task is set to test these assumptions using other methods (for example, in-depth interviews).

Keywords: gaming, male gamers, motivation, explicit motives.

В конце XX века Д. Макклелланд, Р. Костнер, и Дж. Вайнбергер обозначили важное различие между имплицитными и эксплицитными формами мотивации. Имплицитные мотивы они связывали с постоянными предпочтениями или потребностями (например, потребностью в достижении) для получения определенных видов желаемого (например, делать что-либо лучше). Такие мотивы могут возникать автоматически при наличии стимулов (например, сложная задача), характеризуют осуществление деятельности без существенных осознанных размышлений (например, почему именно столько усилий человек вкладывает в решение какой-либо задачи, он затруднится объяснить). Они генерализованы и не связаны с какой-то конкретной сферой реализации мотива. Напротив, эксплицитные мотивы связаны с ценностями и желаниями, которые люди могут вербализовать и признать типичными для их повседневной деятельности. Эксплицитные мотивы отражаются в осознанных выборах и соответствующих оценках задач и поведения. Они выражаются наиболее явно, когда людей просят указать (например, путем согласия с пунктами опроса), на-

для обозначения этого типа мотивов – «самоатрибутированные потребности» (Круглов, 2007).

Социокультурный подход к мотивации, намеченный Д. Макклелландом, объединил в себе множество исследований, результаты которых позволяют прийти к выводу, что изучение любого мотива и связанного с ним поведения невозможно без учета социокультурного аспекта. В настоящее время большое распространение в обществе получила такая форма проведения времени как компьютерные игры. Значительное число людей играют в игры на различных устройствах: на смартфонах, игровых консолях, персональных компьютерах (Przybylski, Weinstein, 2017). Мир компьютерных игр достиг в наши дни большого разнообразия (Granic, 2015). Никто не станет отрицать, что гейминг (увлечение компьютерными играми) является заметным социокультурным явлением. Это форма проведения времени, конкурирующая с просмотром телевизора, походами в кино, другими формами развлечения, особенно среди молодых людей (Королева, 2011; Evans, 2013). Причем, люди не только играют в игры сами, они также проводят существенное количество времени, наблюдая,

хождение игр с комментариями, отражающими их субъективное восприятие игрового процесса (летсплей). Такие видео с интересом смотрят миллионы людей по всему миру (Sjoblom, 2017). Некоторые психологи находят этот социокультурный феномен тревожным и, учитывая большую аддиктивный потенциал компьютерных игр, даже опасным для некоторых людей (King, 2014; Зимбардо, 2017). Другие исследователи, напротив, описывают разнообразные положительные эффекты компьютерных игр, их развивающее и социализирующее влияние (Sublette et al., 2012; Uttal et al., 2013; Prot et al., 2014; Granic et al., 2015; Sevin et al., 2016). Третьи пытаются уйти от однозначного отношения к играм как к чему-то полезному или вредному (Snodgrass, 2017; Солдатова, Теславская, 2017).

Идея нашего эмпирического исследования возникла в ходе изучения проблемы игровой мотивации геймеров – людей, увлекающихся компьютерными играми и проводящих в играх значительное количество времени (Иванова и др., 2016). Множество исследований мотивации гейминга взрослых людей дают ответ на вопрос: что интересно этим людям в игре, почему они проводят время своей жизни именно за этим занятием? При этом ответы на эти вопросы получают обычно с помощью многофакторной шкалы, состоящей из ряда вопросов типа «Для чего вы играете в игры?» или даже «Почему вы играете в игры?» (Hayne, 2011; Dzemetovitz, 2011; Yee, 2007, 2012). В результате получается мотивационный профиль геймера, который демонстрирует факторы его игровой деятельности и показывает, какие из них у него больше выражены. Одни исследователи выделяют, например, такие факторы, как действие, взаимодействие, мастерство, достижение, погружение и креативность (Yee, 2012), другие описывают эскапизм, соревнование, отдых, развитие и т.д. (Dzemetovitz, 2011) или вызов, любопытство, контроль и признание (Hayne, 2011). Необходимо отметить, что все полученные факторы – это эксплицитные мотивы гейминга, полученные с помощью ответов на прямые вопросы о причинах или целях гейминга.

Исследователи не описывали мотивы, движущие играющими людьми в повседневной жизни, ограничиваясь их игро-

Эксплицитные мотивы отражаются в осознанных выборах и соответствующих оценках задач и поведения. Они выражаются наиболее явно, когда людей просят указать (например, путем согласия с пунктами опроса), насколько им интересно/для них предпочтительно было бы заниматься определенным видом деятельности

сколько им интересно/для них предпочтительно было бы заниматься определенным видом деятельности (например, деятельностью, ориентированной на достижение, или ориентированной на восприятие прекрасного, или на общение) (McClelland et al., 1989). Еще один термин, который Макклелланд использовал

как это делают другие. Многие смотрят трансляции киберспортивных соревнований, где играют команды или одиночные «профессиональные» игроки. Чрезвычайно популярными являются видеоролики, где люди играют и комментируют происходящее в прямом эфире (стрим) или выкладывают видеозаписи отрывков про-



Надежда Александровна Иванова –

старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

E-mail: n.a.ivanova@spbu.ru

<http://www.psy.spbu.ru/department/teachers/31-2013-05-27-14-16-12/2013-05-27-14-54-55/485-ivanova-na>

Для цитирования: Иванова Н.А. Эксплицитные мотивы в повседневной жизни у мужчин, играющих в компьютерные онлайн-игры: эмпирическое исследование // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 16–26. doi: 10.11621/npj.2018.0402

For citation: Ivanova N.A. (2018). Empirical study of explicit real-life motives in male gamers. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal], 4, 16–26. doi: 10.11621/npj.2018.0402

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

вой мотивацией, не спрашивали, что еще является для них интересным и к чему они стремятся. Поэтому, целью нашего исследования было описание картины мотивации в повседневной жизни геймеров, которая, на наш взгляд улучшит понимание того, почему геймеры предпочитают игру другим формам проведения свободного времени.

Проведение исследования

Выборка и процедура

Исследование проходило на протяжении двух лет и осуществлялось в несколько этапов. Общая выборка подготовительных этапов и основного этапа состоит из нескольких репрезентативных выборок, взятых из одной и той же генеральной совокупности мужчин-игроков в массовые онлайн-игры военно-исторической тематики. Репрезентативность выборок обусловлена тем, что все они являлись выборками случайных активных игроков (случайность соблюдалась при составлении списков для рассылки приглашения), отвечавшими однократно на одни и те же опросы. При этом, выявилась устойчивая картина распределения баллов по шкалам мотивов, ценностей, игровой активности, а также демографическим показателям среди опрошенных игроков от среза к срезу. Попадание в срезы ответов одних и тех же людей были исключены условиями рассылки. В опросах принимали участие 10916 русскоговорящих мужчин-игроков в возрасте от 14 до 75 лет. Их средний возраст колебался от 34 до 38 лет на разных этапах исследования. Около трети испытуемых имеют высшее или неоконченное высшее образование, более половины – женаты и около 40% имеют детей. По типу занятости большинство респондентов (от 50 до 66%) – работники по найму в государственных или частных учреждениях. Все они являются активными игроками, уделяющими компьютерным играм от нескольких часов в неделю до нескольких часов в день. При этом они играют не в одну, а, как правило, в несколько игр сходной тематики и жанра, а также в игры других тематик и жанров.

Сбор данных производился с помощью онлайн-опросов, которые были получены игроками по электронной почте

Целью нашего исследования было описание картины мотивации в повседневной жизни геймеров, которая, на наш взгляд улучшит понимание того, почему геймеры предпочитают игру другим формам проведения свободного времени

или по ссылке непосредственно в интерфейсе одной из компьютерных игр, в которые они играли. Опросы содержали вопросы, касающиеся обобщенных жизненных ситуаций, которые им интересны, что, по нашему мнению, отражало их эксплицитную мотивацию.

Кроме того испытуемым были заданы вопросы, касающиеся самооценки их успешности в игре, их игровой мотивации, их поведения в играх, того, что они считают важным в играх. Также задавались вопросы социально-демографического характера (в том числе, чтобы обеспечить однородность выборок).

В исследовании применялись следующие статистические методы: частотный анализ, критерий Краскала-Уоллиса, критерий Манна-Уитни, критерий χ^2 Пирсона, эксплораторный факторный анализ, корреляционный анализ, кластерный анализ. Программы для обработки данных: R V, SPSS 21.

Этапы исследования

Этап 1. Пилотное исследование и создание шкалы эксплицитных мотивов повседневной жизни

Игрокам-участникам пилотного исследования, которое проходило летом 2015 года (300 человек, мужчины, активные геймеры, играющие в компьютерные игры от нескольких часов в неделю до нескольких часов в день, возраст от 20 до 65 лет), был предложен открытый вопрос: «В каких жизненных ситуациях вам наиболее интересно?». Полученные ответы были обработаны с помощью методов количественного и качественного анализа (частотный анализ, контент-анализ, кластерный анализ). По результатам этого анализа был сформирован список из 11 видов обобщенных ситуаций и видов деятельности, который в дальнейшем предлагался другим респондентам уже в виде закрытого вопроса: «Какие признаки ситуации делают ее интересной для вас? Выберите, пожалуйста, 3 самые интересные ситуации из списка». Также

предлагался вариант «Другое» с текстовым полем, куда респонденты могли вписать интересную для них ситуацию или вид деятельности, не обнаруженные ими в предложенном списке.

Дальнейшее исследование эксплицитных мотивов игроков проходило уже с использованием такого закрытого вопроса из 11 пунктов и включало 3 замера с интервалом в неделю среди аудитории игроков в массовую военно-историческую онлайн-игру World of Warships. Целью этого этапа было получение исчерпывающего списка, перечня интересных для игроков жизненных ситуаций. Опрос рассылался трижды, каждый раз разным выборкам игроков из общей большой выборки. Задачи этого этапа: дополнить изначальный список интересов игроков и, оценив гомогенность выборок, обосновать возможность выведения выводов относительно всей совокупности игроков.

Инструкция звучала следующим образом:

«В жизни мы попадаем в разные ситуации. В одних нам интересно, в других – не очень.

Какие признаки ситуации делают ее интересной для вас?

Выберите, пожалуйста, 3 самые интересные для вас ситуации из списка:

1. Когда я могу влиять на происходящее
 2. Когда мне весело, когда я развлекаюсь
 3. Когда я узнаю что-то, получаю информацию
 4. Когда я учусь чему-то, улучшаю навыки
 5. Когда ситуация необычная, нестандартная
 6. Когда происходит что-то неожиданное
 7. Когда есть взаимодействие с людьми
 8. Когда я встречаю что-то новое
 9. Когда есть какой-то результат, достижения
 10. Когда есть вариативность, возможность выбора
 11. Когда есть вызов для моих способностей, непростая для меня задача
- Другое (укажите, пожалуйста) _____».

В ходе трех однотипных исследований на разных группах одной большой выборки игроков ($N_1 = 3019$ человек,

$N_2 = 2079$ человек, $N_3 = 4044$ человека, мужчины, геймеры, активно играющие в компьютерные игры от нескольких часов в неделю до нескольких часов в день), список дополнялся самыми популярными ответами из поля «Другое». В результате был проведен кластерный анализ и получен итоговый список из 19 пунктов.

Таким образом, по итогам двухлетних исследований была создана авторская шкала, которая получила рабочее название «Эксплицитные мотивы повседневной жизни».

Инструкция звучала следующим образом:

«Что из перечисленного наиболее интересно для вас в жизни? Выберите от 1 до 3 вариантов:

1. Влиять на ситуацию
2. Развлекаться
3. Ощущать масштабность и грандиозность чего-либо
4. Узнавать что-то (получать информацию)
5. Учиться чему-то (улучшать навыки)
6. Встречать что-то необычное
7. Общаться
8. Извлекать пользу, выгоду
9. Испытывать сильные эмоции
10. Любоваться чем-то красивым
11. Погружаться в особую атмосферу
12. Делать что-то совместно с другими людьми
13. Встречать что-то новое
14. Сталкиваться с чем-то неожиданным
15. Получать результат, достижения
16. Иметь возможность выбора
17. Когда есть понятная задача
18. Когда есть вызов, непростая задача
19. Когда есть динамичность».

После сбора значительного количества данных было проанализировано распределение выборов и определена динамика рейтинга представленных в опросе эксплицитных мотивов (Ivanova et al., 2016).

Этап 2. Основное исследование

1. Измерение выраженности эксплицитных мотивов с помощью полученной шкалы

В третий раз вопрос был переформулирован и звучал следующим образом: «Насколько перечисленное интересно вам в жизни?», поскольку новый вариант

предполагал не выбор нескольких ответов из общего списка, а оценку каждого из 19 пунктов опросника по пятибалльной шкале Лайкерта (совершенно неинтересно, неинтересно, средне, интересно, очень интересно). Введение шкалы Лайкерта вместо шкалы множественного выбора изначально объяснялось намерением проверить работоспособность «старой» шкалы, определить, будут ли эксплицитные мотивы игроков распределяться по степени выраженности так же, как распределялись при использовании шкалы множественного выбора.

Опросник со шкалой Лайкерта был предложен новой выборке ($N=1474$) из той же генеральной совокупности активных геймеров. Были получены средние оценки, квартили и стандартные отклонения по 19 шкалам опросника. Выборка по демографическим показателям и игровой активности (частоте проведения времени в играх) соответствует всем участвовавшим в предыдущих замерах.

2. Выделение групп игроков на основании выраженности разных эксплицитных мотивов

В данной части исследования методом дискриминантного анализа выявлялись группы игроков с разной выраженностью мотивов, которая определялась в предыдущих частях исследования. Анализ данных был проведен на той же выборке активных геймеров ($N=1474$), по которым были получены оценки на опросник по шкале Лайкерта. Также анализировались ответы на вопросы об игровых мотивах и поведении в играх, которые были заданы респондентам в этой части исследования.

3. Сравнение играющих и не играющих мужчин по степени выраженности тех или иных мотивов повседневной жизни

С целью сравнения выраженности эксплицитных мотивов у геймеров и не играющих мужчин опрос со шкалой «Эксплицитные мотивы повседневной жизни» был проведен на выборке мужчин ($N=192$), не играющих в компьютерные игры.

Результаты, полученные на этой выборке не играющих мужчин, сравнивались с выборкой мужчин-игроков ($N=308$), сопоставимой по размеру, со-

стоявшей из случайно выбранных респондентов из первичной выборки геймеров ($N=1474$).

Результаты

1. Оценка выраженности эксплицитных мотивов повседневной жизни у геймеров ($N=1474$) в формате шкалы Лайкерта.

В таблице 1 представлены средние ранги, а также графики распределения оценок по шкалам. Видно правостороннее смещение ответов на опросник (отражено на гистограммах в таблице 1). Это означает, что практически все перечисленное в этом списке является для игроков скорее интересным, чем не интересным. При этом видно, что некоторые мотивы все же получили более высокие оценки. Эти результаты согласуются с теми, что были получены ранее по шкале выборов: познавательные мотивы (познание, обучение), мотивы достижения (достижение, возможность выбора), мотивы встречи с новизной и необычностью.

Самыми выраженными эксплицитными мотивами игроков оказались мотивы обучения («учиться чему-то, улучшать навыки») и познания («узнавать что-то, получать информацию»). Таким образом, было выделено общее для игроков в игры такого типа – выраженная самоатрибутируемая познавательная мотивация. Так же ярко у них выражен мотив достижения («получить результат, достижения») Наименее выраженными мотивами оказались мотивы общения и взаимодействия с другими людьми, кооперации («общаться» и «делать что-то совместно с другими людьми»).

В дополнительном кросс-культурном исследовании, где принимали участие не только русскоговорящие, но также и англоговорящие участники из стран Северной Америки и Европы, описание результатов которого не вошли в настоящую статью, обнаружилось, что существенная выраженность познавательных эксплицитных мотивов объединяет игроков, независимо от географической и культурной принадлежности, и является скорее универсальной эксплицитной мотивацией мужской аудитории массовых онлайн-игр (Ivanova et al., 2016).

2. Выделение групп игроков в зависимости от выраженности тех или иных мотивов.

По степени выраженности тех или иных мотивов из 19 выделенных нами обобщенных мотивов повседневной жизни и по их сочетанию в мотивационном профиле мы выявили три группы игроков (см. табл. 2, рис. 1):

- 1) Игроки с мотивацией познания и достижения рационального типа (N=599) – это игроки с выраженными мотивами познания, обучения и достижения, но при этом не испытывающие потребность в переживании сильных эмоций. Эти респонденты отмечают как чрезвычайно интересные для себя ситуации, где они могут узнать что-то новое, чему-либо научиться, достичь результатов, при этом они демонстрируют более низкие оценки ситуаций, в которых они могут переживать эмоции, столкнуться с чем-то неожиданным.
- 2) Игроки с мотивацией неопределенного типа (N=234) – это игроки со сниженной выраженностью всех мотивов, особенно мотивов общения и взаимодействия с другими людьми (кооперации). Такие респонденты демонстрируют более низкие оценки, чем члены двух других групп, по всей шкале мотивов повседневной жизни. Им менее интересны ситуации познания, обучения и достижения, равно как и все остальные ситуации. При том, что этическая мотивация (стремление общаться и взаимодействовать с другими людьми) у игроков всех трех групп является выраженной слабее, чем другие виды мотивации, у игроков этой группы ее сила оказалась особенно низкой.
- 3) игроки с мотивацией познания и достижения эмоционального типа (N=628) – это игроки с выраженными мотивами познания, обучения и достижения, но при этом ищущие новизну, необычность, динамичность, необходимым компонентом их мотивации является стремление испытывать сильные эмоции. Интерпретируя эти данные, мы описываем эту группу как игроков, для которых познание нового должно быть ярким и впечатляющим, а положительные эмоции, которые являются неотъемлемой частью интереса, должны быть более интенсивными.

Табл. 1. Выраженность мотивов в повседневной жизни у игроков массовой многопользовательской онлайн-игры World of Warships (N=1474)

Мотивы	M (игроки)	SD	hist
Обучение	4.2	0.87	
Достижение	4.2	0.89	
Познание	4.2	0.88	
Возможность выбора	4.2	0.85	
Погружение в особую атмосферу	4.0	1.04	
Новизна	4.0	0.89	
Необычность	4.0	0.95	
Динамичность	3.9	0.90	
Эстетика	3.9	0.99	
Вызов, преодоление	3.8	0.93	
Понятность (задачи)	3.8	0.92	
Влияние	3.8	0.93	
Развлечение	3.7	0.88	
Неожиданность	3.7	1.01	
Сильные эмоции	3.6	1.01	
Ощущение масштабности (чего-л.)	3.6	1.06	
Кооперация	3.6	1.01	
Выгода	3.5	1.13	
Общение	3.5	1.03	

Table 1. Real life motives in the players of the online games World of Warships (N=1474)

Motives	M (players)	SD	hist
Training	4.2	0.87	
Achievement	4.2	0.89	
Cognition	4.2	0.88	
Choice	4.2	0.85	
Immersion with a special atmosphere	4.0	1.04	
Novelty	4.0	0.89	
Perception of Something Unusual	4.0	0.95	
Dynamics	3.9	0.90	
Esthetics	3.9	0.99	
Challenge	3.8	0.93	
Clear Goal	3.8	0.92	
Impact	3.8	0.93	
Entertainment	3.7	0.88	
Unexpected Situations	3.7	1.01	
Powerful emotions	3.6	1.01	
Feeling of something big and important	3.6	1.06	
Cooperation	3.6	1.01	
Profit	3.5	1.13	
Communication	3.5	1.03	

Как выяснилось в ходе дальнейшего анализа, игроки в этих группах значительно различаются по субъективной оценке своей успешности в игре, а также по стратегиям игрового поведения и игровой мотивации. Данные по субъективной оценке игроками своей успешности получены в результате анализа игроками своего места в командной статистике за определенный период времени (за последний месяц перед проведением исследования). Игро-

кам был задан вопрос: «Оцените приблизительно, на каком месте в команде вы чаще всего оказываетесь по итогам боя в командном рейтинге». Варианты ответа – двенадцать мест в командном рейтинге, из которых можно выбрать только одно. Это место в рейтинговой таблице – показатель успешности игроков, определяющийся по нескольким параметрам. Вопрос касался не конкретного места в рейтинге после конкретной игровой сес-

Табл. 2. Разделение игроков на группы методом дискриминантного анализа

Группы	Дискриминантная функция	
	1	2
1. N=599	-,416	,303
2. N=234	-3,009	-,331
3. N= 628	1,518	-,166

Table 2. Grouping players using discriminant analysis

Groups	Discriminant function	
	1	2
1. N=599	-,416	,303
2. N=234	-3,009	-,331
3. N= 628	1,518	-,166

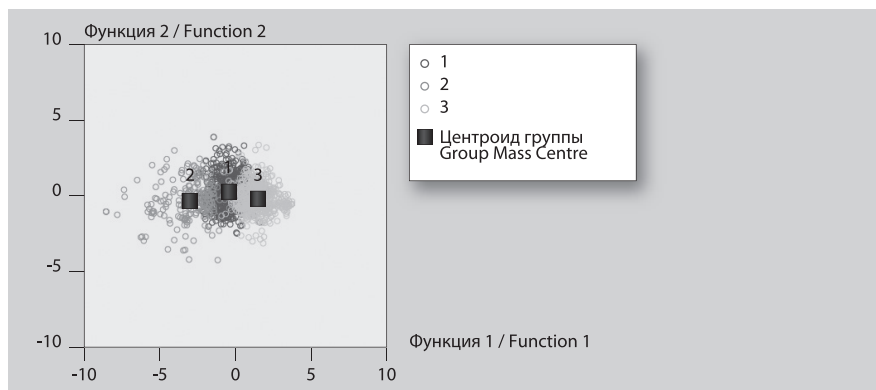
сии, а их усредненного представления о своей успешности. Далее их оценки сравнивались с их фактическим средним местом в командном рейтинге, который некоторое время доступен в записях логов игры. Таким образом, имелась возможность сравнивать субъективную и фактическую успешность испытуемых в игре. Так же в трех полученных группах сравнивались результаты ответов респондентов на вопросы «Что для вас является наиболее важным в играх?», «Что вы часто делаете в играх?».

Эти вопросы были заданы с целью рассмотрения игровых мотивов, игрового поведения и их связи с мотивами повседневной жизни. В результате у игроков с разными типами повседневной мотивации выявились разные особенности игровой мотивации и игрового поведения.

В группе 1 мотивация познания и достижения рационального типа – игроки чаще, чем представители двух других групп, считают важным в игре освоить тонкости стрельбы, научиться точно рассчитывать попадания, развивать игровые навыки (на уровне тенденции, Хи-квадрат Пирсона $\chi=5,14$, $p=0,07$).

В группе 2 мотивация неопределенного типа – игроки демонстрируют самую низкую самооценку своей успешности в игре и самую низкую оценку самой игры, по сравнению с представителями остальных групп.

В группе 3 мотивация познания и достижения эмоционального типа – у игроков выявилась значимо более высокая самооценка своей успешности, чем в других группах, причем, фактически они не отличаются по объективным пока-

**Рис. 1.** Три группы игроков по типу мотивации, полученные методом дискриминантного анализа (канонические дискриминантные функции)**Fig. 1.** Three groups of players based on motivation using discriminant analysis (canonical discriminant functions)

зателям успешности в игре (Хи-квадрат Пирсона $\chi=15,2$, $p<0,001$). Эти игроки значимо чаще считают важным в игре быть в гуще событий, получать максимум адреналина (Хи-квадрат Пирсона $\chi=6,4$, $p\leq 0,01$). Они значимо чаще представителей остальных групп отмечают, что в игре стараются быстрее развиваться до более высоких уровней (Хи-квадрат Пирсона $\chi=7,02$, $p<0,05$), ищут других игроков, с которыми можно познакомиться и играть вместе, вести командную игру, вырабатывать совместно общую тактику (Хи-квадрат Пирсона $\chi=11,72$, $p<0,01$).

3. Сравнение выборки мужчин-игроков с выборкой неиграющих мужчин по выраженности эмпирически выделенных 19 мотивов.

В этом сравнительном анализе рассматривались ответы по описанной выше шкале «Эксплицитные мотивы повседневной жизни» играющих мужчин ($n=308$, возраст от 14 до 70, средний возраст 37,8) и неиграющих мужчин ($n=192$, возраст от 14 до 70, средний возраст 35,4).

Игроки и неиграющие мужчины по выраженности эксплицитных мотивов оказались скорее схожи, чем различны. Самые высокие средние баллы в обеих группах оказались у познавательных мотивов и мотивов достижения («узнавать что-то», «учиться чему-то», «получать результат, достижения»). При этом значимые различия между группами все же были выявлены.

Более высокие средние значения по шкале Лайкерта отмечаются у неигра-

ющих мужчин в мотивах, связанных с общением и взаимодействием с другими людьми («общение и кооперация») (критерий Уилкоксона, $p\leq 0,01$), а также в мотивах, направленных на восприятие красоты, масштабности и грандиозности чего-либо (критерий Уилкоксона, $p\leq 0,001$). У игроков выше средние оценки мотивов, касающихся интересных ситуаций и связанных с понятностью задач, при этом у них значимо меньше выражен интерес к ситуациям, в которых они могут влиять на что-то (критерий Уилкоксона, $p\leq 0,01$).

С меньшим уровнем значимости, но все-таки различаются выборки игроков и неиграющих по выраженности интереса к ситуациям, в которых есть новизна и неожиданность (см. табл. 3). Эти ситуации более привлекательны для неиграющих, а у играющих, в сочетании с желанием иметь понятную задачу, зафиксирован более низкий интерес к новизне и неожиданности (критерий Уилкоксона, $p\leq 0,05$).

Выводы

Данное исследование не концентрируется на мотивации собственно гейминга, а отвечает на вопрос о мотивации игроков в целом. Но при этом подразумевается, что общая направленность влияет на выбор любой активности, в том числе и игр, в которые предпочитает играть человек, и то, что ему интересно делать в жизни, ему будет интересно реализовывать и в игре.

Мы получили перечень обобщенных эксплицитных мотивов в повседневной жизни игроков, отражающих их общую направленность. Были выявлены более предпочитаемые игроками ситуации или виды деятельности, которые они считают самыми интересными для себя. Их мы и рассматриваем как доминирующие мотивы для данной выборки – это те ситуации или виды деятельности, которые чаще всего выбирались игроками по шкале множественного выбора, или которые получили наиболее высокую среднюю оценку (средний ранг) по шкале Лайкерта.

Шкала демонстрирует удовлетворительную надежность измерения степени выраженности мотивов. Когда эта шкала предъявлялась другой группе респондентов из той же генеральной совокупности игроков в формате со шкалами множественного выбора, те же мотивы, которые получили самые высокие средние оценки по шкале Лайкерта, являлись самыми часто выбираемыми и в варианте со шкалами выбора.

Мы делаем вывод, что доминирующие мотивы игроков отражают культурные ценности современных активных мужчин трудоспособного возраста, и в целом универсальны для совокупности игроков в массовые онлайн-игры военной тематики.

Результаты сравнения выраженности мотивов у играющих и неиграющих показали особенности общей направленности тех и других мужчин, сходных по своим социально-демографическим параметрам. У последних более выражена этическая мотивация (выражает потребность человека в людях и социальных связях, направляет активность на их поиски), а также эстетическая мотивация (строится на основе взаимодействия гностических и этических мотивов, представляет собой наиболее сложный вид восприятия как наслаждения эстетическими свойствами объективной действительности) (Ананьев, 2001). Эти виды мотивации у играющих мужчин характеризуются меньшей выраженностью. Сниженные показатели мотивов общения и взаимодействия с людьми могут являться факторами, отчасти обуславливающими интерес этих людей к проведению времени в виртуальных мирах с виртуальным общением. Сниженная эстетическая

Табл. 3. Выраженность эксплицитных мотивов у играющих (N=308) и не играющих (N=192) мужчин

Мотивы	M (не игроки)	SD	M (игроки)	SD
Влияние	4.0*	0.90	3.8*	1.00
Познание	4.4	0.77	4.2	0.88
Обучение	4.2	0.78	4.2	0.88
Необычность	4.2*	0.86	3.9*	0.99
Новизна	4.1*	0.75	3.9*	0.94
Кооперация	3.7*	0.91	3.5*	1.02
Выгода	3.8*	1.00	3.5*	1.16
Возможность выбора	4.2	0.73	4.2	0.87
Сильные эмоции	3.8	1.04	3.6	0.97
Вызов, преодоление	3.9	0.85	3.8	0.91
Динамичность	3.9	0.78	3.9	0.88
Понятность (задачи)	3.6*	0.88	3.8*	0.94
Эстетика	4.2*	0.83	3.8*	1.05
Общение	3.9*	0.89	3.5*	1.06
Ощущение масштабности чего-л.	4.0*	1.01	3.5*	1.05
Погружение в особую атмосферу	3.7	1.14	3.9	1.04
Достижение	4.3	0.82	4.2	0.87
Развлечение	3.7	0.87	3.7	0.90
Неожиданность	3.5	0.91	3.6	1.05
Средний возраст по выборке	35.4	11.93	37.8	9.05

* Значимости определялись с помощью критерия Уилкоксона с поправкой на непрерывность.

Table 3. Explicit motives in male gamers (N=308), and male non-gamers (N=192)

Motives	M (non players)	SD	M (players)	SD
Training	4.0*	0.90	3.8*	1.00
Achievement	4.4	0.77	4.2	0.88
Cognition	4.2	0.78	4.2	0.88
Choice	4.2*	0.86	3.9*	0.99
Immersion with a special atmosphere	4.1*	0.75	3.9*	0.94
Novelty	3.7*	0.91	3.5*	1.02
Perception of Something Unusual	3.8*	1.00	3.5*	1.16
Dynamics	4.2	0.73	4.2	0.87
Esthetics	3.8	1.04	3.6	0.97
Challenge	3.9	0.85	3.8	0.91
Clear Goal	3.9	0.78	3.9	0.88
Impact	3.6*	0.88	3.8*	0.94
Entertainment	4.2*	0.83	3.8*	1.05
Unexpected Situations	3.9*	0.89	3.5*	1.06
Powerful emotions	4.0*	1.01	3.5*	1.05
Feeling of something big and important	3.7	1.14	3.9	1.04
Cooperation	4.3	0.82	4.2	0.87
Profit	3.7	0.87	3.7	0.90
Communication	3.5	0.91	3.6	1.05
Mean Age	35.4	11.93	37.8	9.05

* Significance was determined using the Wilcoxon test adjusted for continuity.

мотивация также может объяснять тот факт, что игроки предпочитают провести время в игре, а не, например, на прогулке в горах, лесах, по городским маршрутам с примечательной архитектурой. Меньшая склонность любоваться окружающей действительностью тоже может частично предопределять предпочтение

игровой деятельности как формы проведения досуга.

На этом фоне у игроков ярче выражено желание решать понятные задачи. Это может рассматриваться как желание гарантированно решить их, то есть быть успешными и чувствовать контроль над ситуацией.

Тот факт, что неиграющим мужчинам интереснее ситуации, связанные с общением и взаимодействием с другими людьми, переключается с данными из интервью с игроками, которое проводится нами в настоящее время. Там они довольно часто отмечают, что предпочитают играть в игры в одиночном формате и редко говорят о том, что играют в игры

ми-то особенными членами современного общества. Их увлеченность играми означает скорее то, что они нашли удовлетворение своим потребностям в игре, чем то, что их потребности как-то существенно отличаются от потребностей неиграющих. Измеряя даже такую (эксплицитную) мотивацию, мы можем составить представление, какие потребно-

ны такие формы поведения, которые недоступны человеку в реальной жизни или которые он не решает воплотить. При этом, удовлетворение потребностей в достижении и познании в игре не означает, что человек не будет стараться удовлетворить эти потребности и в реальной жизни. Напротив, игровой опыт может обеспечить необходимую для формирования устойчивой мотивации достижения историю успеха. Такой положительный опыт может выработать у геймера определенные установки – осознание того, что можно и нужно пытаться делать что-то неоднократно, что настойчивость и желание довести дело до конца повлечет за собой положительные последствия и т.д. Результаты данного исследования показали, что геймеры не отличаются какими-либо выраженными специфическими эскапистскими мотивами или мотивами стимуляции. Игры привлекают их не в силу специфичности их повседневной жизненной мотивации. Ведущие мотивы геймеров совпадают с культурными ценностями современного информационного общества. Скорее, в компьютерных играх они нашли для себя дополнительную форму реализации своих мотивов.

Играющие мужчины по выраженности эксплицитных мотивов повседневной жизни не являются какими-то особенными членами современного общества. Их увлеченность играми означает скорее то, что они нашли удовлетворение своим потребностям в игре, чем то, что их потребности как-то существенно отличаются от потребностей неиграющих

ради общения. Любование прекрасным, ощущение масштабности и грандиозности трактуется нами как более высокая потребность неиграющих мужчин в соприкосновении с реальным миром, в котором, действительно, можно встретить такие объекты. То, что у играющих мужчин больше выражен интерес к понятным задачам, и им при этом менее интересно влиять на ситуацию, интер-

сти людей удовлетворяют современные игры, объяснить причины их популярности и широкого распространения. Мы видим, что появилась новая реальность, которая дает людям новые возможности.

Полученные данные относительно игровой мотивации и игрового поведения наших респондентов показывают также, что при наличии общего вектора на достижение и познание в повседневной

Эти выводы открывают большие возможности для объединения интересов игровой индустрии и системы образования. Если рассмотреть результаты множества исследований мотивации играющих людей становится очевидно, что в компьютерные игры (в частности в массовые онлайн-игры) будут продолжать играть, и в эту деятельность будет вовлекаться все больше людей. Исходя из этого, можно разрабатывать качественные обучающие и развивающие игры и делать их такими, что именно в них люди будут предпочитать играть. Они смогут стать достойной альтернативой исключительно коммерческим проектам. Обучение сможет отвечать запросам современного информационного общества: легкий доступ к ресурсам, быстрый результат действий, быстрый обмен информацией со множеством людей и т.п. Образование неизбежно придет к идее необходимости геймификации, которая может оказаться чрезвычайно полезной, причем, не только с точки зрения формы организации и доставки знаний. Велик потенциал развивающих возможностей самой игровой

Игровой опыт может обеспечить необходимую для формирования устойчивой мотивации достижения историю успеха. Такой опыт может выработать у геймера определенные установки – осознание того, что можно и нужно пытаться делать что-то неоднократно, что настойчивость и желание довести дело до конца повлечет за собой положительные последствия

претирруется нами как нежелание брать на себя дополнительный контроль над жизнью и нести добавочную ответственность, потому что, возможно, ее в их жизни и так достаточно. Это также переключается с данными из интервью, где многие игроки объясняют свой уход в игры желанием «отключиться» от реальности и отдохнуть от нее.

Познавательные мотивы и мотивы достижения у играющих и неиграющих мужчин оказались выраженными в равной степени высоко, что может быть обусловлено универсальностью и значимостью ценностей познания и достижения в современном обществе и, как следствие, являться своего рода культурно-ожидаемой, нормативной направленностью современного мужчины.

Таким образом, можно констатировать, что играющие мужчины по выраженности эксплицитных мотивов повседневной жизни не являются каки-

мотивации имеются разные группы игроков, для которых, помимо этих основных мотивов, есть и другие. Они разделяют игроков на три мотивационных типа. Игровые мотивы и игровое поведение у представителей этих типов различается. Очевидно, в одни и те же игры они могут играть для удовлетворения разных потребностей. Сопоставляя данные выраженности повседневной жизненной мотивации и игровой мотивации у игроков, можно провести анализ качества самой игры – насколько игра удовлетворяет потребности играющих людей, и какими средствами это достигается.

Подводя итог, можно предположить, что опыт геймерства может рассматриваться как положительный опыт, и что это занятие может носить компенсаторный характер – в игре могут быть удовлетворены те потребности, которые по разным причинам не могут быть удовлетворены в реальности. В игре возмож-

среды. Имеется огромное количество эмпирических данных о том, какие широкие возможности игровая реальность предо-

ставляет для развития самых разнообразных когнитивных, эмоциональных и социальных функций человека (Ferguson et

al., 2103; Buelow et al., 2015; Bowman et al., 2015; Harrington et al., 2016; Gabbiadini et al., 2017).

Литература:

- Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 35–58.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
- Богачева Н.В., Войсунский А.Е. Специфика когнитивных стилей и функции контроля у геймеров // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 38. – С. 1.
- Войсунский А.Е. Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 51–66
- Зимбардо Ф., Коломбе Н. Мужчина в отрыве. Игры, порно и потеря идентичности. – Москва: Альпина Паблишер, 2017.
- Иванова Н.А., Артемов А.В., Волохонский В.Л., Дубик С.В. Мотивация онлайн-гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 47–58.
- Королева Н.Н. Экспансия виртуальности // *Universum*: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 9. – С. 76–78.
- Круглов В.Г. ИмPLICITные и эксплицитные ценности в общей схеме анализа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2007. – Вып. 2. – Ч. 1. – С. 139–149.
- Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков // Современная зарубежная психология. – 2017. – Том 6. – № 4. – С. 21–28.
- Bowman, N. D., Kowert, R., & Ferguson, C. J. (2015). The Impact of Video Game Play on Human (and Orc) Creativity. *Chapter in book Video Games and Creativity*. Elsevier inc. doi: 10.1016/B978-0-12-801462-2.00002-3
- Brunstein J. C., Schmitt C. H. (2004). Assessing individual differences in achievement motivation with the Implicit Association Test. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 536–555. doi: 10.1016/j.jrp.2004.01.003
- Buelow, M.T., Okdie, B. M., Cooper, A. B. (2015). The influence of video games on executive functions in college students. *Computers in Human Behavior*, 45, 228–234. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.029
- Demetrovics Z., Urban R., Nagygyorgy K., Farkas J., Zilahy D., Mervo B., Reindl A., Agoston C., Kertesz A., & Harmath E. (2011). Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43(3), 814–825. doi: 10.3758/s13428-011-0091-y
- Evans M. A., Norton A. Chang M., Deater-Deckard K., & Balci O. (2013). Youth and video games-Exploring effects on learning and engagement. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*, 221(2), 98–106. doi: 10.1027/2151-2604/a000135
- Ferguson C.J., Garza A., Jerabeck J., Ramos R., & Galindo M. (2013). Not Worth the Fuss After All? Cross-sectional and Prospective Data on Violent Video Game Influences on Aggression, Visuospatial Cognition and Mathematics Ability in a Sample of Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 109–122. doi: 10.1007/s10964-012-9803-6
- Gabbiadini, A., & Greitemeyer, T. (2017). Uncovering the association between strategy video games and self-regulation: A correlational study. *Personality and Individual Differences. Volume*, 104, 129–136. doi: 10.1016/j.paid.2016.07.041
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. doi: 10.1037/a0034857
- Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M., & Boyle, E. (2011). The differences in motivations of online game players and offline game players: A combined analysis of three studies at higher education level. *Computers and Education*, 57(4), 2197–2211. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.001
- Harrington, B., & O'Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behavior. *Computers in Human Behavior*, 63, 650–658. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.062
- King D. L., & Delfabbro P.H. (2014). The cognitive psychology of Internet gaming disorder. *Clinical Psychology Review*, 34, 298–308. doi: 10.1016/j.cpr.2014.03.006
- Koroleva N.N. (2011). The Expansion of Virtuality. [*Universum: Vestnik Gertsenovskogo Universiteta*], 9, 76–78.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychol. Rev.*, 96, 690–702.
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play, In A. Jordan & D. Romer (Eds.). *Media and the Well-Being of Children and Adolescents*. New York: Oxford University Press, 109–12.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. doi: 10.1177/0956797616678438
- Sevin, R., & De Camp, W. (2016). From playing to programming: The effect of video game play on confidence with computers and an interest in computer science. *Sociological Research Online*, 21(3), 31. Article number 16. doi: 10.5153/sro.4082
- Sjoblom, M. (2017). Why do people watch others play video games? An empirical study on the motivations of Twitch users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985–996. doi: 10.1016/j.chb.2016.10.019
- Snodgrass, J. G., Dengah, H. J. F., Lacy M. G., Bagwell A., Van Oostenburg M., & Lende, D. (2017). Online gaming involvement and its positive and negative consequences: A cognitive anthropological “cultural consensus” approach to psychiatric measurement and assessment, *Computers in Human Behavior*, 66, 291–302.

- Sublette, V. A., & Mullan, B. (2012). Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(1), 3–23. doi: 10.1007/s11469-010-9304-3
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139, 352–402. doi: 10.1037/a0028446
- Yee, N. (2007). Motivations for Play in Online Games. *CyberPsychology and Behavior*, 9(6), 772–775. doi: 10.1089/cpb.2006.9.772
- Yee, N., Ducheneaut, N., & Nelson, L. (2012). Online Gaming Motivations Scale. *Development and Validation, Proceedings of CHI*, 2803–2806. doi: 10.1145/2207676.2208681

References:

- Ananiev B.G. (2001). Man as a subject of knowledge. St. Petersburg, Piter.
- Avetisova A.A. (2011). Psychological features of players in computer games. [*Psikhologiya. Zhurnal Vyshey Shkoly Ekonomiki*], 8(4), 35–58.
- Bogacheva N.V., & Voiskunsky A.E. (2014). Specific features of cognitive styles and control functions for gamers. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 7(38), 1.
- Bowman, N. D., Kowert, R., & Ferguson, C. J. (2015). The Impact of Video Game Play on Human (and Orc) Creativity. *Chapter in book Video Games and Creativity*. Elsevier inc. doi: 10.1016/B978-0-12-801462-2.00002-3
- Brunstein J. C., Schmitt C. H. (2004). Assessing individual differences in achievement motivation with the Implicit Association Test. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 536–555. doi: 10.1016/j.jrp.2004.01.003
- Buelow, M.T., Okdie, B. M., Cooper, A. B. (2015). The influence of video games on executive functions in college students. *Computers in Human Behavior*, 45, 228–234. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.029
- Demetrovics Z., Urban R., Nagygyorgy K., Farkas J., Zilahy D., Mervo B., Reindl A., Agoston C., Kertesz A., & Harmath E. (2011). Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43(3), 814–825. doi: 10.3758/s13428-011-0091-y
- Evans M. A., Norton A. Chang M., Deater-Deckard K., & Balci O. (2013). Youth and video games-Exploring effects on learning and engagement. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*, 221(2), 98–106. doi: 10.1027/2151-2604/a000135
- Ferguson C.J., Garza A., Jerabek J., Ramos R., & Galindo M. (2013). Not Worth the Fuss After All? Cross-sectional and Prospective Data on Violent Video Game Influences on Aggression, Visuospatial Cognition and Mathematics Ability in a Sample of Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 109–122. doi: 10.1007/s10964-012-9803-6
- Gabbiadini, A., & Greitemeyer, T. (2017). Uncovering the association between strategy video games and self-regulation: A correlational study. *Personality and Individual Differences. Volume*, 104, 129–136. doi: 10.1016/j.paid.2016.07.041
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. doi: 10.1037/a0034857
- Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M., & Boyle, E. (2011). The differences in motivations of online game players and offline game players: A combined analysis of three studies at higher education level. *Computers and Education*, 57(4), 2197–2211. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.001
- Harrington, B., & O'Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behavior. *Computers in Human Behavior*, 63, 650–658. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.062
- Ivanova N.A., Artemov A.V., Volokhonsky V.L., & Dubik S.V. (2016). Motivation for online gaming in the context of the theory of self-determination (SDT). [*Vestnik St. Petersburgskogo Universiteta*]. Series 16. Psychology. Pedagogy, 2, 47–58.
- Ivanova N. A., Ledovaya Y. A., & Artemov A. V. (2016). Real-life learning motives у online games players. [*Sed'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoy nauke. Tezisy dokladov*], 45–46.
- King D. L., & Delfabbro P.H. (2014). The cognitive psychology of Internet gaming disorder. *Clinical Psychology Review*, 34, 298–308. doi: 10.1016/j.cpr.2014.03.006
- Koroleva N.N. (2011). The Expansion of Virtuality. [*Universum: Vestnik Gertsenovskogo Universiteta*], 9, 76–78.
- Kruglov V.G. (2007). Implicit and explicit values in the general scheme of analysis. [*Vestnik St. Petersburgskogo Universiteta*]. Series 16. Psychology. Pedagogy. 2, Part 1, 139–149.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychol. Rev.*, 96, 690–702.
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play, *In A. Jordan & D. Romer (Eds.). Media and the Well-Being of Children and Adolescents*. New York: Oxford University Press, 109–12.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. doi: 10.1177/0956797616678438
- Sevin, R., & De Camp, W. (2016). From playing to programming: The effect of video game play on confidence with computers and an interest in computer science. *Sociological Research Online*, 21(3), 31. Article number 16. doi: 10.5153/sro.4082
- Sjblom, M. (2017). Why do people watch others play video games? An empirical study on the motivations of Twitch users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985–996. doi: 10.1016/j.chb.2016.10.019
- Snodgrass, J. G., Dengah, H.J. F., Lacy M. G., Bagwell A., Van Oostenburg M., & Lende, D. (2017). Online gaming involvement and its positive and negative consequences: A cognitive anthropological “cultural consensus” approach to psychiatric measurement and assessment, *Computers in Human Behavior*, 66, 291–302.
- Soldatova G.U., & Teslavskaya O.I. (2017). Video games, academic performance and attention: the experience and results of foreign empirical studies of children and adolescents. [*Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*], 6(4), 21–28.
- Sublette, V. A., & Mullan, B. (2012). Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(1), 3–23. doi: 10.1007/s11469-010-9304-3

- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139, 352–402. doi: 10.1037/a0028446
- Voyskunsky A.E. (2017). Areas of research mediated Internet activities. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*], Series 14. Psychology, 1, 51–66.
- Yee, N. (2007). Motivations for Play in Online Games. *CyberPsychology and Behavior*, 9(6), 772–775. doi: 10.1089/cpb.2006.9.772
- Yee, N., Ducheneaut, N., & Nelson, L. (2012). Online Gaming Motivations Scale. *Development and Validation, Proceedings of CHI*, 2803–2806. doi: 10.1145/2207676.2208681
- Zimbaro F., & Colombe N. (2017). Man in isolation. Games, porn and loss of identity. Moscow, Alpina Publisher.

Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции

С.В. Чигарькова, Г.У. Солдатова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 12 декабря 2018/ Принята к публикации: 27 декабря 2018

Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the conception

Svetlana V. Chigarkova*, Galina U. Soldatova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

* Corresponding author E-mail: chigars@gmail.com

Received December 12, 2018 / Accepted for publication: December 27, 2018

Актуальность. В контексте интенсификации межкультурного взаимодействия как одной из ключевых характеристик современного общества особую значимость приобретает знание личностных особенностей, обеспечивающих успешность в межкультурной коммуникации. В поисках ответа на данный запрос американский профессор Кристофер Эрли и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг предложили концепцию культурного интеллекта, определяемого как способность эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. Данная концепция получила признание у зарубежных исследователей, но пока слабо освещена в отечественной психологической науке.

Цель: анализ концепции культурного интеллекта и выделение основных направлений его эмпирического исследования.

Описание хода исследования. В статье анализируются теоретические основания концепции культурного интеллекта, приводится обзор эмпирических исследований культурного интеллекта и других феноменов межкультурного взаимодействия, рассматривается основной методический инструментарий изучения культурного интеллекта.

Результаты исследования. Выделены ключевые направления эмпирических исследований культурного интеллекта за последние 15 лет, представлены основные методы измерения культурного интеллекта и намечены дальнейшие перспективы его исследования.

Выводы. Концепция культурного интеллекта, родившаяся на стыке современных теорий интеллекта Х. Гарднера и Р. Стернберга, чрезвычайно актуальна для современного мира в контексте темы «культура и интеллект». Культурный интеллект особенно важен в специфическом контексте межкультурных отношений, значение которых возрастает в современном мире, отличающемся культурным разнообразием. Культурный интеллект исследуется в связи с другими видами интеллекта, а также личностными чертами («Большая пятерка личностных черт»). Особую популярность такие исследования получили в области организационной психологии и психологии управления. Тем не менее, существует ряд значимых феноменов межкультурной коммуникации, в частности, этническая идентичность, требующих новых исследований в контексте их взаимосвязи с культурным интеллектом.

Ключевые слова: культурный интеллект, межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, личностные качества, организационная психология, психология управления.

Introduction. In the context of the intensification of intercultural interaction as a key component of the global development of modern society, the understanding of personal characteristics that ensure success in intercultural communication is particular importance. Looking for the solution to this issue, American Professor Christopher Early and Professor Soon Ang, Singapore University of Technology, proposed the concept of cultural intelligence, defined as the ability to function and interact effectively across cultures. This concept has been recognized in foreign studies, but so far poorly covered in the Russian psychological science.

Objective: Analyzing the concept of cultural intelligence and selecting the main trends of the empirical research.

Procedure. The paper analyzes the theoretical background of the concept of cultural intelligence, provides an overview of empirical studies of cultural intelligence and other phenomena of intercultural interaction, examines the main methodological tools for studying cultural intelligence.

Findings. The key areas of empirical research on cultural intelligence over the past 15 years are highlighted, the main methods for measuring cultural intelligence are presented, and further research perspectives are proposed.

Conclusion. The concept of cultural intelligence that appears across modern theories of intelligence by H. Gardner and R. Sternberg is extremely relevant to the modern world of global processes in the context of "culture and intelligence" issues. Cultural intelligence is very effective in a specific context, e.g. intercultural relations, the importance of which increases across cultures. Cultural intelligence is studied on a par with other types of intelligence, and also personality traits (Big Five personality traits). This concept has received particular popularity in the research field of organizational and management psychology. Nevertheless, there are a number of significant phenomena of intercultural communication, including ethnic identity, which offers new research points in relationship with cultural intelligence.

Keywords: cultural intelligence, intercultural competence, intercultural communication, review, personal qualities, organizational psychology, management psychology.

Концепция культурного интеллекта в контексте современных подходов

Работы Чарльза Спирмена (Charles Spearman) и Луиса Терстоуна (Louis Thurstone) первой половины XX века заложили основы концептуализации последующих моделей интеллекта. Для исследователей неакадемических видов интеллекта особый интерес представляют также теория множественного интеллекта Ховарда Гарднера (Howard Gardner) (Gardner, 1983) и концепция интеллекта Роберта Стернберга (Robert Sternberg) (Sternberg, 1987). Х. Гарднер понимает под интеллектом «потенциал, наличие кото-

Разнообразие контекстов определяет существование различных видов интеллекта, которые объясняют особенности адаптации последних в каждом из контекстов и не конкурируют, а взаимно дополняют друг друга

рого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста» (Kornhaber & Gardner, 1991, P. 155). В свою очередь, Р. Стернберг определяет интеллект как способность формировать и выбирать окружающие условия, а также адаптироваться к ним для достижения собственных целей при учете общественного или культурного контекста (Стернберг и др., 2002). Как мы видим, в обоих подходах уделяется внимание адаптации индивида к соответствующей

сфере. Разнообразие контекстов определяет существование различных видов интеллекта, которые объясняют особенности адаптации последних в каждом из контекстов и не конкурируют, а взаимно дополняют друг друга. Р. Стернберг предлагает рассматривать интеллект не только как адаптивную способность, но и как успешность человека («интеллект успеха») при столкновении с разнообразными контекстами (Стернберг, 1996). Так, разные виды интеллекта обеспечивают успешность в различных контекстах: IQ – в академической среде, социальный интеллект – в социальном взаимодействии (Cantor & Kihlstrom, 1987; Ford & Maher, 1998), эмоциональный интеллект – в эмо-

циональной сфере (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990), практический интеллект – в решении практических задач, находящихся за рамками академического обучения (Стернберг и др., 2002), личностный интеллект – в процессе познания себя и других (Mayer, 2014).

На стыке теорий Х. Гарднера и Р. Стернберга рождается чрезвычайно актуальная для современного мира тема – «культура и интеллект», которая привлекает внимание к собственно культурному контексту.

Неслучайно, что именно эти теории легли в основу выделения такого вида интеллекта, как культурный. Культурный интеллект особенно важен в специфическом контексте межкультурных отношений, значение которых возрастает в современном мире, отличающемся культурным разнообразием.

Концепция культурного интеллекта и ее развитие

Сама концепция культурного интеллекта родилась и развивалась в непосредственном межкультурном сотрудничестве американских и сингапурских специалистов. Впервые научному сообществу концепцию представили в 2003 году американский профессор Кристофер Эрли (Christopher Earley) и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг (Soon Ang) (Earley, Ang, 2003). Под культурным интеллектом (cultural intelligence – CQ) авторы понимают способность индивида эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. С опорой на известные концепции интеллекта (Ackerman, 1996; Gardner, 1993; Sternberg, 1987) культурный интеллект рассматривается как многомерное образование, неограниченное исключительно когнитивной сферой. Основываясь на компонентной теории интеллекта (Sternberg, Detterman, 1986), К. Эрли и С. Анг предложили четырехфакторную модель культурного интеллекта. Метакогнитивный компонент CQ отражает способность выстраивать стратегии, которые люди используют для приобретения культурного знания. Когнитивный компонент CQ – это общие и контекстные знания о культуре. Мотивационный компонент CQ представляет способность и желание индивида направлять внимание и энергию на культурный контекст. Поведенческий компонент CQ рассматривается как способность осуществлять соответствующие вербальные и невербальные действия при коммуникации с людьми разных культур. Для выявления уровня культурного интеллекта Сун Анг и его коллеги разработали и апробировали «Шкалу культурного интеллекта» (CQS), субшкалы которой соответствуют четырем перечис-



Светлана Вячеславна Чигарькова – младший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: chigars@gmail.com
https://istina.msu.ru/profile/Chigarkova_Svetlana/



Галина Уртанбековна Солдатова – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель заведующего кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: soldatova.galina@gmail.com
https://istina.msu.ru/profile/Soldatova_Galina/

сленным выше компонентам CQ (Ang et al., 2007). Появление данной концепции и инструмента измерения культурного интеллекта на фоне дефицита жизнеспособных теоретических и методических разработок в области межкультурной коммуникации привело к бурному росту исследований данного феномена.

В дальнейшем интерес к феномену культурного интеллекта стимулировал концептуальную доработку соответствующей модели посредством дифференциации компонентов культурного интеллекта. Так, опираясь на актуальные исследования интеллекта и межкультурной коммуникации, профессор Мичиганского университета и ответственная за стратегическое развитие Центра Культурного Интеллекта Линн Ван Дайн (Linn Van Dyne) в сотрудничестве с С. Анг и другими коллегами развила и детализировала модель культурного интеллекта (Van Dyne et al., 2012).

На основании исследований метапознания (O'Neil, Abedi, 1996; Pintrich, De Groot, 1990) в структуре метакогнитивного компонента CQ были выделены:

- планирование – предварительная подготовка стратегий взаимодействия, формулирование долгосрочных и краткосрочных целей, соотнесение собственных ожиданий и возможных исходов коммуникации в ситуации межкультурного разнообразия;
- осознание – процесс осмысления в непосредственном процессе взаимодействия с другой культурой следующих аспектов:
 - а) особенностей собственных психических процессов, своего поведения и поведения оппонента, опосредованных принадлежностью к определенной культуре,
 - б) особенностей психических процессов и поведения представителей другой культуры,
 - в) специфичности межкультурной ситуации общения;
- проверка – сравнение и анализ ожиданий и реального межкультурного взаимодействия, соответствующая корректировка представлений и интерпретаций на основании полученного опыта.

Таким образом, человек с высоким уровнем метакогнитивного компонента CQ рефлексирует по поводу собственной

Человек с высоким уровнем метакогнитивного компонента CQ рефлексирует по поводу собственной культурной принадлежности и осознанно строит предположения и прогнозы ситуации межкультурного взаимодействия

культурной принадлежности и осознанно строит предположения и прогнозы ситуации межкультурного взаимодействия. Он заранее планирует ход встречи, размышляет о том, что происходит (или не происходит) в ситуации межкультурного взаимодействия, корректирует свою ментальную модель другой культуры, основываясь на полученном опыте.

На основании принятого в психологической антропологии и кросс-культурной психологии разделения элементов культуры на универсальные и уникальные внутри когнитивного компонента CQ были выделены общие и контекстные специфические знания (Cushner, Brislin, 1996; Murdock, 1987; Triandis, 1994). Под общими знаниями подразумеваются знания универсальных элементов культурной среды: экономики, права, политики, религии, ценностей, языка. Понимание общих элементов, свойственных любой культуре, дает возможность организовывать свои знания в относительно целостные модели других культур, проводить сравнение на основании данных универсалий, выделять специфическое и универсальное в культуре. Контекстные знания определяют знания об особенностях проявлений универсалий в конкретной сфере культуры. Например, при рассмотрении организационной сферы контекстные знания могут содержать данные об особенностях ведения переговоров, совершения сделок, организации управления сотрудниками и процессами и т.д. Специфичность культурной сферы может также задаваться особенностями возраста, пола, образования, социального статуса, профессии и т.д. Таким образом, человек с высоким уровнем метакогнитивного компонента CQ рефлексирует по поводу собственной культурной принадлежности и осознанно строит предположения и прогнозы ситуации межкультурного взаимодействия. Человек с высоким уровнем когнитивного компонента CQ с помощью общих знаний понимает различия и сходства культур и уже на основании этого организует контекстные знания для эффективного взаимодействия в рамках конкретной сферы.

На базе теорий мотивации были определены основные составляющие мотивационного компонента CQ: внутренняя и внешняя мотивация (Deci, Ryan, 1985, Ryan, Deci, 2000), самооффективность в адаптации (Bandura, 2002). Внутренняя мотивация определяется как внутренний интерес к межкультурному разнообразию, основанный на получении удовольствия от знакомства и взаимодействия с новыми культурами, общения и совместной деятельности с людьми различных культурных традиций. Внешняя мотивация определяется как заинтересованность в возможных материальных и личных преимуществах, связанных с получением межкультурного опыта (Ryan, Deci, 2000). Это может быть расширение возможностей трудоустройства, продвижения по службе, повышения личного статуса или материального достатка на основании опыта межкультурной работы. Действительно, организации выстраивают целую систему стимулирования эффективной работы в межкультурном коллективе или адаптации к новой культуре. Самоэффективность в адаптации определяется как уверенность в способности выполнить конкретную задачу, совладать со стрессами и приспособиться к жизни и работе в различных культурных контекстах (Bandura, 2002; Eccles, Wigfield, 2002). Человека с высоким показателем мотивационного компонента CQ привлекают ситуации межкультурного взаимодействия, он ценит те преимущества, которые приобретает, благодаря межкультурному опыту, и уверен, что сможет успешно освоить культурные различия.

Наконец, на основании теорий межкультурной коммуникации (Hall, 1959, 1976; Gudykunst, Ting-Toomey, Chua, 1988; Trompenaars, Hampden-Turner, 1998; Spencer-Oatey, 2008) в качестве ключевых измерений поведенческого компонента CQ были выделены гибкость в вербальном и невербальном поведении, а также в речевых актах. Вербальное поведение определяется через показатель гибкости вокализации речи, способности варьирования темпа, громкости, эмоционально-

Вербальное поведение определяется через показатель гибкости вокализации речи, способности варьирования темпа, громкости, эмоциональности и тональности речи, использования пауз и молчания в соответствии с принятыми в данной культуре нормами

сти и тональности речи, использования пауз и молчания в соответствии с принятыми в данной культуре нормами. Хотелось бы отметить, что, на наш взгляд, данный субкомпонент скорее относится к паравербальному поведению. Правильное невербальное поведение заключается в способности гибко использовать жесты, мимику, позы и язык тела, межличностную дистанцию, зрительный контакт и свой внешний вид для успешной коммуникации с представителями других культур. Необходимые для успешного межкультурного взаимодействия речевые акты определяются на основе способности к передаче определенных устойчивых универсальных сообщений в соответствии с культурными стандартами. К таким сообщениям относятся просьбы, приглашения, извинения, благодарность, несогласие, отказы и т.д. Важность данного субкомпонента обосновывается как значимыми различиями в поведенческих стилях передачи таких сообщений в культурах, так и неизбежностью их использования в любой коммуникации.

Расширение интереса к феномену культурного интеллекта демонстрирует рост количества статей, опубликованных за последние 15 лет по данным реферативной базы Scopus. Так, например, если в 2003

никациям и глобальному лидерству Дэвидом Ливермор (David Livermore), и Центр лидерства и культурного интеллекта в Наньянской Школе Бизнеса в Сингапуре, возглавляемый профессором Сун Анг.

Концепция культурного интеллекта была апробирована в ряде эмпирических исследований, направленных на подтверждение самостоятельности конструкта культурного интеллекта, изучение его отношений с другими видами интеллекта и личностными чертами, и завоевала большую популярность в области организационной психологии. Мы остановимся на основных направлениях исследований культурного интеллекта.

Эмпирические исследования культурного интеллекта в различных сферах психологии

Важным этапом, последовавшим за концептуальной разработкой модели культурного интеллекта, стала попытка эмпирически доказать его самостоятельный статус как психологического феномена. В связи с этим, встал вопрос о том, чем он отличается от других видов интеллекта, фокусирующихся на решении

Целый ряд исследований однозначно подтверждает, что уже известные виды интеллекта не учитывают способность, необходимую индивидам для успешного функционирования в ситуациях культурного разнообразия, а феномен культурного интеллекта может претендовать на самостоятельность и уникальность

г. была опубликована одна статья на эту тему, то к 2017 году насчитывается уже более 700 публикаций. Широка и география исследования культурного интеллекта: США, Южная Корея, Япония, Швейцария, Турция, Россия, Новая Зеландия, Сингапур, Малайзия и др. Основными центрами изучения культурного интеллекта, а также его оценки и развития в рамках различных тренинговых программ, являются Центр Культурного Интеллекта (Cultural Intelligence Center) в США, возглавляемый специалистом по межкультурным комму-

специфических задач, в первую очередь, от IQ, отражающего общую способность к обучению и выполнению заданий, а также от эмоционального интеллекта (EQ), показывающего способность воспринимать и регулировать эмоции, и социального интеллекта, выражающегося в способности правильно понимать поведение других людей. Анг с коллегами провели исследование в США и Сингапуре и представили первые доказательства самостоятельности CQ относительно эмоционального интеллекта и общих когнитивных

способностей, оцениваемых по краткому ориентировочному тесту Вандерлика (Ang et al., 2007).

Последующие исследования, в которых использовались различные способы измерения EQ и IQ и данные, полученные в разных культурах, подтвердили эти результаты. В исследовании, проведенном в Швейцарии, Т. Рокштул в сотрудничестве с С. Анг и коллегами оценивали CQ и EQ, общие когнитивные способности и лидерские качества в различных контекстах (Rockstuhl et al., 2011). Результаты исследования показали, что все три вида интеллекта уникальны и имеют различные связи с проявлением лидерских качеств во внутригосударственных и международных ситуациях. В исследовании Т. Мун, проведенном в Южной Корее, на основании анализа данных, полученных по результатам методик оценки CQ и EQ, было показано, что оба вида интеллекта значительно различаются (Moon, 2010). В исследовании Ф. Шахин с коллегами, проведенном в Турции, также подтвердилась отличие CQ от эмоционального интеллекта (Sahin et al., 2013). Ким с коллегами провели в США исследование, используя как методики самооценки CQ и EQ, так и оценки их наблюдателями, и подтвердили дискриминантную валидность обоих видов интеллекта при обеих формах оценки (Kim et al., 2008). В дальнейшем анализ результатов показал, что самооценка CQ сильнее коррелирует с оценками наблюдателей CQ, чем с оценками наблюдателей EQ. Эти данные подтверждают конвергентную и дивергентную валидность CQ. В другом исследовании К. Краун оценивал обоснованность различий CQ, EQ и социального интеллекта и обнаружил, что все три типа интеллекта являются самостоятельными конструктами и взаимосвязаны друг с другом (Crowne, 2009).

Таким образом, целый ряд исследований однозначно подтверждает, что уже известные виды интеллекта не учитывают способность, необходимую индивидам для успешного функционирования в ситуациях культурного разнообразия, а феномен культурного интеллекта может претендовать на самостоятельность и уникальность.

Одно из популярных исследовательских направлений, осуществляемых в русле этой, пока еще молодой концепции, –

изучение отношений между CQ и индивидуально-психологическими особенностями личности. Исследователи предположили, что такая черта, как открытость опыту, проявляющаяся в креативности, развитии воображении и предприимчивости, должна быть наиболее сильно связана с CQ, поскольку оба связаны с элементом новизны ситуации. В подтверждение данной гипотезы исследовались связи между показателями Большой пятерки и CQ (Ang et al., 2006). Было выявлено, что открытость опыту положительно связана со всеми компонентами CQ и является наиболее выраженным его предиктором. Эти данные подтвердились и в дальнейших исследованиях (Oolders et al., 2008; Ward et al., 2009; Sahin et al., 2013; Солдатова и др., 2018).

В ряде исследований было продемонстрировано, что CQ, по сравнению с личностными чертами Большой пятерки, обладает большей предиктивной силой при объяснении успешности принятия решений, выполнения задач, процессов адаптации и проявлений лидерства в культурно обусловленном контексте (Ang et al., 2007; Kim et al., 2008; Rockstuhl et al., 2011; 2013). В исследовании экспатов в Японии было выявлено, что в успешной адаптации к инокультурной среде более важным оказывается культурный интеллект, в первую очередь, его мотивационный компонент, направленный на понимание и принятие нового культурного контекста, чем личностные особенности человека (Huff et al., 2014).

Отдельным направлением исследований CQ является изучение его в качестве опосредствующей переменной в контексте межкультурного взаимодействия. Урд и Фишер в исследовании, проведенном в Новой Зеландии, обнаружили, что высокий уровень CQ усиливает влияние таких личностных качеств, как культурная эмпатия, непредвзятость и гибкость, на успешность общей адаптации студентов, приехавших учиться по международному обмену (Ward, Fischer, 2008). Также психологами из разных стран получены данные, что высокий уровень CQ усиливает влияние такой личностной черты, как открытость опыту, на ряд показателей: на самооценку производительности труда у экспатов в Малайзии (Sri Ramalu et al., 2012), на эффективность адаптации

В связи с возрастающим спросом на специальные способности, знания и навыки для работы в межкультурных компаниях концепция культурного интеллекта оказалась особенно востребована в контексте исследований в области психологии управления и организационной психологии

у студентов по обмену в Новой Зеландии (Oolders et al., 2008), на эффективность решения заданий среди канадских студентов (Duff et al., 2012).

В связи с возрастающим спросом на специальные способности, знания и навыки для работы в межкультурных компаниях концепция культурного интеллекта оказалась особенно востребована в контексте исследований в области психологии управления и организационной психологии. В основном такие исследования связаны с изучением повышения производительности труда, адаптации в межкультурной среде, успешности и эффективности профессионального взаимодействия на разных уровнях поликультурных организаций.

Эмпирические результаты демонстрируют, что уровень CQ положительно коррелирует с производительностью трудовой деятельности в поликультурных коллективах и выступает предиктором успешности культурной адаптации (Abdul, Budhwar, 2013; Chen et al., 2010; Huff, 2013; Lin et al., 2012; Moon et al., 2012; Sri Ramalu et al., 2012; Templer et al., 2006; Ward, Fischer, 2008; Ward et al., 2009, 2011; Wu, Ang, 2011). Так, в одном из первых исследований на эту тему Анг с коллегами выявил, что иностранные специалисты с высоким уровнем метакогнитивного и поведенческого компонента CQ оцениваются их руководителями как более эффективные в выполнении ролевых ожиданий, поскольку они демонстрируют большую готовность к выстраиванию стратегий в межкультурном контексте (метакогнитивный компонент CQ), способны лучше адаптироваться в данном контексте (поведенческий компонент CQ) и в целом лучше проявляют себя в понимании и принятии культурно обусловленных ожиданий от их должности (Ang et al., 2007). В другой работе, связанной с показателями производительности в сфере торговли недвижимостью, Чен с коллегами продемонстрировали положительную связь между показателем мотивационного компонента CQ у агентов по сделкам купли-продажи и количест-

вом продаж, совершенных ими с участием клиента, представляющего другую культуру (Chen et al., 2011).

CQ также связан с другими психологическими феноменами, изучаемыми в контексте поликультурных корпораций. Например, чем выше уровень CQ, тем в целом ниже показатели эмоционального выгорания в профессиональной среде (Tay et al., 2008), культурного шока (Chen et al., 2011) и намерения уйти с работы (Huff, 2013; Wu, Ang, 2011). Также исследователями была выявлена положительная и устойчивая во времени связь между метакогнитивным и когнитивным компонентами CQ и эмоциональным доверием в командах, включающих представителей различных культур, в отличие от команд с гомогенным культурным составом (Rockstuhl, Ng, 2008; Rockstuhl et al., 2010). Позже в исследовании Чуа и коллег эти результаты были подтверждены, а также выявлено, что высокий уровень метакогнитивного CQ связан с более высокой интенсивностью обмена новыми идеями в поликультурных командах, в отличие от культурно гомогенных, а эмоциональное доверие, в свою очередь, является опосредующей переменной между метакогнитивным компонентом CQ и обменом новыми идеями. Так, выявлено, что, чем более высокий уровень доверия в поликультурном коллективе, тем успешнее выстраиваются стратегии взаимодействия между представителями разных культур, и легче происходит обмен знаниями (Chua et al., 2012).

Еще одной сферой использования концепции CQ стало изучение темы лидерства. Несколько качественных исследований, основывающихся на глубинных интервью с лидерами международных коммерческих организаций, подтвердили важность оптимального уровня CQ для лидеров, управляющих сотрудниками с различными культурными традициями (Dean, 2007; Deng, Gibson, 2008). В исследовании высшего звена руководителей-экспатов (Elenkov, Manev, 2009) было обнаружено, что в процессе вне-

дрения инноваций в организации лидеры с высоким CQ осуществляют более эффективное руководство. В исследовании Гровеса и Фейерхерма было показано, что уровень CQ играет важную роль у лидера команд с большим культурным разнообразием и не имеет особого значения для лидеров, управляющих командами с меньшей культурной разнородностью (Groves, Feyerherm, 2011).

В исследовании особенностей лидерства швейцарских высокопоставленных военных была определена роль различных видов интеллекта (IQ, EQ и CQ) в обеспечении успешности их руководства во внутригосударственных и международных ситуациях (Rockstuhl et al., 2011). Результаты показали, что уровень IQ связан с эффективностью лидерства как во внутригосударственных, так и в международных ситуациях. EQ был значимым предиктором успешности руководства во внутригосударственных ситуациях, а CQ – в ситуациях, связанных с международным взаимодействием. Таким образом, можно сделать вывод о том, что общий уровень интеллекта способствует осуществлению лидерства в любых ситуациях, в то время как эмоциональный интеллект определяет успешность во внутрикультурных ситуациях, а культурный интеллект – в ситуациях, происходящих на пересечении различных культурных миров.

Исследование стенограмм межкультурных переговоров между представителями Восточной Азии и Америки показало, что участники переговоров с высоким CQ продемонстрировали более интегративную стратегию в вопросах управления, учитывающих интересы обеих сторон (Imai, Gelfand, 2010). Такое поведение предсказывает возможность заключения взаимовыгодной сделки для обеих сторон переговоров. В работе Эngle с коллегами было продемонстрировано, что высокий уровень метакогнитивного CQ положительно связан с более высокой эффективностью решения проблем в ходе кросскультурных переговоров (Engle et al., 2013). Исследуя студентов MBA (Master of Business Administration) из разных стран, Гровес с коллегами пришли к выводу, что высокий уровень CQ расширяет возможности переговорщиков в осуществлении стратегии сотрудничества и ведения переговоров, осно-

ванных на взаимных интересах, а также в переговорных процессах, требующих гибкости и адаптации к меняющимся условиям (Groves et al., 2015).

Изучались также связи CQ с наличием культурно разнообразных социальных связей. В работках Фера и Куо, а также Жертсена с коллегами выявлено, что, чем выше уровень CQ у индивида, тем более культурно разнообразен круг его знакомых и друзей (Fehr, Kuo, 2008; Gjertsen et al., 2010).

Таким образом, результаты эмпирических исследований демонстрируют важную роль культурного интеллекта в межкультурном взаимодействии и его связь с различными психологическими и социальными феноменами.

Методы исследования культурного интеллекта

Развитие концепции культурного интеллекта и проведение эмпирических исследований было бы невозможно без разработки специальных методик оценки CQ. Основываясь на четырехфакторной модели CQ, авторы концепции Сун Анг и Линн Ван Дайн с коллегами (Ang et al., 2007) разработали «Шкалу культурного интеллекта» (Cultural Intelligence Scale – CQS), состоящую из 20 пунктов: четыре пункта оценивают метакогнитивный CQ, шесть пунктов – когнитивный CQ, пять пунктов – мотивационный CQ и пять пунктов – поведенческий CQ. Апробация и валидизация CQS проводились в США и Сингапуре. Общее число респондентов составило 1502 человека, из них 142 менеджера программы MBA (Ang et al., 2011; Ng, Van Dyne & Ang, 2012; Van Dyne, Ang, & Koh, 2008). Методика продемонстрировала себя как надежный и валидный диагностический инструмент. В России на базе Российского университета дружбы народов (РУДН) была сделана попытка апробации данной методики (Беловол, Шкварило, Хворова, 2012).

В связи с дальнейшей концептуализацией феномена культурного интеллекта в 2012 году Линн Ван Дайн в сотрудничестве с Сун Анг и коллегами (Van Dyne et al., 2012) представили расширенную версию CQS (E-CQS), представляющую собой шкалу, состоящую из 37 пунктов и

измеряющую субкомпоненты CQ. Данная методика также прошла необходимые психометрические процедуры и может использоваться для более детального анализа культурного интеллекта. Апробация расширенной методики была проведена на русскоязычной выборке в 1545 человек и доказала правомерность ее применения в исследованиях межкультурной коммуникации в русскоязычной среде (Солдатова, Чигарькова, Рассказова, 2018).

Несмотря на то, что в большинстве исследований используется методика CQS, и полученные на ее основании данные являются надежными, перед исследователями встает задача развития дополнительных способов измерения CQ, основанных на различных методологиях его оценки (Ang et al., 2011; Gelfand et al., 2008; Ng et al., 2012).

Леунг с коллегами (Leung et al., 2014) выделили три основных подхода к измерению CQ:

- 1) методы, основанные на самоотчете, когда респонденты оценивают свои способности самостоятельно (например, стандартизированные шкалы, такие как CQS, E-CQS или описания собственного поведения);
- 2) методы, основанные на оценке наблюдателей, где хорошо осведомленные наблюдатели сообщают о способностях индивида к осуществлению эффективного межкультурного взаимодействия (например, отчеты наблюдателей, основанные на оценке супервизоров, коллег или подчиненных);
- 3) методы измерения CQ, основанные на оценке поведения, где респонденты демонстрируют свои способности в стандартизированных тестах (например, тесты на принятие решения в определенных ситуациях или ассоциативные тесты).

Все эти методы важны и могут дополнять друг друга, поскольку отражают разные грани CQ. Так, Рокштул с коллегами привлекла парадигма теста ситуационного принятия решения (ТСПР) (Motowidlo, Dunnette & Carter, 1990). На его основе они разработали методику измерения CQ, основанную на оценке поведения в конкретной ситуации межкультурного взаимодействия (Rockstuhl et al., 2013). С помощью профессиональной съемочной группы и актеров были записаны ото-

бренные экспертами типичные ситуации с открытым финалом, связанные с межкультурным взаимодействием. Респондентам предлагалось ответить, как бы они справились с данной ситуацией.

Прошедшие апробацию методики оценки CQ повысили «эмпирический потенциал» концепции, что сыграло важную роль в стимулировании множества исследований. Тем не менее, инструментарий по измерению CQ продолжает развиваться в различных плоскостях, расширяя возможности изучения данного феномена.

Выводы

Интенсификация межкультурного взаимодействия, связанная с усилением глобальных процессов в мире, породила необходимость более глубокого понимания способностей, обеспечивающих успешность в поликультурном пространстве. В ответ на этот запрос на стыке современных теорий интеллекта и психологических подходов к пониманию особенностей межкультурного взаимодействия родилась концепция культурного интеллекта. Культурный интеллект можно определить как вид социального интеллекта, направленного на специфический социальный контекст, определяемый культурными особенностями. Если социальный интеллект направлен на решение задач, в первую очередь, в рамках одной культуры, то культурный интеллект обеспечивает успешность индивида при взаимодействии на границе культур.

Культурный интеллект включает когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, охватывая основные уровни межличностного взаимодействия и обеспечивая интегративный подход к решению кросскультурных ситуаций, характеризующихся сложностью, неопределенностью, разнообразием культурных измерений, и адаптацию к ним. Стоит отметить, что выделение

В качестве перспектив развития концепции культурного интеллекта мы предполагаем выход за рамки организационной психологии и психологии управления и исследование малоизученных аспектов связи культурного интеллекта с личностными характеристиками, занимающими важное место в культурно обусловленном контексте

метакогнитивного компонента культурного интеллекта выгодно отличает данную концепцию от других подходов, анализирующих успешность межкультурного взаимодействия только на когнитивном, мотивационном и поведенческом уровнях. Эффектность данной концепции и наличие методического инструментария привели к ее широкому использованию в рамках эмпирических исследований.

В первых эмпирических исследованиях культурного интеллекта была подтверждена самостоятельность данного конструкта и его отличие от других видов интеллекта. Другим направлением исследований стало изучение взаимосвязей культурного интеллекта и личностных черт. Выяснилось, что культурный интеллект тесно связан с личностными чертами, опосредуя их роль в различных процессах межкультурного взаимодействия. Открытость опыту можно рассматривать в качестве общего психологического предиктора уровня культурного интеллекта. Особую популярность культурный интеллект приобрел в исследованиях в области психологии управления и организационной психологии. Выявлено, что культурный интеллект тесно связан с продуктивностью трудовой деятельности, с успешностью адаптации, с особенностями лидерства и ведения переговоров в международных контекстах, а также с богатством социальных связей.

Определенные ограничения существующего методического инструментария измерения культурного интеллекта приводят к пониманию необходимости развития новых методов и их критического анализа. Тем не менее, концепция культурного интеллекта имеет значительную практическую направленность и актуализируется не только в эмпирических ис-

следованиях и методических изысканиях, но и в разнообразных тренинговых и обучающих программах.

В качестве перспектив развития концепции культурного интеллекта мы предполагаем выход за рамки организационной психологии и психологии управления и исследование малоизученных аспектов связи культурного интеллекта с личностными характеристиками, занимающими важное место в культурно обусловленном контексте. Одной из таких характеристик может стать этническая идентичность как интегральное личностное образование, определяющее взаимоотношение как с собственной этнической группой, так и сознательные и бессознательные установки относительно представителей другой этнической принадлежности (Солдатова, Нестик, 2011). Межкультурное взаимодействие как ситуация пересечения отличающихся миров выступает еще одной значимой призмой восприятия и понимания информации в современном мире, а также действий в ситуациях, обусловленных межкультурным контекстом. Это придает дополнительную значимость такой личностной характеристике, как толерантность к неопределенности, отвечающей за личностную регуляцию и принятие решения в ситуации неизвестности и изменчивости. Данные феномены важны для понимания особенностей взаимодействия в условиях сложности, неопределенности и разнообразия, являющихся ключевыми характеристиками современного общества. Исследование данных характеристик и их связи с культурным интеллектом может внести существенный вклад в понимание факторов успешности межкультурного взаимодействия.

Литература:

- Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Психология и педагогика. – 2012. – № 4. – С. 5–14.
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Историко-эволюционная перспектива человечества в мире разнообразия: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 15–25.
- Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Рассказова Е.И. Апробация русскоязычной версии расширенной Шкалы культурного интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 510–526.

Для цитирования: С.В. Чигарькова, Г.У. Солдатова. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 27–38. doi: 10.11621/npj.2018.0403

For citation: Chigarkova S.V. Soldatova G.U. (2018). Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the conception. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 4, 27–38. doi: 10.11621/npj.2018.0403

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

- Стернберг Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж. Практический интеллект : монография / под общ. ред. Дж. Стернберга. – Санкт-Петербург : Питер, 2002.
- Стернберг Дж. Интеллект успеха : монография. – Минск : Попурри, 1996.
- Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Зинченко Ю.П., Долгих А.Г., Ваханцева О.В. Культурная детерминация психического здоровья и психологического благополучия: методологические вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 2. – С. 3–23.
- Abdul M. M., & Budhwar P. (2013). Cultural intelligence as a predictor of expatriate adjustment and performance in Malaysia. *Journal of World Business*, Elsevier, 222–231.
- Ackerman P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 227–257. doi:10.1016/S0160-2896(96)90016-1
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31, 100–123. doi:10.1177/1059601105275267
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M. L. (2011). Cultural intelligence. In R. J. Sternberg & S. C. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook on intelligence*, 582–602. Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511977244.030
- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng, K.-Y., Templer K. J., Tay C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371. doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x.
- Bandura A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51, 269–290. doi:10.1111/1464-0597.00092.
- Cantor N. & Kihlstrom J. E (1987). Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chen G., Kirkman, B. L., Kim K., Farh C. I. C., & Tangirala S. (2010). When does cross-cultural motivation enhance expatriate effectiveness? A multilevel investigation of the moderating roles of subsidiary support and cultural distance. *Academy of Management Journal*, 53, 1110–1130. doi:10.5465/AMJ.2010.54533217
- Chen X. P., Liu D., & Portnoy R. (2011). A multilevel investigation of motivational cultural intelligence, organizational diversity climate, and cultural sales: Evidence from U.S. real estate firms. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0024697
- Chua R. Y. J., Morris M. W., & Mor S. (2012). Collaborating Across Cultures: Cultural Metacognition and Affect Based Trust in Creative Collaboration Organizational Behavior and Human Decision Processes, 118, 116–131. doi:10.1016/j.obhdp.2012.03.009
- Crowne K. (2009). Social intelligence, emotional intelligence, cultural intelligence, and leadership: Testing a new model. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Chicago, IL.
- Cushner K. & Brislin R. W. (1996). Intercultural relations: A practical guide (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dean B. P. (2007). Cultural intelligence in global leadership: A model for developing culturally and nationally diverse teams. Unpublished doctoral dissertation, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deng L. & Gibson P. (2008). A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 3, 181–197.
- Duff A. J., Tahbaz A., & Chan, C. (2012). The interactive effect of cultural intelligence and openness on task performance. *Research and Practice in Human Resource Management*, 20, 1–12.
- Earley P. C., & Ang S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Eccles J. S., & Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology*, 53, 109–132. Palo Alto, CA: Annual Reviews. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elenkov D. S., & Manev I. M. (2009). Senior expatriate leadership's effects on innovation and the role of cultural intelligence. *Journal of World Business*, 44, 357–369. doi:10.1016/j.jwb.2008.11.001
- Engle R.L., & Crowne K.A. (2013). The Impact of International Experience on Cultural Intelligence: An Application of Contact Theory in a Structured Short Term Programme. *Human Resource Development International*, 17, 30–46. doi:10.1080/13678868.2013.856206
- Fehr R. & Kuo E. (2008). The impact of cultural intelligence in multicultural social networks. Paper presented at the 23rd Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA.
- Ford M. E., & Maher M. A. (1998). Self-awareness and social intelligence. In M. D. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development*, 191–218. New York: Guilford Press.
- Gardner H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). Multiple intelligences: Theory in practice. New York, NY: Basic Books.
- Gelfand M. J., Imai L., & Fehr R. (2008). Thinking intelligently about cultural intelligence: The road ahead. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 375–387. New York, NY: M. E. Sharpe.
- Gjertsen T., Torp A. M., Koh C. K., & Tan M. L. (2010, August). The impact of cultural intelligence on homophily in intraorganizational multinational networks. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Montreal, Canada.
- Goleman D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Groves K. S., Feyerherm A., Gu M. (2015) Examining Cultural Intelligence and Cross Cultural Negotiation Effectiveness. *Journal of Management Education*, 39, 209–243. doi:10.1177/1052562914543273
- Groves K., & Feyerherm A. (2011) Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group and Organization Management*, 36, 535–566. doi:10.1177/1059601111415664

- Gudykunst W. B., Ting-Toomey S., & Chua E. (1988). Culture and interpersonal communication. Newbury Park, CA: Sage.
- Hall E. T. (1976). Beyond Culture. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1959). Thesilent language. New York, NY: Doubleday.
- Huff K.C., Song P. & Gresch E. B. (2014). Cultural intelligence, personality, and cross-cultural adjustment: A study of expatriates in Japan International. *Journal of Intercultural Relations*, 38, 151– 157. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.08.005
- Huff K.C. (2013). Language, cultural intelligence and expatriate success. *Management Research Review*, 36, 596–612. doi:10.1108/01409171311325750
- Imai L., & Gelfand M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112, 83–98. doi:10.1016/j.obhdp.2010.02.001
- Kim K., Kirkman B. L., & Chen G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 71–90. New York, NY: Sharpe.
- Kornhaber M. & Gardner H. (1991), Critical thinking across multiple intelligences. In S. Machlure & P. Davies (Eds.). *Learning to think: Thinking to learn*. Oxford: Pergamon.
- Leung K., Ang S. & Tan M.L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2014, 1, 489–519. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229
- Lin Y. C., Chen A. S. Y., & Song Y. C. (2012). Does Your Intelligence Help to Survive in a Foreign Jungle? The Effects of Cultural Intelligence and Emotional Intelligence on Cross Cultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 541–552. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.03.001
- Mayer, J. D. (2014). Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives. New York: Scientific American/Farrar, Strauss, & Giroux.
- Koo H., Choi B., Shik Jung, J. (2012). Previous international experience, cross-cultural training, and expatriates' cross-cultural adjustment: Effects of cultural intelligence and goal orientation. *Human Resource Development Quarterly*, 23(3), 285–330. doi:10.1002/hrdq.21131
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25, 876–898. doi:10.1108/02683941011089134
- Motowidlo S. J., Dunnette M. D., & Carter G. W. (1990). An Alternative Selection Procedure: The Low-Fidelity Simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 640–647. doi:10.1037/0021-9010.75.6.640
- Murdock G. P. (1987). Outline of cultural materials (5th rev. ed.). New Haven, CT: Human Relations Area Files.
- Ng K.-Y., Van Dyne L., & Ang S. (2012). Cultural intelligence: a review, reflections and recommendations for future research. In A.M. Ryan, F.T.L. Leong, & F.L. Oswald (Eds.), *Conducting Multinational Research, Applying Organizational Psychology in the Workplace*, 29–58. Washington, DC, Psychological Association. doi:10.1037/13743-002
- O'Neil H. E., & Abedi J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234–245. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- Oolders T., Chernysheerco O. S., Stark S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between Openness to Experience and adaptive performance. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 145–158. New York, NY: Sharpe.
- Pintrich R. R., & DeGroot E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. .
- Rockstuhl T. Ang S., Ng K.Y., Lievens F., & Van Dyne L. (2013). The incremental value of assessing situational perspective taking in SJTs. *Presented at Annu. Conf. Soc. Ind. Organ. Psychol.*, 28th, Apr. 11–13, Houston.
- Rockstuhl, T., & Ng, K.-Y. (2008). The effects of cultural intelligence on interpersonal trust in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 206–220. New York, NY: Sharpe.
- Rockstuhl T., Hong Y. Y., Ng K.-Y., Ang S., & Chiu C. Y. (2010) The culturally intelligent brain: From detecting to bridging cultural differences. *NeuroLeadership Institute*, 3, 22–36.
- Rockstuhl T., Seiler S., Ang S., Van Dyne L., & Anne, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67, 825–840. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01730.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55, 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sahin F., Gurbuzb S., Köksal O., & Ercan Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the Turkish context. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (2), 135–144. doi:10.1111/ijsa.12024
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185–211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Spencer-Oatey, H. (2008) Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory (2nd edition). London & New York: Continuum.
- Sri Ramalu, S., Shamsudin F., & Subramaniam C. (2012). The mediating effect of cultural intelligence on the relationship between openness personality and job performance among expatriates on international assignments. *International Business Management*, 6, 601–610. doi:10.3923/ibm.2012.601.610
- Sternberg R.J., & Detterman D. K. (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg R.J. (1987). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tay C., Westman M., & Chia, A. (2008). Antecedents and consequences of cultural intelligence among short-term business travelers. In S. Ang (Sr. L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 126–144. New York, NY: Sharpe.
- Templer K. J., Tay C., & Chandrasekar N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31, 154–173. doi:10.1177/1059601105275293
- Triandis HC. (1994). Culture and Social Behavior. New York: McGraw-Hill.

- Trompenaars F. & Hampden-Turner C. (1998). Riding the waves of culture. McGraw-Hill.
- Van Dyne L., Ang S., & Koh C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 16–38. New York, NY: Sharpe.
- Van Dyne L., Ang S., Ng K.-Y., Rockstuhl T., Tan M. L., & Koh C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence (CQ). *Social and Personal Psychology: Compass*, 6(4), 295–313. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
- Ward C., Wilson J., Fisher R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality and Individual Differences*, 51, 138–142. doi:10.1016/j.paid.2011.03.032
- Ward C., & Fischer R. (2008). Personality, cultural intelligence, and intercultural adaptation. In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 159–176. New York: M.E. Sharpe.
- Ward C., Fischer R., Lam F. S. Z., & Hall L. (2009). The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a self-report measure of cultural intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 85–105. doi:10.1177/0013164408322001
- Wu PeiChuan, Ang S.H. (2011). The Impact of Expatriate Supporting Practices and Cultural Intelligence on Cross Cultural Adjustment and Performance of Expatriates in Singapore. *International Journal of Human Resource Management*, 22, 2683–2702. doi:10.1080/09585192.2011.599956

References:

- Abdul M. M., & Budhwar P. (2013). Cultural intelligence as a predictor of expatriate adjustment and performance in Malaysia. *Journal of World Business, Elsevier*, 222–231.
- Ackerman P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 227–257. doi:10.1016/S0160-2896(96)90016-1
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31, 100–123. doi:10.1177/1059601105275267
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M. L. (2011). Cultural intelligence. In R. J. Sternberg & S. C. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook on intelligence*, 582–602. Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511977244.030
- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng, K.-Y., Templer K. J., Tay C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371. doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x.
- Bandura A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51, 269–290. doi:10.1111/1464-0597.00092.
- Belovol E.V., Shkvarilo K.A., & Khvorova E.M. (2012). Adaptation of the questionnaire «The Scale of Cultural Intelligence» by C. Early and S. Ang within the Russian-language sample. [*Psikhologiya i Pedagogika*], 4, 5–14.
- Cantor N. & Kihlstrom J. E (1987). Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chen G., Kirkman, B. L., Kim K., Farh C. I. C., & Tangirala S. (2010). When does cross-cultural motivation enhance expatriate effectiveness? A multilevel investigation of the moderating roles of subsidiary support and cultural distance. *Academy of Management Journal*, 53, 1110–1130. doi:10.5465/AMJ.2010.54533217
- Chen X. P., Liu D., & Portnoy R. (2011). A multilevel investigation of motivational cultural intelligence, organizational diversity climate, and cultural sales: Evidence from U.S. real estate firms. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0024697
- Chua R. Y. J., Morris M. W., & Mor S. (2012). Collaborating Across Cultures: Cultural Metacognition and Affect Based Trust in Creative Collaboration Organizational Behavior and Human Decision Processes, 118, 116–131. doi:10.1016/j.obhdp.2012.03.009
- Crowne K. (2009). Social intelligence, emotional intelligence, cultural intelligence, and leadership: Testing a new model. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Chicago, IL.
- Cushner K. & Brislin R. W. (1996). *Intercultural relations: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dean B. P. (2007). Cultural intelligence in global leadership: A model for developing culturally and nationally diverse teams. *Unpublished doctoral dissertation*, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deng L. & Gibson P. (2008). A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 3, 181–197.
- Duff A. J., Tahbaz A., & Chan, C. (2012). The interactive effect of cultural intelligence and openness on task performance. *Research and Practice in Human Resource Management*, 20, 1–12.
- Earley P. C., & Ang S. (2003) *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Eccles J. S., & Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology*, 53, 109–132. Palo Alto, CA: Annual Reviews. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elenkov D. S., & Manev I. M. (2009). Senior expatriate leadership's effects on innovation and the role of cultural intelligence. *Journal of World Business*, 44, 357–369. doi:10.1016/j.jwb.2008.11.001
- Engle R.L., & Crowne K.A. (2013). The Impact of International Experience on Cultural Intelligence: An Application of Contact Theory in a Structured Short Term Programme. *Human Resource Development International*, 17, 30–46. doi:10.1080/13678868.2013.856206
- Fehr R. & Kuo E. (2008). The impact of cultural intelligence in multicultural social networks. Paper presented at the 23rd Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA.
- Ford M. E., & Maher M. A. (1998). Self-awareness and social intelligence. In M. D. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development*, 191–218. New York: Guilford Press.

- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: Theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gelfand M. J., Imai L., & Fehr R. (2008). Thinking intelligently about cultural intelligence: The road ahead. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 375–387. New York, NY: M. E. Sharpe.
- Gjertsen T., Torp A. M., Koh C. K., & Tan M. L. (2010, August). The impact of cultural intelligence on homophily in intraorganizational multinational networks. *Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management*, Montreal, Canada.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groves K. S., Feyerherm A., Gu M. (2015) Examining Cultural Intelligence and Cross Cultural Negotiation Effectiveness. *Journal of Management Education*, 39, 209–243. doi:10.1177/1052562914543273
- Groves K., & Feyerherm A. (2011) Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group and Organization Management*, 36, 535–566. doi:10.1177/1059601111415664
- Gudykunst W. B., Ting-Toomey S., & Chua E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hall E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1959). *Thesilent language*. New York, NY: Doubleday.
- Huff K.C., Song P. & Gresch E. B. (2014). Cultural intelligence, personality, and cross-cultural adjustment: A study of expatriates in Japan International. *Journal of Intercultural Relations*, 38, 151– 157. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.08.005
- Huff K.C. (2013). Language, cultural intelligence and expatriate success. *Management Research Review*, 36, 596–612. doi:10.1108/01409171311325750
- Imai L., & Gelfand M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112, 83–98. doi:10.1016/j.obhdp.2010.02.001
- Kim K., Kirkman B. L., & Chen G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 71–90. New York, NY: Sharpe.
- Kornhaber M. & Gardner H. (1991), Critical thinking across multiple intelligences. In S. Machlure & P. Davies (Eds.). *Learning to think: Thinking to learn*. Oxford: Pergamon.
- Leung K., Ang S. & Tan M.L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2014, 1, 489–519. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229
- Lin Y. C., Chen A. S. Y., & Song Y. C. (2012). Does Your Intelligence Help to Survive in a Foreign Jungle? The Effects of Cultural Intelligence and Emotional Intelligence on Cross Cultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 541–552. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.03.001
- Mayer, J. D. (2014). *Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives*. New York: Scientific American/Farrar, Strauss, & Giroux.
- Koo H., Choi B., Shik Jung, J. (2012). Previous international experience, cross-cultural training, and expatriates' cross-cultural adjustment: Effects of cultural intelligence and goal orientation. *Human Resource Development Quarterly*, 23(3), 285–330. doi:10.1002/hrdq.21131
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25, 876–898. doi:10.1108/02683941011089134
- Motowidlo S. J., Dunnette M. D., & Carter G. W. (1990). An Alternative Selection Procedure: The Low-Fidelity Simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 640–647. doi:10.1037/0021-9010.75.6.640
- Murdock G. P. (1987). *Outline of cultural materials* (5th rev. ed.). New Haven, CT: Human Relations Area Files.
- Ng K.-Y., Van Dyne L., & Ang S. (2012). Cultural intelligence: a review, reflections and recommendations for future research. In A.M. Ryan, F.T.L. Leong, & F.L. Oswald (Eds.), *Conducting Multinational Research, Applying Organizational Psychology in the Workplace*, 29–58. Washington, DC, Psychological Association. doi:10.1037/13743-002
- O'Neil H. E., & Abedi J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234–245. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- Oolders T., Chernysheerdc O. S., Stark S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between Openness to Experience and adaptive performance. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 145–158. New York, NY: Sharpe.
- Pintrich R. R., & DeGroot E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. .
- Rockstuhl T. Ang S., Ng K.Y., Lievens F., & Van Dyne L. (2013). The incremental value of assessing situational perspective taking in SJTs. *Presented at Annu. Conf. Soc. Ind. Organ. Psychol.*, 28th, Apr. 11–13, Houston.
- Rockstuhl, T., & Ng, K.-Y. (2008). The effects of cultural intelligence on interpersonal trust in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 206–220. New York, NY: Sharpe.
- Rockstuhl T., Hong Y. Y., Ng K.-Y., Ang S., & Chiu C. Y. (2010) The culturally intelligent brain: From detecting to bridging cultural differences. *NeuroLeadership Institute*, 3, 22–36.
- Rockstuhl T., Seiler S., Ang S., Van Dyne L., & Anne, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67, 825–840. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01730.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55, 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sahin F., Gurbuz S., Köksal O., & Ercan Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the Turkish context. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (2), 135–144. doi:10.1111/ijsa.12024

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185–211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Shaigerova L.A., Shilko R.S., Zinchenko Yu.P., Dolgikh A.G., & Vakhantseva O.V. (2018). Cultural determination of mental health and psychological well-being: methodological issues. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 2, 3–23.
- Spencer-Oatey, H. (2008) Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory (2nd edition). London & New York: Continuum.
- Soldatova G.U., & Nestik T.A. (2011). Historical and evolutionary perspective of mankind in the world of diversity: from the conflict paradigm to the tolerance paradigm. *National Psychological Journal*, 2, 15–25.
- Soldatova G.U., Chigarkova S.V., & Rasskazova E.I. (2018). Testing the Russian version of the extended scale of cultural intelligence [*Psikhologiya. Zhurnal Vysshey Shkoly Ekonomiki*], 15(3), 510–526.
- Sternberg J., Forsyth J. B., & Hedlund J. (2002). Practical Intelligence: monograph. St. Petersburg, Piter.
- Sternberg J. (1996). Intellect of success: monograph. Minsk, Potpourri.
- Sri Ramalu, S., Shamsudin F., & Subramaniam C. (2012). The mediating effect of cultural intelligence on the relationship between openness personality and job performance among expatriates on international assignments. *International Business Management*, 6, 601–610. doi:10.3923/ibm.2012.601.610
- Sternberg R.J., & Deterrnan D. K. (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg R.J. (1987). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tay C., Westman M., & Chia, A. (2008). Antecedents and consequences of cultural intelligence among short-term business travelers. In S. Ang (Sr. L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 126–144. New York, NY: Sharpe.
- Templer K. J., Tay C., & Chandrasekar N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31, 154–173. doi:10.1177/1059601105275293
- Triandis HC. (1994). Culture and Social Behavior. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars F. & Hampden-Turner C. (1998). Riding the waves of culture. McGraw-Hill.
- Van Dyne L., Ang S., & Koh C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 16–38. New York, NY: Sharpe.
- Van Dyne L., Ang S., Ng K.-Y., Rockstuhl T., Tan M. L., & Koh C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence (CQ). *Social and Personal Psychology: Compass*, 6(4), 295–313. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
- Ward C., Wilson J., Fisher R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality and Individual Differences*, 51, 138–142. doi:10.1016/j.paid.2011.03.032
- Ward C., & Fischer R. (2008). Personality, cultural intelligence, and intercultural adaptation. In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 159–176. New York: M.E. Sharpe.
- Ward C., Fischer R., Lam F. S. Z., & Hall L. (2009). The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a self-report measure of cultural intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 85–105. doi:10.1177/0013164408322001
- Wu PeiChuan, Ang S.H. (2011). The Impact of Expatriate Supporting Practices and Cultural Intelligence on Cross Cultural Adjustment and Performance of Expatriates in Singapore. *International Journal of Human Resource Management*, 22, 2683–2702. doi:10.1080/09585192.2011.599956

Социометрический статус и досуговое медиапотребление

А.В. Шариков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Поступила 13 сентября 2018/ Принята к публикации: 27 октября 2018

Sociometric status and leisure media consumption

Alexander V. Sharikov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received September 13, 2018 / Accepted for publication: October 27, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. В контексте исследований в области массовой коммуникации особое место занимает дискуссия о вероятной связи между спецификой обращения человека к различным средствам массовой коммуникации (СМК) и его личностными характеристиками. Одной из важных личностных характеристик является социометрический статус человека в группе.

Цель представленного в статье эмпирического исследования: выявить, существует ли связь между досуговым медиапотреблением и социометрическим статусом человека в малых группах. Если в качестве исходной теоретической посылки принять допущение о единой природе коммуникационных процессов в межличностной и массовой коммуникации, то разумно предположить, что социометрические характеристики человека должны коррелировать с параметрами его обращения к СМК.

Описание хода исследования. В исследовании приняли участие 110 человек в возрасте от 25 до 28 лет, работающих в 10 отделах двух организаций. С помощью специальной анкеты, сопровождавшей социометрический опросник, был определен ряд параметров медиапотребления респондентов: предпочтение типов медиаканалов (печатные СМИ, радио, ТВ, интернет), интенсивность обращения к ним, функциональные ориентации (на информационную, развлекательную и культурно-просветительскую функции). На основе собранных данных были рассчитаны специальные индексы: индекс социометрического статуса; четыре индекса предпочтений медиаканалов (отдельно – печатных СМИ, радио, телевидения, интернета); четыре индекса интенсивности медиапотребления (чтение печатных СМИ, радиослушание, телесмотрение, пользование интернетом); три индекса функциональной ориентации (индекс информационной функции, индекс развлекательной функции, индекс культурно-просветительской функции).

Результаты исследования. Оказалось, что популярные респонденты заметно чаще остальных выбирали печатные СМИ, в то время как непопулярные – телевидение. Более популярные респонденты намного интенсивнее обращались к печатным СМИ и радио, тогда как непопулярные – к телевидению. По отношению к интернету значимых различий не обнаружено. Популярные респонденты в заметно большей степени ориентированы на культурно-просветительскую и информационную функции, а непопулярные – на развлекательную. Для индекса социометрического статуса обнаружены: сильная прямая связь с индексом потребления радио ($R = 0,713$) и с индексом потребления печатных СМИ ($R = 0,693$), средняя по величине обратная связь с индексом потребления телевидения ($R = -0,541$) и средняя по величине прямая связь с индексом потребления интернета ($R = 0,471$).

Выводы Полученные результаты неплохо соотносятся с результатами исследований 1980-х годов, хотя и получены в других социокультурных и социально-экономических условиях, а также и в иной социальной группе. Это доказывает существование связи между социометрическим статусом и медиапредпочтениями не только среди старшекласников, но и среди молодых взрослых. Отсюда логично предположить, что такого рода связи должны наблюдаться и в других социальных группах.

На теоретическом уровне возникает задача разработки объяснительной социально-психологической модели, которая бы органично связала специфику межличностного общения и массово-коммуникационных закономерностей.

Ключевые слова: социометрия, социометрический статус, СМИ, медиапотребление, медиаканал, тип медиаканалов, функциональные ориентации при медиапотреблении, популярные члены группы, непопулярные члены группы.

Background. In the context of mass communication research a special value is placed on the discussion of the connection between using various means of mass communication and their particular features. One of the important personal characteristics is the sociometric status of a person in a group.

The Objective of the empirical research presented in the paper is to reveal whether there is a connection between leisure media consumption and the sociometric status of a person in small groups. If the assumption about the unified nature of communication processes in interpersonal and mass communication is deemed as the initial theoretical premise, it is reasonably assumed that sociometric characteristics of a person should correlate with the parameters of his address to the means of mass communication.

Design The study involved 110 people aged 25 to 28 years old, employed with 10 departments of two companies. According to the results of a special questionnaire used together with a sociometric questionnaire, media consumption parameters are determined: preference of media channels (print media, radio, television, the Internet), intensity of access to these media channels, functional orientations (e.g. information, entertainment, cultural and educational). Based on the data obtained, special indices are calculated: sociometric status index; four indices of media channels preferences (print media, radio, television, the Internet); four intensity indices of media consumption (reading print media, radio listening, television watching, using the Internet); three indexes of functional orientation (index of information function, index of entertainment function, index of cultural and educational function).

Research Results. Popular respondents choose the print media much more often than others, while the unpopular ones choose television; more popular respondents use do print media and radio much more intensively, while unpopular respondents used television; with respect to the Internet, no significant differences were found; popular respondents are much more focused on cultural, educational and informational functions, and unpopular ones are focused on entertainment. For the sociometric status index, the following findings are true: strong direct relationship with the radio consumption index ($R = 0.713$) and with the print media consumption index ($R = 0.693$); mean value of television consumption index ($R = -0.541$); mean value of the Internet consumption index ($R = 0.471$).

Conclusion. The obtained results correlate quite well with the results of the research conducted in the 1980s, although they were obtained in other socio-cultural and socio-economic conditions, as well as in a different social group. This proves the existence of a connection between sociometric status and media preferences, not only in high school students, but also in young adults. Hence it is logical to assume that such kind of connections should be observed in other social groups. At the theoretical level, there is an issue of developing an explanatory socio-psychological model that would organically link the interpersonal communication and mass communication patterns.

Key words: sociometry, sociometric status, media, media consumption, preference for media channels, functional orientations for media consumption, popular members of the group, unpopular members of the group.

В контексте исследований в области массовой коммуникации особое место занимает дискуссия о вероятной связи между спецификой обращения человека к различным средствам массовой коммуникации (СМК) с его личностными характеристиками. Одной из важных личностных характеристик является социометрический статус человека в группе, понятие, которое восходит к работам Я.Л. Морено (Moreno, 1951; Морено, 2004) и активно разрабатывалось на протяжении многих десятилетий после введения его в научный обиход (Волков, 1970; Коломинский 1978, Крипский, 1982; Герасименко, Юсупов, 1994; Марковская, 1999; Золотовицкий, 2003; Рассказова, 2004; Самраилова, 2006; Черкашина, 2011; Буянов, 2012; Гурская, Шляхта, 2013; Волков, 2014; Корнилович, Холин, 2017 и др.). Если в качестве исходной теоретической посылки принять допущение о единой природе коммуникационных процессов в межличностной и массовой коммуникации, то

а опосредованно: сначала информацию воспринимают т.н. «лидеры мнения», которые затем транслируют ее остальным членам малых групп. При этом именно лидер мнения в значительной степени формирует у членов группы характер отношения к информации, идущей через СМК.

Однако между теорией Морено и моделью двухступенчатого потока коммуникации есть определенный разрыв. Дело в том, что понятие «лидер мнения» до сих пор остается менее разработанным на социально-психологическом уровне, нежели на уровне других ветвей коммуникационных исследований, прежде всего, рекламно-маркетинговых (Solomon, 2009; Summers, King, 1969; The connected ..., 2010 и др.) и политико-технологических (Зубанова, 2009; Holsti, 1996; Jensen, 2016; Sofia, 2004 и др.), т.е. там, где ставятся практические задачи манипулятивного характера – как эффективнее воздействовать на аудиторию и склонить ее к тому или иному решению в ситуации экономического или

риков, 1989). В восьми классных коллективах старшеклассников были опрошены 207 учащихся и установлен их социометрический статус. Далее были выделены подгруппы популярных и непопулярных членов классных коллективов. Параллельно с опросником на выявление социометрического статуса респонденты заполняли анкету, содержащую вопросы об их предпочтениях в средствах массовой коммуникации. Среди прочего, выявлялась значимость тех или иных каналов распространения социальной информации – респонденты отмечали значимые для себя позиции в списке из 9 типов источников информации, как массового, так и межличностного характера (школьные учебники, другие книги, газеты, журналы, телевидение, радио, родители, учителя, друзья). Кроме того, задавался открытый вопрос, в котором респондентов просили назвать свои любимые телепередачи. Сравнение ответов популярных и непопулярных старшеклассников привело к следующим выводам.

Во-первых, популярные юноши и девушки в большей степени, чем их сверстники с низким социометрическим статусом, отмечали значимость различных каналов получения информации из заданного списка – среднее количество выборов среди популярных старшеклассников составило 5,1, в то время как среди непопулярных 3,4. – Наибольшее различие наблюдалось в случае печатных источников информации (учебники, другие книги, газеты, журналы) – непопулярные выбирали их заметно реже. Отсюда был сделан вывод о том, что популярных старшеклассников середины 1980-х годов отличала более выраженная включенность в массово-коммуникационные процессы, особенно в секторе печатных СМК.

Во-вторых, выявились существенные различия в телевизионных предпочтениях. Популярные юноши и девушки в значительно большей степени были ориентированы на телепередачи общественно-политического, информационного и публицистического характера, а также на познавательные программы. Непопулярные старшеклассники, как юноши, так и девушки, заметно чаще выбирали телепередачи развлекательного характера, в том числе кинофильмы, музыкальные и юмористические программы

Если в качестве исходной теоретической посылки принять допущение о единой природе коммуникационных процессов в межличностной и массовой коммуникации, то разумно предположить, что социометрические характеристики человека должны коррелировать с параметрами его обращения к средствам массовой коммуникации

разумно предположить, что социометрические характеристики человека должны коррелировать с параметрами его обращения к средствам массовой коммуникации. Косвенно на такого рода связь указывает теоретическая модель двухступенчатого потока коммуникации, введенная в научный обиход П. Лазарсфельдом и Б. Берельсоном еще в 1940-е гг. (Lazarsfeld, Berelson, 1944), а позже развитая И. Катцем и П. Лазарсфельдом (Katz, Lazarsfeld, 1955). Согласно данной модели, информация, распространяемая через СМК, воздействует не напрямую на каждого человека,

политического выбора. Вопрос о том, как связаны лидерство мнения и социометрический статус, остается пока открытым.

Попытки обнаружить связь между социометрическим статусом и характеристиками обращения человека к СМК предпринимаются с 1980-х годов. В частности, социометрическая методика была использована в исследовании телевизионных предпочтений школьников, проведенном в 1986–1987 гг. в НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук (АПН) СССР под руководством В.С. Собкина (Собкин, 2000; Собкин, Ша-



Александр Вячеславович Шариков –

кандидат педагогических наук,
профессор факультета коммуникаций, медиа и дизайна
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
E-mail: a.sharikov@mail.ru
<https://www.hse.ru/org/persons/135492>

и т.п. При этом непопулярные юности чаще упоминали спортивные программы. Отсюда был сделан вывод о различной функциональной модальности массово-коммуникационных предпочтений популярных и непопулярных старшеклассников: популярные были сильнее ориентированы на информационную и культурно-просветительскую функции телевидения, а непопулярные – на развлекательную.

Однако полученные результаты не проверялись среди взрослых. В значительной степени это связано с тем, что охватить в одном исследовании большое число малых групп довольно затруднительно, поскольку для исследования производственных коллективов необходимо специальное разрешение руководства организаций.

Кроме того, современная медиасфера существенно отличается от медиасферы 1980-х годов. За последние 30 лет произошло ее лавинообразное расширение, в частности, в России многократно выросло число средств массовой информации (СМИ¹): телеканалов, радиостанций, печатных изданий; появился интернет и основанные на нем новые формы медиакommunikации, в том числе блоги, социальные медиа и т.п. Количество медиаобъектов, к которым может обращаться аудитория, теперь исчисляется многими десятками тысяч, а в интернете – миллионами.

Этими и некоторыми другими соображениями было обусловлено решение провести исследование, цель которого – выявить, существует ли связь между социометрическим статусом и характеристиками обращения взрослых к СМИ.

Методико-методологические особенности исследования

Описываемое исследование носило прикладной характер и выполнялось в 2016–2017 гг. в контексте решения производственных задач. В обследуемой организации (московское коммуникаци-

онное агентство) проводилось изучение групповой сплоченности и поиск путей ее повышения. Агентство по своему профилю занимается коммуникационной деятельностью, преимущественно связями с общественностью и консалтингом.

Для того, чтобы исследование не было локализовано лишь в одной организации, было решено провести его также в другой московской компании, руководство которой любезно предоставило такую возможность. Данная компания специализируется в области информационных технологий (IT-агентство).

Нам было важно выявить, насколько те или иные личностные характеристики сотрудников связаны с их обращением к медиаобъектам. Однако обращение к медиаобъектам в данном случае носит двойственный характер – с одной стороны, это профессиональное действие, обусловленное производственными задачами, с другой стороны, это может быть досуговое обращение, не связанное с профессиональной деятельностью. В данной статье мы ограничимся описанием результатов, направленных на выявление связи между социометрическим статусом сотрудников и их досуговым медиапотреблением.

Досуговое медиапотребление – понятие, которое в контексте настоящего исследования толковалось как обращение сотрудников к медиаобъектам в свободное от работы время. В исследовании это общее, рамочное понятие рассматривалось в четырех аспектах: досуговое чтение печатных периодических изданий, досуговое радиослушание, досуговое телесмотрение и досуговое пользование интернетом.

Медиаобъектами в данном исследовании выступали типы каналов массово-

го регулярного распространения социальной информации, рассматриваемые обобщенно: совокупность печатных СМИ (далее – «печатные периодические издания» или «печатные СМИ»), совокупность радиоканалов (далее – «радио»), совокупность телеканалов (далее – «телевидение» или «ТВ»), совокупность интернет-ресурсов (далее – «интернет»). Условимся обобщенно называть всех их медиаканалами.

Было решено ограничиться рассмотрением трех сторон досугового медиапотребления:

- предпочтения тех или иных типов медиаканалов, рассматриваемого как установочная характеристика;
- интенсивности реального обращения к медиаканалам – учета частоты их использования в течение недели и средненедельного времени, уделяемого данным каналам;
- функциональных ориентаций респондентов при обращении к медиаканалам.

Необходимость развести первую и вторую позицию из трех рассматриваемых обусловлено тем, что, хотя досуговое медиапотребление и связано с медиапредпочтениями, эта связь не является однозначно прямой. Здесь, как в ряде других ситуаций, наблюдается парадокс Лапьера (LaPiere, 1934), когда социальные установки человека часто расходятся с его реальным поведением. Кроме того, нередко возникают случаи вынужденного досугового медиапотребления (Шариков, 2012).

Функциональная ориентация человека в медиасистеме также выступает важным аспектом досугового медиапотребления. С теоретической точки зрения, этот вопрос чрезвычайно сложен, поскольку разные авторы описывают большое число различных функций, которые выполняют

¹ В отечественной науке идет многолетняя дискуссия о том, чем средства массовой коммуникации (СМК) отличаются от средств массовой информации (СМИ). В контексте настоящей статьи будем придерживаться понимания термина «СМИ» из российского законодательства. СМИ – это средства массового периодического (sic!) распространения социальной информации. Понятие «СМК» будет рассматриваться шире. В него войдут как периодические, так и непериодические формы распространения массовой социальной информации. Тогда к СМИ будут относиться газеты, журналы, телеканалы, радиостанции, периодически обновляемые интернет-ресурсы. К СМК будут относиться все СМИ, т.е. только что перечисленные формы, а также массово распространяемые непериодические средства: отдельные книги, брошюры, отдельные аудио- и видеозаписи, нерегулярно обновляемые интернет-ресурсы и т.п.

Общая гипотеза исследования заключалась в том, что социометрический статус членов малых групп, объединенных производственной деятельностью, коррелирует с досуговым медиапотреблением этих сотрудников

СМИ. В литературе можно найти описание десятков разнообразных функций такого рода. Однако большинство исследователей массовой коммуникации сходятся во мнении, что основными функциями СМИ являются информационная, развлекательная и культурно-просветительская. В настоящем исследовании выявлялись ориентации респондентов именно на данные три функции.

Общая гипотеза исследования заключалась в том, что социометрический статус членов малых групп, объединенных производственной деятельностью, коррелирует с досуговым медиапотреблением этих сотрудников.

Для проверки этого общего утверждения были сформулированы три частные гипотезы:

1. Существует статистически значимое различие предпочтений типов медиаканалов популярными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется по отношению к разным типам медиаканалов.
2. Существует статистически значимое различие в интенсивности досугового медиапотребления между популярными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется по отношению к разным типам медиаканалов.
3. Существует статистически значимое различие в функциональной ориентации досугового медиапотребления между популярными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется по отношению к разным функциям СМИ.

Были опрошены 110 человек – сотрудники 10 отделов двух организаций. Каждый отдел каждой организации представлял собой сложившуюся устойчивую малую группу, существовавшую не менее года. Их численность варьировалась от 7 до 12 человек. Все респонденты – специалисты с высшим образованием, возраст которых от 25 до 28 лет.

В исследовании использовалась социометрическая методика в сочетании со специальной авторской анкетой, содержащей вопросы относительно досугового медиапотребления, в том числе о предпочтениях типов медиаканалов, интенсивности обращения к ним и о функциональных ориентациях в процессе такого обращения. На основе социометрических выборов в каждой малой группе (отделе) все участники исследования были разделены на три категории: популярные (31 чел.), нейтральные (39 чел.) и непопулярные (40 чел.).

В анкете, во-первых, выявлялись предпочтения типов каналов массового регулярного распространения социальной информации (печатные СМИ, радио, телевидение, интернет). Во-вторых, для каждого типа канала массового регулярного распространения социальной информации выявлялись два параметра досугового медиапотребления: частота обращения респондентов к ним в течение недели и субъективно определяемое средненедельное время, уделяемое каждому типу каналов. На основе вопросов, касавшихся досугового медиапотребления респондентов, были составлены индексы – вторичные переменные для каждого типа каналов массового регулярного распространения социальной информации, выступавшие индивидуальными характеристиками респондента. Кроме того, были вопросы, определяющие функциональную ориентацию респондента – направленность на такие типы функций, как информационная, развлекательная, культурно-просветительская. Рассчитывался индивидуальный индекс функциональной ориентации для каждой из трех функций.

Для статистической обработки данных использовались два способа: корреляционный анализ и сравнение средних значений рассматриваемых индексов в подгруппах популярных и непопулярных членов групп. В первом случае популярным респондентам присваивалось значение 3, нейтральным – 2, непопулярным – 1. Значения индекса медиапотребления для каждого типа СМИ варьировались в пределах от 0 (по-

требление отсутствует) до 8. Индексы функциональной ориентации принимали значения от 0 до 2. Наличие либо отсутствие связи между переменными выявлялось через расчет коэффициента Пирсона с использованием критерия Z-Фишера для определения статистической значимости корреляции.

Второй способ подразумевал сравнение средних значений рассматриваемых индексов в подгруппах популярных и непопулярных членов групп. Для выявления статистически значимых различий использовался критерий хи-квадрат.

Результаты исследования

Статистически значимых различий между ответами представителей двух организаций не обнаружено. Таким образом, досуговое медиапотребление оказалось не связанным с профессиональной ориентацией сотрудников. Поэтому в дальнейшем мы будем рассматривать выборку в целом, выделяя лишь подвыборки популярных, нейтральных и непопулярных членов малых групп обобщенно.

1. Связь социометрического статуса и предпочтений типов каналов распространения социальной информации

Результаты этого содержательного блока представлены в таблицах 1, 2. Опрос показал, что среди респондентов наиболее предпочитаемым каналом массового регулярного распространения социальной информации является интернет (75%). За ним следуют: телевидение (56%), печатные СМИ (41%) и радио (15%).

Коэффициент Пирсона между частотой упоминания того или иного типа каналов распространения социальной информации и индексом социометрического статуса оказался статистически значимым по критерию Z-Фишера лишь в двух случаях. Обнаружились средняя по величине прямая связь с предпочтением печатных периодических изданий ($R = 0,478$) и средняя по величине обратная связь с предпочтением ТВ ($R = -0,526$).

Сравнение частоты упоминания тех или иных типов каналов распространения социальной информации в подвыборках популярных и непопулярных членов групп

Табл. 1. Предпочтения типов каналов распространения социальной информации и их связь с индексом социометрического статуса

Тип СМИ	Предпочтения, в % от размера выборки (N=110)	Коэффициент корреляции Пирсона R с индексом социометрического статуса	Статистическая значимость R по критерию Z-Фишера ($\alpha = 0,05$)
Интернет	75%	-0,060	Не значим
Телевидение	56%	-0,526	Значим
Печатные СМИ	41%	0,478	Значим
Радио	15%	0,075	Не значим

Table 1. Preferences of social information channels and their relationship with sociometric status index

Mass Media Type	Preferences, % depending on Sample (N=110)	Pearson's correlation coefficient R with sociometric status index	Statistical significance of R by Z-Fisher criterion ($\alpha = 0,05$)
Internet	75	-0.060	Not significant
Television	56	-0.526	Significant
Printed Media	41	0.478	Significant
Radio	15	0.075	Not significant

Табл. 2. Частота упоминания различных типов медиаканалов среди популярных и непопулярных членов групп

Тип СМИ	Частота упоминания среди популярных членов групп	Частота упоминания среди непопулярных членов групп	Статистическая значимость различия по хи-квадрат ($\alpha = 0,05$)
Печатные СМИ	23	6	Значимое
Радио	6	5	Незначимое
Телевидение	6	34	Значимое
Интернет	23	32	Незначимое

Table 2. Quotes of media channels among popular and unpopular members of groups

Mass Media Type	Quotes by popular group members	Quotes by unpopular group members	Statistical significance of the chi-square difference ($\alpha = 0.05$)
Printed Media	23	6	Significant
Radio	6	5	Not significant
Television	6	34	Significant
Internet	23	32	Not significant

приводит к близкой картине – статистически значимые различия зафиксированы лишь для печатных СМИ и телевидения. Если среди популярных респондентов печатные СМИ отметили 23 человека, то в подвыборке непопулярных таковых оказалось лишь 6. Обратный результат обнаруживаем в случае телевидения. Среди непопулярных респондентов частота упоминания составила 34, в то время как среди популярных – лишь 6.

Обратим также внимание на ранги различных типов каналов распространения социально значимой информации. Для популярных первое и второе место делят интернет (23) и печатные СМИ (23), а третье и четвертое – радио (6) и телевидение (6). Для непопулярных последовательность приоритетов иная – телевидение (34), интернет (32), печатные СМИ (6), радио (5).

Таким образом, имеет место статистически значимое различие в медиапредпочтениях популярных и непопулярных

сотрудников обследуемых компаний. Популярные респонденты в заметно большей степени ориентированы на печатные СМИ, а непопулярные – на телевидение. Относительно радио и интернета статистически значимых различий не обнаружено. Описанные результаты хорошо согласуются с результатами исследований 1980-х гг. среди старшеклассников (Собкин, Шариков, 1989).

2. Связь социометрического статуса и интенсивности медиапотребления

Прежде всего, уточним, как рассчитывался индекс интенсивности потребления для каждого типа канала массового регулярного распространения социально значимой информации. Расчет делался на основе ответов на два вопроса анкеты. Покажем это на примере радио. Первый вопрос звучал так: «Как часто в свободное время Вы слушаете радио?» Респонденту предлагались на выбор четыре альтернативы: «Раз в неделю или

реже», «Несколько раз в неделю», «Практически каждый день», «Не слушаю». При обработке каждой альтернативе присваивалось значение от 0 до 3. Второй вопрос касался времени прослушивания: «Сколько часов в неделю Вы тратите на прослушивание?» Ответ предполагал выбор одной из пяти альтернатив с указанием длительности прослушивания. При обработке каждой альтернативе присваивалось значение от 1 до 5. Затем два показателя суммировались, и получался индекс потребления радио, значение которого располагалось в интервале от 0 до 8 для каждого респондента. Затем рассчитывались средние значения по выборке и применялись те же приемы анализа, что в случае медиапредпочтений. Результаты статистической обработки представлены в таблицах 3, 4.

Из таблицы 3 видно, что в целом по выборке наибольший индекс потребления имеет интернет (4,55). За ним следуют: телевидение (3,14), печатные СМИ

Табл. 3. Средние значения индексов интенсивности потребления для разных типов медиаканалов и коэффициент корреляции между ними и индексом социометрического статуса

Тип СМИ	Среднее значение индекса интенсивности потребления	Коэффициент корреляции Пирсона R с индексом социометрического статуса	Статистическая значимость R по критерию Z-Фишера ($\alpha = 0,05$)
Печатные СМИ	2,18	0,693	Значим
Радио	2,09	0,713	Значим
Телевидение	3,14	-0,541	Значим
Интернет	4,55	0,471	Значим

Table 3. Mean values of consumption for different types of media channels, correlation coefficient and sociometric status index

Mass Media Type	Mean value of consumption intensity index	Pearson's R correlation coefficient with sociometric status index	Statistical significance of R by Z-Fisher criterion ($\alpha = 0.05$)
Printed Media	2.18	0.693	Significant
Radio	2.09	0.713	Significant
Television	3.14	-0.541	Significant
Internet	4.55	0.471	Significant

Табл. 4. Средние значения индексов потребления типов каналов распространения социально значимой информации в подвыборках популярных и непопулярных членов групп

Тип медиаканала	Среднее значение индекса интенсивности потребления среди популярных членов групп	Среднее значение индекса интенсивности потребления среди непопулярных членов групп	Статистическая значимость различия по хи-квадрат ($\alpha = 0,05$)
Печатные СМИ	3,52	1,15	Значимое
Радио	3,45	0,83	Значимое
Телевидение	1,71	4,08	Значимое
Интернет	5,00	3,50	Незначимое
В среднем по всем видам медиаканалов	3,42	2,39	Значимое

Table 4. Mean values of distribution channels consumption for socially significant information in subsamples of popular and unpopular members of groups

Type of Media Channel	Mean value of consumption intensity index among popular group members	Mean value of consumption intensity index among unpopular group members	Statistical significance of the chi-square difference ($\alpha = 0.05$)
Printed Media	3.52	1.15	Significant
Radio	3.45	0.83	Significant
Television	1.71	4.08	Significant
Internet	5.00	3.50	Not significant
Mean	3.42	2.39	Significant

(2,18) и радио (2,09). Данный результат частично согласуется с результатами, описанными в предыдущем параграфе. Однако корреляционный анализ показал несколько иную картину. На основании критерия Z-Фишера все коэффициенты корреляции оказались статистически значимыми для $\alpha = 0,05$. Здесь наблюдается прямая корреляция индекса социометрического статуса, во-первых, с индексом потребления радио ($R = 0,713$) и, во-вторых, с индексом потребления печатных СМИ ($R = 0,693$). Для телевидения обнаружена средняя по величине обратная связь ($R = -0,541$), а для интернета – средняя по величине прямая связь ($R = 0,471$).

Сравнение средних значений индексов потребления типов каналов распространения социально значимой информации в подвыборках популярных и непопулярных членов групп приводит к сходным выводам (см. табл. 4).

Из таблицы 4 видна весьма заметная разница между средним значением индекса потребления печатных СМИ, радио и телевидения в двух подвыборках и статистически незначимая в случае потребления интернета. Причем, если для печатных СМИ и радио, среднее значение индексов потребления заметно выше в подвыборке популярных респондентов, то для телевидения наблюдается обратная тенденция – среднее значение индекса потребления ТВ выше в подвыбор-

ке непопулярных респондентов. Значимо выше у популярных респондентов и среднее значение интенсивности медиапотребления в рассматриваемых предметных границах, что хорошо согласуется с результатами исследований 1980-х гг. среди старшеклассников (Собкин, Шариков, 1989).

3. Связь социометрического статуса и функциональных ориентаций

Как уже было отмечено выше, функциональные ориентации измерялись с помощью специального индекса, значения которого лежат от 0 до 2. Результаты анализа связи индекса социометрического статуса и индекса функциональных ориентаций представлены в таблицах 5, 6.

Табл. 5. Средние значения индекса функциональной ориентации и коэффициенты Пирсона между ними и индексом социометрического статуса

Функции	Среднее значение индекса функциональной ориентации	Коэффициент Пирсона R с индексом социометрического статуса	Статистическая значимость R по критерию Z-Фишера ($\alpha = 0,05$)
Информационная	0,55	0,433	Значим
Развлекательная	0,91	-0,638	Значим
Культурно-просветительская	0,29	0,541	Значим

Table 5. Mean values of the functional orientation index, Pearson coefficients, and sociometric status index

Functions	Mean value of functional orientation index	Pearson R coefficient with sociometric status index	Statistical significance of R by Z-Fisher criterion ($\alpha = 0.05$)
Information	0.55	0.433	Significant
Entertainment	0.91	-0.638	Significant
Cultural and Educational	0.29	0.541	Significant

Табл. 6. Средние значения индекса функциональной ориентации между популярными и непопулярными респондентами на основе критерия хи-квадрат для $\alpha = 0,05$.

Функции	Среднее значение индекса функциональной ориентации среди популярных членов групп	Среднее значение индекса функциональной ориентации среди непопулярных членов групп	Статистическая значимость различия по хи-квадрат ($\alpha = 0,05$)
Информационная	0,94	0,20	Значимое
Развлекательная	0,19	1,45	Значимое
Культурно-просветительская	0,61	0,00	Значимое

Table 6. Mean values of functional orientation index between popular and unpopular respondents

Functions	Mean value of functional orientation index among the popular members of groups	Mean value of functional orientation index among the unpopular members of groups	Statistical significance of the chi-square difference ($\alpha = 0.05$)
Information	0.94	0.20	Significant
Entertainment	0.19	1.45	Significant
Cultural and Educational	0.61	0.00	Significant

Оказалось, что в наибольшей степени респонденты ориентированы на развлекательную функцию (0,91), в меньшей – на информационную (0,55) и в еще меньшей – на культурно-просветительскую (0,29). Это означает, что досуговое медиапотребление большей частью характеризуется потребностью в развлечении.

Анализ значений коэффициента корреляции приводит к выводу о том, что наиболее выраженная функциональная ориентация имеет довольно ярко проявляющуюся обратную связь с индексом социометрического статуса ($R = -0,638$). Т. е., ориентация на развлечения более характерна для непопулярных респондентов. Напротив, популярные члены групп в большей степени ориентированы на информационную ($R = 0,433$) и культурно-просветительскую функции ($R = 0,541$).

Сказанное подтверждает и анализ различий средних значений индекса функциональной ориентации между популярными и непопулярными респондентами

на основе критерия хи-квадрат для $\alpha = 0,05$. (см. табл. 6).

Так, среднее значение индекса информационной функции в подвыборке популярных членов групп составило 0,94, в то время как в подвыборке непопулярных – 0,20. Сходная картина наблюдается в случае индекса культурно-просветительской функции: для популярных индекс равен 0,61, для непопулярных – 0,00, т. е. среди непопулярных респондентов ориентация на культурно-просветительскую функцию отсутствует вообще. Обратная тенденция зафиксирована в случае развлекательной функции: для популярных индекс равен 0,19, для непопулярных – 1,45. Все отмеченные различия оказались статистически значимыми по выбранному критерию.

Полученные результаты наводят на мысль о том, что разные типы медиаканалов в представлении респондентов имеют различную функциональность или, точнее, большую или меньшую функциональную выраженность. Для проверки этого утверждения был проведен корреляционный анализ между индексами интенсивности потребления типов каналов массового регулярного распространения социально значимой информации и индексами функциональной ориентации по всей выборке респондентов. Результаты представлены в таблице 7.

Из таблицы 7 видно, что ориентация респондентов на информационную функцию в большей степени связана с интенсивностью чтения периодических печатных изданий ($R = 0,392$) и интенсивностью радиослушания ($R = 0,315$), однако связь эта, хотя и прямая, но характеризуется как слабая. Телевидение в большей степени выполняет для опрошенных развлекательную функцию ($R = 0,404$), эта связь характеризуется как средняя по величине. Культурно-просветительская функция оказалась сильнее связанной с интенсивностью радиослушания ($R = 0,456$), но и эта связь характеризуется как средняя по величине.

Описанные результаты также хорошо согласуются с результатами исследования

Табл. 7. Коэффициенты Пирсона между индексами функциональной ориентации и индексами интенсивности потребления различных медиаканалов

Функции	Коэффициент корреляции Пирсона с индексом интенсивности чтения печатных СМИ	Коэффициент корреляции Пирсона с индексом интенсивности радиослушания	Коэффициент корреляции Пирсона с индексом интенсивности телесмотрения	Коэффициент корреляции Пирсона с индексом интенсивности пользования интернетом
Информационная	0,392	0,315	-0,298	0,169
Развлекательная	-0,556	-0,441	0,404	-0,374
Культурно-просветительская	0,357	0,456	-0,213	0,291

Table 7. Pearson coefficients between functional orientation indices and intensity indices of media channels consumption

Functions	Pearson correlation coefficient with print media reading index	Pearson correlation coefficient with radio listening intensity index	Pearson correlation coefficient with viewing intensity index	Pearson correlation coefficient with internet access intensity index
Information	0.392	0.315	-0.298	0.169
Entertainment	-0.556	-0.441	0.404	-0.374
Cultural and Educational	0.357	0.456	-0.213	0.291

ний 1980-х гг. среди старшеклассников (Собкин, Шариков, 1989).

Обсуждение результатов

Напомним, нами изучалось сообщество специалистов с высшим образованием в возрасте 25–28 лет из двух московских компаний (коммуникационное агентство и IT-агентство), работающих в 10 отделах, каждый из которых рассматривался как малая группа. Обращение к разнообразным каналам распространения социально значимой информации у этих специалистов происходит в двух плоскостях: профессиональной и досуговой. Причем, статистически значимых различий в досуговом обращении сотрудников двух компаний не обнаружено. Изучение досуговой составляющей позволило установить связь медиапотребления с социометрическим статусом.

Удалось показать, что разные СМИ связаны с различной функциональной ориентацией – телевидение в наибольшей степени реализует развлекательную функцию, а печатные СМИ и радио, в представлении участников исследования, больше связаны с информационной и культурно-просветительской функциями

Различия касаются обращения к традиционным СМИ (газеты, журналы, радио, телевидение), но слабо связаны с интернетом, к которому происходит активное обращение, как на профессиональном, так и на досуговом уровне. В сфере традиционных СМИ просматривается ряд статистически значимых различий в медиапотреблении, по меньшей мере, в трех его

аспектах: предпочтениях (понимаемых как группа аттитудных переменных), интенсивности обращения и функциональных ориентаций.

В процессе исследования удалось проверить три частные гипотезы. Согласно первой гипотезе, существует различие в предпочтениях типов каналов регулярного распространения социальной информации между популярными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется относительно разных типов каналов регулярного распространения социальной информации. Эта гипотеза подтвердилась. В самом деле, популярные респонденты заметно чаще остальных выбирали печатные СМИ, в то время как непопулярные – телевидение.

Согласно второй гипотезе, существует различие в интенсивности досугового медиапотребления между популяр-

ными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется относительно разных типов каналов регулярного распространения социальной информации. Эта гипотеза также подтвердилась. Оказалось, что популярные респонденты намного интенсивнее обращаются к печатным периодическим

изданиям и радио, тогда как непопулярные – к телевидению.

Согласно третьей гипотезе, существует различие в функциональной ориентации досугового медиапотребления между популярными и непопулярными членами малых групп, объединенных производственной деятельностью. Оно по-разному проявляется относительно разных функций СМИ. Подтвердилась и эта гипотеза. Оказалось, что популярные респонденты в заметно большей степени ориентированы на культурно-просветительскую и информационную функции, а непопулярные – на развлекательную. Причем, индекс ориентации на культурно-просветительскую функцию среди непопулярных респондентов вообще оказался равным нулю.

Кроме того, удалось показать, что разные СМИ связаны с различной функциональной ориентацией – телевидение в наибольшей степени реализует развлекательную функцию, а печатные СМИ и радио, в представлении участников исследования, больше связаны с информационной и культурно-просветительской функциями. Впрочем, эти различия выражены сравнительно слабо, о чем свидетельствуют, хотя и статистически значимые, но относительно невысокие значения коэффициента Пирсона.

Обобщенный портрет медиапотребления популярных членов производственных коллективов в основных чертах выглядит следующим образом. Популярные сотрудники в большей степени ориентированы на информационную и культурно-просветительскую функции СМИ. Эти функции в их представлении чаще

реализуются через обращение к периодическим печатным изданиям и радио. Популярных респондентов отличает существенно более высокая интенсивность обращения к этим видам СМИ. Напротив, телевидение, которое воспринимается скорее как СМИ развлекательного характера, оказывается менее притягательным для популярных членов групп.

Обобщенный портрет непопулярных членов групп выглядит прямо противоположенным. Непопулярные респонденты сильнее ориентированы на развлекательную функцию, которая в их представлении в большей степени связана с телевидением, чем с печатными периодическими изданиями и радио. Информационная функция для них оказывается менее значимой. Но самое большое отличие связано с культурно-просветительской функцией, индекс ориентации на которую у непопулярных членов групп оказался равным нулю в системе выбранных индикаторов.

Выводы

В исследовании удалось выявить связь между социометрическим статусом и тре-

мя характеристиками досугового медиапотребления в группе специалистов с высшим образованием в возрасте 25–28 лет,

На теоретическом уровне возникает задача разработки объяснительной социально-психологической модели, которая бы органично связала специфику межличностного общения и массово-коммуникационных закономерностей

работающих в московских организациях.

Оба вывода, отмеченные в начале статьи, подтвердились. Во-первых, можно утверждать, что взрослых популярных респондентов, по сравнению с непопулярными, отличает более выраженная включенность в массово-коммуникационные процессы. Это проявляется в их более интенсивном медиапотреблении, причем, особенно заметном в сегментах радио и печатных СМИ. Непопулярные респонденты намного чаще обращаются к телевидению. Во-вторых, популярные и непопулярные члены малых групп в досуговом медиапотреблении ориентированы на разные функции. Для популярных респондентов характерна более выраженная ориентация на информационную и культурно-просветительскую функции, а для непопулярных – на развлекательную.

Полученные результаты неплохо соотносятся с результатами исследований 1980-х годов, хотя и получены в других

социокультурных и социоэкономических условиях, а также и в иной социальной группе. Это доказывает существование связи между социометрическим статусом и медиапредпочтениями не только среди старшеклассников, но и среди молодых взрослых. Отсюда логично предположить, что такого рода связи должны наблюдаться и в других социальных группах.

На теоретическом уровне возникает задача разработки объяснительной социально-психологической модели, которая бы органично связала специфику межличностного общения и массово-коммуникационных закономерностей.

Автор выражает благодарность Ольге Игоревне Харитоновой, без активного участия которой данная статья не смогла бы состояться.

Литература:

- Буйнов В.И. Изучение социально-психологического климата в организации: содержание, критерии, методы. – Москва, 2012.
- Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования. – Москва : КНОРУС, 2014.
- Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. – Ленинград : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1970.
- Герасименко И.Я., Юсупов Р.М. Социометрия конфликта. – Санкт-Петербург : Российская академия наук; Санкт-Петербургский институт информатики и автоматизации, 1994.
- Гурская А.С., Шляхта Д.А. Социометрический статус человека как один из дифференцирующих факторов поведения человека // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. № 12(35). – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 136–140.
- Золотовицкий Р.А. Организационная арттерапия и тренинг: социодрама и социометрия в работе с организацией, группой, семьей. – Москва : Морено-Институт ; АРК Бизнес Групп, 2003.
- Зубанова Л.Б. Действительность в суждениях медийных лидеров мнений // Социологические исследования. – 2009. – № 10. – С. 109–118.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общение и возрастные особенности. – Минск : Издательство БГУ, 1978.
- Корнилович В.А., Холин А.Н. Коммуникативная динамика малой группы: информационное сопровождение управленческих решений (на примере группового ситуационного анализа) // Коммуникология. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 99–110.
- Крипский А.М. Научно-методические рекомендации по определению и улучшению взаимоотношений в производственных коллективах с помощью социометрических методов. – Минск : Издательство БГИНХ, 1982.
- Марковская И.М. Социометрические методы в психологии : учеб. пособие. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999.
- Морено Я.Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. – Москва : Академический проект, 2004.
- Рассказова А.Л. Социометрический метод исследования малой группы. – Москва : МосГУ, 2004.
- Самраилова Е.К. Социометрический анализ конфликтных процессов. – Москва : Ректор, 2006.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: исследования 1980–90-х гг. // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / под ред. В.С. Собкина. – Москва : Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 11–94.
- Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом // Телевидение и

школа. – Москва : АПН СССР, 1989. – С. 53–61.

Тхостов А.Ш. Возможности и перспективы социальной патопсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 36–50.

Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического Я в зависимости от социометрического статуса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2011. – Т. 13. – № 2–3. – С. 627–630.

Шариков А.В. На пути к построению общей теории аудитории // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. – Москва : РОС, 2012. – С. 965–973.

Holsti O.R. Public opinion and American foreign policy. - Ann Arbor: University of Michigan Press, 1996.

Jensen J.L., Mortensen M., Ørmen J. (eds.). News across media : production, distribution and consumption. - New York ; London : Routledge, 2016.

Katz E., Lazarsfeld P.F. Personal Influence: the Part Played by People in the Flow of Mass Communications. - New York : The Free Press, 1955.

LaPiere R.T. Attitudes vs. Actions // Social Forces. - 1934. - V.13 (2). -pp.230–237.

Lazarsfeld P.F., Berelson B., Gaudet H. The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign. - New York : Columbia University Press, 1944.

Mazilov V.A., Kostrigin A.A. (2017). The work of V.A. Snegirev: An historical and psychological study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 198–210.

Moreno J.L. Sociometry. Experimental Method and the Science of Society: An Approach to a New Political Orientation. - Beacon, N.Y. : Beacon House, 1951.

Sofia C. Gruppi e opinion leadership : impatti sociali sulle politiche locali. - Milano: Franco Angeli, 2004.

Solomon M.R. Consumer behavior : buying, having, and being. - Upper Saddle River, NJ : Pearson / Prentice Hall, 2009.

Summers J.O., King C.W. Opinion leadership and new product adoption. - Lafayette, Ind., Krannert Graduate School of Industrial Administration, Purdue University, 1969.

The connected customer: the changing nature of consumer and business markets / Ed. by S. Wuyts. - New York : Routledge, 2010.

References:

Buyanov V.I. (2012). The study of the socio-psychological climate in the organization: content, criteria, methods. Moscow.

Cherkashin A.G. (2011). Features of self-relation to the image of the physical I depending on the sociometric status. [*Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*], 13(2–3), 627–630.

Gerasimenko I.Ya., & Yusupov R.M. (1994). Sociometry of the conflict. St. Petersburg, Rossiyskaya Akademiya Nauk. St. Petersburgskiy Institut Informatiki and Avtomatizatsii.

Gurskaya A.S., & Shlyakhta D.A. (2013). Sociometric status of a person as one of the differentiating factors of human behavior. *Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology*, 35(2), 136–140.

Holsti O.R. (1996). Public opinion and American foreign policy. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Jensen J.L., Mortensen M., & Ørmen J. (eds.). (2016). News across media: production, distribution and consumption. New York; London, Routledge. doi: 10.4324/9781315692456

Katz E., & Lazarsfeld P.F. (1955). Personal Influence: the Part Played by People in the Flow of Mass Communications. New York, The Free Press.

Kolominsky J.L. (1978). Psychology of relationships in small groups: communication and age characteristics. Minsk, Izdatel'stvo BGU.

Kornilovich V.A., & Kholin A.N. (2017). Communicative dynamics of a small group: information support for management decisions (for example, group situational analysis). [*Kommunikologiya*], 5(1), 99–110.

Kripsy A.M. (1982). Scientific and methodological recommendations for the definition and improvement of relationships in production teams using sociometric methods. Minsk, Izdatel'stvo BGINH.

LaPiere R.T. (1934). Attitudes vs. Actions *Social Forces*, 13 (2), 230–237. doi: 10.2307/2570339

Lazarsfeld P.F., Berelson B., & Gaudet H. (1944). The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign. New York: Columbia University Press.

Markov I.M. (1999). Sociometric methods in psychology: manual. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU.

Mazilov V.A., & Kostrigin A.A. (2017). The work of V.A. Snegirev: An historical and psychological study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 198–210.

Moreno J.L. (2004). Sociometry. Experimental method and social science. Moscow, Akademicheskii Proekt.

Moreno J.L. (1951). Sociometry. Experimental Method and the Science of Society: An Approach to a New Political Orientation. Beacon, N.Y., Beacon House.

Rasskazova A.L. (2004). Sociometric method for the study of small groups. Moscow, MosGU.

Samrailova E.K. (2006). Sociometric analysis of conflict processes. Moscow, Rektor.

Sharikov A.V. (2012). Towards a general audience theory. [*Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitie : materialy 4go Ocherednogo Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa*]. Moscow, ROS, 965–973.

Sobkin V.S. (2000). Television and education: research 1980–90s. [*Obrazovanie i informatsionnaya kul'tura. Sotsiologicheskie aspekty. Trudy po sotsiologii obrazovaniya*]. Vol. V. Issue VII. Moscow, Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 11–94.

Sobkin V.S., & Sharikov A.V. (1989). Features of television preferences of students with different sociometric status. [*Televidenie I shola*]. Moscow: APN USSR, 53–61.

- Sofia C. (2004). Gruppi e opinion leadership : impatti sociali sulle politiche locali. Milano, Franco Angeli.
- Solomon M.R. (2009). Consumer behavior: buying, having, and being. Upper Saddle River, NJ, Pearson, Prentice Hall.
- Summers J.O., & King C.W. (1969). Opinion leadership and new product adoption. Lafayette, Ind., Krannert Graduate School of Industrial Administration, Purdue University.
- The connected customer: the changing nature of consumer and business markets / Ed. by S. Wuyts. - New York : Routledge, 2010.
- Tkhostov A.Sh. (2017). Opportunities and prospects of social pathopsychology. [*Vestnik Moskovskogo Universiteta*], Series 14. Psychology, 1, 36–50.
- Volkov B.S., & Volkova N.V. (2014). Methodology and methods of psychological research. Moscow, KNORUS.
- Volkov I.P. (1970). Sociometric methods in social and psychological research. Leningrad, Zhdanov Leningrad State University.
- Zolotovitsky R.A. (2003). Organizational art therapy and training: sociodrama and sociometry in work with an organization, a group, a family. Moscow, Moreno-Institut, ARK Business Group.
- Zubanova L.B. (2009). Reality in the judgments of media opinion leaders. [*Sotsiologicheskie issledovaniya*], 10, 109–118.

1968 vs 2018. Пятьдесят лет спустя

В.А. Емелин

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 14 сентября 2018/ Принята к публикации: 9 октября 2018

1968 vs 2018. Fifty Years Later

Vadim A. Emelin

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received September 14, 2018 / Accepted for publication: October 9, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. Главная проблема, с которой столкнулся мир сегодня – это нарастающий кризис личной идентичности. Начало ему положили события, произошедшие в 1968 году, считающимся точкой отсчета становления постмодернистского мировоззрения, которое привело к значительным социокультурным последствиям.

Цель статьи – обсуждение этих последствий, анализ того, как идеи плюрализма, толерантности и максимальной реализации свободы личности, положенные в основу постмодерного общества, в ходе своего развития порождают формы радикализма, фанатизма и ханжества.

Описание хода исследования. Автор рассматривает происходящие в обществе тектонические по своим масштабам процессы социальной дезинтеграции и дезадаптации, связанные с распадом привычных ценностей и устоев, государственных образований, с возникновением радикалистских сообществ и с миграционными процессами, последствия которых пугающе не предсказуемы. Он показывает, что описанный Э. Фроммом феномен «бегства от свободы» нашел воплощение в возникших в технологизированном информационном обществе рудиментарных формах гиперидентичности.

Выводы. Постмодернизм сегодня становится зеркалом перманентного кризиса – экономического, политического, межкультурного, межнационального, межконфессионального, межпоколенческого. Итогом надежд 1968 года стало дезадаптированное постнормальное общество, утратившее способность создавать смыслы и конструктивные модели самоидентификации, на смену которым пришли ригидные и рудиментарные формы идентичности.

Ключевые слова: 1968 год, постмодернизм, радикализм, гиперидентичность, постнормальное общество, идентичность, самоидентификация.

Background. The main problem the world faces today is the crisis of personal identity. It began with the events of the year 1968 that is considered to be the starting point for the postmodernist worldview and resulted in significant social cultural consequences.

The Objective of the paper is to discuss these consequences, to analyse how the ideas of pluralism, tolerance and the maximum actualisation of personal freedom that lie in the basis of the postmodern society cause radicalism, fanaticism and hypocrisy.

Design. The author examines socially disintegrating and disadaptation-related tectonic societal processes associated with the breakdown of customary values and attitudes, state forms, emergence of radical communities and migration issues, whose consequences are frighteningly unpredictable. It shows that the phenomenon of “escape from freedom” described by E. Fromm was embodied in the rudimentary forms of hyperidentity arising in the technological and information society.

Conclusion. Postmodernism today is becoming a mirror of the permanent crisis, either economic, political, intercultural, inter-ethnic, interconfessional, intergenerational ones. The result of the hopes of the year 1968 was a maladapted post-normal society that lost its ability to invent meanings and constructive models of self-identity further replaced by rigid and rudimentary forms of identity.

Keywords: the year of 1968, postmodernism, radicalism, hyperidentity, post-normal society, identity, self-identity.

Нет дела, коего устройство было бы труднее, ведение опаснее, а успех сомнительнее, нежели замена старых порядков новыми.

Никколо Макиавелли

Критическая теория общества не располагает понятиями, которые могли бы перебросить мост через пропасть между его настоящим и будущим...

Герберт Маркузе

Волны гасят ветер...

Аркадий и Борис Стругацкие.
Эрих Фромм

Введение: непримиримый технологичный мир

Исходной идеей исследования стала очевидная мысль – наш мир меняется на глазах странным образом. Но при

коммуникационными сетями, освещенным неоновым светом рекламы и оснащенным нателными гаджетами. Демократические аппараты власти решили, или, по крайней мере, ограничили масштаб проблемы беззакония и безнаказан-

Конец 1960-х гг., в целом, и 1968 г., в частности, принято считать временем возникновения постмодернизма как массового умонастроения, а также началом становления информационного общества, мировоззрением которого постмодернизм и является

всей ее очевидности остаются без ответа основные вопросы: Почему? Как? Куда? Казалось бы, развитые страны живут в мире благоденствия и свободы, в целом, избавленном от чумных эпидемий, голода, пыток времен средневековья, отчужденного труда, кровавых революций и концентрационных лагерей эпохи индустриального капитализма. В кранах течет горячая вода, стирают белье и моют посуду машины, улицы подметены и вымыты специальной техникой. Мы пребываем в пространстве и времени, пронизанном

пришел секс, связь, отель. События, разрушившие географию сначала Восточной Европы, а затем и арабского мира, инкриминировали саму идею внутреннего выбора без вмешательства внешней силы.

В утверждении толерантности, демократических ценностей и постмодернистского плюрализма наш мир стал контрастным, черно-белым, самозабвенно утрачивающим не только цветную мозаику, но и даже оттенки серого. Мир стал таким же непримиримым, как и технологичным

Идея навязывания силой демократии обесценила и, в итоге, дискредитировала саму идею демократии. Это было бы не так ужасно, если бы не внушающая озабоченность тенденция распространения идеологии радикализма в самых различных формах и проявлениях (Tashpinar, 2015). Каким образом с нами это случилось? Как радикалы, в самом широком смысле слова, стали гегемонами мировой культуры? Речь идет о первобытной, индигенной нетерпимости людей, подобных людям времен крестовых походов или войн против неверных, в руки которых вместо меча вложен смартфон (Brooks, 2017). Как же так, в утверждении толерантности, демократических ценностей и постмодернистского плюрализма наш мир стал контрастным, черно-белым, самозабвенно утрачивающим не только цветную мозаику, но и даже оттенки серого. Мир стал таким же непримиримым, как и технологичным. Гремят локальные войны, взрываются статуи Будды, по улицам Вавилона едут танки, разрушаются колонны Пальмиры, Старая Европа атакована «ордами» эмигрантов из Африки и Ближнего востока. Практика диалога все чаще подменяется режимом экономических санкций, политического, финансового и культурного давления на оппонентов. Вряд ли кто мог представить эти трансформации пятьдесят лет назад, во времена детей цветов, музыки бунта и сексуального раскрепощения.

стриального капитализма. В кранах течет горячая вода, стирают белье и моют посуду машины, улицы подметены и вымыты специальной техникой. Мы пребываем в пространстве и времени, пронизанном

пришел секс, связь, отель. События, разрушившие географию сначала Восточной Европы, а затем и арабского мира, инкриминировали саму идею внутреннего выбора без вмешательства внешней силы.



Вадим Анатольевич Емелин –

доктор философских наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: emelin@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/emelin/>

Господа революционеры и политические катаклизмы 1968 года

В качестве отправной точки социокультурных трансформаций, в результа-

те которых мы получили то, что имеем в 2018 году, возьмем 1968 год. Конец 1960-х гг., в целом, и 1968 г., в частности, принято считать временем возникновения постмодернизма как массового умонастроения, а также началом становления информационного общества, мировоззрением которого постмодернизм и является (Емелин, 2010, С. 65). Именно тогда происходит окончательное разочарование в возможности насильственного переустройства мира, согласно «великим историческим проектам», начиная с проекта Карла Маркса и заканчивая проектом Герберта Маркузе. Переломной точкой в данном случае послужили социально-политические события 1968 года (1968: The year ..., 2008; McLaughlin, 2014; Morrison, 2017). Особую роль здесь сыграли майские волнения во Франции – бунт, главным образом, леворадикальных сил, требовавших революционного переустройства общества (Caldwell, 2009).

Движение протеста, основу которого составляла студенческая молодежь, вдохновленная разворачивающейся в Китае «культурной революцией», идеей Э. Че Гевары о возможности «революции без бюрократии», теориями «спонтанности революционного действия», восходящими к Бакунину и Прудону, а также идеей Маркузе о решающей роли маргинальных групп в социально-политическом преобразовании буржуазного общества, столкнулось не только с вездесущими механизмами власти, но и, главное, с неспособностью претворить собственные требования в жизнь. Эти идеи не были «написаны кровью», скорее, это была игра в самореализацию в негативном действии. На самом деле «революция трех М» – Маркс, Мао, Маркузе» имела мало отношения к своим кумирам, особенно к Марксу. «Силезские ткачи, которыми восхищался Маркс, бунтовали в 1844-м оттого, что им нечего было есть. Парижские студенты, положившие основу современному левацкому движению, бунтовали в 1968-м оттого, что им нечего было делать. ... Если человек не знаком с реальными проблемами выживания, то самой большой его личной драмой становится поиск идентичности» (Мирошниченко, URL: <https://republic.ru/posts/90948>). Клоунаду бунта «господ революционеров» очень метко отразил Робер Мерль в рома-

не «За стеклом», пытаясь показать изначальную обреченность бунтов в Париже. «Да уж, языком трепать и драться, это они умеют, никто им не указ. И заметь, всегда непременно в послеобеденные часы, ... утром все спокойно: господу изволят почивать!» (Мерль, 1970, С. 79). Родители обеспечили студентам получение образования, а они занимались чем угодно, только не учились.

По сравнению с послевоенными временами, возросшее материальное благополучие казалось «господам бунтарям» не достижением, «а само собой разумеющимся фоном... или даже чем-то отрицательным, неприятным. Они хотели не большего, а иного. Среди граффити, которые оставляли на стенах восставшие студен-

с аналогичным заявлением. Студентов поддержали крупнейшие профцентры Франции, а затем и партии коммунистов, социалистов и левых радикалов. Сорбонна была закрыта 4 мая 1968 года, впервые со времен фашистской оккупации. В этот день большие демонстрации опять прошли в целом ряде городов, а в Париже на улицу вышло столько народа, что полиция вынуждена была стоять в сторонке. Повсюду были видны красные флаги и раздавалось пение Интернационала. В этот день забастовки охватили автозаводы «Рено», судовой верфи, больницы. 16 мая Сорбонна, «Одеон» и половина Латинского квартала оказались заклеены плакатами и листовками, расписаны лозунгами самого фантастического содержания. Иностранцы

Не обошел стороной смутный 1968 год и Америку, где общество потрясали волнения и смятения, связанные с осознанием бессмысленности и трагичности Вьетнамской войны

ты Сорбонны в мае 1968-го, встречались такие: «С 1936 года я боролся за повышение зарплаты. Раньше за это же боролся мой отец. Теперь у меня есть телевизор, холодильник и “фольксваген”, и все же я прожил жизнь, как козел. Не торгуйтесь с боссами! Упраздните их!» (Христофоров, URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/6300/>).

15 мая студенты захватили парижский театр «Одеон» и превратили его в открытый дискуссионный клуб, подняв над ним два флага: красный и черный. Основным лозунгом было: «Фабрики – рабочим, университеты – студентам!» Группа литераторов захватила штаб-квартиру Общества писателей. Общее собрание новорожденного профсоюза писателей поставило на повестку дня вопрос «о статусе писателя в социалистическом обществе». Кинематографисты выработали программу обновления кинопромышленности в русле плановой социалистической экономики. Художники наполняли свои работы социальным смыслом и выставляли их в огромных галереях – цехах авто- и авиазаводов. Крупнейшие представители французской интеллигенции: Жан-Поль Сартр, Симона де Бовуар, Натали Саррот, Франсуаза Саган, Андре Гюрц, Франсуа Мориак и другие выступили в поддержку студентов. Французы – лауреаты Нобелевской премии выступили

журналисты, раскрыв рты, табунами ходили и записывали эти лозунги: «Запрещается запрещать!», «Будьте реалистами – требуйте невозможного! (Че Гевара)», «Секс – это прекрасно! (Мао Цзэ-дун)», «Воображение у власти!», «Все – и немедленно!», «Забудь все, чему тебя учили – начни мечтать!», «Анархия – это я», «Реформизм – это современный мазохизм», «Распахните окна ваших сердец!», «Нельзя влюбиться в прирост промышленного производства!», «Границы – это репрессии», «Освобождение человека должно быть тотальным, либо его не будет совсем», «Нет экзаменам!», «Все хорошо: дважды два уже не четыре», «Революция должна произойти до того, как она станет реальностью», «Вы устарели, профессора!», «Революцию не делают в галстуках», «Старый крот истории наконец вылез – в Сорбонне (телеграмма от доктора Маркса)», «Структуры для людей, а не люди для структур!», «Оргазм – здесь и сейчас!», «Университеты – студентам, заводы – рабочим, радио – журналистам, власть – всем!», «Студенты, рабочие и учителя – объединяйтесь!» (Шарль де Голль и революция, URL: <https://jeteraconte.livejournal.com/47106.html>).

Не обошел стороной смутный 1968 год и Америку, где общество потрясали волнения и смятения, связанные с осознанием бессмысленности и трагичности Вьетнамской войны. Последняя ста-

ла парадигмальным образцом всех войн, в ходе которых обусловленные имперскими амбициями попытки развитых стран навязать свою «прогрессивную» идеологию «отсталым» государствам и народам оборачивались крахом и внутренними социальными взрывами (Fisher, 2018). Зверства американских солдат по отношению к мирным жителям наложили неизгладимый отпечаток на самосознание западной культуры и послужили одной из причин пересмотра и изменения ее мировоззренческих установок. Хотя, следует признать, что фактов бесцеремонного военного вмешательства с целью свержения неугод-

ным были уравниены права женщин, активно строилось социальное жилье, не говоря уже о бесплатной медицине и образовании. Результатом благоденствия, достигнутого жесткой рукой Каддафи, стало формирование «сытого» поколения молодежи с полным отсутствием жизненных целей и маркеров идентификации. В итоге – кризис идентичности и радикальный бунт, «бессмысленный и беспощадный», немислимое по жесткости растерзание своего «отца-благодетеля» и еще недавно непререкаемого господина. И все известные последствия. И новые «господа-реформаторы».

о майской революции: «1968 г. вызывает такой интерес, потому что те два столпа, которые поддерживали мир после Второй мировой войны, начали колебаться и рушиться. С одной стороны, в таких странах, как Франция, Германия, Америка, под вопрос ставилась легитимность колониальных и империалистических претензий, которые уже не соответствовали взглядам людей, прежде всего, молодых. С другой стороны, в результате волнений, которые возникали в Варшаве, в Праге, ставился под вопрос реально существующий коммунизм как противоядие капитализму» (Тарасов, URL: http://scepis.net/library/id_1984.html). Впоследствии Кон-Бендит, известный также как «Рыжий Дени», стал депутатом Европарламента от партии зеленых и символом коллаборационизма для левых сил.

Поражение леворадикальных сил в 1968 г. имело своим следствием отход от идеалов революционного преобразования и вульгарных версий марксистской теории, и вообще, разочарование в самой возможности изменения общества по «модернистскому сценарию». 1968 г. был отмечен многими социально-политическими потрясениями, влияние которых прослеживается и по сей день

ных режимов в последние годы становится, к сожалению, все больше.

Нельзя не упомянуть, что в 1968 году в Камбодже было создано крайне левое течение «Красные кхмеры», где основным контингентом были подростки с несформировавшейся идентичностью в возрасте 12–15 лет, лишившиеся родителей и ненавидевшие горожан как пособников американцев. Идеи недочувшегося студента Парижского университета, улыбчивого Пол Пота стали основой для одного из самых жестоких режимов XX века, унесшего жизни несколько миллионов сограждан. 7 июля 1968 г. к власти в Ираке приходит партия арабского социалистического возрождения (БААС), среди лидеров которой был Саддам Хусейн, ставший впоследствии одной из самых противоречивых и трагичных фигур современной истории. Начало XXI века было ознаменовано беспрецедентной варварской казнью бывшего правителя нации. Тень от виселицы Хусейна до сих пор лежит на теле терзаемого войнами Ближнего Востока. В 1968 г. организация «Свободные офицеры юнионисты-социалисты» во главе с Муаммаром Каддафи начала подготовку к произошедшей годом позже Ливийской революции. Каддафи создал особый тип народовластия, названный им «Джамахирия», при ко-

1968 как точка отсчета постмодерной культуры информационного общества

Противоречия, которые манифестировал май 1968 г., вызвали сильный резонанс в среде философов, расценивших эти события как выражение кризиса всего западного общества, и породили целую библиотеку литературы (1968: A year of ..., 2017). Зазвучал вопрос об ответственности интеллектуала за свои идеи, обретающие в обществе независимость от него жизнь и зачастую становящиеся причинами человеческого горя. Поражение леворадикальных сил в 1968 г. имело своим следствием отход от идеалов революционного преобразования и вульгарных версий марксистской теории и, вообще, разочарование в самой возможности изменения общества по «модернистскому сценарию». 1968 г. был отмечен многими социально-политическими потрясениями, влияние которых прослеживается и по сей день. Речь идет о «Пражской весне», когда под гусеницами танков окончательно погибла вера в социализм «с человеческим лицом» (Protest and Politics ..., 2018). Как впоследствии говорил Даниель Кон-Бендит, один из лидеров Красного Мая и руководителей неоанархистского «Движения 22 марта», «Рыжий Дени», человек, чье имя навсегда слилось с легендой

А. Тарасов так описал свои впечатления о 1968 г.: «В тот год мир немного сошел с ума. Помню, как ... я однажды в библиотеке для какой-то надобности взял подшивку «Правды» за май 1968 года, начал искать нужный номер – и вдруг остолбенел: я увидел такую международную (тогда – третью) полосу «Правды», которая, казалось, могла привидеться только во сне. Официальной хроники не было. Никто никому никаких визитов не наносил. Экономических новостей не было. ... Новостей культуры тоже не было. Было следующее. Фото «Национальная гвардия с пулеметами на ступенях Капитолия» – на случай штурма, надо полагать. Баррикадные бои в Париже. Студенческие волнения в Марселе и Лионе. Студенческие волнения в Западном Берлине и Гамбурге. Студенческие волнения в Мадриде, Барселоне, Брюсселе, Милане, Буэнос-Айресе, Панаме, Лиме и Куско (сговорились они, что ли?). Продолжаются негритянские бунты в США, вызванные убийством Мартина Лютера Кинга. Продолжается Всеамериканская кампания протеста «Молодежь против войны во Вьетнаме». В Бостоне судят доктора Бенджамина Спока. Марш миллиона бедняков на Вашингтон. Операции партизан в Южном Вьетнаме. Бои с партизанами в Анголе. Бои с партизанами в Колумбии. Успешное нападение гватемальских партизан из засады на машину шефа мобильной полиции. Вторжение монархистов с территории Саудовской Аравии в Йемен. Антивоенные митинги

в Сиднее и Мельбурне. Усилились столкновения между партизанами и правительственными войсками на Северном Калимантане. В Таиланде армейские части начали новое наступление на районы, контролируемые отрядами компартии. Американский пассажирский лайнер угнан на Кубу – третий за неделю. В Биафре продолжаются позиционные бои. Правительственная авиация бомбит позиции курдских повстанцев на севере Ирака. Продолжается «культурная революция» в Китае. Продолжается наступление Патристического фронта Лаоса на позиции сторонников Суванна Фумы. Силы ПВО Египта отбили атаку ВВС Израиля в районе Суэцкого канала. В Гане произведены массовые аресты лиц, подозреваемых в связях с военными, пытавшимися произвести переворот в апреле 1967 г. В Сьерра-Леоне пришедшие к власти военные устанавливали контроль над отдаленными районами страны. На севере Чада продолжаются вооруженные столкновения. Террористические акты в Аргентине, Бразилии, Уругвае ...» (Тарасов, URL: http://scepis.net/library/id_550.html).

По сей день этот високосный и «рожденный в понедельник» 1968 год называют «загадочным», «мистическим», «таинственным» (Бурмистров и др., URL: http://expert.ru/russian_reporter/2008/16/god_velikogo_pereloma/). 1968-й был годом Олимпийских игр, годом президентских выборов в США и годом пика солнечной активности. Как было пророчески написано на плакате американского студента-демонстранта: «1968 – год неспокойного Солнца. Всякое может случиться» (Тарасов, URL: http://scepis.net/library/id_550.html). 1968 г. связывают не только с политическими катаклизмами и их философскими последствиями, но и с сексуальной эмансипацией, началом экспансии идеологии феминизма, распространением рекреационных и психоделических наркотиков, возникновением первых субкультур, появлением тяжелого рока и образованием супергрупп Led Zeppelin, Deep Purple, Nazareth, Black Sabbath, Sweet, которые стали образцами для идентификации не одному поколению увлеченных рок-музыкой подростков и взрослых (Charlish, 2010).

В 1968 году вышел знаменитый роман Филипа Дика «Мечтают ли андроиды об электроовцах?», впоследствии неодно-

кратно экранизированный и во многом определивший стилистику движения «киберпанк» и постмодернисткой фантастики.

В 1968 г. Робертом Нойсом и Гордоном Муром была основана компания Intel, создавшая первые микропроцессоры и давшая старт компьютерной революции. В 1968 г. специалисты Hewlett-Packard создали первый настольный программиру-

Совокупность социально-политических катаклизмов, культурно-исторических трансформаций, возникновение новых течений в философии, литературе, архитектуре, искусстве и, безусловно, технологических прорывов дают право считать 1968 г. условным рубежом, символизирующим начало становления постмодернистского мировоззрения, момент схода лавины идентичностей, порожденных постмодерной культурой информационного общества

емый калькулятор, поступивший в продажу как «персональный компьютер», мощность которого во много раз превышала возможности других вычислительных машин для научных и инженерных расчетов. В 1968 г. Бил Гейтс вместе со своим другом Полом Алленом создал две первые программы на языке BASIC. В декабре 1968-го в Сан-Франциско на конференции Дуглас Энгельбарт впервые презентовал компьютерную мышь и продемонстрировал новый способ коммуникации с помощью гипертекста: нажатие мышкой на подчеркнутую строку вело на другую страницу с новой информацией. В 1968-м омский инженер-электромеханик Арсений Горохов изобрел и запатентовал «интеллектор» – прототип персонального компьютера (увы, дело не ушло дальше патента).

В конце 1968 г. был осуществлен первый в мире полет сверхзвукового пассажирского самолета Ту-144 (увы, так и не получившего массового распространения, как из-за объективной нерентабельности, так и из-за ряда трагических случайностей).

В 1968 г. технологии вышли на стартовую позицию для дальнейшего развития, итогом которого стало формирование информационного общества.

Совокупность социально-политических катаклизмов, культурно-исторических трансформаций, возникновение новых течений в философии, литературе, архитектуре, искусстве и, безусловно, технологических прорывов дают пра-

во считать 1968 г. условным рубежом, символизирующим начало становления постмодернистского мировоззрения, момент схода лавины идентичностей, порожденных постмодерной культурой информационного общества.

Приведем еще одну версию, относящую вхождение в силу постмодернизма к 1968 г. После прошедших тогда «студенческих революций» журналист Лесли Фидлер

использовал это, уже имевшее историю, рассматриваемое понятие на страницах журнала «Плейбой» в статье «Пересекайте рвы, засыпайте границы» (Фидлер, 1993, С. 462–518). Приблизительно в это же время постмодерном начали называть новый архитектурный стиль, сочетающий в себе последние достижения с традиционными элементами, возникший как реакция на безликую рациональность функционалистской архитектуры и отражающий тягу человека не только к удобству, но и к зрелищности, к эстетическому удовольствию (Дженкс, 1985; Postmodernism, 2011).

В целом, цепь самых разноплановых, разноименных и разрозненных событий слились в единство в хронотопе формирующегося информационного общества и стали катализатором трансформаций, итогом которых стал наш беспокойный мир.

От ярких цветов 1968 к черным хиджабам 2018

Не затрагивая политические катаклизмы, потрясшие многие страны в 1968 г., сосредоточим внимание на социокультурных трансформациях, которым он положил начало. Основным связывающим их звеном, предельно обобщая, можно назвать максимальное за всю историю человечества повышение уровня свободы индивида – мир становится терпимей к его личным предпочтениям. Человеку уже бо-

лее не нужно подстраивать свою индивидуальность под общую идею, он может полноценно жить своей собственной жизнью, выбирая собственнический фрагмент культурного пространства, даже если последний не вписывается в общепринятые стереотипы (Cornell, 2006). События конца шестидесятых годов прошлого века в обществе западного типа стали итогом пересмотра господствующей ранее в тех или иных формах практик универсализации, навязывания стандартов поведения и подавления любых попыток

ставителей субкультуры хиппи от европейских столиц до Катманду или Гоа (Road Trip to Afghanistan ..., 2011; Smith, 2018). На Гоа хиппи и остановились, и это место до настоящего времени славится свободными нравами. А что же насчет остальной части этого некогда прославленного пути, просуществовавшего лишь чуть более десяти лет? Ответ диктует география «тропы», которая на пути в Индию пересекает не только Европу и Турцию, но и Сирию, Ирак, Иран, Афганистан и Пакистан (Day, 2016). Конец дороге хиппи положила ис-

возгласил университеты «центрами разврата», плодящими левых экстремистов и коммунистов, а также скопищами людей, находящихся на службе у империалистов, и приостановил их деятельность до момента организации «подлинных исламских учебных центров». Иран отвернулся от западной свободы и закрылся для Европы, тропа хиппи была перекрыта. Но и исламская революция в древней Персии ничто по сравнению с возникшей позже акаллигитической сектой ИГИЛ, претендующей на воссоздание Великого Халифата, только совсем не того, что был основан призывающим к миру пророком Мохаммедом (Трофимов, 2016). Телеманифестации отсечения голов как-то прошли мимо защитников прав человека из стран «золотого миллиарда». Мир стал более непредсказуемым, чем в революционизированном в агонии модернизма 1968 г. Тенденция размывания основ и диффузии ценностей не только не потеряла силы, а скорее, наоборот, набрала новые обороты, подпитываемые индигенной энергией самих цифровых технологий активно развивающегося информационного общества (Emelin et al., 2013).

Объявляли смерть постмодернизма и хоронили его не один раз, иногда с сожалением, а чаще с рессентиментом, по нему неоднократно справляли поминки, публиковали массу некрологов (Ермолин, 2012). Чаще всего смерть постмодернизма связывалась с известным обрушением небоскребов в Нью-Йорке

ускользнуть из-под власти господствующих универсалий (Yates, 2011). Эти годы принято называть временем расцвета эпохи «сексуальной революции». «Ее время выпадает на 1950–1970 годы и целиком совпадает с периодом революционного подъема, пик которого пришелся на 1968 год» (Колташов, URL: http://ligis.ru/librari_5/62.htm). Наиболее ярко эмансипацию тех лет выражало движение хиппи. «Они носят экзотические одежды, противопоставляя яркие краски серости и обыденности будней. Они преподносят полисменам пестрые воздушные шары. Они вставляют гвоздики в наведенные на них дула автоматов» (Феофанов, 1975, С. 5–6). Так описывались наивные взгляды детей цветов и творцов мыльных пузырей. В совокупности с энергией рок-музыки супергрупп конца шестидесятых годов прошлого века, раскрепощенным поведением и вызывающей модой на одежду и внешний вид идеология хиппи стала распространяться за рамки западного мира, побуждая менять модели поведения, образ жизни, внешний вид и, в конечном счете, мироощущение поколения молодых людей в мировом масштабе. Примером глобальной миграции «детей цветов» за пределы западного универсума может служить так называемая «тропа хиппи» (Jakobs, 2017; Radeska, 2017; The lonely planet ..., 2011). Речь идет о сформированной во второй половине 1960-х годов между Европой и Южной Азией сети дорог для перемещения пред-

ламская революция в Иране в 1979 г., прообраз или первая ласточка сегодняшних «цветных» революций, которая смела хоть и далеко не однозначный, но принципиально светский режим шаха Пехлеви. Тегеран был многонациональным городом и представлял собой тогда культурную столицу региона. Атмосферу светского общества тех лет сохранило множество фотографий, свидетельствующих о равноправии мужчин и женщин, об отсутствии ограничений в ношении одежды. В стране процветал туризм, а на пляжах загорали в купальниках (Иран до и после ..., 2015). Но пришедший на смену западноориентированному режиму шаха религиозный фундаментализм с атрибутами средневековья полностью перечеркнул наметившуюся тенденцию культурной ассимиляции и терпимости. В частности, «большинство прав, предоставленных женщинам последними шахами, были отменены или объявлены вне закона. В частности, был отменен закон «о защите семьи», защищавший женщину от насилия и авторитарности мужа, как противоречащий ценностям ислама» (Урман, URL: <http://vostalk.net/revolyuciya-v-irane-ot-koka-koly-k-teokratii/>). А ведь до революции они носили пестрые юбки и дефилировали в открытых купальниках по иранским пляжам, теперь женщинам пришлось сменить мини-юбки на хиджабы, и тех, кто осмеливался выйти на улицу с непокрытой головой, нередко забивали камнями (там же). Аятолла Хомейни про-

К вопросу о смерти постмодернизма – жив ли он, рожденный в тысяча девятьсот шестьдесят восьмом?

Объявляли смерть постмодернизма и хоронили его не один раз, иногда с сожалением, а чаще с рессентиментом, по нему неоднократно справляли поминки, публиковали массу некрологов (Ермолин, 2012). Чаще всего смерть постмодернизма связывалась с известным обрушением небоскребов в Нью-Йорке. М. Эпштейн так писал об этом: «Времяраздел прошел через 11 сентября 2001 г. С хронологической точностью можно констатировать, что эпоха постмодернизма завершилась в 10 ч. 28 мин. с крушением двух башен-близнецов Всемирного торгового центра» (Эпштейн, URL: http://www.chaskor.ru/article/postmodernizm_i_vzryvnoe_soznanie_hhi_veka_39993). Словно вновь прозвучал вопрос Т. Адорно: «Возможна ли поэзия после Аушвица?», только на этот раз несколько по-другому: «Возможна ли постмодернистская ирония после

взрыва ВТЦ?» Но жизнь и смерть постмодернизма не может быть сведена к какому-то одному, даже самому исключительному событию, в этом и состоит его ирония и стремление к децентрации, а затем и разрушению мира. Немало из того, что произошло, можно было бы внести в список «могильщиков» постмодернизма. Это – «гуманитарные» бомбардировки в Югославии, печально известная интервенция в Ливию под романтическим названием «Одиссея. Рассвет», всевозможные цветные, оранжевые, тюльпановые революции, итогом которых являлись свержение старых диктаторов, кровь, хаос, а затем восшествие новых диктаторов и обретение «новых господ». Казалось бы, о каком плюрализме можно говорить после того, как господствует одна истина, подкрепленная военной мощью, звучит один метарассказ о демократических ценностях и правах человека, ради которых не грех и убивать (Kroker, Cook, 1988). Но если немного поразмыслить, то и здесь мы видим реверс постмодернизма, ведь провозглашенное им отсутствие правил ведет к тому, что социальные конфликты неизбежно будут решаться с помощью силы. Подход, имплицитно содержащийся в постмодернистской концепции, немецкий философ М. Франк назвал «социал-дарвинистской философией языка», проводя аналогию между стихийным утверждением дискурсивных практик и выживанием видов в борьбе за существование (Frank, 1993, P. 119–139).

Если исходить из того, что ни одна парадигма больше не может претендовать на какой-то выделенный статус, с точки зрения истинности, то споры по поводу притязаний на значимость превращаются в споры по поводу власти. В них оказывается прав не тот, кто выдвигает более универсальный аргумент, а тот, кто сильнее в данном пространстве спора (Swaim, 2016). Для меня наиболее транспарентным событием, венчающим триумфальное шествие то ли полуживого, то ли полумертвого постмодернизма, стало заявление, сделанное Президентом США Д. Трампом 8 мая 2018 г., о выходе из договора по иранской ядерной программе. Он заявил: «Сегодня я объявляю о том, что Соединенные Штаты выйдут из иранской ядерной сделки... Мы введем экономические санкции самого вы-

сокого уровня. Любая страна, которая помогает Ирану в его стремлении получить ядерное оружие, также может попасть под мощные санкции со стороны США» (Бовдунов и др., URL: [https://russian.rt.com/world/article/510836-tramp-vyshel-yadernaya-sdelka-iran](https://russian.rt.com/world/article/510836-trump-vyshel-yadernaya-sdelka-iran)). Казалось бы, причем тут постмодернизм? Во-первых, в этом высказывании самого высокого уровня мы сталкиваемся с радикальным проявлением постмодернистского социал-дарвинизма: «Кто сильнее, тот и прав!», а кто не согласен с этим, будет к тому же

является наилучшей, то логичней смириться с существующим положением дел, что, по сути дела, порождает практику невмешательства в ход событий. Так теряется критический дух философии, и творчество постмодернистов уже не настолько волнует политиков, как идеи марксистов, экзистенциалистов, представителей Франкфуртской школы, и, тем более, протестных движений 1968 г. – власть предрешающие могут спать спокойно (Welsch, 1987). Импликации постмодернистских положений в политический

Кроме инициирования силовых методов и нивелирования любых соглашений следует добавить еще одни социально-политические следствия постмодернистского дискурса. Речь идет о том, что, если из имеющихся возможностей ни одна не является наилучшей, то логичней смириться с существующим положением дел, что, по сути дела, порождает практику невмешательства в ход событий

и наказан. Во-вторых, здесь мы сталкиваемся с апофеозом отказа от правил, договоренностей и соглашений, истинность и правомочность которых в постмодернистском дискурсе совершенно ничтожна... Когда-то Мартин Лютер сказал: «Я здесь стою и не могу иначе». Одо Мар-

дискурс приводят к практике неоконсерватизма, не говоря уже об антикоммунизме. «Поскольку 60-е проложили путь в 70-е, поскольку угас пыл восторженных участников 1968-го, а мировое развитие капитализма было прервано экономическим кризисом, некоторые из француз-

«Постмодерн» не только не умирает, но и постоянно подвергается дальнейшей «постмодернизации». Предпринимаются попытки ввести в обиход термин «постпостмодернизм», под которым понимается опять же достаточно широкий спектр вариантов, таких как: новая форма эстетики технообразов и виртуальной реальности, конец «героического» периода постмодернизма и переход к «мирной жизни», «псевдомодернизм» или же очередной этап развития эпохи «постмодерности»

квард перефразировал эту мысль следующим образом: «Я здесь стою, а могу как угодно». Для Трампа вообще любые договоренности – пустой звук. Ведь сегодня Ким Чен Ына можно называть «больным щенком» или «коротышкой с ракетой», а завтра жать ему руку и заверять в дружбе. Впрочем, если не соблюдать правила игры и нарушать их, то ситуацию всегда можно исправить ударом шахматной доской по голове оппонента в стиле Остапа Бендера. А лучше ракетами «Тамагавк» и кассетными бомбами.

Кроме инициирования силовых методов и нивелирования любых соглашений следует добавить еще одни социально-политические следствия постмодернистского дискурса. Речь идет о том, что, если из имеющихся возможностей ни одна не

ских постструктуралистов, связанные по своему происхождению с авангардным литературным журналом «Тель Кель», перешли от воинствующего маоизма к резкому антикоммунизму. Постструктурализм во Франции смог с чистой совестью восхвалять иранских мулл, одновременно славить США как единственный оставшийся оазис свободы и плюрализма в наконец упорядоченном мире и предлагать различные разновидности зловещего мистицизма как средства от всех человеческих болезней» (Иглтон, 2010, С. 181). Если постмодернизм умер, так, тем более, все более, чем дозволено. Все смешалось под прикрытием смерти постмодернизма. Или его торжества?

А тем временем, «постмодерн» не только не умирает, но и постоянно подвер-

гается дальнейшей «постмодернизации». Предпринимаются попытки ввести в обиход термин «постпостмодернизм», под которым понимается опять же достаточно широкий спектр вариантов, таких как новая форма эстетики технообразов и виртуальной реальности (Маньковская, 1999, С. 18–25), конец «героического» периода постмодернизма и переход к «мирной жизни» (Курицын, 1997, С. 179–183), «псевдомодернизм» (Kirby, 2006) или же очередной этап развития эпохи «постмодерности» (Эшпгейн, URL: http://www.chaskor.ru/article/postmodernizm_i_vzryvnoe_soznanie_hhi_veka_39993). Введение производных от терминов и без того малосодержательных – не самый конструктивный ход в выявлении реальных кризисных проблем постмодерного мира. Анализ социокультурных трансформаций общества на протяжении последних десятилетий говорит не о незавершенности проекта «постмодерн», а скорее ставит вопросы: «Что с нами стало и куда нам двигаться дальше?» (Gibbons, 2017). А.В. Соловьев так комментирует эту ситуацию: «В культуре информационного общества эсхатологические культурные тексты, несущие в заголовках слово «конец» («конец истории», «конец цивилизации», «конец времени» и т.п.), воспринимаются не как физическое завершение феноменов, а как вопрос «Что дальше?». Что наступает: пост-, нео-, транс-, контр-, анти-? В этих попытках описать виртуализированную реальность проступает вневременность вечности. Клиппериоды поствремени и постпространства перемежаются клиппериодами неовремени и неопространства, многократно реплицируемые в многочисленных вневременных и внепространственных сетевых сообществах, тысячами возникающих и гибнущих ежедневно» (Соловьев, 2009, С. 53). Плюралистичный и изменчивый постмодернизм не умирает, а мимикрирует, превращаясь из химеры в дракона, постоянно терзаемого не принявшим и пытающимся убить его непримиримым миром. После каждой смерти из его зубов рождаются сонмы новых чудовищ, и жизнь продолжается во всей ее непред-

сказуемости и разнообразии метаморфоз добра и зла, тела и разума, умеренности и радикализма, безуспешно пытаясь расцветить палитру нюансов между черным и белым.

Заключение: от постмодерного к постнормальному обществу

Анонсированного Фукуямой конца истории не только не произошло, но, наоборот, история развернулась в новом витке или воронке. Причем в этой истории главными движущими силами становятся те, которым, казалось бы, нет места в информационном, технологизированном, интеллектуально богатом обществе. В последние десятилетия наблюдается всплеск не только религиозного фундаментализма и национализма, но и возникновение различных видов гиперидентичности, под которой понимается избыточно жесткая, гипертрофированно переоцененная, ригидная однополюсная идентификация с понятной и упрощенной дикостью. Речь идет даже не столько о террористах всех мастей и не о религиозных фанатиках всех конфессий, которых, к счастью, пока не так много в обыденной жизни. Тревожно то, что в ткань повседневности все сильнее вплетаются какие-то ранее невысказанные фанатики, гики, фрики, фейки и симулякры, которые становятся «героями нашего времени». «Пока телескоп «Хаббл» фиксировал новые галактики в миллионах световых лет от нас, на планете Земля возродилось сообщество «плоской Земли» (Голубинская, 2018). В социальных сетях популярен мем о госте из будущего Алисе Селезневой, с иронией отражающий крах идей о светлом грядущем: «– Алиса, как ты могла? ... – А что? Мне надо было честно рассказать? ... про ИГИЛ, Кончиту Вурст, игру в танки и бога Кузю?».

Итальянские исследователи С. Фунтович и Дж. Равец предложили термин «постнормальная наука» (Funtowicz, Ravetz, 2003) для обозначения этапа, на котором мы находимся сегодня, где все удобные предположения о науке, ее про-

изводстве и ее использовании находят под вопросом (Ravetz, 2006). По аналогии с этим понятием назовем состояние современности «постнормальным обществом», отличительной чертой которого является, с одной стороны, диффузия устойчивых моделей идентификации, а с другой, формирование разноплановых гиперидентичностей в самых невысказанных, воинствующих и зачастую патологических формах. Эрик Эриксон, описывая кризис идентичности, высказал опасение, что развитие технологий в совокупности с распространением радикализма станут угрозой человечеству. «Если учитывать средства уничтожения, которые будут в распоряжении лидеров будущего, наша историческая память нуждается в более ответственной оценке зла, которое угрожает человечеству всякий раз, когда новые поколения отказываются от всякой другой идентичности, кроме идентичности самоутверждения через отречение от всего» (Эриксон, 2017, С. 286). И еще одна тревожная мысль Эриксона: «... мы видим появление технологического и организационного совершенства нашего времени, достигающего звезд и готовящего общечеловеческую трагедию» (там же). Итогом надежд 1968 года стало дезадаптированное постнормальное общество, утратившее способность создавать смыслы и конструктивные модели самоидентификации, на смену которым пришли ригидные и рудиментарные формы идентичности. И красные стали зелеными. Но остаются радикалы, которые, не страдая дальтонизмом, видят отчетливо только черное и белое, не замечая десятки оттенков серого и заодно диалектику красного и зеленого – огней светофоров, спасающих от столкновения на перекрестках культур, оставляя за скобками идею умеренности и отрицая бесконечность спектра устойчивых моделей динамической идентичности в хронотопе общества «пост-1968».

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ №18-013-01222а «Когнитивно-личностные факторы радикалистских установок и форм поведения».

Литература:

Бовдунов А., Цегоев В., Агеева А., Манашерова Т. Мелкая месть, большие деньги, опасные последствия: к чему может привести выход США из ядерной сделки с Ираном [Электронный ресурс] // RT. : [сайт]. URL: <https://russian.rt.com/world/article/510836-tramp-vyshel-yadernaya-sdelka-iran>. – (дата обращения 19.05.2018).

- Бурмистров П., Жутаев Д., Великовский Д., Хестанов Р., Тарасевич Г. 1968: год великого перелома [Электронный ресурс] // Эксперт Online. : [сайт]. URL: http://expert.ru/russian_reporter/2008/16/god_velikogo_pereloma/. – (дата обращения 05.04.2018).
- Голубинская А.В. Релевантность сознания и виртуально-информационной среды как фактор социальной стратификации : автореферат дис. ... кандидата философских наук. – Нижний Новгород, 2018. – 23 с.
- Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма. – Москва : Стройиздат, 1985. – 136 с.
- Емелин В.А. Лабиринты постмодернизма: идентификация ускользающего смысла // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 65–75.
- Ермолин Е. Поминки по постмодернизму // Литературная Газета. – 2012. – № 3(6354).
- Иглтон Т. Теория литературы. Введение. – Москва : Территория будущего, 2010.
- Иран до и после Исламской революции: история в фотографиях [Электронный ресурс] // Тайны и загадки истории. : [сайт]. URL: <http://tayni.info/68478/>. – (дата обращения 01.02.2018).
- Колташов В. Сексуальная революция [Электронный ресурс] // Исследователь. : [сайт]. URL: http://ligis.ru/librari_5/62.htm. – (дата обращения 21.03.2018).
- Курицын В.Н. Время множить приставки. К понятию постпостмодернизма // Октябрь. – 1997. – № 7. – С. 179–183.
- Маньковская Н.Б. От модернизма к постпостмодернизму: via постмодернизм // Коллаж-2: социально-философский и философско-антропологический альманах. – Москва : ИФ РАН, 1999. – С. 18–25.
- Мерль Р. За стеклом. – Москва : Прогресс, 1970.
- Мирошниченко А. Политика нового типа. Трамп и Путин как эффективные постмодернисты [Электронный ресурс] // Republic. : [сайт]. URL: <https://republic.ru/posts/90948>. – (дата обращения 16.06.2018).
- Рикель А.М., Туниязц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 2. – С. 64–82.
- Соловьев А.В. Динамика культуры информационной эпохи. – Рязань : РГУ, 2009.
- Тарасов А. In memorem anno 1968 [Электронный ресурс] // Скепсис. : [сайт]. URL: http://scepisis.net/library/id_550.html. – (дата обращения 19.01.2018).
- Тарасов А. Встреча с бунтарем, продавшимся буржуям [Электронный ресурс] // Скепсис. : [сайт]. URL: http://scepisis.net/library/id_1984.html. – (дата обращения 20.01.2018).
- Урман А. Революция в Иране: от кока-колы к теократии [Электронный ресурс] // Vostok Magazine. : [сайт]. URL: <http://vostalk.net/revolyuciya-v-irane-ot-koka-koly-k-teokratii/>. – (дата обращения 02.02.2018).
- Феофанов О. Музыка бунта. – Москва : Детская литература, 1975.
- Фидлер Л. Пересекайте рвы, засыпайте границы // Современная западная культурология: самоубийство дискурса. – Москва : Ad Marginem, 1993. – С. 462–518.
- Христофоров И. 1968 год: на изломе эпох [Электронный ресурс] // Вокруг света : [сайт]. URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/6300/>. – (дата обращения 15.01.2018).
- Шарль де Голль и революция? Часть 4. [Электронный ресурс] // LiveJournal. : [сайт]. URL: <https://jeteraconte.livejournal.com/47106.html>. – (дата обращения 23.06.2018).
- Эпштейн М. Постмодернизм и взрывное сознание XXI века [Электронный ресурс] // Частный корреспондент. : [сайт]. URL: http://www.chaskor.ru/article/postmodernizm_i_vzryvnoe_soznanie_hhi_veka_39993. – (дата обращения 19.01.2018).
- Эпштейн М.Н. Прото-, или конец постмодернизма // Знамя. – 1996. – № 3. – С. 196–209.
- Эриксон Э. Идентичность и утрата корней в наше время. Из цикла лекций «Инсайт и ответственность» // Философские сюжеты Эрика Эриксона. – Москва : Канон+, 2017. – С. 261–275.
- Эриксон Э. Эволюция и эго. Из цикла лекций «Инсайт и ответственность» // Философские сюжеты Эрика Эриксона / под общ. ред. П.С. Гуревича. – Москва : Канон+, 2017. – С. 275–286.
- (2008). 1968: The year that changed history. *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/observer/gallery/2008/jan/17/1>. (accessed 21.02.2018).
- (2017). 1968: A year of significant events *Saint Louis Public Library*. Retrieved from: <https://www.slpl.org/blogs/post/1968-a-year-of-significant-events/>. (accessed 21.02.2018).
- Brooks, D. (2017). Is Radicalism Possible Today? *The New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2017/06/13/opinion/is-radicalism-possible-today.html>. (accessed 20.01.2018).
- Caldwell, W.W. (2009). 1968: Dreams of Revolution. New York: Algora Publishing, 240.
- Carter, T.J., & Gilovich, T. (2012). I am what I do, not what I have: the differential centrality of experiential and material purchases to the self. *Journal of Personality and Social Psychology*. 102(6), 1304–1317. doi: 10.1037/a0027407
- Charlish, N. (2010). History, Handbook and Cautionary Tale. *Culture Wars*. Retrieved from: http://www.culturewars.org.uk/index.php/site/article/history_handbook_and_cautionary_tale/. (accessed 10.03.2018).
- Cornell, S. (2006). What does postmodern mean? *Summit*. Retrieved from: <https://www.summit.org/resources/articles/what-does-postmodern-mean/>. (accessed 01.03.2018).
- Day, M. (2016). The 1970's Hippie Trail: drugs, danger, and a magical pudding shop in Asia. *Timeline*. Retrieved from: <https://timeline.com/hippie-trail-asia-drugs-55abce249d1>. (accessed 28.02.2018).
- Emelin V., Tkhostov A., & Rasskazova E. (2013). Excessive use of internet, mobile phones and computers: the role of technology-related changes in needs and psychological boundaries. *Procedia – social and behavioral sciences*, 86, 530–535. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.609

- Fisher, M. (2018). The year America unraveled. *The Washington Post*. Retrieved from: <https://www.washingtonpost.com/graphics/2018/national/1968-history-major-events-in-pop-culture/>. (accessed 02.06.2018).
- Frank, M. (1993). Politische Aspekte des neufranzösischen Denkens. In: ders.: *Conditio moderna. Essays, Reden, Programm*, Leipzig, 119–139.
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2003). Post-normal Science. *Internet Encyclopaedia of Ecological Economic*. Retrieved from: http://leopold.asu.edu/sustainability/sites/default/files/Norton,%20Post%20Normal%20Science,%20Funtowicz_1.pdf. (accessed 31.01.2018).
- Gibbons, A. (2017). Postmodernism is dead. What comes next? *The Times Literary Supplement*. Retrieved from: <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/postmodernism-dead-comes-next/>. (accessed 20.04.2018).
- Jakobs, F. (2017). Europe to India via Tehran and Kabul: The Lost World of the Hippie Trail. *Big Think*. Retrieved from: <https://bigthink.com/strange-maps/644-dont-buy-shirts-in-herat-down-the-hippie-trail>. (accessed 02.03.2018).
- Kirby, A. (2006). The Death of Postmodernism and Beyond. *Philosophy Now*. Retrieved from: https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond. (accessed 20.01.2018).
- Kroker, A., & Cook, D. (1988). *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*. Basingstoke: Macmillan, 330.
- McLaughlin, K. (2014). Eight unforgettable ways 1968 made history. CNN. Retrieved from: <https://edition.cnn.com/2014/07/31/us/1968-important-events/index.html>. (accessed 20.02.2018).
- Morrison, H. (2017). *Events of 1968: The Top News Stories of the Year*. London, Montpelier Publishing, 44.
- Postmodernism. (2011). *Victoria and Albert Museum*. Retrieved from: <http://www.vam.ac.uk/content/articles/p/postmodernism/>. (accessed 12.05.2018).
- Protest and Politics: 1968, Year of the Barricades. *Annenberg Learner*. Retrieved from: https://www.learner.org/courses/lens/bundles/essentialensite/media/pdf/EL_protest-politics.pdf. (accessed 31.05.2018).
- Radeska, T. (2017). The Hippie Trail, once a symbol of freedom and enlightenment, today is synonymous danger and war. *The Vintage News*. Retrieved from: <https://www.thevintagenews.com/2017/09/06/the-hippie-trail-once-a-symbol-of-freedom-and-enlightenment-today-is-synonymous-with-danger-and-war/>. (accessed 17.03.2018).
- Ravetz, J.R. (2006). *The No nonsense guide to science*. Oxford: New Internationalist, 144.
- (2011). Road Trip to Afghanistan: Snapshots from the Lost Hippie Trail. *Messy Nessy*. Retrieved From: <http://www.messynessychic.com/2014/03/11/road-trip-to-afghanistan-snapshots-from-the-lost-hippie-trail/>. (accessed 03.03.2018).
- Smith, O. (2018). When Afghanistan was just a laid-back highlight on the hippie trail. *The Telegraph*. Retrieved From: <https://www.telegraph.co.uk/travel/destinations/middle-east/afghanistan/articles/when-afghanistan-was-just-the-laid-back-highlight-on-the-hippie-/>. (accessed 21.04.2018).
- Swaim, B. (2016). Clinton vs. Trump: Modern vs. postmodern. *The Washington Post*. Retrieved From: <https://www.washingtonpost.com/blogs/post-partisan/wp/2016/09/27/clinton-vs-trump-modern-vs-postmodern/?noredirect=on>. (accessed 17.03.2018).
- Tashpinar, Ö. (2015). The Problem with Radicalism. *The Cairo Review of Global Affairs*. Retrieved From: <https://www.thecairoreview.com/essays/the-problem-with-radicalism/>. (accessed 15.06.2018).
- Trofimov, Ya. (2016). Radicalization of Islam or Islamization of Radicalism. *The Wall Street Journal*. Retrieved from: <https://www.wsj.com/articles/radicalization-of-islam-or-islamization-of-radicalism-1466069220>. (accessed: 01.02.2018).
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 344.
- Yates, D. (2011). The Theater of Protest. *Culture Wars*. Retrieved from: http://www.culturewars.org.uk/index.php/site/article/the_theatre_of_protest/. (accessed 02.03.2018).

References:

- (2008). 1968: The year that changed history. *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/observer/gallery/2008/jan/17/1>. (accessed 21.02.2018).
- (2017). 1968: A year of significant events *Saint Louis Public Library*. Retrieved from: <https://www.spl.org/blogs/post/1968-a-year-of-significant-events/>. (accessed 21.02.2018).
- Bovdunov A., Tsegoev V., Ageeva A., & Manasherova T. Small revenge, big money, dangerous consequences: what consequences the US exit from the nuclear deal with Iran can entail. Retrieved from: <https://russian.rt.com/world/article/510836-tramp-vyshel-yadernaya-sdelka-iran>. (accessed 19.05.2018).
- Brooks, D. (2017). Is Radicalism Possible Today? *The New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2017/06/13/opinion/is-radicalism-possible-today.html>. (accessed 20.01.2018).
- Burmistrov P., Zhutaev D., Velikovskiy D., Hestanov R., & Tarasevich G. 1968: the year of the great break. Retrieved from: http://expert.ru/russian_reporter/2008/16/god_velikogo_pereloma/. (accessed 05.04.2018).
- Caldwell, W.W. (2009). *1968: Dreams of Revolution*. New York: Algora Publishing, 240.
- Carter, T.J., & Gilovich, T. (2012). I am what I do, not what I have: the differential centrality of experiential and material purchases to the self. *Journal of Personality and Social Psychology*. 102(6), 1304–1317. doi: 10.1037/a0027407
- Charles de Gaulle and the revolution? Part 4. *LiveJournal*. Retrieved from: <https://jeteraconte.livejournal.com/47106.html>. (accessed 23.06.2018).
- Charlish, N. (2010). History, Handbook and Cautionary Tale. *Culture Wars*. Retrieved from: http://www.culturewars.org.uk/index.php/site/article/history_handbook_and_cautionary_tale/. (accessed 10.03.2018).
- Cornell, S. (2006). What does postmodern mean? *Summit*. Retrieved from: <https://www.summit.org/resources/articles/what-does-postmodern-mean/>. (accessed 01.03.2018).
- Day, M. (2016). The 1970's Hippie Trail: drugs, danger, and a magical pudding shop in Asia. *Timeline*. Retrieved from: <https://timeline.com/hippie-trail-asia-drugs-55abce249d1>. (accessed 28.02.2018).

- Eagleton T. (2010). Theory of Literature. Introduction. Moscow, Territoriya buduschego. Emelin V.A. (2010). Labyrinths of postmodernism: the elusive meaning identified. [*Gosudarstvo, religiya, tserkov' v Rossii i za rubezhom*], 3, 65–75.
- Ermolin E. (2012). Commemoration of postmodernism. [*Literaturnaya Gazeta*], 3(6354).
- Emelin V., Tkhostov A., & Rasskazova E. (2013). Excessive use of internet, mobile phones and computers: the role of technology-related changes in needs and psychological boundaries. *Procedia – social and behavioral sciences*, 86, 530–535. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.609
- Epstein M.N. (1996). Proto, or the end of postmodernism. [*Znamya*], 3, 196–209.
- Epstein M. Postmodernism and the explosive consciousness of the XXI century. [*Chastnyy correspondent*]. Retrieved from: http://www.chaskor.ru/article/postmodernizm_i_vzryvnoe_soznanie_hhi_veka_39993. (accessed 19.01.2018).
- Erickson E. (2017). Identity and loss of roots in our time. In ed. P.S. Gurevich Series of lectures «Insight and Responsibility». [*Filosofskie syuzhety Erika Eriksonf*]. Moscow, Kanon+.
- Erickson E.. (2017). Evolution and Ego. In ed. P.S. Gurevich Series of lectures «Insight and Responsibility». [*Filosofskie syuzhety Erika Eriksonf*]. Moscow, Kanon+.
- Feofanov O. (1975). Music riot. Moscow, Detskaya literatura.
- Fidler L. (1993). Cross the trenches, fall in the borders. [*Sovremennaya zapadnaya kul'turologiya: samoubiystvo diskursa*]. Moscow, Ad Marginem, 462–518.
- Fisher, M. (2018). The year America unraveled. *The Washington Post*. Retrieved from: <https://www.washingtonpost.com/graphics/2018/national/1968-history-major-events-in-pop-culture/>. (accessed 02.06.2018).
- Frank, M. (1993). Politische Aspekte des neufranzösischen Denkens. In: ders.: *Conditio moderna. Essays, Reden, Programm*, Leipzig, 119–139.
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2003). Post-normal Science. *Internet Encyclopaedia of Ecological Economic*. Retrieved from: http://leopold.asu.edu/sustainability/sites/default/files/Norton,%20Post%20Normal%20Science,%20Funtowicz_1.pdf. (accessed 31.01.2018).
- Gibbons, A. (2017). Postmodernism is dead. What comes next? *The Times Literary Supplement*. Retrieved from: <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/postmodernism-dead-comes-next/>. (accessed 20.04.2018).
- Golubinsky A.V. (2018). The relevance of consciousness and the virtual information environment as a factor in social stratification: Ph.D. in Philosophy, Thesis. Nizhny Novgorod, 23.
- Iran before and after the Islamic revolution: the story in photos. [*Sekrety I zagadki istorii*]. Retrieved from: <http://tayni.info/68478/>. (accessed 01.02.2018).
- Jakobs, F. (2017). Europe to India via Tehran and Kabul: The Lost World of the Hippie Trail. *Big Think*. Retrieved from: <https://bigthink.com/strange-maps/644-dont-buy-shirts-in-herat-down-the-hippie-trail>. (accessed 02.03.2018).
- Jenks H. (1985). The language of architecture of postmodernism. Moscow, Stroizdat. 136.
- Khristoforov I. 1968: at the break of eras. Retrieved from: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/6300/>. (accessed 15.01. 2018).
- Kirby, A. (2006). The Death of Postmodernism and Beyond. *Philosophy Now*. Retrieved from: https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond. (accessed 20.01.2018).
- Koltashov V. Sexual revolution. [*Issledovatel'*]. Retrieved from: http://ligis.ru/librari_5/62.htm. (accessed 21.03.2018).
- Kroker, A., & Cook, D. (1988). The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics. Basingstoke: Macmillan, 330.
- Kuritsyn V.N. (1997). Time to multiply consoles. To the concept of post-postmodernism. [*Oktyabr'*]. 7, 179–183.
- (2011). The lonely planet journey: The Hippie Trail. *The Independent*. Retrieved From: <https://www.independent.co.uk/travel/europe/the-lonely-planet-journey-the-hippie-trail-6257275.html>. (accessed 03.03.2018).
- Mankovskaya N.B. (1999). From modernism to post-post-modernism: via post-modernism. [*Kollazh-2: sotsial'no-filosofskiy i filosofsko-antropologicheskij al'manakh*]. Moscow, IF RAN, 18–25.
- McLaughlin, K. (2014). Eight unforgettable ways 1968 made history. CNN. Retrieved from: <https://edition.cnn.com/2014/07/31/us/1968-important-events/index.html>. (accessed 20.02.2018).
- Merle R. (1970). Behind glass. Moscow, Progress.
- Miroshnichenko A. Politics of the new type. Trump and Putin as effective postmodernists. *Republic*. Retrieved from: <https://republic.ru/posts/90948>. (accessed 16.06.2018).
- Morrison, H. (2017). Events of 1968: The Top News Stories of the Year. London, Montpelier Publishing, 44.
- Postmodernism. (2011). *Victoria and Albert Museum*. Retrieved from: <http://www.vam.ac.uk/content/articles/p/postmodernism/>. (accessed 12.05.2018).
- Protest and Politics: 1968, Year of the Barricades. *Annenberg Learner*. Retrieved from: https://www.learner.org/courses/lens/bundles/essentialensite/media/pdf/EL_protest-politics.pdf. (accessed 31.05.2018).
- Radeska, T. (2017). The Hippie Trail, once a symbol of freedom and enlightenment, today is synonymous danger and war. *The Vintage News*. Retrieved from: <https://www.thevintagenews.com/2017/09/06/the-hippie-trail-once-a-symbol-of-freedom-and-enlightenment-today-is-synonymous-with-danger-and-war/>. (accessed 17.03.2018).
- Ravetz, J.R. (2006). The No nonsense guide to science. Oxford: New Internationalist, 144.
- Rykiel A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N. (2017). The concept of subjective well-being in hedonistic and eudemonisticheskim approaches. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*], Series 14. Psychology. 2, 64–82.
- (2011). Road Trip to Afghanistan: Snapshots from the Lost Hippie Trail. *Messy Nessy*. Retrieved From: <http://www.messynessychic.com/2014/03/11/road-trip-to-afghanistan-snapshots-from-the-lost-hippie-trail/>. (accessed 03.03.2018).
- Smith, O. (2018). When Afghanistan was just a laid-back highlight on the hippie trail. *The Telegraph*. Retrieved From: <https://www.telegraph.co.uk/travel/destinations/middle-east/afghanistan/articles/when-afghanistan-was-just-the-laid-back-highlight-on-the-hippie-/>. (accessed 21.04.2018).

- Soloviev A.V. (2009). The dynamics of the culture of the information age. Ryazan, RGU.
- Swaim, B. (2016). Clinton vs. Trump: Modern vs. postmodern. *The Washington Post*. Retrieved From: <https://www.washingtonpost.com/blogs/post-partisan/wp/2016/09/27/clinton-vs-trump-modern-vs-postmodern/?noredirect=on>. (accessed 17.03.2018).
- Tarasov A. In memoriam anno 1968. [*Skepsis*]. Retrieved from: http://scepsis.net/library/id_550.html. (accessed 01/19/2018).
- Tarasov A. Meeting with a rebel who sold bourgeois. [*Skepsis*]. Retrieved from: http://scepsis.net/library/id_1984.html. (accessed 01/20/2018).
- Tashpinar, Ö. (2015). The Problem with Radicalism. *The Cairo Review of Global Affairs*. Retrieved From: <https://www.thecaireview.com/essays/the-problem-with-radicalism/>. (accessed 15.06.2018).
- Trofimov, Ya. (2016). Radicalization of Islam or Islamization of Radicalism. *The Wall Street Journal*. Retrieved from: <https://www.wsj.com/articles/radicalization-of-islam-or-islamization-of-radicalism-1466069220>. (accessed: 01.02.2018).
- Urman A. The Revolution in Iran: from Coca-Cola to Theocracy. *Vostok Magazine*. Retrieved from: <http://vostalk.net/revolyuciya-v-irane-ot-koka-kolyk-teokratii/>. (accessed 02.02.2018).
- Welsch, W. (1987). Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 344.
- Yates, D. (2011). The Theater of Protest. *Culture Wars*. Retrieved from: http://www.culturewars.org.uk/index.php/site/article/the_theatre_of_protest/. (accessed 02.03.2018).

Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика

Д.Г. Давыдов

Современная гуманитарная академия, Москва, Россия

К.Д. Хломов

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Поступила 23 декабря 2018/ Принята к публикации: 17 января 2019

Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention

Denis G. Davydov*

Modern University for the Humanities

Kirill D. Khlomov

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

* Corresponding author E-mail: ddavydov@muh.ru,

Received December 23, 2018 / Accepted for publication: January 17, 2019

Актуальность (контекст) тематики статьи. Массовые убийства в школах и колледжах первоначально осуществлялись в США, однако в последние десятилетия данный феномен распространяется и на другие страны, в том числе Россию. Трагедии, затрагивающие детей и подростков, привлекают особый интерес политиков, общественности и специалистов.

Целью проведенного исследования стало обобщение накопленного в зарубежной литературе опыта осмысления феномена массовых школьных убийств, выделение структуры, этапов развития и факторов, влияющих на его возникновение. Была сделана попытка интеграции разных научных подходов к диагностике угрозы и профилактике массовых школьных убийств.

Описание хода исследования. Методология исследования включала в себя поиск и обобщение выводов из научных и прикладных публикаций по проблеме. Поиск осуществлялся с использованием библиографических систем и научных сетей Web of Knowledge, Scopus, ResearchGate, Google Scholar, Academia.edu, Mendeley. Были отобраны 55 научных публикаций, посвященных рассмотрению конкретных случаев, содержащих мета-анализ данных, направленных на рассмотрение социально-психологических факторов школьных расстрелов и их предупреждения.

Результаты исследования. Описаны основные методологические подходы к анализу школьных расстрелов, представлены теории, предлагающие системное понимание этого феномена, определены этапы социальных и личностных предикторов школьных расстрелов. Сформирован обобщенный портрет преступника, который, хоть и не позволяет осуществлять точную диагностику угрозы, тем не менее, содержит важные для профилактики и диагностики признаки.

Выводы. Анализ литературы по проблеме позволяет интерпретировать массовые убийства в школах как самостоятельный феномен, реконструировать логику событий, определить основные механизмы этого явления и этапы его развития, предложить эффективные способы обнаружения и предупреждения угрозы.

Ключевые слова: школьный расстрел, насилие в школе; массовое убийство, безопасность, образование.

Introduction. The massacres in schools and colleges committed by their students are initially associated with the United States, but in recent decades the phenomenon has spread to other countries including Russia. Such tragedies affecting children and adolescents are of particular interest to politicians, general public and professionals.

The Objective of this research is to summarize the foreign literature accounts of the phenomenon of mass school murders, the structure of this phenomenon, the stages of its development and factors that cause it.

Procedure. Research methodology included search and generalization of conclusions from scientific and applied publications on the issue. The search was carried out using bibliographic systems and scientific networks Web of Knowledge, Scopus, ResearchGate, Google Scholar, Academia.edu, Mendeley. He author selected 55 scientific publications on specific cases and meta-analysis of data aimed at addressing socio-psychological factors of school shootings and prevention.

Findings. The main methodological approaches to the analysis of school shootings are described, the theories offering a systematic understanding of this phenomenon are presented, the stages of both social and personal predictors of school shootings are defined.

Conclusion. The analysis of the literature allows interpreting massacres in schools as an independent phenomenon, to reconstruct the events, to determine the main mechanisms and development stages, to offer effective ways to detect and prevent threats.

Keywords: school shootings, school violence, violence against peers, massacre, rampage shootings.

Актуальность тематики

Случаи насилия в школьной среде, сопряженного с гибелью учеников или учителей, неизменно вызывают широкий общественный резонанс. Особое внимание привлекают массовые убийства с применением огнестрельного оружия, когда нападение совершают бывшие или ны-

нешние ученики, а жертвами становятся учащиеся или персонал учебных заведений. Вид учебных заведений варьируется от начальной школы до университетов (Robinson et al., 2016). Подобные инциденты широко известны по зарубежным новостям. Только за период 1999–2018 гг. в разных странах произошло по различным оценкам от 28 до 264 подобных ин-

цидентов (Harper, Ryberg & Temkin, 2018). Большинство из них совершено в США, реже они происходили в странах Европы (Malkki, 2014). Вместе с тем, начавшаяся с февраля 2014 года в России также произошла, в зависимости от подхода к оценке события, от 15 до 19 инцидентов с насилием в образовательном учреждении, имеющих сходные признаки (см.

Табл. 1. Нападения учеников на одноклассников и сотрудников образовательных организаций России с применением огнестрельного оружия в 2014–2018 гг.

Дата происшествия	Место происшествия	Оружие, количество нападавших, пострадавших	Итог для нападавшего
03.02.2014	Школа 263, г. Москва	Малокалиберная винтовка 1 нападавший, 2 погибших взрослых (педагог, охранник), 1 раненый взрослый (полицейский)	Задержан, направлен на принудительное лечение по решению суда
10.05.2018	Филиал Новосибирского колледжа транспортных технологий им. Н.А. Лунина, г. Барабинск	Гладкоствольное охотничье ружье, 3 пострадавших студентов колледжа	Совершил самоубийство
17.10.2018	Политехнический колледж, г. Керчь	Огнестрельное оружие, взрывные устройства, 1 нападавший, погибло 5 работников колледжа и 16 студентов, включая нападавшего, ранено 67 человек	Совершил самоубийство

Table 1. Attacks of school students on classmates and employees of educational organizations of Russia using firearms throughout 2014–2018.

Event Date	Accident Site	Firearms, number of attackers and injured people	Outcome for attacker
03.02.2014	School 263, Moscow, Russia	Small-bore rifle, 1 attacker, 2 dead adults (teacher and school guard), 1 injured adult (police officer)	Detained, sent for compulsory treatment by court order
10.05.2018	Lunin Branch of the Novosibirsk College of Transport Technologies, Barabinsk, Russia	Smoothbore hunting rifle, 3 injured college students	Suicide
17.10.2018	Polytechnic College, Kerch, Russia	Firearms, explosive devices, 1 attacker, 5 college workers and 16 college students including the attacker killed, 67 people injured	Suicide



Денис Геннадьевич Давыдов – кандидат психологических наук, директор Института когнитивной нейрологии Современной гуманитарной академии
E-mail: ddavydov@muh.ru
<https://famous-scientists.ru/12067>



Кирилл Данилович Хломов – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, руководитель психологической службы факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: kirikhlomov@gmail.com
<https://www.ranepa.ru/prepodavately/sotrudnik/?id=b5e862f2-5733-4ed4-a1dd-88b16c8a22d0>

табл. 1 и 2). Данные по нападениям собраны на основе ряда источников: государственное информационное агентство России ТАСС (Случаи нападений ..., URL: <https://tass.ru/info/4885783>), новостные издания «Аргументы и Факты» (Происшествия, URL: <http://www.aif.ru/incidents>), «Известия» (Случаи нападений ..., URL: <https://tass.ru/info/4885783>), NewsNN (Топ-8 нападений ..., URL: <https://newsnn.ru/cards/19-01-2018/top-8-napadeniy-uchenikov-na-shkoly-v-rossii-365dbc3f-2780-4ac0-8964-20058647236e>) и др.

Кроме того, зафиксированы случайные применения пневматического оружия 19.10.2017 в школе № 12 г. Сыктывкар, 22.12.2017 в школе № 36 г. Комсомольск-на-Амуре и 18.01.2018 года в гимназии № 1 г. Симферополь.

Опираясь, в первую очередь, на зарубежные исследования, которые не проти-

Для цитирования: Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 62–76. doi: 10.11621/npj.2018.0406

For citation: Davydov D.G., Khlomov K.D. (2018). Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention. National Psychological Journal [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 4, 62–76. doi: 10.11621/npj.2018.0406

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

Табл. 2. Нападения учеников на одноклассников и сотрудников образовательных организаций России с применением холодного оружия и других средств в 2014–2018 гг.

Дата происшествия	Место происшествия	Оружие, количество нападавших, пострадавших	Итог для нападавшего
14.04.2014	Школа № 39, г. Санкт-Петербург	1 нападавший, 1 пострадавший взрослый (педагог)	Задержан, направлен на лечение
15.12.2014	Школа № 4, г. Брянск	Пневматическое оружие, 1 раненый ученик	Задержан
17.03.2016	Колледж индустрии гостеприимства и менеджмента № 23, г. Москва	Нож, 1 нападавший, 1 пострадавший	Задержан
18.03.2016	Школа № 3, г. Находка	Нож, 1 нападавший, 1 погибший ученик	Совершил самоубийство
1.11.2017	Политехнический колледж № 42, г. Москва	Нож, 1 нападавший, 1 погибший взрослый (педагог)	Совершил самоубийство
05.09.2017	Школа № 1, г. Ивантеевка	Пневматическое оружие, топор, 1 нападавший, пострадало 3 ученика и 1 взрослый (педагог)	Задержан
8.12.2017	Школа № 4, г. Иркутск	Нож, 1 нападавший, 1 пострадавший ученик	Задержан
25.10.2017	Школа № 85, г. Волгоград	Нож, 1 нападавший, 1 погибший ученик	Задержан
11.02.2017	Школа № 1, г. Нижнекамск	Пневматическое оружие, 1 ученик погиб	Задержан
17.11.2017	Школа № 48, г. Нижний Новгород	1 нападавший, нож, 1 пострадавший ученик	Задержан
28.11.2017	Школа № 1, г. Высоковск	Нож, 1 нападавший, 1 пострадавший	Задержан
12.05.2017	Школа № 2, г. Усинск	Пневматическое оружие, 1 раненый ученик	Задержан
15.01.2018	Школа № 127, г. Пермь	Ножи, 2 нападавших, ранено 9 учеников и 1 взрослый (педагог)	Задержаны
17.01.2018	Школа в д. Смольное	Нож, 1 нападавший, 1 пострадавший ученик	Задержан
19.01.2018	Школа в поселке Сосновый Бор	Топор, бутылка с зажигательной смесью, 1 нападавший, пострадали 6 учеников, 1 взрослый (педагог)	Задержан
18.04.2018	Школа № 1, г. Стерлитамак	Нож, 1 нападавший, 1 пострадавший ученик	Задержан

Table 2. Attacks of school students on classmates and employees of educational organizations of Russia using cold steel and other types of weapon throughout 2014–2018.

Event Date	Accident Site	Firearms, number of attackers and injured people	Outcome for attacker
14.04.2014	School 39, St.-Petersburg, Russia	1 attacker, 1 injured adult (teacher)	Detained, sent for compulsory treatment
15.12.2014	School 4, Bryansk, Russia	Air gun, 1 injured student	Detained
17.03.2016	College of Hospitality and Management 23, Moscow, Russia	1 attacker, knife, 1 injured	Detained
18.03.2016	School 3, Nakhodka, Russia	1 attacker, knife, 1 killed (student)	Suicide
1.11.2017	Polytechnical College 42 Moscow, Russia	1 attacker, knife, 1 killed adult (teacher)	Suicide
05.09.2017	School 1, Ivanteevka, Russia	Air gun, топор, 1 attacker, 3 injured (students) и 1 injured adult (teacher)	Detained
8.12.2017	School 4, Irkutsk, Russia	1 attacker, knife, 1 injured student	Detained
25.10.2017	School 85, Volgograd, Russia	1 attacker, knife, 1 injured student	Detained
11.02.2017	School 1, Nizhnekamsk, Russia	Air gun, 1 student killed	Detained
17.11.2017	School 48, Nizhniy Novgorod	1 attacker, knife, 1 injured student	Detained
28.11.2017	School 1, Vysokovsk, Russia	1 attacker, knife, 1 injured	Detained
12.05.2017	School 2, Usinsk, Komi Republic, Russia	Air gun, 1 injured student	Detained
15.01.2018	School 127, Perm, Russia	2 attackers, knives, 9 injured students, 1 injured teacher	Detained
17.01.2018	School in Smolnoe village, Russia	1 attacker, knife, 1 пострадавший ученик	Detained
19.01.2018	School in Sosnovyy Bor Town, Russia	Axe, bottle bomb, 1 attacker, 6 injured students, 1 injured teacher	Detained
18.04.2018	School 1, Sterlitamak, Bashkortostan, Russia	1 attacker, knife, 1 injured (student)	Detained

воречат уже известным сведениям об инцидентах в России, мы можем очертить ряд формальных признаков школьных расстрелов: преступник или преступ-

ники имели отношение к школе (учились в ней); убийства или ранения были умышленными, но без корыстных мотивов; нападения планировались и орга-

низовывались заранее; как правило, это были публичные и даже демонстративные акты, направленные на убийство неопределенного круга лиц. В большинст-

ве случаев к этому перечню добавляется использование огнестрельного оружия. Ряд случаев с применением холодного оружия, по нашему мнению, вполне соответствуют общему сценарию нападения на школы с целью массового убийства, а выбор нападавшими колюще-режущего оружия обусловлен, вероятно, недоступностью огнестрельного.

Сходство таких событий, происходящих по всему миру, заставляет предположить наличие особого феномена, существенно отличающегося от других форм школьного насилия. Отвечая на социальный заказ общества, исследователи пытаются раскрыть личностные и социально-психологические причины поведения «школьных стрелков», описать условия, способствующие таким инцидентам, и предложить меры профилактики подобных происшествий. Настоящий обзор включает в себя выделение социально-психологических условий и личностных особенностей, способствующих организации и совершению массовых убийств в учебных заведениях.

Ход исследования

Целью проводимого исследования стало обобщение накопленного в зарубежной литературе опыта осмысления феномена массовых школьных убийств, а также выделение структуры, этапов развития и факторов, влияющих на его возникновение. Была сделана попытка интеграции разных научных подходов к диагностике угрозы и профилактике массовых школьных убийств.

Исследование представляло собой поиск и обобщение выводов из научных публикаций по проблеме. Поиск осуществлялся с использованием библиографических систем и научных сетей Web of Knowledge, Scopus, ResearchGate, Google Scholar, Academia.edu, Mendeley. Критерии поиска были определены в соответствии с целью настоящего исследования. Поиск осуществлялся по таким терминам, как: school shootings, school violence, violence against peers, mass murderers, rampage shootings и др. Отбирались научные публикации, посвященные как рассмотрению конкретных случаев, так и содержащие мета-анализ психологических

и социально-психологических факторов школьных расстрелов и вопросы их предупреждения. Всего для анализа было отобрано 55 публикаций.

Лучше всего проблема оказалась разработанной в США, что не удивительно. В США зафиксировано больше всего подобных происшествий – начиная с 1996 года около 60 школьных расстрелов привели к гибели сотен людей (Rocque, 2012). По другим данным за период с 1974 года по 2000 год в США имело место 41 нападение на школы, причем 30 из них были совершены одиночками (McCaughey & Moskalenko, 2014). Наиболее известный случай, который упоминается в большинстве статей – «Колумбийский расстрел», произошел в США в 1999 году. Тогда два ученика в своей школе открыли огонь по учителям и преподавателям, в результате чего 30 человек были убиты и более 20 ранены (Malkki, 2014). По теме школьных расстрелов в США реализуются несколько исследовательских проектов, публикуются статьи и проводятся конференции. Исследования проводятся под эгидой таких организаций, как министерство образования США, Секретная служба США, национальная ассоциация школьных психологов, Федеральное бюро расследования, Национальный центр школьной безопасности и др. В частности, Американская психологическая ассоциация привлекает к разработке практических рекомендаций ведущих экспертов-психологов (American Psychological Association, 2013). Один из самых крупных исследовательских проектов по теме нападений на школы осуществлен в 2002 г. Секретной службой США в сотрудничестве с Министерством образования США. Это исследование получило название «Инициатива Безопасная школа» (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002).

В Европе этой проблеме также уделяется внимание в ряде исследовательских центров и ассоциаций. Например, Европейская ассоциация социальных работников предлагает свои рекомендации по профилактике нападения на школы. Упомянута эта проблема и в Европейской программе по предупреждению насилия в молодежной среде (Sethi, Hughes, Bellis, Mitis & Racioppi, 2010).

Вопросы, поднимаемые в литературе по поводу школьных расстрелов, чаще

всего касаются двух аспектов: определения мотивов и предикторов нападений и поиск путей предупреждения такого поведения. В частности, многие публикации сосредоточены на описании признаков, которые должны насторожить школьный персонал, и на разработке системы выявления подростков, склонных к подобному поведению (Borum, Cornell, Modzeleski & Jimerson, 2010; Fast, 2008; Sommer, Fiedler, Leuschner & Scheithauer, 2016; Twemlow, Fonagy, Sacco, Otoole & Vernberg, 2002). Учителей, директоров и школьных психологов предлагается научить отличать намерение совершить вооруженное нападение от обычного «бунтарского» подросткового поведения (Robertz, 2007). Наиболее типичны качественные исследования на основе интервью и судебной практики (Фокс & Хардинг, 2005). Имеет место критика того, что большинство публикаций посвящено описанию и анализу одиночных фактов, но не принимаются во внимание многие важные переменные и вероятное взаимодействие между ними (Rocque, 2012).

Школьный расстрел как самостоятельный феномен

Обзор имеющихся публикаций подтверждает, что школьные расстрелы, отличаются от других сходных преступных действий с использованием огнестрельного оружия (разборки банд, захвата школы террористами или других убийств) по ряду признаков и заслуживают определения как самостоятельный феномен (Malkki, 2014). Прежде всего, такие массовые убийства отличаются от серийных – убийства и ранения совершаются в ограниченное время, все действие предстает как одна акция. Ученик (или бывший ученик) приносит в школу оружие с конкретной целью – застрелить кого-либо (а не только продемонстрировать оружие). Жертвой огнестрельного ранения, помимо самого стрелка, оказывается, как минимум, один человек. Обратим внимание на ключевой признак: преступник стреляет в людей, которые не были его первоначальной целью. Этот признак отличает данный тип происшествий от целенаправленных убийств в ходе межличностных конфликтов с применением

оружия. Именно он и создает ощущение нерациональности произошедшего, что подчеркивается часто встречающимся термином Rampage School Shooting, что можно перевести, примерно, как «школьные расстрелы в приступе безумства».

Имеется еще один, специфический признак, который ярко отличает школьные расстрелы от других видов школьного насилия. Отсутствие избирательности жертв сочетается с символическим характером насилия, а само действие, по всей видимости, имеет коммуникативную природу и реализует намерение нападающего сделать заявление, передать какое-то сообщение окружающим (Malkki, 2014). Другими словами, исполнителю не столь важно, кто станет конечной жертвой, ему не требуется, например, отомстить конкретным людям. Эта особенность «школьных расстрелов» проявляется в церемониальности, театральности и даже торжественности действия, которое напоминает древние ритуалы, где исполнитель играет роль бога перед тем, как его казнят или он совершит самоубийство (Fast, 2008). В этом смысле школьные расстрелы напоминают массовые убийства на рабочем месте, которые также часто включают в себя «символическую» цель (Rocque, 2012), и нападения террористов-одиночек (Spraij, 2010).

Существующие подходы к исследованию школьных расстрелов можно разделить на три общие категории (Rocque, 2012):

- 1) Поиск факторов риска – попытка построить модели, отбирая полезные «входные» переменные, чтобы предсказать выходную переменную – совершение преступления. В рамках этого подхода исследователи пытаются обнаружить «сигналы опасности» в четырех сферах: личность, семья, школа, социальная динамика. Этот подход принципиально «не теоретический» и скорее описывает, «кто» совершает преступление, чем отвечает на вопрос: «почему» (Fox & Burstein, 2010).
- 2) Применение патопсихологических теорий, которое чаще всего сводится к апелляции к различным психологическим заболеваниям. Так, предлагается разделять «школьных стрелков» на 3 типа: психопаты, психотики и травматика (Langman, 2009). Психопатические

«стрелки» не чувствуют эмоциональную связь с другими людьми, они не в состоянии испытывать чувство вины или угрызения совести. Они, как правило, могут наслаждаться, причиняя боль другим (например, мучают животных). Психотические «стрелки» страдают от разрыва с реальностью, испытывают глубокое чувство отличия от других, ощущают себя изгнанниками. «Стрелки» третьего типа характеризуется пережитым эмоциональным, физическим или сексуальным насилием.

- 3) Обращение к социально-психологическим, социологическим и культурологическим теориям. Например, обсуждается, насколько распространенный в Америке культурный стереотип: «Оружие может решать проблемы» стимулирует инциденты в школах (Rocque, 2012). Дискуссия разворачивается также в отношении роли насильственного содержания медиа и компьютерных игр в формировании установок на применение оружия. Другие исследователи сосредотачиваются на роли воздействия на нападающего со стороны школьного окружения: насмешек, запугивания, социальной изоляции. Исследователи отмечают также роль гендерных стереотипов и мужской идентичности, «культуры чести». В частности, в условиях гомофобии у подростка, которого дразнят и запугивают, может появиться желание показать другим, что он «настоящий мужчина» посредством насилия (Kimmel & Mahler, 2003). Предполагается и наличие влияния плотности социальной среды на насильственное и антисоциальное поведение – существует взаимосвязь между числом жертв и общим числом учащихся в школе и классе (Kaiser, 2006).

Несмотря на множественные попытки объяснения школьных расстрелов, лишь немногие исследователи предлагают системное рассмотрение этого феномена. Так, К. Ньюман (K. Newman) предлагает комплексную теорию школьных расстрелов, включающую пять «необходимых, но недостаточных факторов» (Newman, Fox, Roth, Mehta & Harding, 2004):

- самоощущение социальной изоляции, рассмотрение себя как изгоя;
- наличие психологических трудностей или расстройств (не обязательно психических заболеваний);

- распространенность культурных сценариев, в которых поддерживают насилие как средство решения проблем;
- отсутствие системы выявления потенциальных стрелков в школе;
- доступность оружия.

Согласно подходу, предложенному Дж. Левиним и Э. Мадфисом (D. Levin, E. Madfis), ряд факторов действует на потенциального нападающего последовательно, и вызываемое ими патологическое влияние имеет кумулятивный эффект (Levin & Madfis, 2009). Выделяются пять стадий, которые проходит такой индивид, накапливая «деформации»: хроническая деформация, неконтролируемая деформация, острое напряжение, стадия планирования и стадия осуществления. Хроническая деформация обусловлена глубокими жизненными разочарованиями (например, в отношениях с родителями или одноклассниками) и недостаточностью систем социальной поддержки и приводит к социальной изоляции. Эта стадия может длиться в течение нескольких лет. При этом проблемы взаимоотношения с социумом не обязательно видны со стороны. Например, семьи будущих «стрелков» окружающими часто воспринимаются как вполне благополучные. Стадия хронической деформации, в свою очередь, ведет к неконтролируемой деформации, которая возникает при отсутствии корректирующего воздействия социальных отношений. В благополучной ситуации те, кто не нашел поддержку в школе, могут обратиться к семье, к спортивному коллективу или к группе сверстников вне школы. Относительно же лиц, слабо включенных в социальные отношения, этот механизм конформизма перестает действовать и, в результате социум теряет над ними контроль. Социальная изоляция и соответствующая потеря социального контроля способствуют возникновению краткосрочного травмирующего события (острая деформация), неважно, реального или воображаемого. Таким событием-катализатором чаще всего является «потеря лица», унижение, например, отвержение со стороны девушки, провал в успеваемости или бойкот сверстников. Стадия острой деформации инициирует стадию планирования, на которой появляются фантазии о массовых убийствах

как о «мужском решении» восстановить чувство контроля.

Анализируя поведенческую составляющую школьных расстрелов, авторы обращают внимание на тот факт, что 81% нападения были совершены одиночками (McCauley & Moskalkenko, 2014). Принципиальным моментом таких действий является применение огнестрельного оружия, хотя по аналогии с террористами-одиночками можно предположить и вероятность применения взрывчатых веществ или захват транспортных средств (Sraaij, 2010).

Многие исследователи делают естественный вывод о взаимосвязи школьных расстрелов и культуры оружия в современном массовом сознании. Культура оружия, соответствует выделенной Э. Эриксоном «военной идентичности» – составному элементу групповой идентичности многих европейцев, передаваемому из поколения в поколение (Эриксон, 1996). Как и военная идентичность, культура оружия проявляется в содержании боевиков и компьютерных военных игр, в создании детских военных игрушек, в распространении стиля одежды «милитари» (Давыдов, 2011).

Типичный возраст совершивших массовые школьные расстрелы от 13 до 19 лет. Согласно Э. Эриксону, это возраст кризиса идентичности, предполагающего серию социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений (Эриксон, 1996). Культура оружия предоставляет подросткам один из доступных способов обретения искомой идентичности. Оружие – это доступный символ власти и стратегическое средство получения статуса, господства или материальных благ. В условиях, когда брутальность, способность совершить насилие атрибутируется мужчине, владение оружием и его использование могут быть рассмотрены как способ достижения мужской идентичности и доминирования. Владение оружием является доказательством для самого человека и для всего мира собственной мужественности, значимости, способности влиять на окружающих. Кроме того, наличие оружия изменяет порядок и сложившиеся правила урегулирования конфликтов, которые воспринимаются субъектом как невыгодные для него. Та-

ким образом, оружие представляет собой инструментальную ценность. Ценность оружия подтверждается проявлениями доминирования, городскими «мифами», а также включением насилия с его применением в социальный дискурс повседневной жизни детей старшего возраста и подростков (Wilkinson & Fagan, 2001). Эта гипотеза позволяет объяснить, почему нападения почти всегда совершают мальчики-подростки и юноши.

Огнестрельное оружие, очевидно, имеет особый, символический смысл в школьных расстрелах. Демонстративный характер использования оружия подтверждается тем, что преступники часто приносят больше оружия, чем успевают или способны использовать (несколько ружей или пистолетов, множество боеприпасов). Как уже упоминалось, школьные расстрелы являются символическими актами, совершенными с намерением отправить сообщения для более широкой аудитории, чем непосредственные жертвы. В некоторых случаях это сообщение встроено в сам акт, но может быть и так, что преступник оставляет записки или видео, в которых он объясняет свой поступок (Malkki, 2014).

Подтверждением ритуально-демонстративного характера действия является самоубийственный финал – часто это суицид или безрассудная перестрелка с полицией. При этом существуют предположения о принципиальных различиях в поведении стрелков, которые намерены совершить суицид и тех, кто предполагает остаться в живых (Lankford, 2015). В абсолютном большинстве случаев нападавшие понимали, что их ждет смерть – они не пытались скрыться, изменить внешность и т.п. Поскольку самосохранение не является для них целью, переговоры с такими стрелками вести весьма сложно, и часто они не приносят результата. Изначально суицидальный характер намерений осложняет и заградительную профилактику – в данном случае наличие вооруженных охранников, систем видеонаблюдения и т.п. не является сдерживающим фактором. Более того, самоубийство руками полицейских (Suicide by cop) – это одна из характерных интенций школьных стрелков. Возможно, гибель в перестрелке с полицией воспринимается ими как способ «с честью»

выйти из позорного социального положения, связанного с насмешками и изоляцией (Weatherby, Strachila & McMahon, 2010).

Комплекс «школьного стрелка»

Построение личностного профиля «школьного стрелка» является одной из самых популярных тем научных публикаций (Kimmel & Mahler, 2003). Среди общественности распространен образ «стрелка» как социально некомпетентного одиночки, испытывающего постоянные насмешки от сверстников и играющего в жестокие видеоигры. В реальности, однако, наблюдается слишком много индивидуальных особенностей нападавших (Ferguson, Coulson & Barnett, 2011). В докладе, опубликованном Секретной службой США, признается, что не существует точного портрета ученика, готовящего нападение (Prior Knowledge of Potential ..., 2008).

Вместе с тем, решение этой задачи в отношении террористов-одиночек оказалось более успешным, нежели в отношении «обычного» террориста, действующего в группе (McCauley & Moskalkenko, 2014). Вероятно, поведение одиночек описывается более-менее ограниченным числом личностных предикторов. Какие же общие черты лиц, совершивших нападения в школах, могут быть выделены? Прежде всего, вполне объяснимый факт, что во всех описанных случаях (за исключением одного) – нападавшими являлись мужчины. Чаще они были представителями этнического большинства. Возраст нападавших обычно находился между 13 и 19 годами (Malkki, 2014). Почти две трети нападавших (63%) имели полную семью, многие из них хорошо учились (Prior Knowledge of Potential ..., 2008). В большинстве случаев школы, в которых происходили инциденты, находились в пригородах или сельских районах, которые обычно характеризуются низким уровнем насильственных преступлений (Rocque, 2012).

С точки зрения криминологии, характеристики «школьных стрелков», данные выше, необычны, поскольку они противоречат общим тенденциям преступности (Rocque, 2012). Следует отметить тот

факт, что более половины совершивших вооруженные нападения в школах имели опыт обращения с оружием вне военной службы (McCauley & Moskalkenko, 2014).

Часто обсуждается проблема, являются ли нападавшие психически больными людьми. Обычно каждое подобное происшествие комментируется в СМИ врачами-психиатрами, которые предсказуемо находят причины произошедшего в различных личностных патологиях. Однако многие исследователи приходят к выводам, что изученные преступления редко связаны с психопатологией (McCauley & Moskalkenko, 2014; Spaaïj, 2010). Обзор истории 27 молодых (средний возраст 17 лет) массовых убийц, проведенный Дж. Мелой с коллегами, показал, что, хотя 23% из них имели историю обращения к психиатрам, лишь 6% были признаны невменяемыми на момент совершения массовых убийств (Meloy, Hempel et al., 2001). Общий вывод можно сформулировать так: хотя большинство массовых убийц являются «нормальными» в медицинском смысле, но имеют заметные психологические проблемы (Spaaïj, 2010).

Действительно, многие лица, совершившие вооруженное нападение в школах, страдали выраженной депрессией хотя бы раз в жизни (Spaaïj, 2010), причем, у 61% «стрелков» факт депрессии был отражен в медицинских документах (Ferguson et al., 2011). По другим данным, испытывали депрессию, отчаяние или имели суицидальные мысли около 78% совершивших нападения в школах США (Ferguson et al., 2011; McCauley & Moskalkenko, 2014).

Значительное внимание исследователи уделяют поиску конкретных мотивов «школьных стрелков», они часто сопоставляются с мотивами террористов-одиночек. Хотя в последние 10 лет чаще происходят школьные расстрелы под видом политического акта с соответствующими заявлениями (Malkki, 2014), идейные мотивы, например, «белое» расовое превосходство, исламский фундаментализм, сепаратизм и т.д., выглядят наименее убедительными. Кроме того, существует огромный разрыв между приверженностью крайним взглядам и вероятностью совершения насильственных акций (McCauley & Moskalkenko, 2014).

Наиболее вероятными непосредственными побудительными мотивами «школь-

ных стрелков» чаще называют фантазии с насильственным содержанием. Часто эти фантазии «вырезают» несколько лет, прежде чем реализуются (Robertz, 2007). Следует учесть, что, вообще, насильственные фантазии являются нормальной реакцией на обиду и бывают почти у всех. Однако в патологических случаях фантазии о насилии сохраняются в течение ряда лет, со временем становятся даже более подробными и конкретными (Spaaïj, 2010). Допросы некоторых убийц, проводимые ФБР, показали, что фантазии сначала просто появлялись в свободное время, потом становились все более навязчивыми, наконец, занимали все «психическое пространство», и появлялась потребность действовать. Часто к фантазиям добавлялось представление о «божественном» праве решать судьбу других и т.п. Сначала проблемные подростки, как правило, держат эти фантазии в секрете, но ближе к совершению действий их мысли и планы все больше начинают проявляться в разговорах с друзьями и в социальных сетях. Это распространенный и очень важный сигнал, который не должен быть пропущен.

Другим, часто выделяемым мотивом «школьных стрелков» является обида, фрустрация, желание мести. Здесь наличие сходство с лицами, совершившими массовые убийства, многие из которых на протяжении долгих лет страдали от разочарования, унижения и неоднократных неудач (Aitken, Oosthuizen, Emsley & Seedat, 2008). В результате у таких людей часто наблюдается снижение способности справляться с трудностями, наряду с постоянным понижением самооценки, что может вести к депрессии и экстернализации вины, приводящей к восприятию всех окружающих в качестве причин его проблем и неудач (Fox & Levin, 2003). Здесь мы видим образ жестокого ребенка, похожий на описание серийного убийцы, который посредством фантазии символически отыгрывает несправедливость, случившуюся с ним в прошлом. От давления несправедливости он освобождается с помощью нападения и убийства в одном взрывном символическом акте (Douglas & Olshaker, 1997).

Чаще всего обида и желание мести связаны с отношениями в среде сверстников. Отмечается, что более 80% лиц, совершивших нападения на школы, испы-

тывали на себе давление, издевательства, групповую травлю, побои или даже ранения (Leary, Kowalski, Smith & Phillips, 2003; McCauley & Moskalkenko, 2014). Автор книги о школьных расстрелах Дж. Клейн прямо называет буллинг главным предиктором школьных расстрелов (Klein, 2012). Обидчиками также могут выступать учителя или девушка, оскорбившие или отвергшие подростка. В некоторых случаях подростки переживали социальную несправедливость, сравнивая себя с более богатыми и привилегированными сверстниками, и пытались отомстить им. Обиды подростков могут быть связаны и с такими аспектами, как жажда признания, низкая самооценка («меня никто не ценит») и пессимизм по поводу своего будущего. Поскольку обиды часто накапливаются в школе, в фантазиях о мести действие тоже обычно разворачивается в школьной среде. Однако необходимо отметить выводы ряда исследователей, которые свидетельствуют, что издевательства и игнорирование со стороны сверстников имеют место в ситуациях школьных расстрелов не столь часто, как принято считать – примерно в 50% случаев (Weatherby et al., 2010).

Следующий фактор, вносящий заметный вклад в формирование комплекса «школьного стрелка» – генерализованные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Прежде всего, это отсутствие тесной сети дружеских отношений – «школьных стрелков» чаще можно охарактеризовать как «одиночек». Обычно это тихони, и они часто уклоняются от общения со сверстниками, даже стараются не разговаривать с ними (Robertz, 2007; Spaaïj, 2010; Vossekuil et al., 2002; Robertz, 2007).

В то же время, многие лица, совершившие нападения, характеризовались как имеющие достаточно много социальных контактов с окружением. Лишь 12% не имели близких друзей совсем, около 34% были социально изолированными (Vossekuil et al., 2002). Эти цифры выше средних в соответствующей возрастной группе, однако они никоим образом не указывают на универсальную тенденцию (Ferguson et al., 2011). В некоторых случаях такие лица выглядели вполне коммуникабельными и даже популярными среди сверстников (Fast, 2008). Почти по-

ловина стрелков была вовлечена в социальную жизнь вне школы (спортивные команды, клубы по интересам, дополнительное образование и религиозные группы) (Vossekuil et al., 2002). Однако, что интересно, большая часть «стрелков» (71%) считали себя обиженными, описывали себя как жертв издевательств или преследований другими. В двух третях случаев нападавший чувствовал себя запуганным, часто давно и серьезно. При этом в 75% случаев жертвам не угрожали напрямую, то есть здесь имело значение качество школьного климата в целом (Twemlow et al., 2002). Эта особенность может свидетельствовать о том, что субъективное восприятие нападавшего играет более важную роль в ситуации с насильственными действиями, нежели реальное положение дел в школьном коллективе (Ferguson et al., 2011).

Очевидно, важно учесть и динамику отношений со сверстниками, ведь по мере того, как фантазии будущего «стрелка» становятся все более навязчивыми, он начинает пренебрегать своими реальными отношениями, уходит «вглубь себя», сосредоточивается на техническом планировании акта. В этот период серьезное разочарование в сфере отношений (например, распад дружбы или несчастная любовь) может удвоить его усилия при подготовке вооруженного нападения.

Еще одним часто упоминаемым мотивом действия «школьных стрелков» является желание подражать широко известными преступлениям. Тема моделирования поведения сообщениями СМИ является дискуссионной. Однако есть несомненная зависимость между публикациями СМИ и разными формами девиантного насильственного поведения подростков и молодежи (суициды, уличные погромы и др.). Скорее всего, такая связь имеет место и в случае школьных расстрелов (Newman & Fox, 2009). В научной литературе приводятся несколько случаев, когда подростки-убийцы сообщали, что знают примеры аналогичного поведения и хотели быть «круче», превзойти своих предшественников (например, убить больше человек). Один из наиболее значимых примеров, доказанно оказавший влияние на 16 из 27 исследованных школьных расстрелов – это «Колумбийский стрелок» (Malkki, 2014). Сле-

дует учесть, что СМИ могут не оказывать прямое влияние на поведение, но предоставлять необходимый материал для фантазий. Стрелки-подражатели часто носят аналогичную одежду и выбирают то же оружие, что у их героев.

Также неоднозначна роль компьютерных игр – «стрелялок». Ряд исследователей отмечает их влияние и указывает на факты, когда нападающие копируют героев игр, например, называют свое оружие именами, как в компьютерных играх. С другой стороны, выяснилось, что обращение к продукции масс-медиа, содержащей образы насилия, среди «школьных стрелков» было обычным для молодых людей этого возраста, а в некоторых случаях, даже меньшим (Giles, 2003). Действительно, только 15% «стрелков» имели выраженный интерес к жестоким видеоиграм, поэтому ряд исследователей считает, что нет надежного подтверждения их прямого вреда (Ferguson et al., 2011). Иными словами, компьютерное игровое насилие само по себе вряд ли является значимой причиной агрессивного поведения «стрелков».

Более глубокий аспект рассмотрения проблемы насилия – это учет ценности насилия. Культура насилия в современном обществе является заметным фактором агрессивного поведения молодежи (Davydov, 2015). Около 37% «школьных стрелков» создавали собственные стихи, эссе, блоги и т.п., в которых можно заметить их интерес к насилию. Высказывается предположение, что «школьные стрелки» росли в среде, где насилие воспринималось как один из главных способов получения признания и уважения. Например, они видели насилие или подвергались ему в раннем возрасте (Ferguson et al., 2011).

Важной вехой на пути к планированию и осуществлению нападения на школу является сильное негативное переживание, испытываемое подростком (юношей) и выступающее катализатором или триггером, провоцирующим акт агрессии (Fox & Levin, 2003). Почти все лица, совершившие нападения (98%), испытывали какие-либо крупные потрясения до инцидента (Ferguson et al., 2011). Это такие события, как нежелательное расставание, финансовые потери, конфликты в семье и/или чрезмерное издевательст-

во (Aitken et al., 2008; Douglas & Olshaker, 1997; Fox & Levin, 2003). По мнению Г. Дуве (G. Duwe), человек, который уже испытывает злость, отчаяние и чувствует себя преследуемым, может рассматривать расставание с любимым человеком, ссору с другом или другую утрату в семье как потерю «последней соломинки» (Duwe, 2004). Этот эффект называют «разморозкой» (unfreezing) – прежние чувства и отношение ко многим вещам подвергаются разрушению из-за испытываемой или предполагаемой потери. В результате может возникнуть кризис идентичности – человеку кажется, что его прошлое поведение, мысли и желания были ошибочными. Потеря статуса и разрушение отношений могут делать более легким переход к радикальным действиям, поскольку «терять нечего» (McCauley & Moskalkenko, 2014). К сожалению, несмотря на видимые переживания потери и выраженную депрессию, большинство «школьных стрелков», не получило вовремя специализированную психологическую помощь (Ferguson et al., 2011).

Методы выявления и профилактики угрозы школьных расстрелов

По мнению ряда авторов, на сегодняшний день не существует ни одного списка поведенческих реакций или психологических тестов, которые однозначно были бы полезны для оценки возможной угрозы со стороны опрашиваемого. Наличие психического заболевания так же не является доказанным предиктором склонности к массовой стрельбе (Vossekuil et al., 2002). Часто представители школьной администрации, во всяком случае по их утверждениям, не имели никакой предварительной информации о том, что стрелявшие школьники страдали от серьезных эмоциональных, социальных и/или поведенческих отклонений и испытывали глубокую ненависть к своим учебным заведениям (Фокс & Хардинг, 2005). Поскольку факторы риска «школьных расстрелов» заметно отличаются от факторов риска молодежного насилия в целом, учителя, администрация школ и полиция, возможно, просто обращают внимание не на те признаки.

Вместе с тем, в литературе описываются и примеры успешного «прочтения» сигналов. Так, в 2007 году анализ онлайн-чата позволил американской полиции обнаружить следователя одного из известных стрелков – 14-летний ученик одной из школ Пенсильвании признался, что планировал атаку на свою школу (Фокс & Хардинг 2005).

Обобщая различные источники (Bowers, Holmes & Rhom, 2010; Ferguson et al., 2011; Katsiyannis, Whitford & Ennis, 2018; Twemlow et al., 2002), можно выделить несколько сигнальных признаков, имеющих значение для предупреждения школьных расстрелов. Прежде всего, надо иметь в виду, что «стрелки», как правило, лица мужского пола, которые подвергались буллингу, издевательствам или бойкоту одноклассников. Например, их часто дразнили в школе за застенчивый характер, за особенности речи или за «немужское поведение». Они также могли испытывать проблемы во взаимоотношениях с учителями. Следует отметить, что обычно у них нет никаких явных паталогических черт характера. Тем не менее, симптомы депрессии и «плоских эмоций» являются важным признаком возможной последующей агрессии. К. Фергюсон приходит к выводу, что для прогнозирования «расстрелов» более значимы не внешние факторы (игра в компьютерные игры, социальная изоляция, факты насмешек), сколько внутренние (личностное восприятие ситуации и переживание одиночества). Имеющийся некий уровень депрессивных симптомов у подростка при наличии у него антиобщественных черт личности является наиболее прогностичным критерием его готовности к насилию (Ferguson et al., 2011).

К непосредственным поведенческим признакам такой готовности можно отнести:

- сбор плакатов с изображениями «стрелков», фильмов и книг, посвященных оружию, регулярные посещения оружейных веб-сайтов, опыт обращения с огнестрельным оружием;
- создание веб-страницы, на которой обсуждаются случаи расстрелов, размещаются видео со стрельбой, песни с агрессивным содержанием (типа «Вся жизнь – это война, и вся жизнь – это

боль, и ты будешь один вести свою личную войну»);

- прямые свидетельства или намеки на насильственные фантазии и планы.

Хотя подростки могут сначала скрыть свои деструктивные фантазии из опасения, что над ними будут смеяться или запишут в «психов», с течением времени они могут начать ощущать необходимость рассказать о них. Это может быть сделано в виде намеков в разговорах, рисунках, стихах, переписке на интернет-форумах. Например, один из «стрелков» рассказывал приятелям о своей фантазии добавить крысиный яд в пиццу (Ferguson et al., 2011). Иногда подростки и молодые люди общаются в социальных сетях, планируя нападения и обсуждая детали. Известны примеры, когда, анонимно рассказав о своих планах (в социальных сетях), будущий «стрелок» просит помощи: «Я не знаю, что со мной, помогите мне ...».

Раскрытие непосредственных планов нападения или намеки на это накануне совершения действия можно считать одним из самых тревожных сигналов. В большинстве случаев (81%) накануне совершения преступления «стрелки» сообщали какому-либо человеку о своем намерении совершить нападение на школу. Обычно это были сверстники, «стрелок» предупреждал кого-либо из учеников заранее, чтобы они избежали опасности (Ferguson et al., 2011). Анализ 37 случаев школьных расстрелов, начиная с 1974 г., показал, что в 75% случаев другие учащиеся знали, что скоро произойдет стрельба, но только в двух случаях «стрелок» уведомил взрослого (Vossekil et al., 2002).

Сообщения о планируемом действии могут быть опубликованы в социальных сетях или посланы в местные СМИ. Есть примеры, когда за несколько часов до совершения акта «стрелок» публиковал в интернете свои записи, идеи, объяснял мотивы и т.п. Полицейские могут обнаруживать такие сигналы слишком поздно, как это произошло в двух случаях в Финляндии в 2007 и 2008 гг. (Ferguson et al., 2011).

Другая форма отправки сообщений – заранее подготовленная записка. Так, в 1989 г. в Монреале «стрелок» написал и оставил в своем кармане записку, прежде чем убить 14 человек. Другой нападавший, устроивший стрельбу в афин-

ской школе в 2009 г. написал в записке: «У меня нет причин жить дальше. Но, к несчастью для вас, я слишком эгоистичен, чтобы уйти самому и оставить вас жить». Он также написал, что был отвергнут человеком, в которого был влюблен, и жаловался, что он не испытывал «ничего, кроме отторжения и презрения от тех, кто вокруг меня» (Malkki, 2014; Фокс & Хардинг, 2005).

В 2001 году студент Калифорнийского общественного колледжа был обнаружен на заключительных этапах планирования нападения, когда сотрудник колледжа заметил, что он сфотографировал себя и все материалы, которые он собрал для атаки. Студент приобрел через интернет необходимые для нападения материалы, составил подробные карты помещений школы, наметил конкретные цели, написал эссе и сделал аудиозапись, объясняющую его действия. Полиция отреагировала на сообщения сотрудника и, обследуя дом молодого человека, нашла явные доказательства планируемого нападения (Twemlow, Fonagy, Sacco & Vernberg, 2008).

Учитывая, что большинство преступников подают сигналы о своих намерениях заранее, все угрозы такого рода должны быть приняты всерьез. Литературно зафиксированные фантазии могут быть важными, если в них явно прослеживаются соответствующие мысли и переживания. Например, история, в которой террорист врывается в школу, стреляет в учителей и учеников, но один студент оказывает ему сопротивление и затем убивает террориста, становясь героем, должна встревожить гораздо менее, чем история, в которой школьник просто убивает преподавателей и студентов, особенно тех, кто «обидел» его (Ferguson et al., 2011).

Разумеется, на практике оценить вероятность нападения на школу не так просто. Такая оценка должна носить комплексный характер, учитывающей не только конкретные паттерны поведения, личностные особенности и психологические проблемы личности, но и принимать во внимание взаимоотношения в семье, в среде сверстников, психологический климат в школе, а также культурные факторы, характерные для конкретного региона. Профилирование – метод

оценки угроз, используемый ФБР и близкий к дифференциальной клинической оценке. Он требует специальной подготовки психолога-диагноста и большой компетентности (Twemlow et al., 2008), поэтому обычно этот метод недоступен для образовательных организаций. При этом отмечается, что, как врачам общего профиля или подростковым психиатрам, педагогам, так и сотрудникам правоохранительных органов, крайне затруднительно сделать оценку риска совершения нападения на школу, в том числе и из-за сложностей межведомственного взаимодействия и имеющихся границ полномочий относительно взаимодействия со школой и с семьей (Twemlow et al., 2008).

Публикации по теме школьных расстрелов часто содержат предложения по их предупреждению. Среди организационных причин подобных происшествий упоминается направленность учителей и администрации исключительно на академические занятия, а не на распознавание и удовлетворение социальных и эмоциональных потребностей учеников. Профилактика, ориентированная на учеников, проявляющих первые поведенческие признаки склонности к насилию, является более плодотворной, чем массовые профилактические мероприятия (Ferguson et al., 2011). Школьные психологи и социальные работники должны помочь разочарованным в себе и в обществе подросткам найти место в обществе (многие из них считают, что они его не имеют). Индивидуальная работа школьной администрации направлена в основном на отстающих и недисциплинированных учеников, оставляя без внимания сравнительно тихих подростков со средней академической успеваемостью, которые как раз и затевают стрельбу (Фокс & Хардинг, 2005).

В то же время, одним из направлений профилактики следует считать работу по снижению общего уровня насилия в школах. Все подростки, а не только подростки, подверженные риску, должны приобретать в школе социальные навыки (например, сопереживание, толерантность, способность к мирному разрешению конфликтов). Школьников надо также обучать критически оценивать средства массовой информации, которые демонстрируют насилие.

Школа должна использовать учебное время и предлагать внеклассные занятия, которые способствуют проявлению всеми школьниками своих возможностей. Каждый должен иметь увлечение и при этом иметь возможность почувствовать уважение и поддержку своей работы со стороны. Установление сети крепких социальных связей удерживает подростка от резких и опасных действий. Криминологами давно известно, что налаживание и поддержание отношений являются лучшим способом предотвращения насилия. Когда подросток устанавливает крепкие связи с людьми, о которых он заботится, он склонен ценить эти отношения. Если таких отношений нет, подросток может легче «все поставить на карту», чтобы реализовать свои деструктивные фантазии.

Анализ двадцати двух случаев массовой школьной стрельбы в период с 1995 по 2014 гг. в США предоставляет интересные данные о размерах школ и соотношении числа учащихся и учителей. Выясняется, что в школах, в которых происходили массовые расстрелы, число учащихся было значительно выше, чем в среднем в школе по штату. Кроме того, учащиеся, совершившие массовую стрельбу в школе, значительно с большей вероятностью ранее посещали школу с меньшим числом учащихся и с более низким, чем среднее по штату, количеством преподавателей. Кроме того, было показано, что переход от школы меньшего размера («поддерживающей школы») к более крупной, более анонимной школе может усугубить существующие проблемы психического здоровья потенциальных школьных стрелков. Таким образом, в небольших школах значительно меньше вероятность актов массового насилия (Baird, Roellke & Zeifman, 2017). Исходя из этого, предлагается даже строить школы меньшего размера (Kaiser, 2006).

Что касается охранного персонала, то, несмотря на распространение этих ситуационных форм предупреждения преступлений, пока не ясен вопрос об эффективности подобных мер (Fox & Burstein, 2010). Некоторые исследователи дают рекомендации по снижению физических «возможностей насилия» (Trump, 2000), в частности, рекомендуя исключение закрытых для наблюдения зон внутри и снаружи школы, ограждения терри-

тории или установку видеонаблюдения и металлодетекторов (Duplechain & Morris, 2014), но эти предложения не находят поддержки у других исследователей.

Ф. Лемье, изучая массовые расстрелы, не нашел подтверждений того, что вооруженные охранники снизили число смертей или ранений в учреждении (Lemieux, 2014). Только 17% «стрелков» были убиты полицией, причем, после того, как они нанесли значительный урон. Ряд авторов утверждают, что такие меры не стоят затрат, что они могут лишь привести к «атмосфере страха» в школах, что на самом деле может сделать их более опасными (Rocque, 2012). Другие отмечают, что заборы, металлодетекторы и охрана не уменьшают риск «школьной стрельбы», потому что «стрелки» атакуют свои собственные школы (Langman, 2009). Например, во многих случаях камеры наблюдения имелись и снимали происходящее, но это не помогло ни предупредить, ни прекратить стрельбу (Fox & Burstein, 2010; Langman, 2009).

Обсуждение возможностей профилактики стрельбы в школе с помощью заградительных барьеров и охранного персонала ведется и в России. При этом отмечается, что охранники обычно не готовы к нападению, да и силами охраны школы предотвратить подобные нападения практически невозможно. Единственным вариантом, который мог бы реально стать препятствием для нападения, является тотальный досмотр и допуск в образовательные организации по аналогии с аэропортами, что в условиях большого числа школ в России является нерациональным и фактически нереализуемым. Таким образом, действующая профилактическая работа должна быть направлена не на имитацию охраны, а на психологическую и социальную работу с обучающимися, которая позволит обнаружить возможность совершения насильственных действий и оказать своевременную помощь подростку. В качестве возможных мер снижения числа жертв нападения называется формирование секторов в школе, что будет способствовать ограничению доступа «стрелка» к другим учащимся (Глухарев, 2014).

Одной из важных мер предупреждения инцидентов в школе может стать поощрение учеников, сообщающих учителю и администрации школы об особенно-

стях поведения одноклассников, свидетельствующих о наличии угрозы насилия (Rosque, 2012). В студенческих кампусах рекомендуется создавать различные «команды» по обнаружению угроз и разрешению проблем (Van Brunt, 2012).

Каждое произошедшее событие со школьной стрельбой увеличивает вероятность повторения посредством «заражения». Сообщается, что в США инцидент является «заразным», в среднем, в течение 13 дней и вызывает, в среднем, по меньшей мере 0,22 новых инцидента (Towers, Gomez-Lievano, Khan, Mubayi & Castillo-Chavez, 2015). В публикациях также отмечается, что средства массовой информации должны уделять меньше внимания личности преступника, его девиантным мотивам и описанию техники нападения (Dahmen, 2018). Нужно сообщать больше о последствиях преступления. В целом, здесь применимы принципы освещения в СМИ случаев суицидов, позволяющие избежать «эффекта Вертера» (Meindl & Ivy, 2017).

В средствах массовой коммуникации тема расстрела обычно занимает около шести месяцев (Sorensen, 2013). Массовые расстрелы, особенно в школах, имеют весьма резонансный характер – такие события широко обсуждаются в СМИ и в социальных сетях. Многие исследователи отмечают, что такое пристальное внимание общественности имеет ряд негативных последствий: снижается ощущение безопасности, растет тревожность школьников, родителей и педагогов.

Кроме того, общественность начинает переоценивать риск насилия (Rosque, 2012). Обычно в это время в обществе активно дискутируется проблема влияния компьютерных игр с элементами насилия. Школьный персонал после таких резонансных случаев может вести себя чрезмерно настороженно, слишком серьезные выводы и меры могут быть приняты по малозначительным поводам (например, из-за рисунка на обложке тетради). Такую реакцию авторы часто определяют как «паника». В этот период особенно заметно, что учителя и администрация не умеют отличать важные признаки намерения применить оружие от обычного подросткового поведения (Ferguson et al., 2011).

В течение 18 месяцев после расстрела наблюдается заметный рост психических

расстройств или обострения существовавших ранее психических расстройств у жертв и непосредственных свидетелей нападения (Seguin et al., 2013). Ряд исследований описывают различные аспекты нарушения психического здоровья такие, как краткосрочный дистресс (Vicar & Fraley, 2010), неадекватные копинг-стратегии и общий психологический дистресс, появление различных посттравматических симптомов. Они могут проявляться у уязвимых учащихся (Littleton, Axsom & Grills-Taquechel, 2011). Отмечается, что травматические воздействия усиливались в связи с действиями полиции, которая искала возможных сообщников и опрашивала свидетелей в то время, как все ученики стремились быстрее покинуть школу и вернуться домой (Seguin et al., 2013).

Выводы

Нападения на образовательные учреждения, совершенные бывшими или нынешними учащимися, и приводящие к множественным случайным жертвам, являются специфическим феноменом, выделяющимся из других видов насилия с применением оружия. Этот феномен можно отнести к более общему классу «массовых убийств на работе» (workplace shootings). Такие нападения на школу отличает кажущаяся бессмысленность происходящих событий, неожиданность, демонстративность и отсутствие логики в действиях нападающих.

Часто оказывается, что нападавший был обычным малозаметным учеником и его поведение не давало существенных поводов для беспокойства. Хотя невозможно построить точный обобщенный психологический портрет нападавшего, несколько теоретических моделей предлагают выводы, имеющие практическое значение для предупреждения подобных происшествий.

Прежде всего, следует отметить, что такие нападения не вызываются случайным и внезапным «умопомешательством». Более того, рассмотрение «стрелков» с психопатологической точки не является обоснованным фактами и продуктивным в плане практической профилактики. Очевидно, формирование

«стрелка» проходит несколько этапов, сопровождающихся трансформацией как его социальных связей, так и мотивов, и фантазий. Такие трансформации носят кумулятивный характер, постепенно подводя личность к намерению и планированию акта нападения. Выделяется несколько социальных и личностных предикторов школьных расстрелов.

Прежде всего, это отсутствие значимого социального контроля, вызванное его слабой интегрированностью в систему социальных связей как в школе, так и вне ее. Отсутствие дружеских отношений при этом сопровождается самоощущением социальной изоляции (чувства «изгоя»). Отсутствие корректирующего социального влияния связано со снижением способности справляться с трудностями. Все это, наряду с постоянным понижением самооценки и проблемами идентичности (прежде всего, гендерной), приводит к депрессии. Следует отметить, что значимую роль здесь играет не видимое положение дел, а субъективное восприятие будущим «стрелком» социальных отношений. На этом фоне сильное негативное переживание (нежелательное расставание, ссора, финансовые потери, конфликты в семье или буллинг) могут приводить к активизации фантазий о мести, которые со временем приобретают навязчивый характер.

Сам акт нападения представляет собой драматургически организованное действие. С его помощью нападающий как бы посылает сообщение окружающему миру, в котором он чувствуют свою обиженность и ненужность. Коммуникативная природа этого акта подтверждается сигналами, которыми сопровождается «созревание стрелка» и непосредственная подготовка. К таким сигналам, имеющим важное значение для своевременного выявления проблемы, относятся: увлечение оружием, героизация убийц, насильственные фантазии на тему мести, изменение социальных связей. Исследователи отмечают растущий консенсус по поводу основных черт лиц, склонных к вооруженным нападениям в школах. Как правило, для них характерно: наличие обиды, опыт владения оружием, стресс, депрессия и временная или хроническая социальная изоляция.

Вышеназванные характеристики, хотя и могут быть использованы в целях

диагностики и профилактики преступлений, не составляют «профиль», который может использоваться для надежного выявления подростков, склонных к совершению массовых убийств. Очевидно, что таким критериям будут соответствовать тысячи детей, но при этом

они не будут иметь намерений к совершению массовых убийств или других значительных актов насилия.

В формировании агрессивных намерений подростка предположительно ведущую роль играет социальная среда, прежде всего, межличностные от-

ношения. При этом объективные характеристики отношений (теснота связей и наличие реальных конфликтов) не являются определяющими, важнее субъективное переживание будущим «стрелком» десоциализации, обиды и изоляции.

Литература:

- Глухарев Д.С. Предупреждение террористических актов на объектах системы образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 10–13.
- Давыдов Д.Г. Военная идентичность как компонент общественного сознания // Социальные науки и современное общество. – 2011. – № 1. – С. 65–76.
- Нападения в российских школах. [Электронный ресурс] // Известия : [сайт]. URL: <https://iz.ru/story/napadeniia-v-rossiiskikh-shkolakh> – (дата обращения 25. 11.2018).
- Происшествия. [Электронный ресурс] // Аргументы и факты : [сайт]. URL: Режим доступа: <http://www.aif.ru/incidents> – (дата обращения 25. 11.2018).
- Случаи нападений в российских школах в 2017–2018 годах. Досье. [Электронный ресурс] // ТАСС : [сайт]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> – (дата обращения 25. 11.2018).
- Топ-8 нападений учеников на школы в России. [Электронный ресурс] // NewsNN : [сайт]. URL: <https://newsnn.ru/cards/19-01-2018/top-8-napadeniy-uchenikov-na-shkoly-v-rossii-365dbc3f-2780-4ac0-8964-20058647236e> – (дата обращения 25. 11.2018).
- Фокс С., Хардинг Д.Д. Стрельба в школах как вид организационного отклоняющегося поведения // Социология образования. – 2005. – № 10. – С. 42–44.
- Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Зинченко Ю.П., Долгих А.Г., Ваханцева О.В. Культурная детерминация психического здоровья и психологического благополучия: методологические вопросы. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 2. – С. 3–23.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Прогресс, 1996.
- Aitken L. Oosthuizen P. Emsley R. & Seedat S. (2008). Mass Murders: Implications for Mental Health Professionals. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 38(3), 261–269. doi: 10.2190/PM.38.3.c.
- American Psychological Association. (2013). Gun violence: Prediction, prevention, and policy. Retrieved from: <http://www.apa.org/pubs/info/reports/gun-violence-prevention.aspx>
- Baird A.A., Roellke E.V., & Zeifman D.M. (2017). Alone and adrift: The association between mass school shootings, school size, and student support. *Social Science Journal*, 54(3), 261–270. doi:10.1016/j.sosij.2017.01.009
- Borum R., Cornell D.G., Modzeleski W., & Jimerson S.R. (2010). What Can Be Done About School Shootings?: A Review of the Evidence. *Educational Researcher*, 39(1), 27–37. doi: 10.3102/0013189X09357620
- Bowers T.G., Holmes, E. S., & Rhom, A. (2010). The Nature of Mass Murder and Autogenic Massacre. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 25(2), 59–66. doi: 10.1007/s11896-009-9059-6
- Dahmen N.S. (2018). Visually Reporting Mass Shootings: U.S. Newspaper Photographic Coverage of Three Mass School Shootings. *American Behavioral Scientist*, 62(2), 163–180. doi: 10.1177/0002764218756921
- Davydov D.G. (2015). The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment. *Russian Education & Society*, 57(3), 146–162. doi 10.1080/10609393.2015.1018745
- Douglas, J. E., & Olshaker, M. (1997). *Journey into Darkness*. New York, N.Y.: Scribner.
- Duplechain R., & Morris R. (2014). SCHOOL VIOLENCE: REPORTED SCHOOL SHOOTINGS AND MAKING SCHOOLS SAFER. *Education*, 135(2), 145–150. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=100464126=ru&site=ehost-live> (accessed: 25.11.2018).
- Duwe, G. (2004). The patterns and prevalence of mass murder in twentieth-century America. *Justice Quarterly*, 21(4), 729–761. doi: 10.1080/07418820400095971
- Fast J. (2008). *Ceremonial violence : a psychological explanation of school shootings*. Woodstock, NY: Overlook Press.
- Ferguson C. J., Coulson M., & Barnett J. (2011). Psychological Profiles of School Shooters: Positive Directions and One Big Wrong Turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 11(2), 141–158. doi: 10.1080/15332586.2011.581523
- Fox J. A., & Burstein H. (2010). *Violence and security on campus: From preschool through college*. Santa Barbara, CA.: Praeger.
- Fox J. A., & Levin J. (2003). Mass murder: An analysis of extreme violence. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(1), 47–64. doi: 10.1023/A:1021051002020
- Giles D. (2003). *Media Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harper K., Ryberg R., & Temkin D. (2018). Data sources make it difficult to know how many school shootings happen each year. Retrieved from: <https://www.childtrends.org/data-sources-make-it-difficult-to-know-whether-school-shootings-are-happening-more-often>. (accessed: 25.11.2018).
- Kaiser D. A. (2006). School Shootings, High School Size, and Neurobiological Considerations. *Journal of Neurotherapy*, 9(3), 101–115. doi: 10.1300/J184v09n03_07

- Katsiyannis A., Whitford D. K., & Ennis R. P. (2018). Historical Examination of United States Intentional Mass School Shootings in the 20th and 21st Centuries: Implications for Students, Schools, and Society. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-018-1096-2
- Kimmel M. S., & Mahler M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982-2001. *In American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439–1458. doi: 10.1177/0002764203046010010
- Klein J. (2012). *The bully society : school shootings and the crisis of bullying in America's schools*. New York: New York University Press.
- Langman P. (2009). Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 79–86. doi: 10.1016/j.avb.2008.10.003
- Lankford A. (2015). Mass Shooters in the USA, 1966-2010: Differences Between Attackers Who Live and Die. *Justice Quarterly*, 32(2), 360–379. doi: 10.1080/07418825.2013.806675
- Leary M.R., Kowalski R.M., Smith L., & Phillips S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202–214. doi: 10.1002/ab.10061
- Lemieux, F. (2014). Effect of Gun Culture and Firearm Laws on Gun Violence and Mass Shootings in the United States: A Multi-Level Quantitative Analysis. *Criminal Justice Sciences (IJCS)*, Vol. 9. Retrieved from: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-104publ208/pdf/PLAW-104publ208.pdf>. (accessed: 25.11.2018).
- Levin J., & Madfis E. (2009). Mass Murder at School and Cumulative Strain A Sequential Model. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1227–1245. doi: 10.1177/0002764209332543
- Littleton H., Axsom D., & Grills-Tauechel A. E. (2011). Longitudinal evaluation of the relationship between maladaptive trauma coping and distress: examination following the mass shooting at Virginia Tech. *Anxiety Stress and Coping*, 24 (3), 273–290. doi: 10.1080/10615806.2010.500722
- Malkki L. (2014). Political Elements in Post-Columbine School Shootings in Europe and North America. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), 185–210. doi: 10.1080/09546553.2014.849933
- McCauley C., & Moskaleiko S. (2014). Toward a Profile of Lone Wolf Terrorists: What Moves an Individual From Radical Opinion to Radical Action. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), 69–85. doi: 10.1080/09546553.2014.849916
- Meindl J.N., & Ivy J.W. (2017). Mass shootings: The role of the media in promoting generalized imitation. *American Journal of Public Health*. 107, e1–e3. doi: 10.2105/AJPH.2016.303611
- Meloy J. R., Hempel A.G., Mohandie K., Shiva A. A., & Gray B.T. (2001). Offender and offense characteristics of a nonrandom sample of adolescent mass murderers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(6), 719–728. doi: 10.1097/00004583-200106000-00018
- Newman K., & Fox C. (2009). Repeat Tragedy Rampage Shootings in American High School and College Settings, 2002-2008. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1286–1308. doi: 10.1177/0002764209332546.
- Newman K.S., Fox C., Roth W., Mehta J., & Harding D. (2004). *Rampage : the social roots of school shootings*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Prior Knowledge of Potential School-Based Violence: Information students learn may prevent a targeted attack. (2008). Washington: United States Secret Service and United States Department of Education. Retrieved from: http://www.secretservice.gov/ntac/bystander_study.pdf. (accessed: 25.11.2018).
- Robertz F.J. (2007). Deadly Dreams: What Motivates School Shootings? *Scientific American*, 18(4), 52–59. doi: 10.1038/scientificamericanmind0807-52
- Rocque, M. (2012). Exploring school rampage shootings: Research, theory, and policy. *The Social Science Journal*, 49(3), 304–313. doi: 10.1016/j.soscij.2011.11.001
- Seguin M., Chawky N., Lesage A., Boyer R., Guay S. S., Bleau P., & Roy D. (2013). Evaluation of the Dawson College Shooting Psychological Intervention: Moving Toward a Multimodal Extensive Plan. *Psychological Trauma-Theory Research Practice and Policy*, 5(3), 268–276. doi: 10.1037/a0027745
- Sethi D., Hughes K., Bellis M., Mitis F., & Racioppi F. (2010). European report on preventing violence and knife crime among young people. WHO, Vol. 17. Copenhagen, Denmark: World Health Organization. Retrieved from: <http://www.euro.who.int/pubrequest>. (accessed: 25.11.2018).
- Sommer F., Fiedler N., Leuschner V., & Scheithauer H. (2016). Strukturen zur Identifikation, Bewertung und Intervention krisenhafter Entwicklungen im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 44(3), 198–207. doi: 10.1024/1422-4917/a000422
- Sorensen E. (2013). Violent computer games in the German press. *New Media & Society*, 15(6), 963–981. doi: 10.1177/1461444812460976
- Spaaij R.R. (2010). The Enigma of Lone Wolf Terrorism: An Assessment. *Studies in Conflict & Terrorism*, 33(9), 854–870. doi: 10.1080/1057610x.2010.501426
- Towers S., Gomez-Lievano A., Khan M., Mubayi A., & Castillo-Chavez C. (2015). Contagion in Mass Killings and School Shootings. *PLoS One*, 10(7), e0117259. doi: 10.1371/journal.pone.0117259
- Trump K.S. (2000). *Classroom killers? Hallway hostages? : how schools can prevent and manage school crises*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press ; London : Sage.
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Otoole M.E., & Vernberg E. (2002). Premeditated mass shootings in schools: threat assessment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4), 475–477. doi: 10.1097/00004583-200204000-00021
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., & Vernberg E. (2008). Assessing adolescents who threaten homicide in schools. *Clinical Social Work Journal*. doi: 10.1007/s10615-007-0101-9
- Van Brunt B. (2012). *Ending Campus Violence: New Approaches to Prevention*. New York, NY: Taylor & Francis Group. doi 10.4324/9780203149560
- Vicary A.M., & Fraley R.C. (2010). Student Reactions to the Shootings at Virginia Tech and Northern Illinois University: Does Sharing Grief and Support Over the Internet Affect Recovery? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(11), 1555–1563. doi: 10.1177/0146167210384880
- Vossekuil B., Fein R. A., Reddy M., Borum R., & Modzeleski W. (2002). The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center. Retrieved from: http://www.secretservice.gov/ntac/ssi_final_report.pdf. (accessed: 25.11.2018).
- Weatherby G.A., Strachila S., & McMahon B. (2010). School Shootings: The Deadly Result of Teasing and Ostracism? *Journal of Criminology and Criminal Research & Education*, 2(1), 1–15. Retrieved from: <http://www.scientificjournals.org/Journals2010/articles/1483.pdf>. (accessed: 25.11.2018).

Wilkinson D.L., & Fagan J. (2001). What we know about Gun use among adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(2), 109–132. doi: 10.1023/A:1011329130712

References:

- Accidents. (2018). Retrieved from: <http://www.aif.ru/incidents> (accessed: 25.11.2018).
- Aitken L. Oosthuizen P. Emsley R. & Seedat S. (2008). Mass Murders: Implications for Mental Health Professionals. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 38(3), 261–269. doi: 10.2190/PM.38.3.c.
- American Psychological Association. (2013). Gun violence: Prediction, prevention, and policy. Retrieved from: <http://www.apa.org/pubs/info/reports/gun-violence-prevention.aspx>
- Assaults in Russian schools. (2018). Retrieved from: <https://iz.ru/story/napadeniia-v-rossiiskikh-shkolakh> (accessed: 25. 11.2018).
- Baird A.A., Roellke E.V., & Zeifman D.M. (2017). Alone and adrift: The association between mass school shootings, school size, and student support. *Social Science Journal*, 54(3), 261–270. doi:10.1016/j.soscij.2017.01.009
- Borum R., Cornell D.G., Modzeleski W., & Jimerson S.R. (2010). What Can Be Done About School Shootings?: A Review of the Evidence. *Educational Researcher*, 39(1), 27–37. doi: 10.3102/0013189X09357620
- Bowers T.G., Holmes, E.S., & Rhom, A. (2010). The Nature of Mass Murder and Autogenic Massacre. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 25(2), 59–66. doi: 10.1007/s11896-009-9059-6
- Cases of assaults in Russian schools in 2017–2018. Dossier. (2018). Retrieved from: <https://tass.ru/info/4885783> (accessed: 25. 11.2018).
- Dahmen N.S. (2018). Visually Reporting Mass Shootings: U.S. Newspaper Photographic Coverage of Three Mass School Shootings. *American Behavioral Scientist*, 62(2), 163–180. doi: 10.1177/0002764218756921
- Davydov D.G. (2015). The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment. *Russian Education & Society*, 57(3), 146–162. doi 10.1080/10609393.2015.1018745
- Davydov, D.G. (2011). Military identity as a component of social consciousness. [*Sotsial'nye Nauki i Sovremennoe Obshchestvo*], 1, 65–76.
- Douglas, J. E., & Olshaker, M. (1997). *Journey into Darkness*. New York, N.Y.: Scribner.
- Duplechain R., & Morris R. (2014). SCHOOL VIOLENCE: REPORTED SCHOOL SHOOTINGS AND MAKING SCHOOLS SAFER. *Education*, 135(2), 145–150. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=100464126=ru&site=ehost-live> (accessed: 25.11.2018).
- Duwe, G. (2004). The patterns and prevalence of mass murder in twentieth-century America. *Justice Quarterly*, 21(4), 729–761. doi: 10.1080/07418820400095971
- Erickson E. (1996). *Identity: youth and crisis*. M: Progress Publishing Group.
- Fast J. (2008). *Ceremonial violence : a psychological explanation of school shootings*. Woodstock, NY: Overlook Press.
- Ferguson C. J., Coulson M., & Barnett J. (2011). Psychological Profiles of School Shooters: Positive Directions and One Big Wrong Turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 11(2), 141–158. doi: 10.1080/15332586.2011.581523
- Fox J. A., & Burstein H. (2010). *Violence and security on campus: From preschool through college*. Santa Barbara, CA.: Praeger.
- Fox J. A., & Levin J. (2003). Mass murder: An analysis of extreme violence. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(1), 47–64. doi: 10.1023/A:1021051002020
- Fox S., & Harding D.D. (2005). Shooting in schools as a kind of organizational deviant behavior. [*Sotsiologiya obrazovaniya*], 10, 42–44.
- Giles D. (2003). *Media Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glukharev, D.S. (2014). Prevention of terrorist acts on objects of the education system. *Innovative Development of Vocational Education*, 6(2), 10–13.
- Harper K., Ryberg R., & Temkin D. (2018). Data sources make it difficult to know how many school shootings happen each year. Retrieved from: <https://www.childtrends.org/data-sources-make-it-difficult-to-know-whether-school-shootings-are-happening-more-often>. (accessed: 25.11.2018).
- Kaiser D.A. (2006). School Shootings, High School Size, and Neurobiological Considerations. *Journal of Neurotherapy*, 9(3), 101–115. doi: 10.1300/J184v09n03_07
- Katsiyannis A., Whitford D.K., & Ennis R.P. (2018). Historical Examination of United States Intentional Mass School Shootings in the 20th and 21st Centuries: Implications for Students, Schools, and Society. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-018-1096-2
- Kimmel M.S., & Mahler M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982–2001. In *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439–1458. doi: 10.1177/0002764203046010010
- Klein J. (2012). *The bully society : school shootings and the crisis of bullying in America's schools*. New York: New York University Press.
- Langman P. (2009). Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 79–86. doi: 10.1016/j.avb.2008.10.003
- Lankford A. (2015). Mass Shooters in the USA, 1966–2010: Differences Between Attackers Who Live and Die. *Justice Quarterly*, 32(2), 360–379. doi: 10.1080/07418825.2013.806675
- Leary M.R., Kowalski R.M., Smith L., & Phillips S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202–214. doi 10.1002/ab.10061
- Lemieux, F. (2014). Effect of Gun Culture and Firearm Laws on Gun Violence and Mass Shootings in the United States: A Multi-Level Quantitative Analysis. *Criminal Justice Sciences (IJCJS)*, Vol. 9. Retrieved from: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-104publ208/pdf/PLAW-104publ208.pdf>. (accessed: 25.11.2018).
- Levin J., & Madfis E. (2009). Mass Murder at School and Cumulative Strain A Sequential Model. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1227–1245. doi: 10.1177/0002764209332543
- Littleton H., Axsom D., & Grills-Tauechel A. E. (2011). Longitudinal evaluation of the relationship between maladaptive trauma coping and distress:

- examination following the mass shooting at Virginia Tech. *Anxiety Stress and Coping*, 24 (3), 273–290. doi: 10.1080/10615806.2010.500722
- Malkki L. (2014). Political Elements in Post-Columbine School Shootings in Europe and North America. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), 185–210. doi: 10.1080/09546553.2014.849933
- McCauley C., & Moskalkenko S. (2014). Toward a Profile of Lone Wolf Terrorists: What Moves an Individual From Radical Opinion to Radical Action. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), 69–85. doi: 10.1080/09546553.2014.849916
- Meindl J.N., & Ivy J.W. (2017). Mass shootings: The role of the media in promoting generalized imitation. *American Journal of Public Health*, 107, e1–e3. doi: 10.2105/AJPH.2016.303611
- Meloy J.R., Hempel A.G., Mohandie K., Shiva A.A., & Gray B.T. (2001). Offender and offense characteristics of a nonrandom sample of adolescent mass murderers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(6), 719–728. doi: 10.1097/00004583-200106000-00018
- Newman K., & Fox C. (2009). Repeat Tragedy Rampage Shootings in American High School and College Settings, 2002–2008. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1286–1308. doi: 10.1177/0002764209332546
- Newman K.S., Fox C., Roth W., Mehta J., & Harding D. (2004). *Rampage: the social roots of school shootings*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Prior Knowledge of Potential School-Based Violence: Information students learn may prevent a targeted attack. (2008). Washington: United States Secret Service and United States Department of Education. Retrieved from: http://www.secretservice.gov/ntac/bystander_study.pdf. (accessed: 25.11.2018).
- Robertz F.J. (2007). Deadly Dreams: What Motivates School Shootings? *Scientific American*, 18(4), 52–59. doi: 10.1038/scientificamericanmind0807-52
- Rocque, M. (2012). Exploring school rampage shootings: Research, theory, and policy. *The Social Science Journal*, 49(3), 304–313. doi: 10.1016/j.soscij.2011.11.001
- Sequin M., Chawky N., Lesage A., Boyer R., Guay S. S., Bleau P., & Roy D. (2013). Evaluation of the Dawson College Shooting Psychological Intervention: Moving Toward a Multimodal Extensive Plan. *Psychological Trauma-Theory Research Practice and Policy*, 5(3), 268–276. doi: 10.1037/a0027745
- Sethi D., Hughes K., Bellis M., Mitis F., & Racioppi F. (2010). European report on preventing violence and knife crime among young people. WHO, Vol. 17. Copenhagen, Denmark: World Health Organization. Retrieved from: <http://www.euro.who.int/pubrequest>. (accessed: 25.11.2018).
- Shaigerova L.A., Shilko R.S., Zinchenko Yu.P., Dolgikh A.G., Vakhantseva O.V. (2018) Cultural determination of mental health and psychological well-being: methodological issues. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 2, 3–23
- Sommer F., Fiedler N., Leuschner V., & Scheithauer H. (2016). Strukturen zur Identifikation, Bewertung und Intervention krisenhafter Entwicklungen im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 44(3), 198–207. doi: 10.1024/1422-4917/a000422
- Sorensen E. (2013). Violent computer games in the German press. *New Media & Society*, 15(6), 963–981. doi: 10.1177/1461444812460976
- Spaaij R. (2010). The Enigma of Lone Wolf Terrorism: An Assessment. *Studies in Conflict & Terrorism*, 33(9), 854–870. doi: 10.1080/1057610x.2010.501426
- Top 8 student attacks on schools in Russia. (2018). Retrieved from: <https://newsnn.ru/cards/19-01-2018/top-8-napadeniy-uchenikov-na-shkoly-v-rossii-365dbc3f-2780-4ac0-8964-20058647236e>. (accessed: 25.11.2018).
- Towers S., Gomez-Lievano A., Khan M., Mubayi A., & Castillo-Chavez C. (2015). Contagion in Mass Killings and School Shootings. *PLoS One*, 10(7), e0117259. doi: 10.1371/journal.pone.0117259
- Trump K.S. (2000). *Classroom killers? Hallway hostages? : how schools can prevent and manage school crises*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press ; London : Sage.
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Otoole M.E., & Vernberg E. (2002). Premeditated mass shootings in schools: threat assessment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4), 475–477. doi: 10.1097/00004583-200204000-00021
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., & Vernberg E. (2008). Assessing adolescents who threaten homicide in schools. *Clinical Social Work Journal*. doi: 10.1007/s10615-007-0101-9
- Van Brunt B. (2012). *Ending Campus Violence: New Approaches to Prevention*. New York, NY: Taylor & Francis Group. doi 10.4324/9780203149560
- Vicary A.M., & Fraley R.C. (2010). Student Reactions to the Shootings at Virginia Tech and Northern Illinois University: Does Sharing Grief and Support Over the Internet Affect Recovery? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(11), 1555–1563. doi: 10.1177/0146167210384880
- Vossekuil B., Fein R.A., Reddy M., Borum R., & Modzeleski W. (2002). The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center. Retrieved from: http://www.secretservice.gov/ntac/ssi_final_report.pdf. (accessed: 25.11.2018).
- Weatherby G.A., Strachila S., & McMahon B. (2010). School Shootings: The Deadly Result of Teasing and Ostracism? *Journal of Criminology and Criminal Research & Education*, 2(1), 1–15. Retrieved from: <http://www.scientificjournals.org/Journals2010/articles/1483.pdf>. (accessed: 25.11.2018).
- Wilkinson D.L., & Fagan J. (2001). What we know about Gun use among adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(2), 109–132. doi: 10.1023/A:1011329130712

Осознаваемые и неосознаваемые ценности и решение дилемм, связанных со здоровьем

Г.А. Арина, М.А. Иосифян, В.В. Николаева
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 9 октября 2018/ Принята к публикации: 28 октября 2018

Explicit and implicit values are associated with decision-making in dilemmas related to health

Galina A. Arina, Marina A. Iosifyan*, Valentina V. Nikolaeva
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
* Corresponding author E-mail: marina.iosifyan@gmail.com

Received October 9, 2018 / Accepted for publication: October 28, 2018

Актуальность. Исследование имплицитных процессов в современной психологии здоровья является одним из ключей к решению проблемы разрыва между намерением и действием. При этом, по сравнению с имплицитными эмоциональными и когнитивными процессами, ценностно-мотивационные процессы изучены меньше всего. В настоящее время не вполне ясно, как имплицитные (неосознаваемые) ценности соотносятся с эксплицитными (осознаваемыми), и как они связаны с принятием решений о здоровье.

Цель. Данное исследование посвящено тому, как осознаваемые и неосознаваемые ценности, а также их согласованность между собой, связаны с принятием решений в дилеммах, касающихся здоровья. Дилеммы были сформулированы как ситуации, в которых необходимо принять решение с целью избежать потерь, связанных либо со здоровьем, либо с другими ценностями. Также в дилеммах варьировался уровень потенциальных потерь (высокие и низкие), связанных со здоровьем и другими ценностями.

Описание хода исследования. Респонденты выполняли опросник ценностных ориентаций Шварца, имплицитные ассоциативные тесты, а также решали три вида задач с дилеммами («здоровье-альтруизм», «здоровье-самостоятельность» и «здоровье-достижения»).

Результаты исследования. Имплицитные ценности достижений, доброты и самостоятельности связаны с принятием решений в ущерб здоровью в дилеммах с низкими потенциальными потерями. В то время как те же эксплицитные ценности связаны с принятием решений в ущерб здоровью в дилеммах с высокими потенциальными потерями. Также было показано, что высокая согласованность между эксплицитными и имплицитными ценностями связана с принятием решений в пользу здоровья. Наконец, было обнаружено, что имплицитные и эксплицитные ценности независимы друг от друга и по-разному связаны с решением дилемм, касающихся здоровья.

Выводы. Исследование показало, что эксплицитные и имплицитные ценности, а также их согласованность, связаны с принятием решений в ситуациях, связанных со здоровьем.

Ключевые слова: мотивация, ценности, имплицитные процессы, здоровье, принятие решений.

Background. Individuals who aim at changing their health behaviour do not always handle the issue immediately. This discrepancy is usually referred to as the intention behaviour gap. Implicit processes are one of the factors which mediate between intention and behaviour. Compared to cognitive and affective implicit processes, motivational implicit processes are given a very little account in the modern science. Currently it is not quite clear how implicit and explicit values are focused on within the health-related decision-making process.

Objective. The present study shows how implicit and explicit values and their congruency are focused on health-related decision-making process in dilemmas. The dilemmas were described as situations within which the subjects report on making a choice: either to avoid losses related to health, or to avoid losses related to other values. Choosing health, the participant avoids losses related to it, whereas they acquire losses related to other values, and vice versa.

Design. The participants participated in the Schwartz's Value Survey (measuring explicit values), Implicit Association Tests (measuring implicit values) and solve three types of dilemmas (health vs benevolence, health vs self-direction, health vs achievement).

Research Results The research shows that implicit and explicit values are not related to each other and are differently related to decision-making process in dilemmas. Namely, implicit values of achievement, benevolence and self-direction are related to decision-making in dilemmas with low potential losses. Many of these values turn to be significant to the participants, and some of the dilemmas are not solved in favour of health-related issues. Explicit values are related to decision-making process in dilemmas with high potential losses. Many of these values turn to be significant to the participants, and some of the dilemmas are not solved in favour of health-related issues. Finally, it was found that high correlation between explicit and implicit values is positively related to decision making in favor of health.

Conclusion. The research shows that explicit and implicit values are differently associated with health-related decision-making in the participants.

Keywords: motivation, values, implicit processes, health, decision-making.

Эмпирические исследования показывают, что поведение является самостоятельным фактором риска возникновения большинства заболеваний, имеющих хронический характер (Fisher et al., 2011; Khaw et al., 2008). Поведение – это обширный набор как стереотипных, импульсивных, так и сознательных, рефлексивных действий, которые могут нанести вред здоровью или обеспечивать его сохранение и поддержание (Ананьев, 1998; Никифоров, 2006; Matarazzo, 1984). Психология здоровья как междисципли-

никли еще в 1970–80-х годах (Becker, 1974; Rosenstock, 1974; Ajzen, 1991; Rogers, 1983). Эти традиционные модели включают рефлексивные, осознаваемые психические процессы и успешно предсказывают намерение изменить поведение по отношению к здоровью, но менее успешны в предсказании реальных действий, которые в действительности предпринимает человек (Sheeran, Harris & Epton, 2014). Этот факт получил название проблемы разрыва между намерением и действием (Рассказова, Иванова, 2015; Sheeran, 2002).

связанных со здоровьем (Sheeran et al., 2016). ИмPLICITНЫЕ процессы традиционно делятся на ценностно-мотивационные (чего я хочу?), эмоциональные (что я чувствую?) и когнитивные (что я думаю?) (Hilgard, 1980).

В данной работе изучается связь между имPLICITНЫМИ мотивационными процессами и принятием решений, связанных со здоровьем. Мотивы, которые регулируют поведение по отношению к здоровью не всегда осознаны. Известно, что имPLICITНАЯ мотивация, связанная со спортом и питанием, оказывает влияние на такое поведение. Paries и коллеги обнаружили, что имPLICITНОЕ стремление ограничить питание связано с выбором здоровой пищи, в то время, как стремление получить от него удовольствие связано с выбором вредной пищи (Paries et al., 2007). ИмPLICITНАЯ мотивация оказывает влияние и на физическую активность – поощрение имPLICITНОЙ мотивации прикладывать усилия приводит к более длительным занятиям спортом (Sheeran, 2011).

Несмотря на то, что исследования имPLICITНОЙ мотивации и ее связи с поведением по отношению к здоровью активно развиваются, в настоящее время не вполне ясно, как именно имPLICITНАЯ мотивация соотносится с ЭКСПЛИЦИТНОЙ

нарная область науки и практики пытаются объяснить особенности поведения, связанного со здоровьем. Первые теоретические модели такого поведения воз-

Чтобы преодолеть ее, исследователи стремятся изучить влияние неосознаваемых, имPLICITНЫХ процессов на поведенческие стереотипы и принятие решений,



Галина Александровна Арина – старший преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: g.a.arina@yandex.ru
<https://istina.msu.ru/profile/ArinaGA/>



Марина Александровна Иосифян – кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: marina.iosifyan@gmail.com
https://istina.msu.ru/profile/Marina_losifyan/



Валентина Васильевна Николаева – доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: knpp@psy.msu.ru
<http://www.psy.msu.ru/people/nikolaeva.html>

Несмотря на то, что исследования имPLICITНОЙ мотивации и ее связи с поведением по отношению к здоровью активно развиваются, в настоящее время не вполне ясно, как именно имPLICITНАЯ мотивация соотносится с ЭКСПЛИЦИТНОЙ. Некоторые исследователи предполагают, что имPLICITНАЯ и ЭКСПЛИЦИТНАЯ мотивация – независимые друг от друга системы, так как первая является автоматической, а вторая – рефлексивной (Weinberger & McClelland, 1990). Чтобы решить этот вопрос, следует ориентироваться на результаты эмпирических исследований.

Метаанализ Spangler показал, что существует статистически значимая низкая корреляция (0,088) между имPLICITНОЙ и ЭКСПЛИЦИТНОЙ мотивацией достижений (Spangler 1992). Это может свидетельствовать об отсутствии связи между переменными (Cyders, Coskupinar, 2011). В недавно проведенный мета-анализ были включены данные не только о мотивации достижения (стремление достичь личного успеха и социальное признание), но также и о аффилиативной мотивации (стремление взаимодействовать с другими людьми) и о мотивации власти (стремление оказывать влия-

ние на других людей (Köllner, Schultheiss, 2014). Было показано, что корреляция между обозначенными имплицитными и эксплицитными ценностями значима, но низкая (0,130). Более того, оказалось, что осознаваемые и неосознаваемые формы социально одобряемых мотивов (достижений и аффилиации) согласованы между собой больше (0,139 и 0,116 соответственно), чем осознаваемая и неосознаваемая мотивации власти (0,038).

Таким образом, эмпирические исследования имплицитных и эксплицитных мотивационных процессов ограничиваются рассмотрением мотивации достижений, власти и аффилиации. Соотношение же этих процессов мало исследовано. В частности, крайне мало изучено соотношение эксплицитных и имплицитных ценностей в качестве мотивационных процессов. Исследователи определяют ценности как мотивационные конструкты, а именно, как глубинную абстрактную мотивацию, не связанную с конкретной ситуацией, способную выражаться в когнитивном и эмоциональном отношении, а также регулировать поведение человека (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Одной из наиболее распространенных и эмпирически подкрепленных теорий ценностей является теория Шварца (Schwartz, 1992). Эта теория распределяет ценности по четырем группам: открытость изменениям (стимуляция или захватывающая, активная жизнь, самостоятельность или творчество и свобода), самовозвышение (гедонизм или удовольствия, достижение или амбиции и успех, власть или авторитет и богатство), консерватизм (конформность или подчинение, традиции или сдержанность и преданность) и самотрансцендентность (универсализм или социальная справедливость и равенство, доброта или готовность оказывать помощь). Здоровье в этой модели ценностей относится к группе ценностей безопасности. Все эти ценности образуют определенную структуру, которую можно изобразить в виде окружности. По диагонали расположены антагонистичные друг другу ценности (например, открытость изменениям и консерватизм).

В рамках теории Шварца ценности измеряются с помощью методики самоотчета (например, с помощью опросника ценностей ориентаций Шварца

(Schwartz, 2003). Таким образом, предполагается, что ценности являются осознаваемыми и рефлексивными, их можно измерить эксплицитно. Однако, также как и мотивы, ценности могут быть и неосознаваемыми. Такие ценности измеряют с помощью не прямых, спонтанных суждений (например, имплицитного теста ассоциаций (Greenwald et al., 1998).

Ценности являются объектом изучения на протяжении многих десятилетий, однако существует дефицит эмпирических исследований того, как осознаваемые и неосознаваемые ценности влияют на поведение человека (Maio, 2016). В соответствии с моделями двойных рефлексивных-импульсивных процессов (Strack,

Операциональная модель процесса принятия решений реализуется в задачах-дилеммах, когда необходимо сделать выбор между двумя ценностными альтернативами. Одна из альтернатив связана с сохранением здоровья, но потерями в других ценностных областях. Другая альтернатива связана с потерей здоровья, но выигрышем в других ценностных областях.

Deutsch, 2004) можно предположить, что имплицитные ценности связаны с принятием импульсивных, быстрых решений, в то время как эксплицитные ценности связаны с принятием рефлексивных, обдуманных решений (Bardi, Schwartz, 2003). Однако остается не ясно не только то, как эксплицитные и имплицитные ценности соотносятся с принятием решений, связанных со здоровьем, но и то, как они согласуются между собой.

Ход исследования

В данном исследовании рассматривались следующие вопросы:

- 1) Как эксплицитные и имплицитные ценности соотносятся с принятием решений, касающихся здоровья?
- 2) Коррелируют ли эксплицитные и имплицитные ценности между собой?
- 3) Как согласованность эксплицитных и имплицитных ценностей связана с принятием решений, касающихся здоровья?

Операциональная модель процесса принятия решений реализуется в задачах-дилеммах, когда необходимо сделать выбор между двумя ценностными альтернативами. Одна из альтернатив связана с сохранением здоровья, но потерями

в других ценностных областях. Другая альтернатива связана с потерей здоровья, но выигрышем в других ценностных областях.

Основываясь на выше рассмотренных теоретических и эмпирических фактах, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) Эксплицитные и имплицитные ценности связаны с решением ценностных дилемм, имеющих отношение к здоровью;
- 2) Эксплицитная ценность безопасности и имплицитная ценность здоровья позитивно связаны с решением дилемм в пользу здоровья и в ущерб другим ценностям и, наоборот;

3) Связь между эксплицитной и имплицитной формами ценностей зависит от типа этих ценностей;

4) Согласованность между эксплицитными и имплицитными ценностями связана с решением ценностных дилемм.

В исследовании приняли участие 46 человек от 19 до 22 лет ($M = 20,65$, $SE = 0,87$, 11 мужчин). Исследование проводилось в соответствии с нормативами Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации. Все участники дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник ценностей ориентаций Шварца (Schwartz, 1994), имплицитные ассоциативные тесты (Greenwald et al., 1998), три вида задач с дилеммами («здоровье-альтруизм», «здоровье-самостоятельность» и «здоровье-достижения»). Дилеммы были сформулированы как ситуации, в которых необходимо принять решение с целью избежать потерь, связанных либо со здоровьем, либо с другими ценностями. Также в дилеммах варьировался уровень потенциальных потерь (высокие и низкие), связанных со здоровьем и другими ценностями.

Респонденты выполняли четыре теста имплицитных ассоциаций, измерявшие

ценности здоровья, самостоятельности, доброты и достижений, заполняли опросник ценностных ориентаций Шварца и принимали участие в решении шести ситуационных дилемм, связанных со здоровьем. Порядок выполнения методик варьировался, чтобы исключить влияние одной методики на другую.

ИмPLICITНЫЙ ассоциативный тест был сконструирован для данного исследования так, чтобы измерять имPLICITные ценности здоровья, достижений, безопасности и самостоятельности. Было создано четыре имPLICITных теста. В каждый тест включены три категории стимулов: «Я» (мой, меня, моя, наше, мы), «Другие» (он, их, она, им, его) и слова, связанные с ценностями – «Достижения»: амбициозность, трудолюбие, успех, целеустремленный, влиятельный; «Здоровье»: профилактика, обследование, бодрость, спортивный, сильный; «Самостоятельность»: интерес, свобода, творчество, самостоятельность, изобретательность; «Альтруизм»: доброта, помощь, прощение, заботливый, преданный. Слова, подходящие к ценностям, были отобраны на основе опросника ценностных ориентаций Шварца (Schwartz, 1994). Категории «Я» и «Другие» присутствовали во всех четырех тестах. Категория, связанная с ценностью, менялась от теста к тесту. Так, имPLICITный тест, измерявший ценность здоровья, включал категории «Я», «Другие» и «Здоровье». Задача респондента состояла в том, чтобы распределять слова, в случайном порядке появляющиеся на экране компьютера, по трем категориям как можно быстрее, не задумываясь. Результат данного теста – это время реакции, подсчитанное по формуле D-значения (Greenwald et al., 2003). Чем выше это значение, тем больше человек неосознанно ассоциирует с собой ценность, и тем она важнее для него/нее.

ЭКСПЛИЦИТНЫЕ ценности измерялись с помощью опросника ценностных ориентаций Шварца (Schwartz, 1994). Опросник включает 57 пунктов, которые необходимо оценить с помощью цифр от -1 (это противоположно принципам, которым Вы следуете) до 7 (исключительно важная в качестве руководящего принципа Вашей жизни ценность). Опросник позволяет выделить 10 типов ценностей, среди которых присутствуют ценности безопасности (включает здоровье), са-

мостоятельности, достижения и доброты. Результаты опросника обрабатывались в соответствии с инструкциями автора опросника (Schwartz, 2009). Были подсчитаны средние значения ценностей, затем они были центрированы относительно показателя MRAT (среднее значение по всем пунктам опросника). Чем выше полученные значения, тем важнее ценность для человека.

Согласованность между ЭКСПЛИЦИТными и ИМПЛИЦИТными ценностями подсчитывалась следующим образом. Был подсчитан коэффициент согласованности между ЭКСПЛИЦИТными и ИМПЛИЦИТными ценностями для каждого респондента. Коэффициент представлял собой корреляцию между 4 ЭКСПЛИЦИТными и 4 ИМПЛИЦИТными ценностями для одного человека.

Дилеммы, связанные со здоровьем, были разработаны авторами статьи специально для данного исследования. Всего было разработано шесть дилемм, которые отличаются в зависимости от содержания («здоровье-альтруизм», «здоровье-достижения», «здоровье-самостоятельность»), а также в зависимости от степени потенциальных потерь (с относительно низкими негативными потерями при выборе одного из вариантов и с явно негативными потерями).

Дилеммы были оценены 10-ю экспертами-психологами. Экспертов просили ответить на вопрос: присутствует ли в описанной ситуации дилемма (да или нет), если да, то между чем и чем (свободная форма ответа)? Экспертов также просили оценить интенсивность этой дилеммы по шкале от 1 (очень слабая) до 5 (очень сильная). В результате были созданы шесть дилемм. Ниже приведен пример дилеммы «здоровье-самостоятельность» с высокими потенциальными потерями:

Человек испытывает симптомы серьезного заболевания: головную боль, обмороки, боль в сердце. После медицинского обследования, врач прописал ему лечение. Однако у этого лечения есть побочный эффект – оно ухудшает память, внимание и мышление. Это полностью лишает человека возможности придумать что-то новое, быть изобретательным и поступать по-своему. Человек может согласиться на лечение (вариант А), а мо-

жет отказаться от него (вариант Б). Что бы Вы выбрали на его месте?

Решать эти ситуации необходимо с помощью шкалы от 1 до 5 (где 1 – точно А, 2 – скорее А, 3 – не знаю, 4 – скорее Б, 5 – точно Б).

Результаты

Особенности решения дилемм, связанных со здоровьем

Был проведен анализ особенностей решения шести дилемм, связанных со здоровьем. В частности, было проанализировано, одинаково ли решаются дилеммы с разными уровнями потерь (низкие и высокие потенциальные потери). Решения дилемм с низкими потерями значимо отличались от решений дилемм с высокими потерями ($Z = -2.294$, $p = .022$). В дилеммах с относительно негативными потерями участники стремились сделать выбор в сторону здоровья, а не альтернативных ему ценностей: самостоятельность, достижения, доброта ($M = 9$, $SD = 2.64$). В дилеммах с высокими потерями участники в меньшей степени стремились сделать выбор в сторону здоровья ($M = 8.28$, $SD = 2.17$). Таким образом, в дилеммах с низкими потерями участники легче делали выбор в пользу здоровья, в то время как в дилеммах с высокими потерями они предпочитали жертвовать здоровьем ради других ценностей.

Далее было проведено сравнение принятых решений в зависимости от содержания дилемм. Участники делали выбор в пользу здоровья в дилеммах «здоровье-достижения» чаще, чем в дилеммах «здоровье-альтруизм» и «здоровье-самостоятельность». Подобный результат наблюдался при решении как дилемм с относительно негативными потерями, так и дилемм с крайне негативными потерями (см. рисунок 1а и 1б).

Связь между ЭКСПЛИЦИТными и ИМПЛИЦИТными ценностями и решением дилемм

Были проверены гипотезы о связи ЭКСПЛИЦИТных и ИМПЛИЦИТных ценностей, а также их согласованности с решением дилемм. Для этого были созданы две регрессионные модели. Первая регрессионная модель показала, как ЭКСПЛИЦИТ-

ные и имплицитные ценности (независимые переменные) связаны с решением дилемм с низкими потенциальными потерями (зависимая переменная). Пол и возраст были включены в модель, чтобы проконтролировать их возможную связь с зависимой переменной. Данная регрессионная модель объяснила 18% вариативности зависимой переменной (см. табл. 1). По результатам проверки этой модели только имплицитные ценности достижений, доброты и самостоятельности были значимо связаны с решением дилемм. Чем важнее были имплицитные ценности достижений, доброты и самостоятельности, тем чаще дилеммы решались в их пользу и в ущерб здоровью. Эксплицитные ценности, а также пол и возраст не были значимо связаны с решением дилемм. Согласованность между эксплицитными и имплицитными ценностями оказалось значимо позитивно связана с решением дилемм в пользу здоровья. То есть, чем больше осознаваемые ценности согласуются с неосознаваемыми, тем чаще дилеммы решаются в пользу здоровья.

Вторая регрессионная модель проверяла гипотезу о том, как эксплицитные и имплицитные ценности (независимые переменные) связаны с решением дилемм с высокими потенциальными потерями (зависимая переменная). Пол и возраст также были включены в модель. Данная модель объяснила 19% вариативности зависимой переменной (см. табл. 2). По результатам модели, только эксплицитные ценности достижений, доброты и самостоятельности были значимо связаны с решением дилемм. Чем важнее были эти эксплицитные ценности, тем чаще дилеммы решались в их пользу и в ущерб здоровью. Согласованность эксплицитных и имплицитных ценностей также была положительно связана с решением дилемм в пользу здоровья. Имплицитные ценности, а также пол и возраст не были значимо связаны с решением дилемм.

Связь между имплицитными и эксплицитными ценностями

Была проверена гипотеза о связи между эксплицитными и имплицитными ценностями. Имплицитная и эксплицитная ценности альтруизма ($r = .019$,

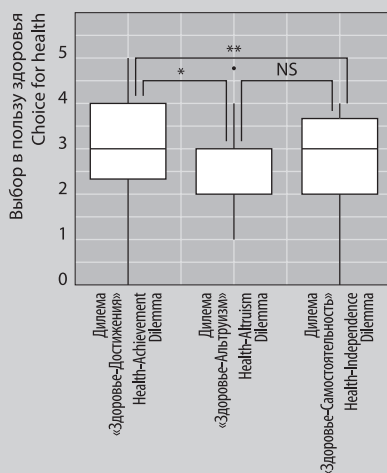


Рисунок 1а. Дилеммы с высокими потерями (указаны медиана и стандартная ошибка). * $Z = -2.821, p = .005$; ** $Z = -2.578, p = .010$; NS различия не значимы.

Fig 1a. High loss dilemmas (median and standard error are). * $Z = -2.821, p = .005$; ** $Z = -2.578, p = .010$; NS difference is insignificant.

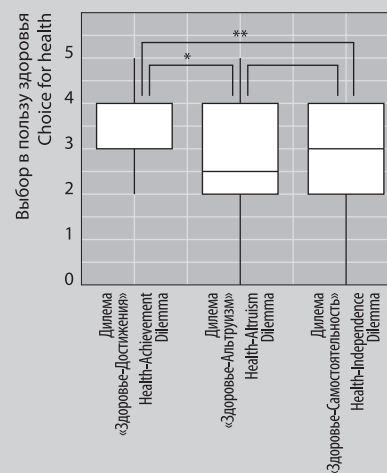


Рисунок 1б. Дилеммы с низкими потерями (указаны медиана и стандартная ошибка). * $Z = -3.007, p = .003$; ** $Z = -3.570, p = .000$; NS различия не значимы.

Fig 1b. Low loss dilemmas (median and standard error are). * $Z = -3.007, p = .003$; ** $Z = -3.570, p = .000$; NS difference is insignificant.

Табл. 1. Регрессионная модель, объясняющая решения дилемм с низкими потенциальными потерями

Переменная	Estimate	SE	df	t-value	p-value
Пол и возраст					
Пол	0,237	0,29	49,29	0,802	0,426
Возраст	0,013	0,15	46,20	0,087	0,931
Имплицитные ценности					
Здоровье	0,129	0,39	27,77	0,335	0,740
Другие ценности	-0,731	0,34	50,99	-2,160	0,035
Эксплицитные ценности					
Безопасность	-0,222	0,21	15,13	-1,070	0,301
Другие ценности	-0,096	0,13	118,82	-0,738	0,462
Согласованность эксплицитных и имплицитных ценностей					
Согласованность	0,799	0,24	41,04	3,305	0,002

Примечание: Estimate – стандартная ошибка оценки, SE – стандартное отклонение, df – степени свободы.

Table 1. Regression model for solutions to low loss dilemmas

Variable	Estimate	SE	df	t-value	p-value
Sex and Age					
Sex	0.237	0.29	49.29	0.802	0.426
Age	0.013	0.15	46.20	0.087	0.931
Implicit Values					
Health	0.129	0.39	27.77	0.335	0.740
Other Values	-0.731	0.34	50.99	-2.160	0.035
Explicit values					
Safety	-0.222	0.21	15.13	-1.070	0.301
Other Values	-0.096	0.13	118.82	-0.738	0.462
Consistency of explicit and implicit values					
Consistency	0.799	0.24	41.04	3.305	0.002

NB. Estimate – standard error; SE – standard deviation; df – degree of freedom.

Табл. 2. Регрессионная модель, объясняющая решения дилемм с высокими потенциальными потерями

Переменная	Estimate	SE	df	t-value	p-value
Пол и возраст					
Пол	0,005	0,258	50,62	0,021	0,984
Возраст	-0,042	0,133	46,95	-0,319	0,751
ИмPLICITные ценности					
Здоровье	0,141	0,365	23,51	0,387	0,703
Другие ценности	-0,209	0,283	62,53	-0,739	0,463
Эксплицитные ценности					
Безопасность	-0,176	0,180	45,84	-0,975	0,335
Другие ценности	-0,247	0,109	114,31	-2,260	0,023
Согласованность эксплицитных и имPLICITных ценностей					
Согласованность	0,551	0,214	34,96	2,571	0,015

Примечание: Estimate – стандартная ошибка оценки, SE – стандартное отклонение, df – степени свободы.

Table 2. Regression model for solutions to high loss dilemmas

Variable	Estimate	SE	df	t-value	p-value
Sex and Age					
Sex	0.005	0.258	50.62	0.021	0.984
Age	-0.042	0.133	46.95	-0.319	0.751
Implicit Values					
Health	0.141	0.365	23.51	0.387	0.703
Other Values	-0.209	0.283	62.53	-0.739	0.463
Explicit values					
Safety	-0.176	0.180	45.84	-0.975	0.335
Other Values	-0.247	0.109	114.31	-2.260	0.023
Consistency of explicit and implicit values					
Consistency	0.551	0.214	34.96	2.571	0.015

NB. Estimate – standard error; SE – standard deviation; df – degree of freedom.

$p = .898$), достижений ($r = -.023$, $p = .881$) и безопасности (включая здоровье; $r = .021$, $p = .889$) не были связаны между собой. Однако связь эксплицитной и имPLICITной ценностей самостоятельности была близка к статистически значимой: $r = .278$, $p = .061$. Все вместе эксплицитные и имPLICITные ценности не были связаны друг с другом значимо ($r = .067$, $p = .369$).

Средний коэффициент согласованности эксплицитных и имPLICITных ценностей в выборке составил 0,133. Одновыборочный тест Вилкоксона показал, что он не отличался от нуля значимо ($Z = 1.64$, $p = .100$).

Обсуждение результатов

Связь между эксплицитными и имPLICITными ценностями и решением дилемм

Во-первых, исследование показало, что эксплицитные и имPLICITные ценности

по-разному связаны с принятием решений в задачах-дилеммах. Эксплицитные ценности достижений, доброты и самостоятельности связаны с решением дилемм с высокими потенциальными потерями в пользу этих ценностей и в ущерб здоровью. Таким же образом те же имPLICITные ценности связаны с решением задач-дилемм в случае низких потенциальных потерь. Возможно, этот факт объясняется тем, что решение дилемм, потенциальные потери в которых высоки, связано с обдумыванием и рефлексией, в то время как принятие решений в дилеммах, потенциальные потери в которых не высоки, происходит быстро и не требует длительных рассуждений. Рефлексивные и обдуманные решения традиционно связывают именно с эксплицитными процессами, а быстрые, нерелексивные решения связывают с имPLICITными процессами (Strack, Deutsch, 2004).

Во-вторых, было обнаружено, что согласованность осознаваемых и неосознаваемых ценностей также связана с реше-

нием дилемм. Высокая согласованность этих ценностей связана с выбором в пользу здоровья, а не антагонистичных ему ценностей (самостоятельности, достижений и доброты). Похожий результат уже был описан ранее. Baumann и коллеги показали, что несогласованность между имPLICITной и эксплицитной мотивацией достижений связана с низким уровнем субъективного благополучия и присутствием психосоматических симптомов (Baumann et al., 2005). Вероятно, согласованность осознаваемых и неосознаваемых ценностно-мотивационных процессов связана как с ситуативными, так и с личностными факторами. Первыми могут быть такие факторы, как наличие или отсутствие болезни или угрозы здоровью, ситуационные обстоятельства. Например, в ситуации болезни значимость ценности безопасности и здоровья может стать важнее, чем раньше, и это может произойти как на осознаваемом, так и на не осознаваемом уровне. Среди личностных факторов можно отметить уровень осознанности, который, как известно, связан с поведением полезным для здоровья (Gilbert, Waltz, 2010), а также уровень развития метакогнитивных процессов, связанный с тревогой о здоровье (Bailey, Wells, 2013). Будущие исследования могут изучить роль этих факторов в согласованности осознаваемых и неосознаваемых ценностей.

Еще одним важным результатом исследования является установление того факта, что имPLICITная ценность здоровья и эксплицитная ценность безопасности не связаны напрямую с решением дилемм. Лишь антагонистичные здоровью ценности альтруизма, достижений и самостоятельности оказались напрямую связаны с решением не в пользу здоровья. Таким образом, гипотеза о связи ценностей с решением дилемм была лишь частично подтверждена. Это важный результат, который свидетельствует о том, что не только ценности, связанные со здоровьем и безопасностью, могут играть роль в принятии решений о здоровье. Традиционно отмечалось влияние именно ценности здоровья на поведение, связанное со здоровьем (Smith, Wallston, 1992; Wallston et al., 1976). Проверились гипотезы о том, что высокий уровень значимости ценности здоровья свя-

зан с профилактическим поведением, в то время как низкий уровень значимости этой ценности – с рискованным поведением. Тот факт, что такие корреляции не были найдены, привел к снижению интереса психологов к ценностям здоровья и безопасности (Smith, Wallston, 1992). Данное исследование демонстрирует, что не только ценности здоровья и безопасности, но антагонистичные им ценности могут играть важную роль в принятии решений относительно здоровья. Таким образом, принятие решений в ущерб здоровью может свидетельствовать не столько о низкой важности здоровья как ценности, сколько о высокой важности антагонистичных здоровью ценностей.

Особенности решения дилемм, связанных со здоровьем

Исследование позволило выявить ряд особенностей в решении задач-дилемм, связанных со здоровьем. Участники были склонны принимать решения в ущерб здоровью ради альтруизма, и в меньшей степени – ради индивидуальных достижений. Это может быть связано с тем, что альтруизм является в большей степени социально одобряемым, чем индивидуальные достижения. Данный результат может означать, что люди в большей степени склонны принимать решения в ущерб здоровью ради социально одобряемых ценностей. Так, ранее было показано, что социальная желательность связана с вредным для здоровья поведением, например, чрезмерным употреблением алкоголя и рискованным вождением (Martin, Leary, 2001; Waldron, Krane, 2005). Исследование показало, что в ситуациях с низкими потенциальными потерями, когда проигравши с обеих сторон невелики, люди легче делают выбор в пользу сохранения здоровья, а не антагонистичных ему ценностей. Однако, когда потенциальные проигры-

Исследование демонстрирует, что не только ценности здоровья и безопасности, но антагонистичные им ценности могут играть важную роль в принятии решений относительно здоровья. Таким образом, принятие решений в ущерб здоровью может свидетельствовать не столько о низкой важности здоровья как ценности, сколько о высокой важности антагонистичных здоровью ценностей

ши с обеих сторон велики они, наоборот, склонны к тому, чтобы жертвовать здоровьем ради других ценностей. Возможно, это связано с молодым возрастом наших испытуемых. Ряд исследований показал, что в молодом возрасте значимость ценностей сохранения (среди которых ценности безопасности и здоровья) невысока в отличие от значимости ценностей открытости изменениям, например, ценности риска-новизны и гедонизма (Cieciuch et al., 2015).

Связь между эксплицитными и имплицитными ценностями

Данная работа выявила связи между эксплицитными и имплицитными ценностями. Оказалось, что эксплицитные и имплицитные ценности практически не связаны друг с другом. Из четырех видов ценностей, которые изучались в данной работе, только эксплицитные и имплицитные ценности самостоятельности обнаружили тенденцию к статистической значимой связи. Этот результат противоречит описанному ранее, так как исследователи полагают, что в большей степени коррелируют между собой именно социально одобряемые ценности, например, доброта (Köllner, Schultheiss, 2014).

В целом, наши данные согласуются с ранее полученными результатами о низкой согласованности между эксплицитными и имплицитными мотивационными процессами (Kölner, Schultheiss, 2014; Spangler, 1992). В теоретическом смысле этот результат может свидетельствовать о том, что осознаваемые и неосознаваемые

ценности являются относительно независимыми друг от друга.

Выводы

1. Исследование показало, что эксплицитные и имплицитные ценности связаны с принятием решений в ситуациях, связанных со здоровьем. Эксплицитные ценности связаны с принятием решений в ситуациях с высокими потенциальными потерями. Имплицитные ценности связаны с выбором в ситуациях с низкими потенциальными потерями.
2. Принятие решений в ситуациях, касающихся здоровья, связано не столько с важностью ценностей здоровья и безопасности, сколько с ценностями самостоятельности, доброты и достижений.
3. Согласованность осознаваемых и неосознаваемых ценностей связана с решением дилемм в пользу здоровья как в случае высоких, так и в случае низких потенциальных потерь.
4. В ситуациях с высокими потенциальными потерями, молодые люди склонны жертвовать здоровьем, а не антагонистичными ему ценностями доброты, достижений и самостоятельности.
5. Имплицитные и эксплицитные ценности здоровья, доброты, достижений и самостоятельности относительно независимы друг от друга.

Авторы выражают благодарность Светлане Минаевой и Полине Андрауровой за сбор данных.

Литература:

- Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья : учебное пособие. – Санкт-Петербург : СПбМАПО, 1998.
- Никифоров Г.С. Психология здоровья. – Санкт-Петербург : Питер, 2006.
- Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Мотивационные модели поведения, связанного со здоровьем: проблема «разрыва» между намерением и действием // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 105–130.
- Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bailey R., & Wells A. (2013). Does Metacognition Make a Unique Contribution to Health Anxiety When Controlling for Neuroticism, Illness Cognition, and Somatosensory Amplification? *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 27(4), 327–337. doi: 10.1891/0889-8391.27.4.327
- Bardi A., & Schwartz S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207–1220. doi: 10.1177/0146167203254602

- Baumann N., Kaschel R., & Kuhl J. (2005). Striving for unwanted goals: stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 781–799. doi: 10.1037/0022-3514.89.5.781
- Becker, M. H. (1974) The Health belief model and personal health behavior. C. B., Slack.
- Ciecuch J., Davidov E., & Algesheimer R. (2015). Development of value priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 25(3), 503–527. doi: 10.1111/sode.12147
- Fisher E. B., Fitzgibbon M. L., Glasgow R. E., Haire-Joshu D., Hayman L. L., Kaplan R. M., ... & Ockene J. K. (2011). Behavior matters *American Journal of Preventive Medicine*, 40(5), 15–30. doi: 10.1016/j.amepre.2010.12.031
- Gilbert D., & Waltz J. (2010). Mindfulness and Health Behaviors. *Mindfulness*, 1(4), 227–234. doi: 10.1007/s12671-010-0032-3
- Greenwald A. G., McGhee D. E., & Schwartz J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1464
- Greenwald A. G., Nosek B. A., Banaji M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197–216. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.197
- Hilgard E. R. (1980). The trilogy of the mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 16, 107–117. doi: 0.1002/1520-6696(198004)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y
- Khaw K.-T., Wareham N., Bingham S., Welch A., Luben R., & Day N. (2008). Combined Impact of Health Behaviours and Mortality in Men and Women: The EPIC-Norfolk Prospective Population Study. *PLOS Medicine*, 5(1). doi: 10.1371/journal.pmed.0050012
- Köllner M.G., & Schultheiss O.C. (2014). Meta-analytic evidence of low convergence between implicit and explicit measures of the needs for achievement, affiliation, and power. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00826
- Maio G. (2016), *The Psychology of Human Value*. NY, Psychology Press. doi: 10.4324/9781315622545
- Martin K.A., & Leary M.R. (2001). Self-presentational determinants of health risk behavior among college freshmen. *Psychology and Health*. 16, 17–27. doi: 10.1080/08870440108405487
- Matarazzo J. (1984). Behavioural immunogens and pathogens in health and illness. *Psychology and health*, 3, 9–43. doi: 10.1037/10082-001
- McClelland D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill., Scott, Foresman & Co.
- Papies E., Stroebe W., & Aarts H. (2007). Pleasure in the mind: Restrained eating and spontaneous hedonic thoughts about food. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 810–817. doi: 10.1016/j.jesp.2006.08.001
- Rogers R. W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation. In *Social Psychophysiology: A Sourcebook*. New York, Guilford.
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. NY, Free Press.
- Rosenstock I. M. (1974). Historical Origins of the Health Belief Model. *Health Education & Behavior*, 2(4), 328–335.
- Schwartz S. H. (2009). Draft Users manual: proper use of the Schwarz Value Survey, version 14. Compiled by Romie F Littrell. Auckland, New Zealand, Centre for Cross Cultural Comparisons.
- Schwartz S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Sheeran P. (2002). Intention—Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1–36. doi: 10.1080/14792772143000003
- Sheeran P. (2011). More gym: The impact of priming endurance. Unpublished raw data. University of Sheffield, Sheffield, United Kingdom.
- Sheeran P., Bosch J. A., Crombez G., Hall P. A., Harris J. L., Papies E. K., & Wiers R. W. (2016). Implicit processes in health psychology: Diversity and promise. *Health Psychology*, 35(8), 761–766. doi: 10.1037/hea0000409
- Sheeran P., Harris P. R., & Epton T. (2014). Does heightening risk appraisals change people's intentions and behavior? A meta-analysis of experimental studies. *Psychological Bulletin*, 140(2), 511–543. doi: 10.1037/a0033065
- Smith C. P. (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press. Crossref, Google Scholar. doi: 10.1017/CBO9780511527937
- Smith M. S., & Wallston K. A. (1992). How to measure the value of health. *Health Education Research*, 7(1), 129–135. doi: 10.1093/her/7.1.129
- Spangler W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112(1), 140–154. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.140
- Strack F., & Deutsch R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220–247. doi: 10.1207/s15327957pspr0803_1
- Waldron J.J., & Krane V. (2005). Whatever it Takes: Health Compromising Behaviors in Female Athletes. *Quest*, 57(3), 315–329. doi: 10.1080/00336297.2005.10491860
- Wallston K. A., Maides S., & Wallston B. S. (1976). Health-related information seeking as a function of health-related locus of control and health value. *Journal of Research in Personality*, 10(2), 215–222. doi: 10.1016/0092-6566(76)90074-X

References:

- Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ananiev V.A. (1998). *Introduction to Health Psychology: Study Guide*. SPb, SPbMAPO.
- Bailey R., & Wells A. (2013). Does Metacognition Make a Unique Contribution to Health Anxiety When Controlling for Neuroticism, Illness Cognition, and Somatosensory Amplification? *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 27(4), 327–337. doi: 10.1891/0889-8391.27.4.327

- Bardi A., & Schwartz S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207–1220. doi: 10.1177/0146167203254602
- Baumann N., Kaschel R., & Kuhl J. (2005). Striving for unwanted goals: stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 781–799. doi: 10.1037/0022-3514.89.5.781
- Becker, M. H. (1974) The Health belief model and personal health behavior. C. B., Slack.
- Ciecuch J., Davidov E., & Algesheimer R. (2015). Development of value priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 25(3), 503–527. doi: 10.1111/sode.12147
- Fisher E. B., Fitzgibbon M. L., Glasgow R. E., Haire-Joshu D., Hayman L. L., Kaplan R. M., ... & Ockene J. K. (2011). Behavior matters *American Journal of Preventive Medicine*, 40(5), 15–30. doi: 10.1016/j.amepre.2010.12.031
- Gilbert D., & Waltz J. (2010). Mindfulness and Health Behaviors. *Mindfulness*, 1(4), 227–234. doi: 10.1007/s12671-010-0032-3
- Greenwald A. G., McGhee D. E., & Schwartz J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1464
- Greenwald A. G., Nosek B. A., Banaji M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197–216. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.197
- Hilgard E. R. (1980). The trilogy of the mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 16, 107–117. doi:10.1002/1520-6696(198004)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y
- Khaw K.-T., Wareham N., Bingham S., Welch A., Luben R., & Day N. (2008). Combined Impact of Health Behaviours and Mortality in Men and Women: The EPIC-Norfolk Prospective Population Study. *PLOS Medicine*, 5(1). doi: 10.1371/journal.pmed.0050012
- Köllner M.G., & Schultheiss O.C. (2014). Meta-analytic evidence of low convergence between implicit and explicit measures of the needs for achievement, affiliation, and power. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00826
- Maio G. (2016), *The Psychology of Human Value*. NY, Psychology Press. doi: 10.4324/9781315622545
- Martin K.A., & Leary M.R. (2001). Self-presentational determinants of health risk behavior among college freshmen. *Psychology and Health*. 16, 17–27. doi: 10.1080/08870440108405487
- Matarazzo J. (1984). Behavioural immunogens and pathogens in health and illness. *Psychology and health*, 3, 9–43. doi: 10.1037/10082-001
- McClelland D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill., Scott, Foresman & Co.
- Nikiforov G.S. (2006). *Health psychology*. SPb., Piter.
- Papies E., Stroebe W., & Aarts H. (2007). Pleasure in the mind: Restrained eating and spontaneous hedonic thoughts about food. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 810–817. doi: 10.1016/j.jesp.2006.08.001
- Rasskazova E.I., & Ivanova T.Yu. (2015). Motivational models of health-related behavior: the problem of the «gap» between intention and action. *[Psikhologiya: Zhurnal Vysshy Shkoly Ekonomiki]*, 12(1), 105–130.
- Rogers R. W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation. In *Social Psychophysiology: A Sourcebook*. New York, Guilford.
- Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. NY, Free Press.
- Rosenstock I. M. (1974). Historical Origins of the Health Belief Model. *Health Education & Behavior*, 2(4), 328–335.
- Schwartz S. H. (2009). Draft Users manual: proper use of the Schwarz Value Survey, version 14. Compiled by Romie F Littrell. Auckland, New Zealand, Centre for Cross Cultural Comparisons.
- Schwartz S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Sheeran P. (2002). Intention—Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1–36. doi: 10.1080/14792772143000003
- Sheeran P. (2011). More gym: The impact of priming endurance. Unpublished raw data. University of Sheffield, Sheffield, United Kingdom.
- Sheeran P., Bosch J. A., Crombez G., Hall P. A., Harris J. L., Papies E. K., & Wiers R. W. (2016). Implicit processes in health psychology: Diversity and promise. *Health Psychology*, 35(8), 761–766. doi: 10.1037/hea0000409
- Sheeran P., Harris P. R., & Epton T. (2014). Does heightening risk appraisals change people's intentions and behavior? A meta-analysis of experimental studies. *Psychological Bulletin*, 140(2), 511–543. doi: 10.1037/a0033065
- Smith C. P. (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press. Crossref, Google Scholar. doi: 10.1017/CBO9780511527937
- Smith M. S., & Wallston K. A. (1992). How to measure the value of health. *Health Education Research*, 7(1), 129–135. doi: 10.1093/her/7.1.129
- Spangler W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112(1), 140–154. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.140
- Strack F., & Deutsch R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220–247. doi: 10.1207/s15327957pspr0803_1
- Waldron J.J., & Krane V. (2005). Whatever it Takes: Health Compromising Behaviors in Female Athletes. *Quest*, 57(3), 315–329. doi: 10.1080/00336297.2005.10491860
- Wallston K. A., Maides S., & Wallston B. S. (1976). Health-related information seeking as a function of health-related locus of control and health value. *Journal of Research in Personality*, 10(2), 215–222. doi: 10.1016/0092-6566(76)90074-X

Мотивация достижения и структура перфекционизма у пациентов с тревожными расстройствами

Е.И. Первичко, Ю.А. Бабаев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 4 декабря 2018 / Принята к публикации: 22 декабря 2018

Motivation for the achievement and structure of perfectionism in patients with anxiety disorders

Elena I. Pervichko*, Yury A. Babaev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

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

Received December 4, 2018 / Accepted for publication: December 22, 2018

Актуальность тематики статьи обусловлена прежде всего высокой частотой встречаемости тревожных расстройств в популяции. С точки зрения различных школ психологии и психотерапии, в возникновении и развитии этих расстройств значительную роль играет мотивация пациента, его глубинные установки и ценности. Вместе с тем, отмечается недостаток эмпирических исследований, рассматривающих мотивацию достижения и перфекционизм в связи с проблематикой тревожных расстройств.

Цель. Изучение связи между направленностью, силой мотивационных тенденций в области достижения и выраженностью мотивационных конфликтов, с одной стороны, и общим уровнем и структурными характеристиками перфекционизма, с другой, у лиц с тревожными расстройствами.

Описание хода исследования. В исследовании участвовали 21 пациент с тревожными расстройствами, проходящие стационарное лечение в Московском НИИ психиатрии и 20 здоровых испытуемых. Для измерения мотивации достижения использовался Тематический апперцептивный тест (ТАТ) в модификации Х. Хекхаузена (Heckhausen, 1963, 1967; Магомед-Эминов, 1987). Для выявления степени выраженности и особенностей структуры перфекционизма были использованы опросник перфекционизма Холмогоровой-Гараян (Гараян, Юдеева, 2008, 2009) и Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (Hewitt, Flett, 1998; Грачева, 2006). Выполнялось межгрупповое сравнение по степени выраженности оцениваемых характеристик, а затем проводилось корреляционное исследование показателей перфекционизма и мотивации в каждой группе для определения их связи.

Результаты исследования. Показано, что, по сравнению со здоровыми лицами пациенты с тревожными расстройствами демонстрируют более высокий уровень общего перфекционизма и социально предписанного перфекционизма, а также сниженную мотивацию в области достижения. У них выявлен более выраженный конфликт между мотивами достижения успеха и избегания неудачи, что позволяет утверждать, что их деятельность направляется скорее мотивом избегания, чем мотивом достижения. Общий уровень перфекционизма в обеих группах отрицательно коррелирует с выраженностью мотива достижения, однако у здоровых лиц перфекционизм обратно связан с надеждой на успех, а у больных тревожными расстройствами – со страхом неудачи.

Заключение. Полученные результаты могут быть использованы в практике психотерапевтической работы с пациентами с тревожными расстройствами и открывают путь для дальнейших исследований в этой области как пациентов с тревожными расстройствами, так и других групп больных, например, лиц, страдающих от депрессии.

Ключевые слова: перфекционизм, мотивация достижения, тревожность, тревожные расстройства, ТАТ, опросник перфекционизма Холмогоровой-Гараян, Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта.

Introduction. The relevance of the subject is primarily due to the high frequency of anxiety disorders in the population. According to various schools of psychology and psychotherapy, the motivation of the patient, their deep-seated attitudes and values play a significant role in the emergence and development of anxiety disorders. But nowadays there is a lack of empirical studies that consider achievement motivation and perfectionism in connection with anxiety disorders.

Objective. On the one hand, the study is focused on the relationship between the direction and the achievement motivation in motivational conflicts, and on the other hand, the authors illicit the general level and structural characteristics of perfectionism in people with anxiety disorders.

Procedure. The study involved 21 patients with anxiety disorders undergoing inpatient treatment at the Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russia, and 20 healthy subjects. In order to measure achievement motivation, the authors used TAT (Thematic Apperception Test) modified by H. Heckhausen (Heckhausen, 1963, 1967; Magomed-Eminov, 1987). In order to identify the degree of manifestation and features of the structure of perfectionism, the Kholmogorova-Garayan perfectionism questionnaire (Garayan, Yudeeva, 2008, 2009) and the Hewitt and Flett Multidimensional scale of perfectionism were used (Hewitt, Flett, 1998; Gracheva, 2006). An intergroup comparison was performed in terms of the severity of the characteristics assessed, and also a correlation study of the perfectionism and motivation indicators was conducted in each group.

Results. Compared to healthy individuals, patients with anxiety disorders show a higher level of general perfectionism and socially prescribed perfectionism, as well as reduced achievement motivation. They revealed a greater discrepancy between the motives for achieving success and avoiding failure, which suggests that their activity is directed to the motive of avoidance than to the motive of achievement. The overall level of perfectionism in both groups negatively correlates with the severity of the achievement motive, however, in healthy people, perfectionism is associated with the hope of success, and in patients with anxiety disorders it is associated with the fear of failure.

Conclusion. The results can be used in psychotherapeutic practice treating patients with anxiety disorders. The study gives way for further research on patients with anxiety disorders, depressed patients, etc.

Keywords: perfectionism, achievement motivation, anxiety, anxiety disorders, Heckhausen TAT, Kholmogorov-Garayan perfectionism questionnaire, multidimensional Hewitt and Flett perfectionism scale.

Актуальность тематики статьи

Тревожные расстройства относятся к числу наиболее распространенных психических заболеваний и представляют собой одну из главных проблем психиатрии и клинической психологии XXI века. В течение жизни от того или иного вида тревожного расстройства страдает, по разным сведениям, от 15 до 33 процентов населения (Холмогорова, 2011; Bandelow, Michaelis, 2015; Sookman, Leahy, 2009). По данным Национального института психического здоровья США около 18% взрослых американцев страдают от тревожных расстройств (Kessler et al., 2005). Эти расстройства характеризуются высоким

с низкой психологической грамотностью населения, слабой развитостью и низкой доступностью психологической помощи в нашей стране, приводит к тому, что большие годами могут наблюдаться у врачей-интернистов различного профиля, не получая адекватного диагноза и лечения. Вместе с тем, расстройства тревожного спектра достаточно хорошо поддаются лечению, особенно при прохождении пациентами психотерапии (Clark, Beck, 2010; Wells, 2011).

С точки зрения изучения этиологии и патогенеза, и также определения стратегий терапии и профилактики тревожных расстройств, крайне важным представляется изучение мотивационной

С точки зрения изучения этиологии и патогенеза, и также определения стратегий терапии и профилактики тревожных расстройств, крайне важным представляется изучение мотивационной сферы лиц, страдающих от этих заболеваний

уровнем коморбидности с расстройствами аффективного спектра (Clark, Beck, 2010), значительным риском возникновения зависимостей (Barlow, 2002), оказывают негативное влияние на качество личной и профессиональной жизни больного. Для тревожных расстройств характерна соматизация, проявления заболевания зачастую ощущаются пациентом «на телесном уровне» (Холмогорова, 2011; Waal de et al., 2004). Этот факт, наряду

сферы лиц, страдающих от этих заболеваний. Можно привести несколько соображений, подтверждающих это.

Во-первых, проявления тревожных расстройств затрагивают, в первую очередь, эмоциональную составляющую психической деятельности. Согласно отечественному подходу, принятому в рамках теории деятельности, эмоции являются своеобразным «сигналом». Их основная цель – указание на субъективно пережи-

ваемые успех или неудачу при осуществлении того или иного действия; эмоции отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности (Леонтьев, 1971). Таким образом, наличие эмоциональных проблем рассматривается как свидетельство неблагополучия в мотивационной сфере. Во-вторых, особенности мотивации субъекта, так или иначе, находятся в фокусе самых распространенных видов психотерапии. Так, психодинамический подход имеет дело с бессознательными влечениями (драйвами). По мере развития психоаналитической теории акцент смещается с биологически понимаемых влечений на мотивационные отношения, возникающие в социальном взаимодействии. Неблагополучие в этих отношениях и связанные с ними мотивационные конфликты рассматриваются в качестве причины эмоциональных проблем субъекта (Кохут, 2002; Фрейд, 1990; McWilliams, 2011 и др.). В когнитивно-поведенческой терапии целью является выявление и коррекция так называемых «глубинных установок», которые можно рассматривать как когнитивную репрезентацию чрезвычайно важных для личности смыслообразующих мотивационных устремлений (Холмогорова, Гаранян, 2004; Beck, 2011). В-третьих, некоторые теоретики напрямую увязывают наличие тревоги с угрозой базовым ценностям и потребностям человека. Например, К. Хорни выделяет невротические потребности и связанные с ними мотивы, при угрозе которым человек испытывает тревогу (Horney, 1994). Сходные взгляды высказывает в своих работах Р. Мэй (May, 2012). Наконец, во многих отечественных концепциях, затрагивающих изучение внутренней картины болезни (ВКБ), именно мотивационный уровень рассматривается как играющий ключевую роль в восприятии пациентом собственного заболевания, формировании отношения к нему, осуществлении активных действий по преодолению болезни, а в некоторых случаях, как способствующий ее хронификации (Николаева, 1995, 2009). Разумеется, это справедливо и в отношении тревожных расстройств. Несмотря на вышеперечисленные основания, в настоящий момент проблема связи мотивации тревожных расстройств эмпирически разработана недостаточно.

**Елена Ивановна Первичко** –

доктор психологических наук, доцент,
доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета
психологии МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: elena_pervichko@mail.ru
https://istina.msu.ru/profile/Pervichko_Elena_Ivanovna/

**Юрий Андреевич Бабаев** –

выпускник магистратуры факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: yurybabaev@gmail.com

Для цитирования: Е.И. Первичко, Ю.А. Бабаев. Мотивация достижения и структура перфекционизма у пациентов с тревожными расстройствами // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 86–95. doi: 10.11621/npj.2018.0408

For citation: Pervichko E.I., Babaev Yu.A. (2018). Motivation for the achievement and structure of perfectionism in patients with anxiety disorders. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 4, 86–95. doi: 10.11621/npj.2018.0408

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

В работах последних лет показана связь тревожных расстройств с феноменом перфекционизма (Гараян, Холмогорова, Юдеева, 2001; Handley et al., 2014; Kawamura et al., 2001; Pirbaglou и др., 2013). Исследователи подчеркивают необходимость изучения мотивационной основы перфекционизма (Гараян, Низовцева, 2012), однако данная область исследований по-прежнему продолжает оставаться мало разработанной (Гараян, 2010; Fletcher, Speirs, Neumeister, 2012).

В данном исследовании под мотивом понимается гипотетический конструкт, который используется для объяснения последовательности индивидуального поведения. Эта последовательность, с одной стороны, определяется согласованным поведением человека в разных ситуациях и при повторении этих ситуаций во времени, а с другой – устойчивым различием в поведении разных людей в одних и тех же ситуациях. Мотивы, таким образом, представляют собой диспозиции, устойчивые во времени. В отечественной психологии принято определение мотива как предмета, который побуждает и направляет на себя деятельность (Леонтьев, 1975). Качественно мотивы различаются на основании классов целей действия или желаемых последствий действия (Хекхаузен, 2003). Применительно к тематике тревожных расстройств имеет смысл рассматривать обобщенные устойчивые мотивы личности, которые характеризуются генерализацией предметного содержания и выражаются в индивидуально-личностных особенностях (Магомед-Эминов, 1987). К таким устойчивым мотивам, в частности, относятся мотивы достижения успеха и избегания неудач. Именно эти классы мотивов наиболее тесно связаны по содержанию с феноменом перфекционизма (Гараян, Холмогорова, Юдеева, 2001; Гараян, 2009).

Целью данного исследования стало изучение связи между направленностью и силой мотивационных тенденций в области достижения и выраженностью мотивационных конфликтов, с одной стороны, и общим уровнем, а также структурными характеристиками перфекционизма, с другой, у лиц с тревожными расстройствами.

Материалы и методы исследования

В исследовании принял участие 21 пациент с диагнозом тревожное расстройство: F41.2 – смешанное тревожное и депрессивное расстройство (6 чел.), F41.2 – другие смешанные тревожные расстройства (4 чел.), F41.9 – тревожное расстройство неуточненное (11 чел.). В их числе 8 мужчин и 13 женщин, проходивших стационарное лечение в Московском НИИ психиатрии (филиал ФГБУ «НИИЦ ПН имени В.П. Сербского») Минздрава России, средний возраст $35,6 \pm 10,3$ лет. В качестве группы сравнения были выбраны 20 практически здоровых чело-

Под мотивом понимается гипотетический конструкт, который используется для объяснения последовательности индивидуального поведения. Эта последовательность, с одной стороны, определяется согласованным поведением человека в разных ситуациях и при повторении этих ситуаций во времени, а с другой – устойчивым различием в поведении разных людей в одних и тех же ситуациях

век, у которых ни в настоящий момент, ни в прошлом не было диагностировано психических и хронических соматических заболеваний, а также не зафиксировано жалоб на эмоциональное состояние на момент обследования: 10 мужчин и 10 женщин, средний возраст $28,4 \pm 3,2$ лет.

Для определения уровня мотивации в сферах достижения успеха и избегания неудачи был использован тематический апперцептивный тест (ТАТ) в модификации Х. Хекхаузена (Heckhausen, 1963, 1967). При обработке результатов теста были учтены рекомендации М.Ш. Магомед-Эминова (1987). Для выявления степени выраженности и особенностей структуры перфекционизма были использованы опросник перфекционизма Холмогорова-Гараян (Гараян, Юдеева, 2008, 2009) и Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (Multi-dimensional scale of perfectionism by Hewitt and Flett (MPS) (Hewitt, Flett, 1998; Грачева, 2006). Для повышения валидности исследования группы также дополнительно сравнивались между собой по уровню личностной тревожности с помощью опросника уровня личностной тревожности Спилбергера-Ханина (Spielberger et al., 1983; Ханин, 1976).

Результаты исследования

В таблице 1 приведены результаты статистической обработки по t-критерию равенства средних Стьюдента для сравнимых групп по уровню тревожности и различным показателям мотивации и перфекционизма.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что больные тревожными расстройствами отличаются от здоровых обследуемых по общему уровню перфекционизма, измеренному с помощью опросников Холмогорова-Гараян и Хьюитта-Флетта. Данные этих методик согласуются между собой: больные тревожными расстройствами демонстриру-

ют в среднем достоверно более высокий уровень перфекционизма (70,52 баллов по опроснику Холмогорова-Гараян и 189,48 – по опроснику Хьюитта-Флетта), чем здоровые участники исследования (50,20 и 170,15 баллов, соответственно), причем, в последнем случае эти различия имеют высоко достоверный характер ($p=0,000$).

В результате анализа полученных данных также были выявлены различия в структуре перфекционизма.

Отличия между двумя группами обнаруживаются в восприятии других людей как предъявляющих повышенные требования. На материале опросника Хьюитта-Флетта это выражается в повышенном значении по шкале «Социально предписанный перфекционизм (СПП)» (63,62 у больных против 51,85 у здоровых; $p<0,01$), а по результатам опросника Холмогорова-Гараян – в относительном повышении значений по шкале «Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания» (17,05 у больных и 11,65 у здоровых; $p<0,01$). Опросник перфекционизма Холмогорова-Гараян также показывает разницу между группами по шкалам «Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс “самых успешных”» (больные 11,76, здоровые

Табл. 1. Сравнение больных тревожными расстройствами со здоровыми лицами по уровню тревожности и различным параметрам перфекционизма и мотивации

	Шкала	Тревожные расстройства (n=21)	Контрольная группа (n=20)	Значимость различий
	Тревожность (опросник Спилберга)	57,14	41,15	0,000**
Опросник перфекционизма Хьюитта-Флетта	Перфекционизм, ориентированный на себя (ПОС)	69,43	67,70	0,663
	Перфекционизм, ориентированный на других (ПОД)	56,43	50,60	0,117
	Социально предписанный перфекционизм (СПП)	63,62	51,85	0,001**
	Общий уровень перфекционизма	189,48	170,15	0,016*
Опросник перфекционизма Холмогоровой-Гараян	Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания	17,05	11,65	0,003**
	Завышенные притязания и требования к себе	12,52	10,90	0,234
	Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»	11,76	8,90	0,008**
	Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	8,10	4,15	0,000**
	Поляризованное мышление	9,33	5,15	0,001**
	Общий уровень перфекционизма	70,52	50,20	0,000**
TAT Хекхаузена	Надежда на успех (НУ)	4,81	10,45	0,000**
	Страх неудачи (СН)	7,71	6,10	0,137
	Общая мотивация (СН+НУ)	12,52	16,55	0,004**
	Разница между надеждой на успех и страхом неудачи (НУ-СН)	-2,90	4,35	0,000**

Примечание.

* — Различия между группами достоверны ($p < 0,05$);** — Различия между группами достоверны ($p < 0,01$).**Table 1.** Comparison of patients with anxiety disorders and healthy people according to anxiety, perfectionism and motivation parameters

	Scale	Anxiety Disorders (n=21)	Control Group (n=20)	Discrepancy
	Anxiety (Spielberger Scale)	57.14	41.15	0.000**
Magomed-Eminov Perfectionism Questionnaire	Self-Focused Perfectionism (SFP)	69.43	67.70	0.663
	Outer-Oriented Perfectionism (OOP)	56.43	50.60	0.117
	Socially Prescribed Perfectionism (SPP)	63.62	51.85	0.001**
	Overall level of perfectionism	189.48	170.15	0.016*
Kholmogorova-Garanyan Perfectionism Questionnaire	The perception of other people as delegating high expectations	17.05	11.65	0.003**
	Inflated claims and demands to oneself	12.52	10.90	0.234
	Overestimated expectations when targeting the "most successful" pole	11.76	8.90	0.008**
	Selecting information about own failures and errors	8.10	4.15	0.000**
	Polarized thinking	9.33	5.15	0.001**
	General level of perfectionism	70.52	50.20	0.000**
TAT Heckhausen	Hope of Success (HS)	4.81	10.45	0.000**
	Fear of Failure (FF)	7.71	6.10	0.137
	Overall Motivation (FF+HS)	12.52	16.55	0.004**
	Discrepancy between hope of success and the fear of failure (HS-FF)	-2.90	4.35	0.000**

NB

* — Differences between groups are verified ($p < 0.05$);** — Differences between groups are verified ($p < 0.01$).

8,90, $p < 0,01$), «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» (больные 8,10, здоровые 4,15; $p < 0,01$) и «Поляризованное мышление» (больные 9,33, здоровые 5,15; $p < 0,01$).

Однако не было обнаружено достоверных различий между группами в уровне перфекционизма, ориентированного на себя (ПОС) и перфекционизма, ориентированного на других (ПОД) по шкале

Хьюитта-Флетта, а также по шкале «Завышенные притязания и требования к себе» в опроснике Холмогоровой-Гараян.

Из приведенных данных видно, что страх неудачи (СН) практически одинаково выражен в обеих группах. С другой стороны, больные тревожными расстройствами характеризуются значительно меньшей выраженностью параметра «Надежда на успех» (НУ) (4,81 у боль-

ных против 10,45 у здоровых, $p < 0,01$), который определяет направленность личности на достижение. Показатели общей мотивации (СН+НУ, 12,52 у больных, 16,55 у здоровых, $p < 0,01$) и «чистой надежды» (НУ-СН -2,90 у больных и 4,35 у здоровых, $p < 0,01$) отличаются у здоровых лиц в большую сторону. Обращает на себя внимание отрицательное значение параметра «чистой надежды» (разни-

ца между надеждой на успех и страхом неудачи (НУ-СН) у пациентов с тревожными расстройствами, что говорит о преобладании у них мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха.

Результаты корреляционного анализа с использованием критерия Пирсона для изучения связи различных компонентов перфекционизма с мотивацией достижения приведены в таблицах 2 и 3. Для сокращения размеров таблиц в них представлены только значимые корреляции.

Приведенные данные свидетельствуют о связи различных параметров перфекционизма с мотивацией достижения и мотивацией избегания неудач и у больных, и у здоровых участников исследования, причем, эта зависимость во всех случаях оказывается обратной: чем выше мотивация, тем ниже уровень перфекционизма, и наоборот.

Общий уровень перфекционизма, измеренный с помощью опросника Холмгородова-Гараян, оказывается связан с показателем общей мотивации в ТАГ Хекхаузена: чем выше общая мотивация, тем ниже уровень перфекционизма, причем, величина коэффициентов корреляции позволяют говорить о среднем уровне корреляции ($r = (-0,578)$ для здоровых лиц, $r = (-0,550)$ для больных тревожными расстройствами, $p < 0,01$ в обоих случаях). Диаграмма рассеяния для этих параметров приведена на рисунке 1.

Интересно отметить, что у здоровых участников исследования со значением общего перфекционизма оказывается связанным компонент «страх неудачи», а у пациентов с тревожными расстройствами – «надежда на успех» (коэффициенты корреляции $r = (-0,492)$ для группы нормы и $r = (-0,496)$ у больных тревожными расстройствами; $p < 0,05$ в обоих случаях).

Компонент «поляризованное мышление» также оказывается связан с параметром общей мотивации (коэффициенты корреляции $r = (-0,597)$ для группы нормы и $r = (-0,618)$ у больных тревожными расстройствами, $p < 0,01$ в обоих случаях), однако у здоровых лиц с этим компонентом связана мотивация успеха $r = (-0,569)$, $p < 0,01$, а у больных тревожными расстройствами – мотивация избегания неудачи ($r = (-0,488)$, $p < 0,05$).

Та же закономерность (связь показателя перфекционизма с разными ком-

Табл. 2. Связь параметров перфекционизма и мотивации достижения у здоровых лиц. Значимые корреляции

Параметр перфекционизма	Надежда на успех (НУ)	Страх неудачи (СН)	Общая мотивация (СН+НУ)
Холмгородова-Гараян. Восприятие других		-0,596 $p=0,006$	
Холмгородова-Гараян. Завышенные требования	-0,544 $p=0,013$		-0,726 $p=0,000$
Холмгородова-Гараян. Селектирование ошибок		-0,459 $p=0,042$	
Холмгородова-Гараян. Поляризованное мышление	-0,569 $p=0,009$		-0,597 $p=0,005$
Холмгородова-Гараян. Общий уровень перфекционизма		-0,492, $p=0,027$	-0,578 $p=0,008$

Table 2. Perfectionism and achievement motivation correlation in healthy individuals. Significant correlations

Perfectionism Parameter	Hope to Success (HS)	Fear of Failure (FF)	Overall Motivation (FF+HS)
Kholmogorova-Garayan Perception of others		-0,596 $p=0,006$	
Kholmogorova-Garayan Overestimated expectations	-0,544 $p=0,013$		-0,726 $p=0,000$
Kholmogorova-Garayan Selecting errors		-0,459 $p=0,042$	
Kholmogorova-Garayan Polarized thinking	-0,569 $p=0,009$		-0,597 $p=0,005$
Kholmogorova-Garayan Overall level of perfectionism		-0,492, $p=0,027$	-0,578 $p=0,008$

Табл. 3. Связь параметров перфекционизма и мотивации достижения у больных тревожными расстройствами. Значимые корреляции

Параметр перфекционизма	Надежда на успех (НУ)	Страх неудачи (СН)	Общая мотивация (СН+НУ)
Хьюитт-Флетт СПП	-0,533 $p=0,013$		
Холмгородова-Гараян Восприятие других	-0,512 $p=0,018$		
Холмгородова-Гараян Поляризованное мышление		-0,488 $p=0,025$	-0,618 $p=0,003$
Холмгородова-Гараян Общий	-0,496 $p=0,022$		-0,550 $p=0,010$

Table 3. Perfectionism and achievement motivation correlation in patients with anxiety disorders. Significant correlations

Perfectionism Parameter	Hope to Success (HS)	Fear of Failure (FF)	Overall Motivation (FF+HS)
Hewitt. Flett (SPP)	-0,533 $p=0,013$		
Kholmogorova-Garayan Perception of others	-0,512 $p=0,018$		
Kholmogorova-Garayan Polarized thinking		-0,488 $p=0,025$	-0,618 $p=0,003$
Kholmogorova-Garayan Total	-0,496 $p=0,022$		-0,550 $p=0,010$

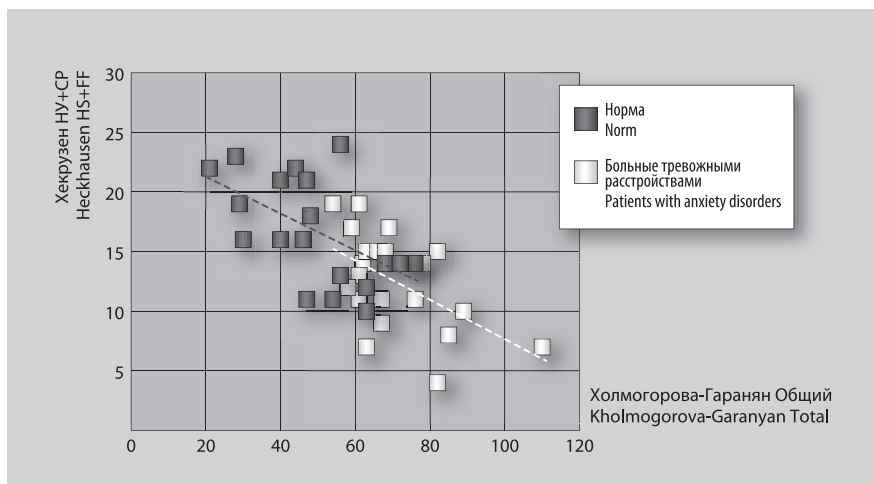


Рис. 1. Диаграмма рассеяния для показателей общей мотивации и уровня перфекционизма, измеренного с помощью опросника Холмогоровой-Гараян

Fig. 1. Indicators of overall motivation and level of perfectionism according to Kholmogorova-Garanyan questionnaire

понентами мотивации достижения) характерна для шкалы «Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания». У здоровых людей этот показатель связан с мотивом избегания неудачи ($r = (-0,596)$, $p < 0,01$), а у больных тревожными расстройствами – с мотивом достижения успеха ($r = (-0,533)$, $p < 0,05$), в обоих случаях связь отрицательная, средней силы.

У здоровых участников исследования наблюдается связь между тенденцией предъявлять к себе завышенные требования и надеждой на успех, причем эта связь обратная: чем выше надежда на успех, тем меньше значение показателя «Завышенные притязания и требования к себе» ($r = (-0,544)$, $p < 0,05$). Это же справедливо для показателя общей мотивации здоровых испытуемых, причем связь оказывается еще более сильной ($r = (-0,726)$, $p < 0,01$).

Напротив, в группе больных тревожными расстройствами прослеживается связь между восприятием окружающих как предъявляющих чрезмерные требования и уровнем показателя «Надежда на успех». Это справедливо как в случае социально предписанного перфекционизма, измеренного с использованием опросника Хьюитта и Флетта ($r = (-0,533)$, $p < 0,05$), так и в случае параметра «Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания» опросника Холмогоровой-Гараян ($r = (-0,533)$, $p < 0,05$). Таким образом, чем больше окружающие люди воспринима-

ются как предъявляющие пациенту завышенные требования, тем меньше выражена мотивация достижения, и наоборот.

Обсуждение результатов

Приведенные выше результаты позволяют говорить как о разнице между двумя группами, так и об особенностях связи мотивации и перфекционизма внутри групп.

С одной стороны, были получены убедительные данные относительно отличий группы больных тревожными расстройствами от здоровых участников исследования. Можно утверждать, что для этих больных характерен более высокий общий уровень перфекционизма. Это согласуется с данными проведенных ранее исследований (Гараян, Холмогорова, Юдеева, 2001; Гараян, Юдеева, 2009; Гараян, 2010; Hewitt, Flett, 1991). Интересно отметить, что больные тревожными расстройствами статистически достоверно не отличаются от здоровых лиц по такому параметру, как склонность предъявлять к себе повышенные требования («перфекционизм, ориентированный на себя» в терминах опросника Хьюитта-Флетта и «завышенные притязания и требования к себе» в опроснике Холмогоровой-Гараян). Это может быть связано с социальной желательностью такого поведения и способа самопрезентации в обществе, для которого характерна

«рыночная ориентация» (Фромм, 2007) и культ достижений. Этот результат согласуется с данными ряда исследований, которые не подтверждают устойчивую связь перфекционизма, ориентированного на себя, с тревожными и депрессивными расстройствами (Hewitt, Flett, 1991). Стремление предъявлять повышенные требования к результатам своей работы и к себе как к личности в целом, по-видимому, стало культурной нормой в современном обществе.

Наиболее существенные отличия между двумя выборками были обнаружены по параметрам «социально предписанный перфекционизм» опросника Хьюитта-Флетта и шкалы «восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания» опросника Холмогоровой-Гараян. Этот результат подтверждает данные ряда исследований, свидетельствующих о связи убежденности в том, что окружающие будут ценить человека только в том случае, если он достигнет совершенства, с широким кругом психопатологических проявлений (Ясная, Ениколопов, 2013; Hewitt, Flett, 1991). Это также согласуется с тем фактом, что перфекционистские черты, по мнению многих исследователей, используются, прежде всего, для решения проблем и избегания угроз для самооценки в межличностной коммуникации (Ясная, Ениколопов, 2007; Наследов, Киселева, 2016; Hewitt et al., 2003).

Результаты методики «ТАТ Хеккаузена» говорят о том, что у больных тревожными расстройствами, по сравнению со здоровыми людьми, наблюдается более низкий уровень мотивации достижения. То же самое можно сказать об общем уровне мотивации. Достоверной разницы в уровне мотивации избегания неудачи выявлено не было. Также можно сказать, что у больных тревожными расстройствами сильнее выражен конфликт между мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудачи. У здоровых людей разница между параметрами «надежда на успех» и «страх неудачи» обычно положительная, что свидетельствует о том, что их деятельность направляется скорее мотивацией достижения, чем мотивацией избегания. У больных тревожными расстройствами в среднем эта разница отрицательна, что свидетельствует о преобладании у них страха перед неуспехом.

В исследовании было обнаружено, что общий уровень перфекционизма как у здоровых людей, так и у пациентов с тревожными расстройствами статистически достоверно ($p < 0,01$) связан с общим уровнем мотивации, измеренным с помощью ТАТ в варианте Хекхаузена. Эта зависимость оказывается обратной: чем выше уровень перфекционизма, тем ниже уровень мотивации, и наоборот. Можно предположить, что перфекционизм как эксплицитно оцениваемый конструкт, который осознается самим субъектом, выступает своеобразным «заменителем» мотивации достижения, отражая скорее известные, идеальные, но реально не действующие мотивы. Другими словами, чем выше уровень перфекционизма, тем менее может быть выражена готовность человека действовать в реальной ситуации.

Показатели общей мотивации связаны с уровнем перфекционизма как у здоровых лиц, так и у пациентов с тревожными расстройствами, однако вклад каждого компонента («надежды на успех» и «страха перед неудачей») различен. У больных тревожными расстройствами с общим уровнем перфекционизма связан показатель «надежды на успех» – чем выше этот показатель, тем меньше уровень перфекционизма. У здоровых участников исследования, напротив, отмечена связь с показателем «страх неудачи», в этом случае также наблюдается обратная зависимость. В целом, с различными компонентами перфекционизма у больных тревожными расстройствами и у здоровых лиц связаны разные показатели мотивации достижения, причем, эти показатели никогда не совпадают. Например, параметр «восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания» у здоровых лиц связан со значением показателя «страх неудачи», а у больных тревожными расстройствами – с компонентом «надежда на успех». Обратная ситуация наблюдается в случае шкалы «поляризованное мышление»: у больных тревожными расстройствами с этим параметром связана мотивация избегания неудачи, а у здоровых – стремления к успеху, причем, и в том, и в другом случае поляризованное мышление также отрицательно коррелирует с показателем общей мотивации. Это позволяет предположить, что перфекционизм и его состав-

Можно предположить, что перфекционизм как эксплицитно оцениваемый конструкт, который осознается самим субъектом, выступает своеобразным «заменителем» мотивации достижения, отражая скорее известные, идеальные, но реально не действующие мотивы

ляющие как у здоровых людей, так и у пациентов с тревожными расстройствами в целом связан с мотивом достижения, однако, благодаря тому, что структура этого мотива в группах различается, оказываются отличными и мотивационные компоненты, связанные с разными параметрами перфекционизма. Данный вывод согласуется с тем фактом, что у лиц,

более выражен у больных тревожными расстройствами, чем у здоровых лиц.

Заключение

Таким образом, полученные результаты позволяют, на наш взгляд, дополнить психологическую картину тревож-

Перфекционизм и его составляющие как у здоровых людей, так и у пациентов с тревожными расстройствами в целом связан с мотивом достижения, однако, благодаря тому, что структура этого мотива в группах различается, оказываются отличными и мотивационные компоненты, связанные с разными параметрами перфекционизма

страдающих тревожными расстройствами, деятельность в ситуации достижения направляется скорее мотивом избегания неудачи, а у здоровых лиц – мотивом надежды на успех.

Следует также отметить, что у здоровых участников исследования показатель надежды на успех и общий уровень мотивации отрицательно коррелируют со шкалой «завышенные притязания и требования к себе». У больных тревожными расстройствами этой зависимости не наблюдается. Напротив, у них отмечается обратная зависимость «стремления

ных расстройств: для таких больных, по сравнению со здоровыми лицами, характерен пониженный уровень мотивации достижения, доминирование мотивации избегания в структуре мотивов, а также восприятие других людей как предъявляющих завышенные, нереалистичные ожидания. Эти выводы могут быть использованы в практике психотерапевтической работы при коррекции неадаптивных установок и мотивационных устремлений пациента. На модели тревожных расстройств показана взаимосвязь между имплицитно и эксплицитно оцененны-

Полученные результаты позволяют дополнить психологическую картину тревожных расстройств: для таких больных, по сравнению со здоровыми лицами, характерен пониженный уровень мотивации достижения, доминирование мотивации избегания в структуре мотивов, а также восприятие других людей как предъявляющих завышенные, нереалистичные ожидания

к успеху» от уровня социально предписанного перфекционизма, измеренному по опроснику Хьюитта и Флетта, и шкалы «восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания» опросника Холмогоровой-Гараян. Это может отражать большую ориентацию пациентов с тревожными расстройствами на внешнюю ситуацию и мнение других людей, зависимость стремления к достижению от оценок окружающих, что согласуется с тем фактом, что социально предписанный перфекционизм в целом

ми параметрами мотивационной сферы, причем, и у больных, и у здоровых лиц обнаруживается обратная связь между выраженностью перфекционизма (эксплицитные оценки) и мотивацией, направленной на достижение, оцененной имплицитно. Однако структура этой связи у двух групп коренным образом отличается, что, по нашему мнению, открывает путь для дальнейших исследований в этой области как пациентов с тревожными расстройствами, так других групп больных, например, лиц, страдающих от депрессии.

Литература:

- Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореферат ... дис. докт. психологических наук. [Московский научно-исследовательский Институт психиатрии]. – Москва, 2010.
- Гаранян Н.Г., Низовцева А.А. Структура мотива достижения у студентов с разным уровнем перфекционизма [Электронный ресурс] // PsyJournals.ru : [сайт]. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50229.shtml – (дата обращения 15.12.2017).
- Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
- Гаранян Н.Г., Юдеева Т.Ю. Диагностика перфекционизма при расстройствах аффективного спектра : пособие для врачей. – Москва : Московский НИИ Психиатрии Федерального агентства здравоохранения, 2008.
- Гаранян Н.Г., Юдеева Т.Ю. Структура перфекционизма у пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 6. – С. 93–102.
- Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 73–80.
- Зейгарник Б.В. Патофизиология : учебник для академического бакалавриата. – Москва : Юрайт, 2014.
- Зинченко Ю.П., Первичко Е.И., Остроумова О.Д. Факторы, влияющие на формирование синдрома выгорания у пациентов с артериальной гипертензией на рабочем месте // Рациональная фармакотерапия в кардиологии. – 2017. – Т. 13. – № 2. – С. 213–220, DOI: 10.20996/1819-6446-2017-13-2-213-220
- Кохут Х. Восстановление самости. – Москва : Когито-Центр, 2002.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – Москва : Издательство Московского Университета, 1971.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1975.
- Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : дис. ... канд. психол. наук. [МГУ им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 1987.
- Наследов А.Д., Киселева Л.Б. Адаптация «опросника перфекционизма» для диагностики перфекционистских установок студентов первого курса технических вузов // Вестник СПбГУ. Сер. 16. – 2016. – Вып. 3. – С. 44–64.
- Николаева В.В. Психосоматика: телесность и культура : учеб. пособие для вузов / под ред. Николаевой. – Москва : Академический проект, 2009.
- Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – Москва : SvR-Artyc, 1995.
- Фрейд З. Введение в психоанализ. – Москва : Наука, 1990.
- Фромм Э. «Иметь» или «быть». – Москва : АСТ, 2007.
- Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Ленинград : ЛНИИТЕК, 1976.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Санкт-Петербург : Смысл, 2003.
- Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. – Москва : Медпрактика-М, 2011.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия. – 2004. – № 1. – С. 18–35.
- Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–167.
- Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 29 : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru> – (дата обращения 15.12.2018).
- Bandelow B., & Michaelis S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues Clin. Neurosci.*, 17(3), 327–335.
- Barlow D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press, Issue 2.
- Beck J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy, Second Edition: Basics and Beyond*. The Guilford Press.
- Clark D.A., & Beck A.T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: science and practice*. New York: The Guilford Press.
- Fletcher K.L., & Speirs Neumeister K.L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychol. Sch.*, 49(7), 668–677. doi: 10.1002/pits.21623
- Handley A.K. et al. (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalised anxiety disorder. *BMC Psychiatry*, 14, 98. doi: 10.1186/1471-244X-14-98
- Heckhausen H. (1963). *Hoffnung Und Furcht in der Leistungsmotivation (Psychologia Universalis Band 6)*. Meisenheim: Anton Hain.
- Heckhausen H. (1967). *The Anatomy of achievement motivation*. New York, NY: The Academic Press.
- Hewitt P.L. et al. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *J. Pers. Soc. Psychol.* 84(6), 1303–1325. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1303
- Hewitt P., & Flett G. (1998). Dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 21–45.
- Hewitt P.L., & Flett G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *J. Pers. Soc. Psychol.* 60(3), 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Horney K. (1994). *The Neurotic Personality of Our Time*. W.W. Norton & Company.
- Kawamura K.Y. et al. (2001). Perfectionism, Anxiety, and Depression: Are the Relationships Independent? *Cognit. Ther. Res.* 25(3), 291–301. doi: 10.1023/A:1010736529013
- Kessler R.C. et al. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch. Gen. Psychiatry*, 62(6), 617–627. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.617
- May R. (2012). *The Meaning Of Anxiety*. Literary Licensing, LLC.

- McWilliams N. (2011). Psychoanalytic Diagnosis, Second Edition. *Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. The Guilford Press.
- Pirbaglou M. et al. (2013). Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity. *J Am. Coll. Health*, 61(8), 477–483. doi: 10.1080/07448481.2013.833932
- Sookman D., & Leahy R.L. (2009). Treatment Resistant Anxiety Disorders. *Resolving Impasses to Symptom Remission*. Eds. Sookman, & R.L. Leahy. New York: Routledge.
- Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R., & Jacobs, G.A. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Waal M.W.M. de et al. (2004). Somatoform disorders in general practice: prevalence, functional impairment and comorbidity with anxiety and depressive disorders. *Br. J. Psychiatry*, 184, 470–476. doi: 10.1192/bjp.184.6.470
- Wells A. (2011). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. The Guilford Press.

References:

- Bandelow B., & Michaelis S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues Clin. Neurosci*, 17 (3), 327–335.
- Barlow D.H. (2002). Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic. New York: The Guilford Press, Issue 2.
- Beck J.S. (2011). Cognitive Behavior Therapy, Second Edition: Basics and Beyond. The Guilford Press.
- Clark D.A., & Beck A.T. (2010). Cognitive therapy of anxiety disorders: science and practice. New York: The Guilford Press.
- Fletcher K.L., & Speirs Neumeister K.L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychol. Sch*, 49(7), 668–677. doi: 10.1002/pits.21623
- Freud S. (1990). Introduction to psychoanalysis. Moscow, Nauka.
- Fromm E. (2007.) «To have» or «to be.» Moscow, AST.
- Garanyan N.G. (2010). Perfectionism and hostility as personal factors of depressive and anxiety disorders: Ph.D. in Psychology, thesis. [Moskovskiy nauchno-issledovatel'skiy Institut psikiatrii]. Moscow.
- Garanyan N.G., & Nizovtseva A.A. The structure of the achievement motivation in students with different levels of perfectionism. *PsyJournals.ru*. Retrieved from: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50229.shtml (access date: 012/15/2018).
- Garanyan N.G., Kholmogorova A.B, & Yudeeva T.Yu. (2001.) Perfectionism, depression and anxiety. [*Konsultatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya*], 4, 18-48.
- Garanyan N.G., & Yudeeva T.Yu. (2008.) Diagnosis of perfectionism in affective spectrum disorders: a guide for physicians. Moscow, FGU «Moskovskiy NII Psikiatrii Federal'nogo agentstva zdravstsostrazvitiya».
- Garanyan N.G., & Yudeeva T.Yu. (2009.) The structure of perfectionism in patients with depressive and anxiety disorders. [*Psikhologicheskiy zhurnal*], 30(6), 93–102.
- Gracheva I.I. (2006.) Adaptation of the technique «Multidimensional scale of perfectionism» by P. Hewitt and G. Fletta. [*Psikhologicheskiy zhurnal*], 27(6), 73–80.
- Handley A.K. et al. (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalised anxiety disorder. *BMC Psychiatry*, 14, 98. doi: 10.1186/1471-244X-14-98
- Heckhausen H. (1963). Hoffnung Und Furcht in der Leistungsmotivation (Psychologia Universalis Band 6). Meisenheim: Anton Hain.
- Heckhausen H. (1967). The Anatomy of achievement motivation. New York, NY: The Academic Press.
- Heckhausen H. (2003.) Motivation and activity. SPb Smysl, Vol. 2.
- Hewitt P.L. et al. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *J. Pers. Soc. Psychol.* 84(6), 1303–1325. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1303
- Hewitt P., & Flett G. (1998). Dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 21–45.
- Hewitt P.L., & Flett G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *J. Pers. Soc. Psychol.* 60(3), 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Horney K. (1994). The Neurotic Personality of Our Time. W.W. Norton & Company.
- Kawamura K.Y. et al. (2001). Perfectionism, Anxiety, and Depression: Are the Relationships Independent? *Cognit. Ther. Res.* 25(3), 291–301. doi: 10.1023/A:1010736529013
- Kessler R.C. et al. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch. Gen. Psychiatry*, 62(6), 617–627. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.617
- Khanin Yu.L. (1976.) A brief guide to the use of a scale of reactive and personal anxiety by Ch.D. Spielberger. Leningrad, LNIITEK.
- Kholmogorova A.B. (2011.) Integrative psychotherapy of affective spectrum disorders. Moscow, Medpraktika-M.
- Kholmogorova, A. B., & Garanyan, N. G. (2004.) Narcissism, perfectionism and depression. [*Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*], 1, 18–35.
- Kohut H. (2002.) Restoration of the self. Moscow, Kogito Tsenter.
- Leontiev A.N. (1971.) Needs, motives and emotions. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Leontiev A.N. (1975.) Activity Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat.
- Magomed-Eminov M.Sh. (1987.) Motivation to achieve: structure and mechanisms: Ph.D. in Psychology, thesis. [*MGU im. M.V. Lomonosova*]. Moscow.
- May R. (2012). The Meaning Of Anxiety. Literary Licensing, LLC.
- McWilliams N. (2011). Psychoanalytic Diagnosis, Second Edition. *Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. The Guilford Press.

- Nasledov A.D., & Kiseleva L.B. (2016.) Adaptation of the “perfectionism questionnaire” for diagnosing perfectionist attitudes of first-year students of technical universities. [*Vestnik SPbU*]. Series 16, 3, 44–64.
- Nikolaev V.V. (2009.) Psychosomatics: corporality and culture: Textbook. Moscow, Akademicheskiy Proekt.
- Pirbaglou M. et al. (2013). Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity. *J Am. Coll. Health*, 61(8), 477–483. doi: 10.1080/07448481.2013.833932
- Sokolova E.T., & Nikolaev V.V. (1995.) Personality features in borderline disorders and somatic diseases. Moscow, SvR-Argus.
- Sookman D., & Leahy R.L. (2009). Treatment Resistant Anxiety Disorders. *Resolving Impasses to Symptom Remission*. Eds. Sookman, & R.L. Leahy. New York: Routledge.
- Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R., & Jacobs, G.A. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Waal M.W.M. de et al. (2004). Somatoform disorders in general practice: prevalence, functional impairment and comorbidity with anxiety and depressive disorders. *Br. J. Psychiatry*, 184, 470–476. doi: 10.1192/bjp.184.6.470
- Wells A. (2011). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. The Guilford Press.
- Yasnaya V.A., & Enikolopov S.N. (2007.) Perfectionism: the history of the study and the current state of the problem. [*Voprosy psychology*], 4, 157–167.
- Yasnaya V.A., & Enikolopov S.N. (2013.) Modern models of perfectionism [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 6(29). Retrieved from: <http://psystudy.ru> (access date: 12/15/2018).
- Zeigarnik B.V. (2014.) Pathopsychology: textbook. Moscow, Yurayt, Vol. 3.
- Zinchenko Yu.P., Pervichko E.I., & Ostroumova O.D. (2017.) Factors affecting the formation of burnout syndrome in patients with arterial hypertension in the workplace. [*Ratsional'naya farmakoterapiya v kardiologii*], 13(2), 213–220. doi: 10.20996/1819-6446-201

Исследование эмоционально-личностной сферы как регулятора функционального состояния юных спортсменов

З.А. Сагова, Д.А. Донцов
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 9 октября 2018/ Принята к публикации: 24 октября 2018

The study of personal emotional sphere as a regulator of functional state in young athletes

Zurida A. Sagova*, Dmitriy A. Dontsov
Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia
* Corresponding author E-mail: zas-msu@mail.ru

Received October 9, 2018 / Accepted for publication: October 24, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. Спортивная деятельность предъявляет высокие требования к личностным качествам и способностям спортсменов, что повышает их эмоциональную напряженность и, как следствие, негативно влияет на самооценку, уверенность в себе, мотивацию. Изучение особенностей проявления эмоционально-личностной сферы спортсменов позволяет выбрать наиболее эффективные методы психологической работы для регулирования их соревновательных состояний до оптимального уровня.

Целью исследования являлось изучение специфики эмоционально-личностной сферы юных спортсменов как регулятора их функционального состояния.

Описание хода исследования. В работе проанализированы особенности проявления эмоционально-личностных характеристик девочек 11–13 лет, занимающихся художественной гимнастикой (N=20). Представлены результаты исследования взаимосвязи и соотношения личностных параметров гимнасток.

Результаты исследования. Выявлена прямая значимая связь ($p=0,01$) уровня тревожности гимнасток с невротизацией, раздражительностью, подозрительностью и обидчивостью. Установлена также положительная значимая связь ($p=0,01$) чувства вины и агрессивности, выраженной преимущественно в косвенной форме. Полученные особенности связи исследуемых характеристик юных спортсменов в целом согласуются с результатами подобных исследований, выполненных другими специалистами.

Выводы. Полученные результаты могут быть рассмотрены как проявления механизмов адаптации юных гимнасток в напряженных условиях спортивной деятельности, а также страха неодобрения со стороны значимого круга людей. Выявленные эмоционально-личностные особенности юных спортсменов, вероятно, обусловлены психофизиологическими изменениями, связанными с подростковым возрастом и спецификой спортивной деятельности. Итоги исследования в целом вызывают дополнительные вопросы и позволяют наметить направления дальнейших исследований по обсуждаемой проблеме. Представляется важным изучение влияния эмоционального состояния спортсменов на способность к полноценному восстановлению после высоких нагрузок и на поддержание оптимального режима сна и отдыха.

Ключевые слова: спорт, художественная гимнастика, подростковый возраст, эмоционально-личностная сфера, функциональное состояние.

Background. Sports activities set high demands on the personal qualities and abilities of athletes, which increases their emotional tension, and negatively affects their self-esteem, self-confidence and motivation. Studying manifestations of the personal emotional sphere of athletes allows choosing effective methods of psychological work to adjust their competitive states up to an optimal level.

The Objective of the research is to learn the specific features of the personal emotional sphere as a regulator of the functional state in young athletes.

Design. The paper analyzes the manifestations of personal emotional sphere of females aged 11–13 years involved in rhythmic gymnastics (N = 20). The results of the relationship and the ratio of the athletes' personal parameters are presented.

Research Results. A direct significant relationship ($p = 0.01$) of the anxiety level in athletes with neuroticism, irritability, suspiciousness and sensitivity is revealed. A positive significant relationship ($p = 0.01$) of guilt and aggressiveness expressed mainly indirectly is established. The obtained features of the relationship of the studied characteristics of young athletes are generally consistent with the results of similar studies performed by other specialists.

Conclusion. The results can be viewed as manifestations of the adaptation mechanisms of young gymnasts in the tense conditions of sports activities, as well as fear of disapproval from a significant circle of people. The revealed emotional-personal characteristics of young sportswomen are probably due to psycho-physiological changes associated with adolescence and the specifics of sports activities. The results of the study generally raise additional questions and allow us to outline areas for further research on the problem under discussion. It is important to study the influence of the emotional state in athletes on the ability to fully recover from intensive physical burnout and follow sleep and rest schedule.

Keywords: sport, artistic gymnastics, adolescence, emotional and personal sphere, functional state.

Сфера спорта, как компактная модель социальной жизни, отражает практически все процессы, происходящие в обществе, в яркой, насыщенной форме. Именно такие отличительные свойства спорта, как интенсивность, зрелищность, соревнование, привлекают внимание огромного числа болельщиков. Поэтому спортсмен с раннего возраста посвящает большую часть своего времени спортивным тренировкам в ущерб многим другим занятиям и интересам.

Именно такие отличительные свойства спорта, как интенсивность, зрелищность, соревнование, привлекают внимание огромного числа болельщиков. Поэтому спортсмен с раннего возраста посвящает большую часть своего времени спортивным тренировкам в ущерб многим другим занятиям и интересам

Игра, общение со сверстниками, развлечения, несмотря на их привлекательность в детском и подростковом возрасте, отходят у юных спортсменов на

притязаний, эмоциональная нестабильность, склонность бурно проявлять свои чувства, эмоциональная идентификация с группой сверстников (Донцов и др., 2016, 2017; Мухина, 2006). Спорт же, как уникальное многогранное общественное явление, является одним из важных средств воспитания и совершенствования человека в физическом, личностном и социальном планах (Матвеев, 1977).

Успех в спортивной деятельности определяется не только моторными и фи-

зическими способностями атлетов, но и особенностями их личности, когнитивными характеристиками, локусом контроля (Lazarević et al., 2012).

В художественной гимнастике достижение высоких результатов зависит от развития целого ряда эмоционально-личностных характеристик: волевых качеств, способностей к самоанализу, эмоциональной устойчивости, общительности, упорства, дисциплинированности, целеустремленности, умения мобилизовать свои силы

второй план. В подростковом возрасте наиболее ярко проявляются такие особенности личности, как тревожность, неадекватность самооценки и уровня

художественная гимнастика – это женский вид спорта, в котором девочки и девушки спортсменки (часто младшие подростки и подростки т.н. средне-

го подросткового возраста) соревнуются в выразительности исполнения сложных движений телом и в техническом акробатическом мастерстве в сочетании с особыми манипуляциями специальными гимнастическими предметами (булавы, лента, обруч, скакалка, мяч), осуществляемыми точно и четко под музыку, как правило, быструю и «композиционную» (Винер-Усманова и др., 2014).

Психологическая (морально-нравственная и познавательная) подготовка спортсменов в художественной гимнастике направлена на поддержание высокой активности гимнасток, на развитие у них памяти, мышления, воображения, музыкальных способностей, волевых качеств, эмоциональной устойчивости, способности к саморегуляции (Винер-Усманова и др., 2014).

По свидетельству специалистов, в художественной гимнастике достижение высоких результатов зависит от развития целого ряда эмоционально-личностных характеристик: волевых качеств, способностей к самоанализу, эмоциональной устойчивости, общительности, упорства, дисциплинированности, целеустремленности, умения мобилизовать свои силы. Некоторые из этих когнитивных и личностных свойств и качеств особенно важны в тренировочные периоды, другие – во время соревнований.

Исследования зарубежных коллег, в частности, Ф. Аррип-Лонгевилля с соавторами, А.С. Картони и соавторов, предпринимавших попытки выделить важнейшие личностные характеристики элитных гимнастов, показывают, что у наиболее успешных спортсменов обоих полов наблюдаются высокая внутренняя мотивация достижения и развитые способности к преодолению страхов и опасений, стремление к совершенству и уверенность в себе (Arripe-Longueville et al., 2009; Cartoni et al., 2005).

В процессе подготовки гимнастов необходим учет их мотивации и устойчивости к негативным психологическим состояниям, характерным для спортивной деятельности: тревоге, страхам, монотонии, депрессии, фрустрации и др. Известно, что в определенных ситуациях напряжение и стресс вызывают улучшение концентрации внимания, повышение мотивации и продуктивности деятельнос-



Зурида Айсовна Сагова –

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: zas-msu@mail.ru
<https://istina.msu.ru/profile/SagovaZA/>



Дмитрий Александрович Донцов –

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: dontsov-junior@bk.ru
<https://istina.msu.ru/profile/DADontsov/>

Для цитирования: Сагова З.А., Донцов Д.А. Исследование эмоционально-личностной сферы как регулятора функционального состояния юных спортсменов // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 96–108. doi: 10.11621/npj.2018.0409

For citation: Sagova Z.A., Dontsov D.A. (2018). The study of personal emotional sphere as a regulator of functional state in young athletes. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 4, 96–108. doi: 10.11621/npj.2018.0409

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

ти, однако, как убедительно показано рядом авторов (Lox et al., 2006; Olusoga et al., 2010), необходимо акцентировать внимание на разрушительных последствиях этих состояний для здоровья человека, его функционального состояния и эффективности выполнения им профессиональных функций.

Эмоциональные перегрузки и психофизиологические проблемы спортсменов отрицательно влияют на их мотивацию, самооценку, уверенность в себе, повышают агрессивность. Это неблагоприятное воздействие может быть снижено с помощью психологической подготовки: аутогенной тренировки, воздействия на внешние проявления эмоций, применение метода отвлечения, регуляции дыхания, так называемых самоустановок/самоприказов, тренингов и других форм психологической работы (Донцов и др., 2016, 2017; Липириди, 2008; Сидоров, 2007; Уэйнберг, Гоулд, 2001). Их подробное обсуждение которых не входит в задачи данной статьи.

Ход исследования

Организация проведения

Целью нашего исследования являлось изучение специфики эмоционально-личностной сферы как регулятора функционального состояния девочек-спортсменок 11–13 лет, профессионально занимающихся художественной гимнастикой.

Нами было выдвинуто предположение о том, что специфика эмоционально-личностной сферы этих девочек заключается в определенной выраженности и взаимосвязи исследуемых характеристик.

Эмпирическая часть исследования проводилась в 2017 году на базе комплексной специализированной детско-юношеской спортивной школы Олимпийского резерва г. Одинцово Московской области и детско-юношеской спортивной школы обороны РФ г. Власиха Московской области. Выборку составили 20 девочек-спортсменок в возрасте 11–13 лет, непрерывно занимающиеся художественной гимнастикой в течение 6–8 лет, регулярно выступающие на официальных спортивных соревнованиях по художественной гимнастике, имеющие достижения и награды.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики (личностные тесты-опросники и тесты-задания): методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого, методика исследования самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика оценки уровня притязаний Ф. Хоппе, методика экспресс-диагностики невроза К. Хекка и Х. Хесса, методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора в адаптации Т.А. Немчинова (Прихожан, 1988; Райгородский и др., 2017).

Обследование респондентов производилось нами очным групповым методом в светлое время суток с добровольного согласия обследуемых, их родителей и тренеров. Испытуемым предварительно объяснялась цель исследования, они получали соответствующие индивидуальные бланки всех методик, стимульный материал для тестов-заданий, а также подробную инструкцию к тестам-опросникам. Респонденты не были ограничены по времени в работе с опросниками в соответствии с инструкциями методик. Статистическая обработка данных проводилась нами с использованием программы SPSS Statistics, версия 22 (Наследов, 2004).

Обсуждение результатов

Методика А. Басса и А. Дарки

Согласно результатам, полученным по методике А. Басса и А. Дарки, уровень общего индекса агрессивности у испытуемых выражен слабо, что следует считать положительным личностным и эмоциональным качеством гимнасток. Данный результат согласуется с общим мнением об особенностях эстетических видов спорта, к которым относится художественная гимнастика (Винер-Усманова и др., 2014; Палий, 1987; Сафонов, 2003).

Вместе с тем, следует обратить внимание на то, что у большинства участниц исследования наблюдается средняя степень проявления агрессивности, определяемая как «довольно значительная» (Райгородский и др., 2017). При этом агрессия выражается испытуемыми преимущественно в вербальной и косвенной формах. Вербальная форма предполагает выражение негативных чувств через ссоры и словесные обращения негативного характера,

направленные на других людей, а косвенная – использование против других лиц слухов и шуток, подрывающих их социальный авторитет, а также проявление неупорядоченных бурных эмоциональных реакций (Райгородский и др., 2017; Щербинина, 2001).

Согласно определениям специалистов, в частности, Р. Уэйнберга и Д. Гоулда, под агрессией в спорте следует понимать умышленное «нанесение сопернику физической или психологической травмы» (Уэйнберг, Гоулд, 2001, С. 243). Агрессия – ситуативное состояние, в котором человек своими действиями может причинять ущерб себе или другим людям, животному или неодушевленному предмету. Агрессивность же рассматривается как свойство личности, выражающееся в готовности к совершению агрессии (Сафонов, 2003).

Во многих видах спорта допускается и даже поощряется проявление различных форм агрессивности спортсменов, конечно, строго в рамках спортивных правил. Это, например, единоборства и командные виды спорта, в которых предполагается плотный физический контакт между спортсменами. В художественной гимнастике, как эстетическом виде спорта, внешняя агрессивность практически не наблюдается. Однако спортсменки могут проявлять агрессивность в связи с монотонной и напряженной тренировочной работой (Сафонов, 2003; Винер-Усманова и др., 2014).

Кроме того, ожидание ответственного соревнования чаще всего вызывает у спортсменов изменение уровня активации, повышая его или снижая, могут наблюдаться тревожность и агрессивное поведение различной степени. По мнению Р. Уэйнберга и Д. Гоулда, вероятность проявления агрессивного поведения повышается в ситуациях, когда спортсмены находятся в состоянии беспокойства, физической боли, несправедливого, по мнению спортсмена, судейства. В случаях, когда атлеты выступают ниже своих возможностей, агрессивность возрастает из-за состояния фрустрации (Уэйнберг, Гоулд, 2001).

Поскольку все вышеперечисленные ситуации и состояния так или иначе наблюдаются в художественной гимнастике, можно предполагать, что заметная выраженность вербальной и косвенной агрессии у спортсменок может быть

рассмотрена как проявление механизмов адаптации в сложных и напряженных спортивных условиях деятельности, а также страха неодобрения со стороны значимого круга людей: тренеров, родителей и других лиц.

Очевидно, что не всегда возможен контроль перечисленных выше ситуаций, однако тренер или психолог могут обучить спортсменов управлению своими состояниями и эмоциональными реакциями. Различные методы психологической саморегуляции позволяют трансформировать нежелательные эмоциональные реакции, оптимизировать функциональное состояние и настроить на успешную работу. Исследования показывают, что у спортсменов раннего и среднего подросткового возраста тренеры играют значимую роль в регулировании негативных состояний, связанных с предсоревновательным периодом и восприятием итогов соревнований (Papaioannou et al., 2008).

Полученные в нашем исследовании данные сопоставимы с выводами М. Проиос о выраженном проявлении негативных эмоций (в частности, гнева) спортсменами из художественной и акробатической гимнастики. Автор обращает внимание на влияние тренерской поддержки и похвалы на агрессивные проявления спортсменов, что успешно можно применять в психологическом сопровождении подготовки гимнастов (Proios, 2012).

Проявления агрессивности спортсменов, выявленные в нашем исследовании, и в целом такие реакции в спорте могут выполнять и конструктивную функцию. Согласно мнению В.К. Сафонова, хотя занятия спортом формируют агрессивность и агрессивное поведение атлетов, все же «спорт способствует сохранению психического здоровья и душевного равновесия, дает выход природной агрессивности и стремлению к самоутверждению и соперничеству» (Сафонов, 2003, С. 86).

Данные, полученные в настоящем исследовании, могут расширить знания об особенностях эмоционально-чувственной сферы, включая параметр агрессивности, спортсменов – представительниц художественной гимнастики. Однако следует сказать о некоторых ограничениях наших выводов относительно обобщения результатов. Например, разные формы агрессии и агрессивности не всегда могут

быть четко различимы, что создает трудности в идентификации и оценке этих состояний.

По результатам методики А. Басса и А. Дарки итоговые показатели шкал «подозрительность» и «обидчивость» составляют общий индекс враждебности личности. Авторы определяют враждебность как общую негативную позицию личности по отношению к другим, негативную оценку людей и событий (Райгородский и др., 2017). Согласно полученным данным исследования, индекс враждебности ярко выражен у трети юных спортсменок, а среднюю, интерпретируемую как довольно значительную, выраженность враждебности проявляют более половины испытуемых.

Сфера спорта характеризуется высоким эмоциональным напряжением, ощущениями взлетов и падений, неопределенностью и риском. Атмосфера неопределенности способствует возникновению чувства недоверия и страха (Эриксон, 1996). Ситуации личных неудач обостряют недоверие, обиду и негативное отношение к людям и событиям (Ильин, 2013). Подростковый возраст наших испытуемых, являясь переходным и критическим, создает основу для проявления негативных реакций и нарушения социальных контактов. Длительное пребывание в сложных и отрицательно эмоционально заряженных ситуациях или регулярное их повторение усиливают эмоциональные переживания подростка и могут нарушать его адаптационные возможности, препятствовать дальнейшему нормативному развитию личности.

Соответственно, выявленные у юных гимнасток определенные негативные формы отношения к другим людям следует объяснять их попытками самовыражения и самоутверждения, которые, как известно, могут принимать как конструктивные, так и асоциальные формы. Спорт, являясь уникальной лабораторией всестороннего роста и развития спортсменов, предоставляет исключительные возможности для реализации потребностей в общении и состязании со сверстниками, создает условия для формирования воли, дисциплины и ответственности, самореализации личности.

Следующие шкалы методики А. Басса и А. Дарки – «негативизм», «раздражитель-

ность» и «чувство вины», могут выступать в качестве смыслового дополнения общих показателей и индексов агрессивности и враждебности (Адлер, 1998; Захарова, 1995; Зейгарник, 1981; Зимелева, 2002; Краев, 1999; Левин, 1982; Медведев, 1993).

Негативизм определяется как оппозиционная форма поведения – от пассивного сопротивления до активных действий против авторитетов, установленных правил и требований (Мухина, 2006; Райгородский и др., 2017). Раздражительность – проявление негативных чувств, резкости поведения и высказываний при «заатрагивании» интересов личности, побуждении ее другими людьми к не желаемой деятельности в определенных социальных или профессиональных ситуациях (Донцов и др., 2016, 2017; Мухина, 2006; Стамбулов, 1980).

В соответствии с данными определениями, обе шкалы объединены оппозиционной негативной реакцией личности на действительные или мнимые ущемления ее интересов другими людьми, что также наблюдается в состоянии агрессии. Согласно результатам нашего исследования, выраженный негативизм и раздражительность обнаруживают чуть менее половины выборки. В умеренной степени эти реакции проявляются у немногим более чем третьей части испытуемых.

Агрессивное поведение часто ассоциируется с отсутствием чувства вины (Белик, 2006; Медведев, 1993; Муздыбаев, 1995; Пуни, 1980). Именно этот параметр составляет последнюю шкалу, на которой следует остановиться поподробнее. Для почти половины всей выборки нашего исследования характерно ярко выраженное чувство вины. Данный фактор, проявляемый в средней степени, наблюдается у оставшейся половины юных спортсменок.

Согласно исследованиям таких зарубежных авторов, как Дж. Байби, З. Куилес, М. Хоффман и др., чувство вины относится к нравственным эмоциям «высокого ранга» вследствие его связи с проявлением эмпатии (Bybee, Quiles, 1998; Hoffman, 1982).

В то же время, чувство вины представляет собой отрицательное переживание, характеризующееся отсутствием уважения к себе вследствие сопереживания субъекту, оказавшемуся в негативной ситуации по вине самого сопереживающего. При

этом чувство вины сопровождается тревогой, напряжением, предчувствием опасности (Hoffman, 1982). После поражений на соревнованиях у спортсменов нередко возникает чувство вины перед тренером, членами команды, своими близкими за не достигнутые результаты и не оправданные надежды. Наилучшим выходом из сложившейся ситуации и конструктивным способом освобождения от чувства вины является анализ выступления и совершенных во время него действий спортсмена. Полезны также беседы об имеющихся преимуществах, недостатках и возможностях исправления допущенных ошибок. Помощь тренера и психолога спортсменам может и должна быть направлена на то, чтобы научить учеников воспринимать поражения как уроки, которые следует проанализировать и усвоить.

Таким образом, результаты исследования показывают, что спортивная деятельность способствует личностному и социальному развитию юных атлетов, ослабляя негативные тенденции подросткового кризиса. Однако такие факторы, как не достижение целей, снижение спортивных показателей, разочарование и отсутствие мотивации, могут вызывать у атлетов негативные эмоциональные переживания и другие отрицательные морально-нравственные реакции той или иной степени выраженности. Соответствующие таким переживаниям модели поведения, включающие, в том числе, агрессию и аутоагрессию, вероятно, являются способами самоутверждения, характерного для подросткового возраста.

Методика выявления самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Согласно инструкции, респондентам предлагалось оценить себя по каждому из следующих параметров: характер, ум, способности, авторитет у сверстников, внешность, уверенность в себе. Испытуемые отмечали на бланках уровень развития у себя вышеперечисленных характеристик на момент диагностики и уровень притязаний по тем же характеристикам, т.е. тот уровень развития всех этих качеств, который бы их удовлетворял (Прихожан, 1988).

Многочисленные исследования показывают, что самооценка играет особую

роль в успешности и надежности спортивной деятельности (Гиссен, 1990; Липириди, 2008; Медведев, 1993; Палий, 1987 и мн. др).

Результаты применения методики Дембо-Рубинштейн показывают следующее. Адекватный уровень самооценки, при котором наблюдается реалистичное оценивание себя по указанным выше параметрам, выявлен у чуть более третьей части выборки спортсменок-гимнасток по шкалам характера, ума, внешности и способностей. Примерно столько же испытуемых обнаруживают завышенную самооценку своей внешности, авторитета у сверстников и уверенности в себе. У оставшейся приблизительно третьей ча-

формирования адекватных притязаний, в противном случае цели и задачи, которые спортсмен ставит перед собой, оказываются либо слишком сложными, либо слишком простыми, не соответствующими его реальным возможностям (Липириди, 2008).

Результаты нашего исследования показывают завышенные показатели уровня притязаний у 75% гимнасток по всем исследуемым параметрам (приводим по убыванию числа выборов): внешности, способностям, уверенности в себе, характеру, авторитету у сверстников, уму. Адекватный уровень этих параметров наблюдается у оставшейся четверти испытуемых.

Результаты исследования показывают, что спортивная деятельность способствует личностному и социальному развитию юных атлетов, ослабляя негативные тенденции подросткового кризиса. Однако такие факторы, как не достижение целей, снижение спортивных показателей, разочарование и отсутствие мотивации, могут вызывать у атлетов негативные эмоциональные переживания и другие отрицательные морально-нравственные реакции

сти отмечается заниженная самооценка по параметрам авторитета у сверстников, уверенности в себе, ума и характера.

Следует отметить, что неадекватная самооценка ухудшает способности спортсмена к саморегуляции – необходимому условию достижения оптимального функционального состояния и, как следствие, снижает спортивные показатели атлета. Это подтверждено многими исследователями (Тогунов, Мартынов, 2000, Лозовая, 2003). Р.С. Уэйнберг и Д. Гоулд делают важное замечание о том, что у юных спортсменов проигрыши снижают уровень самооценки, вследствие чего существенно возрастает вероятность их ухода из спорта (Уэйнберг, Гоулд, 2001).

Вместе с тем Г.Д. Бабушкин и В.Н. Смоленцева справедливо отмечают, что в подростковом возрасте самооценка часто оказывается завышенной или заниженной, в связи с чем «у иных спортсменов могут закрепляться нежелательные качества: самоуверенность, зазнайство, неуверенность в своих силах» (Бабушкин, Смоленцева, 2007, С. 10). Неадекватная самооценка юных спортсменов отрицательно сказывается на проявлении волевых качеств, играющих чрезвычайно важную роль в спорте. Согласно И.Н. Липириди, адекватная самооценка является основой

Согласно А.М. Прихожан, умеренное расхождение между самооценкой и притязаниями при условии средней и высокой общей оценки данных параметров, в сочетании с умеренной их дифференцированностью, указывает на благоприятный вариант отношения респондента к себе (Прихожан, 1988). Данный вариант наблюдается у половины участниц нашего исследования. Очевидно, от гимнасток с такой самооценкой следует ожидать представления о больших собственных возможностях, соответственно, способности к приложению значительных усилий в своих действиях и продуктивности. Школьники с подобным вариантом отношения к себе отличаются высокими показателями социально-психологической адаптированности. Для них характерны сознательная постановка трудных целей и целенаправленные усилия на их достижение (Прихожан, 1988). Вероятно, для сферы спорта описанный вариант отношения к себе самый продуктивный и, соответственно, желательный. По сути, достижение такой самооценки и уровня притязаний у спортсменов предполагает выполнение одной из основных функций спорта – стимулирования личностного развития и требует

В сфере спорта завышенное самоотношение у атлетов содержит в себе опасность развития мнимой самодостаточности, характеризующейся снижением самокритичности, неадекватностью в работе с целеполаганием, ложной самостоятельностью в принятии решений

специальной целенаправленной работы психолога для достижения подобных результатов.

Вариант сильного расхождения между притязаниями и самооценкой, сопровождаемого преимущественно низкой самооценкой и средним или высоким уровнем притязаний, наблюдается у 45% нашей выборки. Такая ситуация указывает на сильную осознаваемую неуверенность в себе и низкий коэффициент социально-психологической адаптированности у подростка (Прихожан, 1988). Данный неблагоприятный вариант развития личности характеризуется тем, что существенный разрыв между собственными притязаниями и оценкой своих возможностей осознается подростком и создает у него негативные переживания. В частности, для учащихся с подобной самооценкой характерна высокая тревожность (Прихожан, 1988). Такие респонденты склонны выбирать задачи, реально превышающие их возможности или представляющиеся им таковыми (Бороздина, 1999). Данная модель поведения, очевидно, сопровождается эмоциональным дискомфортом и ситуативной тревожностью, поскольку человек осознает возможность неудачи и/или ощущает риск поражения. Соответственно, по мере снижения самооценки происходит ухудшение основных показателей эффективности деятельности, сужение и оскудение планов на будущее. Как видно, данный тип отношения к себе у гимнасток представляет собой негативный путь с точки зрения успешности развития личности. У этой части респондентов следует предполагать слабую мотивацию достижений, удовлетворение уже достигнутым, отказ от постановки высоких целей и стремления к ним.

Вместе с тем, высокие притязания при относительно невысокой самооценке спортсменов могут служить дополнительным стимулом к достижениям, что, бесспорно, следует считать позитивным аспектом данной модели. Необходимо учитывать, что в этом случае стремления к высоким достижениям сопряжены со значительными эмоциональными

и физическими затратами атлетов. Подобную самооценку спортсменок нельзя однозначно считать непродуктивной, но следует подчеркнуть, что она требует квалифицированной психологической поддержки, поскольку дисгармония данных параметров является фактором риска развития физического и психологического неблагополучия.

Эта вариация в нашей спортивной выборке практически не представлена, что свидетельствует о положительных психоэмоциональных аспектах личности гимнасток.

В зарубежных исследованиях показано, что люди с завышенной самооценкой нередко демонстрируют оборонительное поведение и негативную реакцию в ситуации неудачи, аналогично тем, у кого выявлена низкая самооценка (Kernis, Waschull, 1995; Seery, Blascovich et al., 2004)

В сфере спорта завышенное самоотношение у атлетов содержит в себе опасность развития мнимой самодостаточности, характеризующейся снижением самокритичности, неадекватностью в работе с целеполаганием, ложной самостоятельностью в принятии решений. Следствием этого может стать снижение стимула к личностному и спортивно-му развитию и самосовершенствованию. Кроме того, излишняя самоуверенность спортсмена способствует ухудшению его способности адаптации к физическим и психологическим нагрузкам, ослаблению внимания, снижению спортивных показателей (Воронкина, 2014).

Таким образом, неадекватная самооценка в спорте (как завышенная, так и заниженная) оказывает негативное влияние на успешность деятельности спортсменов. При этом выбираемые стратегии поведения соответствуют уровню притязаний, рассматриваемому как степень трудности выбираемых целей (Бороздина, 2000).

Методика оценки уровня притязаний Ф. Хоппе

Точка зрения о взаимосвязи самооценки человека и уровня притязаний, означающая, что человек осуществляет выбор

цели в соответствии с тем, как он себя оценивает, является достаточно устойчивой (Божович, 1968; Зейгарник, 1981; Захарова, 1989; Арестова и соавт., 1992 и др.). Однако эмпирические данные указывают на частые расхождений уровня этих переменных (Бороздина, 1999, Зинько, 2006). Для уточнения данного соотношения мы предложили участникам нашего исследования методику оценки уровня притязаний Ф. Хоппе, где тестовым материалом явились однородные и ранжированные по сложности задачи (Райгородский и др., 2017).

Методика оценки уровня притязаний Ф. Хоппе позволила выявить у респондентов уровень трудности выбираемых ими задач, их реакцию на успех и неудачу, а также стратегию и тактику поведения при коррекции целей.

У половины обследованных гимнасток наблюдался ровный характер перехода к более легким задачам после неудачи и к более сложным – после успешного их решения. Выполнение заданий второй половиной выборки имело выраженный неравномерный характер, проявлявшийся в том, что после небольшого успеха выбиралась задача высокой сложности, а после однократной неудачи – существенно более легкая.

Если предполагать, что наблюдаемые модели поведения определяются устойчивыми характеристиками личности и соответствуют обычному для нее способу решения задач, то следует отметить следующее. В половине случаев у юных участниц исследования обнаруживаются такие характеристики, как эмоциональная неустойчивость, недовольство собой и своими достижениями. Эти качества соответствуют неблагоприятному функциональному состоянию спортсменок, плохо влияющему на динамику работоспособности, утомления и результативность. Соответственно, активное воздействие на эмоциональную сферу будет способствовать достижению желательного состояния, поведения и качества спортивной деятельности.

По утверждению автора методики Ф. Хоппе, высокий уровень притязаний, соответствующий выбору задания (заданий) высокой трудности, является компенсацией неуспеха в решении предыдущего задания, что предполагает относительно низкую самооценку (Рай-

городский и др., 2017). Вместе с тем, в подобных случаях, когда проявляются т.н. «классические психологические ножицы», несмотря на низкую самооценку, можно предполагать наличие у человека положительного представления о себе и готовность создавать иллюзию самоуважения за счет повышения требований к себе. В подобной ситуации наблюдающееся рассогласование характеристик самооценки и уровня притязаний юных спортсменов и спортсменок с высокой вероятностью может сопровождаться значимыми негативными эмоциональными переживаниями и внутренним дискомфортом. На такие реакции указывают результаты аналогичных исследований, проведенных с участием разных возрастных групп, включая подростков (Бороздина, 1999; Залученова, 1995; Зинько, 2006; Сидоров, 2007). Вероятно, дисгармоничность самооценки и уровня притязаний спортсменок обусловлена их индивидуально-психологическими особенностями, в частности, эмоциональной неустойчивостью, диагностируемой методикой «Экспресс-диагностика невроза» К. Хека и Х. Хесса (Райгородский и др., 2017).

Методика «Экспресс-диагностика невроза» К. Хека и Х. Хесса

Данные опросника К. Хека и Х. Хесса показывают, что у 55% гимнасток выявлен благоприятный – низкий уровень невротизации личности. У 45% гимнасток обнаружен высокий уровень дан-

ного свойства. Согласно К. Хеку и Х. Хессу, для личности с подобными показателями характерно склонность к невротизации, выраженная эмоциональная возбудимость, сопровождающаяся негативными переживаниями и состояниями: тревожностью, напряженностью, беспокойством, раздражительностью, растерянностью (Райгородский и др., 2017). Кроме того, в соответствии с полученными нами данными можно предполагать у таких спортсменок выраженность переживаний, связанных с неудовлетворенностью желаний и эгоцентрической направленностью.

Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора в адаптации Т.А. Немчинова

Похожие результаты выявлены и методикой измерения уровня тревожности Дж. Тейлора в адаптации Т.А. Немчинова: уровень тревожности у более половины гимнасток-испытуемых выражен довольно сильно (от очень высокого до среднего с явной тенденцией к высокому).

Важно заметить, что абсолютное большинство спортсменок с высоким уровнем как невротизации, так и тревожности, попадают в группу с рассогласованием самооценки и уровня притязаний, описанную выше. Таким образом, полученные данные подтверждают результаты, ранее заявленные другими исследователями (Бороздина, 1999; Залученова, 1995 и др.) – рассогласованные по высоте самооценка и уровень притязаний сопря-

жены с ростом личностной тревожности, изменением реакции на фрустрацию, усилением агрессивности. Кроме того, такое состояние оказывается типичным для ряда психосоматических заболеваний (Бороздина, 1999; Залученова, 1995 и др.). Стоит уточнить, что высокие притязания при невысокой оценке могут считаться и позитивным фактором, поскольку служат дополнительным стимулом к достижениям. Вместе с тем, необходимо учитывать объем физических и эмоционально-психологических ресурсов, неизбежно затрачиваемых при стремлении к ним. Соответственно, такие результаты могут рассматриваться как неблагоприятные факторы в личностном развитии подростков и подтверждают необходимость специальной целенаправленной работы психолога с данным контингентом спортсменов.

Корреляционный анализ исследуемых личностных характеристик

Таким образом, мы выделили и проанализировали эмоционально-личностные характеристики юных художественных гимнасток, играющие ключевую роль в формировании благоприятного функционального состояния и активного занятия спортом. Для выявления характера связи между исследуемыми параметрами мы рассчитали коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена, результаты чего представлены в нижеследующей таблице 1.

Табл. 1. Результаты корреляционного анализа исследуемых личностных характеристик художественных гимнасток

Шкалы/№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Уровень тревожности	1,000	,953**	-,332	,188	-,709**	,075	,147	,526*	,461*	,637**	,584**	,591**	,470*
2. Уровень невротичности	,953**	1,000	-,240	,290	-,704**	,069	,154	,498*	,479*	,675**	,607**	,651**	,427
3. Уровень самооценки	-,332	-,240	1,000	,276	,120	,175	,150	-,290	-,358	-,071	-,036	-,018	-,336
4. Уровень притязаний	,188	,290	,276	1,000	,115	-,237	,081	-,103	,281	,244	,349	,356	-,080
5. Уровень эмоциональной устойчивости	-,709**	-,704**	,120	,115	1,000	-,147	,126	-,158	-,075	-,303	-,352	-,432	-,138
6. Физическая агрессия	,075	,069	,175	-,237	-,147	1,000	,096	,137	-,095	,073	,342	-,131	-,090
7. Вербальная агрессия	,147	,154	,150	,081	,126	,096	1,000	,419	,332	,492*	-,071	,215	,124
8. Косвенная агрессия	,526*	,498*	-,290	-,103	-,158	,137	,419	1,000	,477*	,511*	,202	,121	,660**
9. Негативизм	,461*	,479*	-,358	,281	-,075	-,095	,332	,477*	1,000	,592**	,192	,374	,330
10. Раздражительность	,637**	,675**	-,071	,244	-,303	,073	,492*	,511*	,592**	1,000	,474*	,451*	,355
11. Подозрительность	,584**	,607**	-,036	,349	-,352	,342	-,071	,202	,192	,474*	1,000	,446*	,178
12. Обидчивость	,591**	,651**	-,018	,356	-,432	-,131	,215	,121	,374	,451*	,446*	1,000	-,073
13. Чувство вины	,470*	,427	-,336	-,080	-,138	-,090	,124	,660**	,330	,355	,178	-,073	1,000

** Корреляция значима на уровне 0,01

* Корреляция значима на уровне 0,05

Table 1. Correlation analysis of personal characteristics in rhythmic gymnastics athletes

Scale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Anxiety	1.000	.953**	-.332	.188	-.709**	.075	.147	.526*	.461*	.637**	.584**	.591**	.470*
2. Neurotism	.953**	1.000	-.240	.290	-.704**	.069	.154	.498*	.479*	.675**	.607**	.651**	.427
3. Self-esteem	-.332	-.240	1.000	.276	.120	.175	.150	-.290	-.358	-.071	-.036	-.018	-.336
4. Claims	.188	.290	.276	1.000	.115	-.237	.081	-.103	.281	.244	.349	.356	-.080
5. Emotional Balance	-.709**	-.704**	.120	.115	1.000	-.147	.126	-.158	-.075	-.303	-.352	-.432	-.138
6. Physical Aggression	.075	.069	.175	-.237	-.147	1.000	.096	.137	-.095	.073	.342	-.131	-.090
7. Verbal Aggression	.147	.154	.150	.081	.126	.096	1.000	.419	.332	.492*	-.071	.215	.124
8. Indirect Aggression	.526*	.498*	-.290	-.103	-.158	.137	.419	1.000	.477*	.511*	.202	.121	.660**
9. Negativism	.461*	.479*	-.358	.281	-.075	-.095	.332	.477*	1.000	.592**	.192	.374	.330
10. Irritation	.637**	.675**	-.071	.244	-.303	.073	.492*	.511*	.592**	1.000	.474*	.451*	.355
11. Suspicion	.584**	.607**	-.036	.349	-.352	.342	-.071	.202	.192	.474*	1.000	.446*	.178
12. Suseptibility	.591**	.651**	-.018	.356	-.432	-.131	.215	.121	.374	.451*	.446*	1.000	-.073
13. Feeling of Guilt	.470*	.427	-.336	-.080	-.138	-.090	.124	.660**	.330	.355	.178	-.073	1.000

** Correlation is significant at the level 0.01

* Correlation is significant at the level 0.05

Проведенный корреляционный анализ выявил особенности взаимосвязи между выделенными выше характеристиками личности гимнасток, образующими психологическую базу их функциональной готовности к спортивной деятельности.

Данные указывают на положительную и значимую степень связи ($p=0,01$) уровня тревожности гимнасток с невротизацией ($r=0,95$), раздражительностью ($r=0,64$), подозрительностью ($r=0,58$) и обидчивостью ($r=0,59$), а также отрицательную значимую связь с эмоциональной устойчивостью ($r=-0,71$). Достоверной ($p=0,05$) и менее тесной оказалась связь уровня тревожности с косвенной агрессией ($r=0,53$), негативизмом ($r=0,46$) и чувством вины ($r=0,47$). Примерно такие же показатели соответствуют корреляции невротизации респондентов с перечисленными характе-

ростками, что вполне ожидаемо, учитывая тесную связь данных состояний. Ведь невротизация, как состояние общей эмоциональной нестабильности, формируется на основе тревожности, раздражительности, беспокойства и других негативных переживаний.

В любом виде спорта, в том числе, и в художественной гимнастике, тренировочные занятия и выступления нередко оказываются напряженными, чрезмерно интенсивными и продолжительными

ристикami, что вполне ожидаемо, учитывая тесную связь данных состояний. Ведь невротизация, как состояние общей эмоциональной нестабильности, формируется на основе тревожности, раздражительности, беспокойства и других негативных переживаний.

В любом виде спорта, в том числе, и в художественной гимнастике, тренировочные занятия и выступления нередко оказываются напряженными, чрезмерно интенсивными и продолжительными. Высокодозированные тренировки могут

быть оптимальными для одних спортсменов и вести к переутомлению и перетренированности других. У последних в результате может наблюдаться целый ряд психофизиологических реакций и негативных переживаний в виде потери интереса к спортивным занятиям, снижения самооценки, отрицательных эмоциональных реакций по отношению к другим спортсменам и тренерам, повышенной тревожности, агрессии, страха.

Эмоциональное состояние существенно зависит как от факторов деятельности, так и от субъективной оценки человеком этих факторов, а также от отношения к нему значимого для него окружения (Hanin, 2000). Поэтому для лучшего понимания психологических факторов, влияющих на поведение спортсменов, необходимо учитывать уникальный опыт каждого из них.

Обратим внимание на особенности других характеристик, представленных в таблице. Имеет место прямая умеренная и значимая связь ($p=0,01$) косвенной агрессии и чувства вины ($r=0,66$), негативизма и раздражительности ($r=0,59$), прямая и достоверная связь ($p=0,05$) вербальной и косвенной агрессии с раздражительностью ($r=0,50$).

Различные формы агрессии в подростковом возрасте основаны на нереализованных потребностях в положительных эмоциях, удовлетворение которых

происходит в процессе деятельности и дает выход излишнему напряжению (Донцов и др., 2016, 2017; Мухина, 2006).

Усиление чувства вины, проявляющееся вместе с повышением агрессии участниц нашего исследования, вероятно, связано с тем, что проявления агрессивного поведения в той или иной форме по отношению к другим не являются социально одобряемыми. Агрессивное поведение считается нарушением общепринятых моральных норм и этических принципов спорта. В процессе занятий спортом и усвоения правил взаимодействия с тренерами и судьями, партнерами, соперниками, болельщиками и т.д. формируется нравственная позиция подростка-спортсмена. Вместе с тем, в современный спорт прочно вошли факторы, негативно влияющие на соблюдение нравственности: профессионализация, коммерциализация, политизация. Эти факторы провоцируют типичные нарушения этики в спорте: агрессивное поведение, нечестную игру, стремление к победе любой ценой, допинг-скандалы и др. С ответственностью за нарушение моральных принципов спорта связано чувство вины как ценностная эмоциональная установка. Это чувство играет значимую роль в жизни человека, определяя степень усвоения ребенком нравственных норм, существующих в обществе. Несформированный его уровень, означающий отсутствие нравственной позиции, может стать причиной неэтичного поведения. Чрезмерно высокое чувство вины также является неблагоприятным состоянием, негативно отражающимся на взаимоотношениях с другими. Соответственно, наи-

более желательный, оптимальный уровень переживания чувства вины выполняет функцию регулятора поведения человека и выступает одним из важных показателей психического здоровья. Согласно И.А. Белик, такому уровню соответствуют следующие психологические особенности: стабильное позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе, высокая способность к самоконтролю и саморегуляции, устойчивость к стрессовым ситуациям (Белик, 2006).

В статье С. Хантона и соавторов эмоциональные переживания, исследуемые в нашей работе, описаны как производные от состояния страха. Исследователи отмечают, что страх и потенциальная опасность, часто сопровождающие действия спортсмена, могут высвобождать негативные эмоции: беспокойство, тревогу, снижение самооценки, существенное ухудшение функционального состояния и работоспособности спортсмена (Hanton et al., 2004).

Художественную гимнастику отличают высокий уровень сложности выполняемых упражнений, регулярный пересмотр и усложнение требований, субъективность оценок судей, высокая травмоопасность. Кроме того, любая ошибка гимнасток очевидна: незначительный выход за пределы площадки во время выступления, падение предмета при выполнении упражнений, нарушение плавности и последовательности движений в момент падения и др. В результате страх потерять баллы и не достигнуть желаемого результата, опасность получить травму, дискомфорт и смущение перед тренером, товарищами и родителями вызывает дополнительное напряжение, усиливая негативные тенденции, и мешает общей продуктивности занятий.

Литература:

- Абрамова А.А. Агрессивность при депрессивных расстройствах : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 23 с.
- Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 448 с.
- Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Тихомиров О.К. Возможности анализа уровня притязаний при применении компьютера // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 152–157.
- Барабанщикова В.В., Останина М.В., Климова О.А. Феномен прокрастинации в деятельности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 91–104. doi: 10.11621/npj.2015.0310
- Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва, 1968.
- Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки : автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 1999. – 47 с.
- Воронкина Л.В. Исследование самооценки спортсменов в связи с реализацией соревновательных результатов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 88–91.

Художественную гимнастику отличают высокий уровень сложности выполняемых упражнений, регулярный пересмотр и усложнение требований, субъективность оценок судей, высокая травмоопасность. Кроме того, любая ошибка гимнасток очевидна: незначительный выход за пределы площадки во время выступления, падение предмета при выполнении упражнений, нарушение плавности и последовательности движений в момент падения

Таким образом, обнаруженные взаимосвязи качеств личности юных гимнасток следует объяснять спецификой спортивной деятельности и самой сферы спорта. Для сохранения положительных факторов спорта, достижения высоких спортивных результатов и повышения продолжительности спортивной карье-

личностного и социального развития. Для преодоления негативных барьеров, неизбежных в спортивной деятельности, достижения высоких показателей и продления спортивной карьеры чрезвычайную важность имеет поддержка тренера и ближайшего окружения. При несомненной важности технической и функ-

Занятия спортом предоставляют юным спортсменам уникальные возможности для физического, личностного и социального развития. Для преодоления негативных барьеров, неизбежных в спортивной деятельности, достижения высоких показателей и продления спортивной карьеры чрезвычайную важность имеет поддержка тренера и ближайшего окружения

ры необходимо внимательное отношение к личности спортсменов со стороны тренера и всех специалистов, задействованных в их подготовке.

Заключение

Выявленные эмоционально-личностные особенности юных спортсменок обусловлены, с одной стороны, психофизиологическими изменениями, связанными с подростковым возрастом, с другой стороны – спецификой спортивной деятельности.

Полученные результаты дают основание утверждать, что занятия спортом предоставляют юным спортсменам уникальные возможности для физического,

циональной подготовки спортсменов следует подчеркнуть необходимость существенного усиления психологической работы с детьми и подростками-спортсменами, а методы такой работы – тема отдельной статьи.

Основными направлениями дальнейших исследований может быть обозначено изучение влияния эмоционального состояния спортсменов на способность к полноценному восстановлению после высоких нагрузок и поддержание оптимального режима сна и отдыха.

Работа выполнена в рамках НИР по гранту РФФИ «Влияние психологической регуляции сна на динамику функционального состояния и результативность спортсменов».
Номер договора: 18-013-01211\18.

- Гогунов Е.Н., Мартянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - Москва : Академия, 2000. - 288с.
- Донцов Д.А., Поляков Е.А. Специфика акцентуаций характера и личности в подростковом возрасте // Fundamental science and technology - promising developments. X Proceedings of the Conference. 12-13 декабря 2016 года. North Charleston, USA, Том 3. - С. 66-83.
- Дружиненко Д.А. Эмоциональные аспекты морального выбора подростков в ситуации решения моральных дилемм // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 2004. - № 2. - С. 93-94.
- Енин В.И. Развитие психических свойств личности подростков в процессе занятий спортом : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Ленинград, 1986. - 16 с.
- Жилин С.В. Особенности Я-концепции личности спортсменов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2003. - 17 с.
- Закоморный С.О. Формирование у студентов физкультурного вуза компетенции в профилактике и коррекции агрессии спортсменов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Омск, 2012. - 24 с.
- Залученова Е.А. Соотношение самооценки, уровня притязаний и его влияние на личностные особенности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. МГУ. - Москва, 1995.
- Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - 1989. - Вып. 1(1). - С. 47-50.
- Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. - Москва, 1981. - 118 с.
- Зимелева З.А. Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2002.
- Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и ее параметры // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - № 3. - С. 18-30.
- Ильин Е.П. Психология доверия. - Санкт-Петербург : Питер, 2013. - 288 с.
- Краев Ю.В. Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 1999. - 22 с.
- Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - Москва : Издательство Московского университета, 1982. - С. 85-92.
- Липириди И.Н. Самооценка спортсменов и ее коррекция средствами самопознания : дис. ... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2008. - 153 с.
- Лозовая Г.В. Формирование самооценки спортсмена. - Санкт-Петербург, 2003. - 20 с.
- Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки. - Москва : Физкультура и спорт, 1977. - 271 с.
- Медведев В.В. Психологические особенности спортсменов. - Москва, 1993. - 48 с.
- Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. - Санкт-Петербург : С.-Петербур. фил. Ин-та социологии, 1995. - 39 с.
- Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - Москва : Академия, 2006. - 608 с.
- Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. - Санкт-Петербург: Речь, 2004. - 392 с.
- Палий В.И. Влияние особенностей личности и успешности деятельности на самооценку спортивного мастерства гимнасток : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 1987. - 24 с.
- Попов А.Л. Спортивная психология. - Москва : Флинта, 1998. - 219 с.
- Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара : Бахрах-М, 2017. - 672 с.
- Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / под ред. И.В. Дубровиной. - Москва, 1988. - С. 110-128.
- Психология развития: детство, отрочество, юность : учеб. пособие / Донцов Д.А., Петрова Е.А., Поляков Е.А. - Москва : АИМ, 2017. - 234 с.
- Психология физической культуры и спорта / под ред. Г.Д. Бабушкина, В.Н. Смоленцевой. - Омск: СибГУФК, 2007. - 270 с.
- Психосоциальное развитие личности в подростковом возрасте: научно-практическая методологическая психологическая оценка / Донцов Д.А., Драчева Н.Ю., Власова С.В., Тихолаз О.Е., Кочеткова Л.А., Сухих Е.В. // Личность как объект психологического и педагогического воздействия : сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 частях. Ч. 1. - Уфа, АЭТЕРНА, 2016. - С. 108-135.
- Пуни А.Ц. Проблема личности в психологии спорта // Союзспортобеспечение. - 1980. - № 11. - С. 24-27.
- Сафонов В.К. Агрессия в спорте. - Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. - 159 с.
- Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. - 2007. - №3. - С. 149-157.
- Сидоров К.Р. Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2007. - 23 с.
- Стамбулов А.В. Исследование некоторых особенностей динамики и взаимосвязей физического, психомоторного и интеллектуального развития в подростковый период : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Ленинград, 1980. - 21 с.
- Стамбулова Н.Б. Исследование развития психических процессов и двигательных качеств у школьников 8-12 лет : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Ленинград, 1978. - 21 с.
- Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. - Киев : Олимпийская литература, 1998. - 336 с.
- Фергюсон А., Мориц М. Уроки лидерства. Чему меня научили жизнь и 27 лет в «Манчестер Юнайтед». - Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. - 352 с.
- Художественная гимнастика. История, состояние, и перспективы развития / Винер-Усманова И.А., Медведева Е.Е., Крючек Е.С. - Москва:

Человек, 2014. – 216 с.

Шаболтас А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 21 с.

Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия в школьной речевой среде : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2001. – 16 с.

Эриксон Э. Г. Детство и общество. – Санкт-Петербург : Ленато, АСТ, 1996. – 592 с.

Arripe-Longueville, F., Hars, M., Debois, N., & Calmels, C. (2009). Perceived development of psychological characteristics in male and female elite gymnasts. *International Journal of Sport Psychology*, 40(3), 424–455.

Bybee J., & Quiles Z.N. (1998). Guilt and mental health. In J. Bybee (Ed.) *Guilt and children*. San Diego, Academic Press, 269–291. doi: 10.1016/B978-012148610-5/50014-X

Cartoni A.C., Minganti C., & Zelli A. (2005). Gender, Age, and Professional-Level Differences in the Psychological Correlates of Fear of Injury in Italian Gymnasts. *Journal of Sport Behavior*, 28(1), 3–17.

Cremades, J., & Wiggings, M.S. (2008). Direction and intensity of trait anxiety as predictors of burnout among collegiate athletes. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 10(2).

Dollard J., Doob L.W., & Miller N.E. et al. *Frustration and aggression*. New Haven (Conn.): Yale University Press, 1939. doi: 10.1037/10022-000

Giotis, A.M. (2007). Stopped by a thought: A study about mental blocking in female TeamGym. (Undergraduate thesis Dlevel Swedish School of Sport and Health Sciences).

González, L., García-Merita, M., Castillo, I., & Balaguer, I. (2016). Young athletes' perceptions of coach behaviors and their implications on their well-being and ill-being over time. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(4), 1147–1154. doi: 10.1519/JSC.0000000000001170

Gould D., Feltz, D., Horn T., & Weiss M. (1982). Reasons for discontinuing involvement in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155–165.

Gould, D., Udry, E., Tuffey, S., & Loehr, J. (1997). Burnout in Competitive Junior Tennis Players: III. Individual Differences in the Burnout Experience. *The Sport Psychologist*, 11(3), 257–276. doi: 10.1123/tsp.11.3.257

Hanin Y.L. Emotions in sport. *Human Kinetics*, 2000.

Hanin Y.L., & Stambulova N.B. (2002). Metaphoric description of performance states: An application of the IZOF model. *Sport Psychologist*, 16 (4), 396–415. doi: 10.1123/tsp.16.4.396

Hanton S., Thomas O., & Maynard I. (2004). Competitive anxiety responses in the week leading up to competition: The role of intensity, direction and frequency dimensions. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 169–181. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00042-0

Henschen, K. (2001). Athletic staleness and burnout: Diagnosis, prevention, and treatment. In J.M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, 445–455. California: Mayfield Publishing Company.

Hoffman M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *Development of Prosocial Behaviour*. New York, 281–313. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50016-X

Kernis M.H., & Waschull S.B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 93–141. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60404-9

Lazarević L.B., Petrović B., & Damjanović K. (2012). *Physical Education and Sport* 10(2), 115–126.

Lox C., Martin G. K., & Petruzzello S. (2006). The psychology of exercise: Integrating theory and practice. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Malina, R.M., & Cumming, S.P. (2003). Current status and issues in youth sports. In R.M. Malina & M.A. Clark (Eds.), *Youth sports: Perspectives for a new century*, 7–25. Monterey, CA: Coaches Choice.

Numunura, M., Okade, Y., & Tsukamoto, M.H.C. (2009). Competition and Artistic Gymnastics: How to make the most for this Experience. *International Journal of Sport and Health Science*, 7, 42–49. doi: 10.5432/ijshs.IJSHS20080353

Olusoga P., Butt J., Maynard I., & Hay K. (2010). Stress and Coping: A Study of World Class Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(3), 273–293. doi: 10.1080/10413201003760968

Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122–141. doi: 10.1016/j.psychsport.2007.02.003

Proios, M. (2012). The relation between the emotion of «anger» and the cognitive processes in gymnastics athletes. *International Quarterly of Sport Science*, 1, 10–18.

Scanlan T.K., Babkes M.L., & Scanlan L.A. (2005) Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. In J.L. Mahoney, R. W. Larson, & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Seery M.D., Blascovich J., Weisbuch M., & Vick S.B. (2004). The Relationship Between Self-Esteem Level, Self-Esteem Stability, and Cardiovascular Reactions to Performance Feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 133–145. doi: 10.1037/0022-3514.87.1.133

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (2004). Anxiety and coping in sport: Theoretical models and approaches to anxiety reduction. In T. Morris & J.J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theories, applications, and issues*, 294–32, Sydney, Australia: Wiley.

Williams, J.M., & Scherzer, C.B. (2006). Injury risk and rehabilitation: Psychological considerations. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, 5th ed., 565–594. Boston, MA: McGraw-Hill.

References:

Abramova A.A. (2005). Aggressiveness in depressive disorders. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 23.

Adler A. (1998). How to manage the desire for excellence. [Vospitanie detey. Vzaimodeystvie polov]. Rostov on Don, Feniks, 448.

Arestova O.N., & Babanin L.N. (1992). Tikhomirov O.K. Possibilities for analyzing the level of claims when using a computer. [Voprosy Psikhologii], 1–2, 152–157.

- Arripe-Longueville, F., Hars, M., Debois, N., & Calmels, C. (2009). Perceived development of psychological characteristics in male and female elite gymnasts. *International Journal of Sport Psychology*, 40(3), 424–455.
- Babushkin, G.D. & Smolentseva V.N (Eds.) (2007). Psychology of physical culture and sports. Omsk, SibGUFK, 270.
- Barabanshchikova V.V., Ostanina M.V. & Klimova O.A. (2015). The phenomenon of procrastination in the activity of athletes of individual and team sports. *National Psychological Journal*, 3(19), 91–104. doi: 10.11621/npj.2015.0310
- Belik I.A. (2006). Feelings of guilt in connection with personality development: Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburg, 24.
- Borozdina L.V. (1999). Theoretical and experimental study of self-evaluation: Doctor of Psychology, thesis. Moscow, 47.
- Bozhovich L.I. (1968). Personality and its development in childhood. Moscow, 464.
- Bybee J., & Quiles Z.N. (1998). Guilt and mental health. In J. Bybee (Ed.) *Guilt and children*. San Diego, Academic Press, 269–291. doi: 10.1016/B978-012148610-5/50014-X
- Cartoni A.C., Minganti C., & Zelli A. (2005). Gender, Age, and Professional-Level Differences in the Psychological Correlates of Fear of Injury in Italian Gymnasts. *Journal of Sport Behavior*, 28(1), 3–17.
- Cremades, J., & Wiggings, M.S. (2008). Direction and intensity of trait anxiety as predictors of burnout among collegiate athletes. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 10(2).
- Dollard J., Doob L.W., & Miller N.E. et al. *Frustration and aggression*. New Haven (Conn.): Yale University Press, 1939. doi: 10.1037/10022-000
- Dontsov D.A., & Polyakov E.A. (2016). Specific features of character and personality accentuations in adolescence. *Fundamental science and technology – promising developments. X Proceedings of the Conference*. December 12–13. North Charleston, USA, Volume 3, 66–83.
- Dontsov D.A., Petrova E.A., & Polyakov E.A. (2017). Developmental psychology: childhood, adolescence, adolescence. Textbook. Moscow, AIM, 234.
- Dontsov D.A., Dracheva N.Yu., Vlasova S.V., Tikholaz O.E., Kochetkova L.A., & Sukhikh E.V. (2016). Psychosocial personality development in adolescence: scientific and practical methodological psychological evaluation. [*Lichnost' kak obekt psikhologicheskogo i pedagogicheskogo vozdeystviya: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*]. In 2 parts. Part 1. Ufa, AERTERNA, 108–135.
- Druzhinenko D.A. (2004). Emotional aspects of the moral choice of adolescents in the situation of solving moral dilemmas. [*Vestnik MGU*], Series 14. Psychology, 2, 93–94.
- Enin V.I. 1986. Development of mental properties in adolescents in sports: Ph.D. in Psychology, thesis. Lesgaft Leningrad State Institute of Physical Culture. Leningrad, 16.
- Erikson E.G. (1996). *Childhood and Society*. St. Petersburg, Lenato, AST, 592.
- Fergyson A., & Morits M. (2015). *Lessons of Leadership. What Life Has Taught Me And 27 Years in The «Manchester United»*. Publisher: Mann, Ivanov & Ferber, 352.
- Giotis, A.M. (2007). Stopped by a thought: A study about mental blocking in female TeamGym. (Undergraduate thesis Dlevel Swedish School of Sport and Health Sciences).
- Gogunov E.N., & Mart'yanov B.I. (2000). Psychology of physical education and sport. manual. Moscow: Izdatel'stvo «Akademiya», 288.
- González, L., García-Merita, M., Castillo, I., & Balaguer, I. (2016). Young athletes' perceptions of coach behaviors and their implications on their well-being and ill-being over time. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(4), 1147–1154. doi: 10.1519/JSC.0000000000001170
- Gould D., Feltz, D., Horn T., & Weiss M. (1982). Reasons for discontinuing involvement in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155–165.
- Gould, D., Udry, E., Tuffey, S., & Loehr, J. (1997). Burnout in Competitive Junior Tennis Players: III. Individual Differences in the Burnout Experience. *The Sport Psychologist*, 11(3), 257–276. doi: 10.1123/tsp.11.3.257
- Hanin Y.L. Emotions in sport. *Human Kinetics*, 2000.
- Hanin Y.L., & Stambulova N.B. (2002). Metaphoric description of performance states: An application of the IZOF model. *Sport Psychologist*, 16 (4), 396–415. doi: 10.1123/tsp.16.4.396
- Hanton S., Thomas O., & Maynard I. (2004). Competitive anxiety responses in the week leading up to competition: The role of intensity, direction and frequency dimensions. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 169–181. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00042-0
- Henschen, K. (2001). Athletic staleness and burnout: Diagnosis, prevention, and treatment. In J.M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, 445–455. California: Mayfield Publishing Company.
- Hoffman M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *Development of Prosocial Behaviour*. New York, 281–313. doi: 10.1016/B978-0-12-234980-5.50016-X
- Il'in E.P. (2013). Psychology of trust. St. Petersburg, Piter, 288.
- Kernis M.H., & Waschull S.B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 93–141. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60404-9
- Viner-Usmanova I.A., Medvedeva E.E., & Kryuchek E.S. (2014). Rhythmic Gymnastics. History, Condition, and Development Prospects. Moscow, Chelovek, 216.
- Kraev Yu.V. (1999). Influence of features of a kind of sports on displays of aggression and aggression at sportsmen Ph.D. in Psychology, thesis. St.-Peterburg, 22.
- Lazarević L.B., Petrović B., & Damjanović K. (2012). Physical Education and Sport 10(2), 115–126.
- Levin K. (1982). The level of claims. In Yu.B. Gippenreiter, & A.A. Puzyrey (Eds.) [*Psikhologiya lichnosti*]. Moscow, Izdatel'stvo MGU, 85–92.
- Lipiridi I. N. (2008). Self-esteem of athletes and its correction by means of self-knowledge, Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburg, 153.
- Lox C., Martin G. K., & Petruzzello S. (2006). The psychology of exercise: Integrating theory and practice. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Lozovaya G.V. (2003). Developing athlete's self-esteem. St. Petersburg, 20.
- Malina, R.M., & Cumming, S.P. (2003). Current status and issues in youth sports. In R.M. Malina & M.A. Clark (Eds.), *Youth sports: Perspectives for a*

- new century*, 7–25. Monterey, CA: Coaches Choice.
- Matveev L.P. (1977). The basics of sports training. Moscow, Fizkul'tura i sport, 271.
- Medvedev V.V. (1993). Psychological characteristics of athletes. Moscow, 48.
- Mukhina V.S. (2006). Developmental psychology. Phenomenology of development. 10th edition, revised. Moscow, Akademiya, 608.
- Muzdybaev K. (1995). Experiencing guilt and shame. St. Petersburg, Sanktpetersburgskiy Filial Instituta Sotsiologii, 39.
- Nasledov A.D. (2004). Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation, Textbook. St. Petersburg, Rech', 392.
- Nunomura, M., Okade, Y., & Tsukamoto, M.H.C. (2009). Competition and Artistic Gymnastics: How to make the most for this Experience. *International Journal of Sport and Health Science*, 7, 42–49. doi: 10.5432/ijshs.IJSHS20080353
- Olusoga P., Butt J., Maynard I., & Hay K. (2010). Stress and Coping: A Study of World Class Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(3), 273–293. doi: 10.1080/10413201003760968
- Palii V.I. (1987). Influence of personality characteristics and success of the activity on self-esteem of sports skills of calisthenics athletes: Ph.D. in Psychology, thesis. APN. NII Obschey i Pedagogicheskoy Psikhologii. Moscow, 24.
- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122–141. doi: 10.1016/j.psychsport.2007.02.003
- Popov A.L. (1998). Sports psychology. Moscow, Flinta, 219.
- Raygorodsky Ya.D. (Ed.) (2017). Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial. Samara, Bakhrakh-Moscow, 672.
- Prikhozhan A.M. (1988). The application of direct evaluation methods in the work of school psychologist. [Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noy psikhologicheskoy sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik], Moscow.
- Proios, M. (2012). The relation between the emotion of «anger» and the cognitive processes in gymnastics athletes. *International Quarterly of Sport Science*, 1, 10–18.
- Puni A.Ts. (1980) The Issue of Personality in The Psychology of Sports. Moscow: Soyuzsportobespechenie, 11, 24–27.
- Safonov V.K. (2003). Aggression in sports. St. Petersburg. Izdatel'stvo S.-Petersburgskogo Universiteta, 159.
- Scanlan T.K., Babkes M.L., & Scanlan L.A. (2005) Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. In J.L. Mahoney, R.W. Larson, & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seery M.D., Blascovich J., Weisbuch M., & Vick S.B. (2004). The Relationship Between Self-Esteem Level, Self-Esteem Stability, and Cardiovascular Reactions to Performance Feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 133–145. doi: 10.1037/0022-3514.87.1.133
- Shaboltas A.V. (1998). Motives For Exercising the Highest Achievements In Adolescence. Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburgskiy Gosudarstvennyy Universitet, 21.
- Shcherbinina Yu.V. (2001). Verbal Aggression in School Speech Environment. Ph.D. in Psychology, thesis. Moskovskiy Pedagogicheskiy Gosudarstvennyy Universitet. Moscow, 16.
- Sidorov K.R. (2007). Self-esteem, level of claims and effectiveness of educational activity of high school students. [Voprosy psikhologii], 3, 149–157.
- Sidorov K.R. (2007). The phenomenon of self-esteem discrepancy levels and claims in early adolescence. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 23.
- Smith, R.E., & Smoll, F.L. (2004). Anxiety and coping in sport: Theoretical models and approaches to anxiety reduction. In T. Morris & J.J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theories, applications, and issues*, 294–32, Sydney, Australia: Wiley.
- Stambulov A.V. (1980). Research on the Features of Dynamics and Interrelationships of Physical, Psychomotor and Intellectual Development in The Adolescent Period. Ph.D. in Psychology, thesis. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. Leningrad, 21.
- Stambulova N.B. (1978). The Study of Mental Processes And Motor Skills in Schoolchildren 8-12 years. Ph.D. in Psychology, thesis. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. Leningrad, 21.
- Ueinberg R.S., & Gould D. (2001). Fundamentals of the Psychology of Sport and Physical Education. [Olimpiyskaya Literatura], 326.
- Voronkina L.V. (2014). Research of self-esteem of athletes in connection with the implementation of competitive results. [Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport], 4, 88–91.
- Williams, J.M., & Scherzer, C.B. (2006). Injury risk and rehabilitation: Psychological considerations. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, 5th ed., 565–594. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Zakamorny S.O. (2012). Shaping the students' physical education university competence in the prevention and correction of aggression athletes. Ph.D. in Psychology, thesis. Omsk, 24.
- Zakharova A.V. (1989). The level of claims as an indicator of self-esteem. [Novye issledovaniya v psikhologii i vozrastnoy fiziologii], 1(1). 47–50.
- Zaluchenova E.A. (1995). The ratio of self-esteem, level of claims and impact on personal characteristics. Ph.D. in Psychology, thesis. MGU. Moscow, 24.
- Zeigarnik B.V. (1981). Kurt Levin's theory of personality. Moscow, 118.
- Zhilin S.V. (2003). Features of self-concept in athletes. Ph.D. in Psychology, thesis. Sanktpetersburgskaya Gosudarstvennaya Akademiya fizicheskoy culturey imeni Lesgafta. St. Petersburg, 17.
- Zimeleva Z.A. (2002). Psychological conditions for the emergence and correction of aggressive behaviour in adolescents Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 149.
- Zin'ko E.V. (2006) The ratio of the characteristics of self-esteem and the level of claims. Part 1. Self-esteem and its parameters [Psikhologicheskii zhurnal], 27(3), 18–30.

Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования¹

В.С. Собкин, К.Э. Родионова

Центр социологии образования Института управления образованием РАО, Москва, Россия

Поступила 27 сентября 2018/ Принята к публикации: 16 октября 2018

Students' and teachers' views on the goals and purposes of school education

Vladimir S. Sobkin*, Ksenia E. Rodionova

Center for Sociology of Education, Institute of Education Management of the RAE, Moscow, Russia

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

Received September 27, 2018 / Accepted for publication: October 16, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. В связи с модернизацией школьного образования особое значение приобретает анализ мнений учащихся и учителей о задачах и целях учебно-воспитательного процесса. Именно их отношение к данным вопросам характеризует социально-психологический контекст, определяющий роль школы в культурном и ценностном развитии современного поколения.

Цель исследования — определение различных мнений учащихся и учителей по поводу задач и целевых ориентиров школьного образования. Различия выявлялись по трем направлениям: между учащимися и учителями, между представителями разных типов школ (общеобразовательных, с углубленным изучением отдельных предметов, гимназий, лицеев) и между поколениями учащихся и их учителей в 1991 и 2017 гг.

Описание хода исследования. Исследование основано на анкетных опросах 11.803 учащихся 7–11 классов и 4 999 учителей, проведенных Центром социологии образования Института управления образованием РАО в 2017 году. Полученные данные дополнительно сопоставляются с результатами опроса 1.162 учащихся и 681 учителя, проведенного в 1991 году. Рассматриваются вопросы о целевых ориентациях школьного образования на двух уровнях: прагматическом («Что должна дать ученику школа?») и ценностном («Кого должна готовить школа?»).

Результаты исследования. Показано, что на прагматическом уровне учащиеся придают высокую значимость проблемам профессионального самоопределения, тогда как учителя — традиционным функциям образования. На ценностном же уровне для учащихся более характерны индивидуалистические установки, для учителей — социально нормативные модели. Представители гимназий и лицеев чаще отмечают функцию культурного развития, а также значимость общения и взаимодействия учащихся. Напротив, в общеобразовательных школах акцент ставится на принятии нормативных форм поведения, участии в общественной жизни. Факторный анализ позволил выявить три содержательные оппозиции, относительно которых структурируются цели школьного образования: «нормативность — самореализация», «конвенциональность — принципиальность», «романтизм — прагматизм».

Выводы. Проведенное исследование позволяет выявить своеобразие целевых ориентиров современного школьного образования в сознании учащихся и учителей, что необходимо для совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: социальные функции образования, личностные модели выпускника школы, статус школы, учителя, учащиеся, личностное самоопределение.

Background. Studying students' and teachers' views on the goals and purposes of the teaching and upbringing process is important in connection with the modernization of school education. Their attitude to these issues characterizes the social psychological context that determines the role of school in cultural and value-based education of adolescents.

The Objective of the research is to determine the differences between the students' and teachers' views on the goals and purposes of school education in relation to the three areas of analysis: between students and teachers, between members of schools types (general education, in-depth study of particular subjects, gymnasium and lyceum), between generations of teachers and students as of 1991 and 2017.

Design. The paper presents the results of survey questionnaire conducted by the Centre for Sociology of Education, IEM RAE, Moscow, Russia, in 2017. The sample included 11 803 students of 7–11 grades and 4 999 school teachers. The data are further compared with the results of the survey 1 conducted in 1991 (sample included 162 students and 681 teachers). Questions concerning goal orientations of school education are considered at two levels: pragmatic («What should school give to students?») and value-based («Who should schools prepare their students for?»).

Research Results. At the pragmatic level, students attach greater importance to the issues of professional identity, whereas teachers regard the traditional functions of education. At the value-based level for students, the individualistic attitudes are more typical, whereas teachers place a greater value on socially regular patterns. Members of the gymnasias and lyceums more often note the importance of the cultural development as well as communication and interaction between students. Unlike gymnasias and lyceums, general education schools put a greater emphasis on normal behaviour and participation in public life. The admission requirements have increased for socializing functions and training, and also the individualistic attitudes in modern education compared with 1991 have been in the focus of attention. Simultaneously, the importance of creative activity is decreasing and education is aimed at supporting social institution. Factor analysis has revealed three meaningful juxtapositions in relation to which the goals of school education are structured: «norm — self-actualisation», «convention — principle», «romantic approach — pragmatic approach».

Conclusion. This research reveals particular goals and purposes for modern school education in students' and teachers' minds that allows them to improve the educational process.

Keywords: social functions of education, personality models of the school graduate, type of school, teachers, students, personal identity.

¹ В основу статьи положен наш пленарный доклад «Многопозиционный анализ образовательной ситуации» на XXV Всероссийской конференции «Практики развития: замыслы, технологии, контексты», проходившей 19–21 апреля 2018 г. в г. Красноярск.

Вопрос о целях и задачах школьного образования является ключевым при рассмотрении его основных социокультурных функций и направлений модернизации. Содержание целей и их приоритеты исторически подвижны, они меняются в зависимости от социально-политических, экономических и культурных трансформаций общества (Cranston et al., 2010). Помимо учета влияния этих макрофакторов, необходим и анализ мнений основных участников образовательного процесса: учащихся, родителей и учителей. Их оценки являются важными индикаторами, отражающими потребности и содержательные требования, предъявляемые к образованию представителями разных социальных групп. В значительной степени именно позиция непосредственных участников образовательного процесса определяет направления конкретных изменений в реальной практике образования, когда «закрывается дверь классной комнаты», и учитель остается один на один со своими учениками.

Поэтому крайне важно учитывать мнение учительства о целях и задачах образования, поскольку оно отражает представления той социально-профессиональной группы, от которой, в конечном счете, зависит эффективность реализации образовательных реформ (Дюркгейм, 1996; Ойо, Аду, 2017; Kennedy, 2014; Popkewitz, 1991). Более того, взгляд педагога важен, если мы

рассматриваем его именно как субъекта образовательного процесса, а не как «отчужденного» от предмета своего труда пассивного исполнителя. Что должна, в первую очередь, дать школа ребенку? Какие личностные особенности ученика учитель рассматривает в качестве приоритетов при организации образовательного процесса? Ответы на эти и подобные им вопросы позволяют понять реальное состояние и функции современной школы как общественно-государственного института воспитания.

Мнения педагогов о целях школьного образования неоднородны и в существенной степени зависят от их профессионально-ценностных ориентаций. Так, например, в одном из наших исследований, проведенном еще в конце 1980-х, было показано, что учителя-«новаторы» заметно отличаются по своим целевым установкам при организации педагогической деятельности от учителей-«традиционалистов». Причем, если «традиционалисты» реализуют подход к ученику как к объекту воспитания, то «новаторы» рассматривают учащегося как субъекта учебной деятельности, организуя педагогический процесс в виде сотрудничества учитель – ученик (Собкин и др., 1988). Это подтверждают и результаты современных зарубежных исследований, где также сопоставляются мнения двух групп учителей: с консервативной и либерально-критической ориен-

тацией. При этом традиционный подход рассматривает учащегося как пассивного получателя знаний и моральных норм, либеральный же подчеркивает активное участие учащихся в процессе построения собственных смыслов и системы этических оценок, основанной на принципах справедливости и демократии (Thornberg, Ebru, 2016). Следует подчеркнуть, что рефлексия педагогами образовательных целей, воспитательных моделей и ценностей является базовой характеристикой в общей структуре профессиональных знаний учителя (Kadir, Akshir, 2017).

Не менее важна и позиция учащегося, если рассматривать его как субъекта учебной деятельности. В этом случае вопросы определения им целей своего образования и требований к школе приобретают особое значение. Характер ответов на эти вопросы определяют ценностные и жизненные ориентации подростка. Именно от них и зависит его видение школы, определение ее целей и задач. И здесь явно прослеживаются два плана. Один – прагматический: Что я должен получить от школы? (какие знания, умения, навыки, шире – компетенции). Другой – собственно целевой: Каким я должен стать, окончив школу? Подобный вопрос о цели образования предполагает особую ценностную ориентацию относительно тех или иных личностных моделей выпускника школы. Эти представления не однородны и могут строиться на разных основаниях. Их определение является нашей специальной исследовательской целью.



Владимир Самуилович Собкин – доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО.
E-mail: sobkin@mail.ru
http://iuorao.ru/pg_cso/,
https://istina.msu.ru/profile/Vladimir_Sobkin/



Ксения Эдуардовна Родионова – аналитик лаборатории социокультурных проблем образования и воспитания Центра социологии образования Института управления образованием РАО, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: kseniya9514@yandex.ru
http://iuorao.ru/pg_cso/

Исследование

Основные направления и задачи. Исследование носит проблемно-ориентированный поисковый характер и реализовано в соответствии с представлением о необходимости рассмотрения целевых ориентиров школьного образования в трех различных контекстах. Первый касается выявления различий мнений между учащимися и учителями, второй – учитывает различия во взглядах представителей разных типов школ, третий – межпоколенческие различия. При этом все три обозначенных контекста предполагают рассмотрение целевых ориентаций школы на двух уровнях: прагматиче-

ском («Что должна дать ученику школа?») и ценностном, касающемся личностной модели выпускника («Кого должна готовить школа?»).

Эмпирическая база исследования. Статья основана на результатах социологического опроса, который был проведен Центром социологии образования ФБГНУ «Институт управления образованием РАО» в 2017 году. В нем приняли участие 11.803 учащихся 7–11 классов и 4.199 школьных учителей городских и сельских школ Ленинградской области. Наряду с вопросами об отношении к различным аспектам школьного образования, учителям и учащимся задавались также специальные вопросы, касающиеся их мнений относительно целей и задач современного школьного образования.

Вопросы о целях и задачах школьного образования в той же редакции использовались и в наших предыдущих социологических опросах (Собкин и др., 1988; Собкин, Писарский, 1992, 1994; Собкин, 1997; Собкин, Адамчук, 2016; Sobkin, Pisarskii, 1996). Это позволяет, в частности, использовать полученные ранее данные для сравнительного анализа произошедших за четверть века изменений представлений учащихся и учителей о задачах и целевых ориентирах школьного образования. Подобное сопоставление мнений разных поколений представляется важным, поскольку позволяет уточнить особенности представлений сегодняшних участников образовательного процесса о функциях школьного образования.

О задачах школьного образования.

В последнее время в зарубежных работах наблюдается достаточно отчетливый сдвиг интереса к исследованию прагматических целей образования (Tirri, Moran, Mariano, 2016). Подобная позиция означает, что цель образования определяется как намерение достичь не только личностного, но и общественно значимого результата (т.е. реализации просоциальных намерений). Здесь важно нахождение баланса между общественно значимыми задачами образования и задачами, соответствующими интересам и нуждам ребенка (Cranston et. al., 2010; Lipnicka, 2008). При

Систематизация педагогических практик позволяет выделить три области образовательных задач: квалификационная, связанная с приобретением знаний и умений; социализирующая, связанная с передачей традиций и усвоением норм поведения в разных социальных структурах, и область субъектности, которая связана с развитием инициативности и ответственности учащихся

этом школьное образование рассматривается в контексте жизненных целей учащихся, оно становится целостным и всесторонним, выходящим за рамки обычного приобретения знаний и развития лишь познавательных способностей учащихся. В частности, в одном из исследований были определены те задачи школы, которые учителя и учащиеся считали важными для формирования мировоззрения. Большинство учителей подчеркнули важность обучения учащихся навыкам самостоятельного мышления, аргументации и этической рефлексии. Учащиеся же подчеркивали важность школьного сообщества, включавшего также и учителей (Tirri, 2011). Систематизация педагогических практик позволяет выделить три области образовательных задач: квалификационная, связанная с приобретением знаний и умений; социализирующая, связанная с передачей традиций и усвоением норм поведения в разных социальных структурах, и область субъектности, которая связана с развитием инициативности и ответственности учащихся. Важный вывод, на который обращается специальное внимание, состоит

в том, что необходима сбалансированность всех трех областей. Чрезмерный акцент на академических достижениях оказывает негативное влияние на развитие субъектности (Biesta, 2015; Kennedy, 2014). Таким образом, вопрос о задачах школьного образования требует своего рассмотрения в более широком контексте, не ограничиваясь рамками непосредственно предметного обучения.

1. Сопоставление ответов учащихся и учителей.

При ответе на вопрос о том, что, в первую очередь, должна дать ученику школа, респонденты могли выбрать несколько из предложенных им вариантов ответа (см. табл. 1).

Как видно из таблицы 1, мнения учащихся и учителей заметно отличаются. Так, школьники гораздо чаще считают, что школа должна дать им «необходимую подготовку для поступления в вуз» и «хорошую предпрофессиональную подготовку» (в обоих случаях различия статистически значимы на уровне $p < 0.0000$). Отсюда следует, что учащиеся, по сравнению

Табл. 1. Мнение учащихся и учителей о задачах школьного образования (%)

Как Вы считаете, что, в первую очередь, должна дать ученику школа?	Учащиеся N=11 803	Учителя N=4 199
Прочные знания	67,0	79,8
Необходимую подготовку для поступления в вуз	52,2	43,6
Возможность развития своих способностей	44,0	71,4
Опыт социального общения и взаимодействия	36,9	61,9
Опыт участия в общественной жизни и деятельности	31,5	45,5
Достаточный культурный уровень	27,1	51,0
Хорошую предпрофессиональную подготовку	25,0	19,5

Table 1. Students' and teachers' views of the tasks of school education (%)

What do you think school should teach the student?	Students N=11 803	Teachers N=4 199
Profound knowledge	67.0	79.8
Prepare for entering university	52.2	43.6
Ability to develop students' abilities	44.0	71.4
Experience of social communication and interaction	36.9	61.9
Experience of participation in public life and activities	31.5	45.5
Sufficient cultural level	27.1	51.0
Sufficient pre-profile training	25.0	19.5

с учителями, оценивая задачи школьного образования, склонны придавать более высокую значимость проблемам профессионального самоопределения.

При этом, как показывает дополнительный анализ данных, проявляются весьма характерные отличия, которые связаны с дальнейшими образовательными планами. Наиболее отчетливо они обнаруживаются на этапе окончания основной школы (9-й класс). Так, если среди девятиклассников, собирающихся поступить в вуз, 58,0% считают первоочередной задачей школы обеспечение «необходимой подготовки для поступления в вуз», то среди их сверстников, желающих поступить в техникум или колледж, таких лишь 39,6% ($p < 0.000$). В то же время, «предпрофессиональную подготовку» подростки, собирающиеся продолжить образование в техникуме или колледже, указывают чаще, чем их сверстники, желающие получить высшее образование – соответственно 28,6% и 22,1% ($p < 0.000$). Иными словами, планы, связанные с получением более низкого уровня профессионального образования, определяют повышение значимости задач, касающихся предпрофессиональной подготовки. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на этапе окончания основной школы (9-й класс) ориентации учащихся относительно задач образования в существенной степени определяются их дальнейшими образовательными планами. Здесь важнейшим фактором оказываются ценностные ориентации отно-

сительно реализации возможностей вертикальной образовательной мобильности.

Из данных таблицы 1 также видно, что остальные задачи школьного образования учителя отмечают заметно чаще, чем школьники. Отсюда следует, что при оценке значимости тех или иных задач школьного образования, учителя, в отличие от учащихся, ориентированы на культурно-нормативные представления о социальных функциях образования: сохранение и трансляция культуры, развитие учеников и их социализация. При этом «подготовка в вуз» традиционно в педагогическом сообществе не считается основной задачей школы, поскольку явно сужает задачи школы как социального института. Поэтому не случайно, что у современных учителей она занимает предпоследнюю по значимости ранговую позицию в ряду предложенных вариантов ответов, в то время как среди учащихся – вторую.

2. Статус школы и задачи образования.

Понятно, что существующая сегодня дифференциация типов школ определяет и их различия относительно иерархии образовательных задач. Особый интерес представляет сопоставление ответов учащихся и учителей разных типов школ, например, общеобразовательных и школ повышенного статуса (гимназий, лицеев).

Анализ материалов проведенного опроса позволил выделить две тенденции. Одна из них состоит в том, что учащиеся

и учителя гимназий и лицеев заметно чаще, по сравнению с учащимися и учителями общеобразовательных школ, отмечают в качестве основных целей школы обеспечение «достаточного культурного уровня» учащихся (соответственно 29,8% и 26,7% в ответах учащихся, $p = 0,3$, среди учителей – 56,5% и 50,4%, $p = 0,05$) и «необходимую подготовку для поступления в вуз» (соответственно 55,5% и 51,6% среди учащихся, $p = 0,1$, среди учителей – 51,9% и 42,7%, $p = 0,003$). Подобные различия вполне ожидаемы, учитывая нормативные документы, позволяющие присвоить школе статус гимназии или лицея.

Другая тенденция не столь очевидна и характерна только для школьников. Учащиеся лицеев и гимназий уделяют большее внимание, по сравнению со своими сверстниками из общеобразовательных школ, такому аспекту образования, как приобретение «опыта социального общения и взаимодействия» (соответственно 42,2% и 36,4%, $p < 0.0002$). Учащиеся же общеобразовательных школ чаще, по сравнению со школьниками из лицеев и гимназий, отмечают необходимость приобретения «опыта участия в общественной жизни и деятельности» (соответственно 31,9% и 25,9%, $p < 0.000$). Можно сделать вывод о разных содержательных акцентах при реализации задачи социализации учащихся в общеобразовательных школах и в школах с повышенным статусом. Приобретение опыта социального общения и взаимодействия можно рассматривать как необходимый аспект собственно образовательной деятельности (например, командная работа над проектами, участие в дополнительном образовании и т.п.). Опыт же участия в общественной жизни и деятельности связан с включением в более широкую социальную практику: участие в районных и городских мероприятиях, субботниках и т.п. Судя по полученным данным, к подобной работе, где акцентированы идеологические аспекты воспитания, учащиеся общеобразовательных школ привлекаются гораздо активнее, чем учащиеся школ с повышенным статусом.

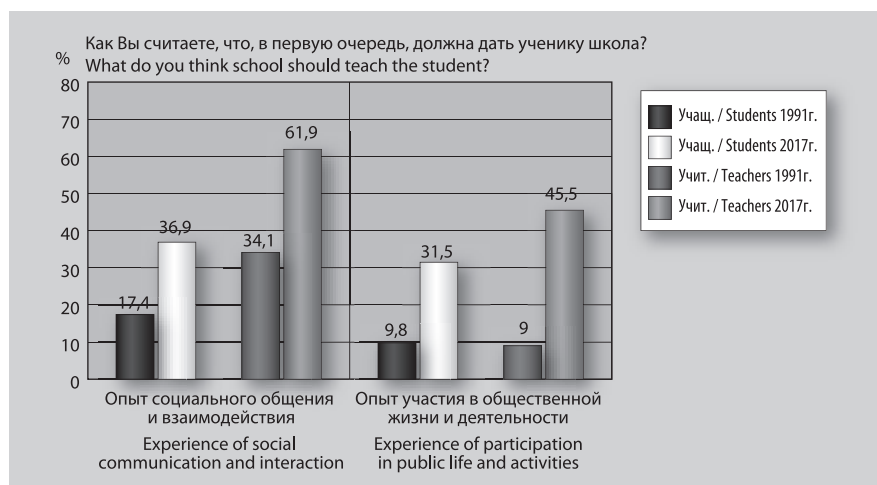


Рис. 1. Мнение учащихся и учителей относительно значимости задач социализации школьников по опросам 1991 и 2017 гг. (%). Различия статистически значимы на уровне $p < 0.000$

Fig. 1. Students' and teachers' views regarding the significance of the tasks of schoolchildren socialization as of 1991 and 2017 surveys (%). Differences are statistically significant at $p < 0.000$

3. Изменение образовательных задач школы: 1991–2017 гг.

Сопоставление мнений учащихся и учителей разных поколений позволяет

охарактеризовать социокультурную динамику трансформации задач школьного образования.

Воспользуемся результатами вышеупомянутого опроса учащихся и учителей 1991 г. (Собкин, Писарский, 1994). Сравнение данных позволило выявить следующие три характерные тенденции. Первая из них связана с явным увеличением за прошедший период значимости тех задач школьного образования, которые касаются социализации (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, по сравнению с респондентами 1991 г., сегодняшние и учащиеся, и учителя существенно чаще отмечают важность таких задач как приобретение «опыта социального общения и взаимодействия» и «опыта участия в общественной жизни и деятельности».

Вторая тенденция касается явного повышения значимости такой задачи, как «необходимая подготовка для поступления в вуз». Особенно отчетливо это проявляется в ответах учителей – в 1991-м году этот вариант среди них отмечали 14,8%, а в 2017-м году – уже 43,6% ($p < 0.0000$). Это подчеркивает существенный сдвиг в понимании учителями задач школьного образования как этапа подготовки к поступлению в вуз. Подчеркнем, что данная тенденция отчетливо проявилась именно при сопоставлении результатов, фиксирующих временную динамику ответов. В целом, это позволяет сделать вывод о весьма существенной переориентации значимости профессиональных задач в деятельности учителя.

И, наконец, третья тенденция связана с явным снижением числа указаний на такую задачу школьного образования, как формирование у учащихся «достаточного культурного уровня». Причем, это характерно и для школьников (36,5% в 1991 г. и 27,1% в 2017 г., $p < 0.0000$), и для учителей (соответственно 59,0% и 51,0%, $p < 0.0001$). Подобное изменение, по всей видимости, связано с общими трансформациями информационной среды, следствием которых является снижение статуса школы в качестве института трансляции культуры. Если в педагогической риторике постоянно подчеркиваются задачи приобщения учащихся к культуре и повышения культууроёмкости образовательного процесса, то для непо-

средственных участников образовательного процесса (учащихся и учителей) эта задача теряет свою значимость.

О целях образования: личностные модели выпускника школы.

Вопрос о целях школьного образования в основной и старшей школе, касающийся содержательных представлений о развитии личности учащихся, является важным, по меньшей мере, в связи с двумя аспектами. Первый затрагивает проблему личностного самоопределения школьника, которая выходит на передний план в подростковом возрасте (Кон, 2007; Собкин, Абросимова, Адамчук и др., 2005). Транслируемые, в том числе школой, ценностно-смысловые ориентиры присваиваются подростком, формируя образ себя, проецируемый в будущее (Гинзбург, 1994; Собкин, 1997; Толстых, Прихожан, 2016). Организация образовательного процесса должна предоставлять школьникам возможность личностного и

социального самоопределения, закладывая определенные черты и модели личности: стремление проявлять самостоятельность или следовать инструкциям, мыслить критически или предпочитать репродуктивные виды деятельности, ориентироваться на коллектив или добиваться своих индивидуальных целей и т.д. Современное образование должно способствовать формированию уверенности учащихся в возможности влияния на обстоятельства, способности проявлять инициативу и брать на себя ответственность, умение мыслить критически и пересматривать возможные основания самоидентификации (Давыдов, 1979, 1996; Собкин, Абросимова, Адамчук и др., 2003; Собкин, 2006; Kaplan, Hanoch, 2012; Schafft, Biddle, 2013).

Второй аспект касается нравственного развития, основой которого становятся определенные социальные образцы, присваиваемые в процессе образования и социализации, им стремятся соответствовать учащийся (Собкин, 1997). Отметим, что ценностное воспитание в западном образовании рассматривается

Табл. 2. Мнение учащихся и учителей о целевых ориентирах школьного образования (%)

Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?	Учащиеся N=11 803	Учителя N=4 199
Культурных, образованных людей	64,7	74,0
Людей, добывающих в жизни своего	41,2	18,0
Добросовестных дисциплинированных работников	40,0	35,2
Критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность	36,5	65,1
Творческих, квалифицированных специалистов	30,8	48,4
Людей, способных обеспечить свое благосостояние	27,1	18,6
Надежных защитников своей страны	18,9	30,5
Людей, способных создать крепкую семью	10,6	36,1
Людей, тонко чувствующих прекрасное	5,4	10,3
Принципиальных людей, не идущих на компромиссы	4,9	3,5
Романтиков и энтузиастов	4,4	4,8

Table 2. Students' and teachers' views of the targets of school education (%)

What graduates do you think school should prepare?	Students N=11 803	Teachers N=4 199
Cultured and educated people	64.7	74.0
People who get their way in life	41.2	18.0
Discipline-conscious employees	40.0	35.2
Critically minded people willing to take responsibility	36.5	65.1
Creative and skilled professionals	30.8	48.4
People who are able to ensure their well-being	27.1	18.6
Reliable defenders of the motherland	18.9	30.5
People who are able to create a family with strong ties	10.6	36.1
People who are able to feel the beauty	5.4	10.3
People of principles. those who do not compromise	4.9	3.5
Romantics and enthusiasts	4.4	4.8

с точки зрения двух образовательных целей: морального развития и воспитания гражданской позиции учащихся (Reimers, 2006; Thornberg, Ebru, 2016).

1. Сопоставление ответов учащихся и учителей.

Как и в случае с ответом на вопрос о задачах школьного образования, при ответе на вопрос о его целях («Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?») учащимся и учителям предлагалось выбрать несколько возможных вариантов (см. табл. 2).

Представленные в таблице 2 результаты фиксируют весьма заметные различия между ответами учащихся и учителей. Отметим лишь наиболее очевидные.

Так, учащиеся отдают большее предпочтение двум личностным типам: человек, «добивающийся в жизни своего», и человек, «способный обеспечить свое благосостояние». Это свидетельствует о явной привлекательности для школьников тех личностных моделей, где выражена индивидуалистическая направленность (ценностная значимость «своего»), стремление к самореализации и достижению социального («материального») успеха. Напротив, учителя чаще отмечают такие целевые ориентиры, как воспитание «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность», «творческих, квалифицированных спе-

циалистов», «людей, способных создать крепкую семью», «надежных защитников своей страны». Это нормативно одобряемые образцы, определяющие социальную успешность («полезность») в различных сферах социальной активности (общественная жизнь, работа, семья).

Стоит особо отметить различие мнений о значимости такой личностной модели, как человек, «способный создать крепкую семью». С определением ее в качестве важной цели школьного образования согласны 36,1% учителей и лишь 10,6% учащихся ($p < .0000$). Такую невысокую ценностную значимость личностной модели хорошего семьянина среди учащихся в какой-то степени можно объяснить возрастными особенностями подростков. Безусловно, они рассматривают свою будущую семью как важную жизненную ценность, но ее конкретная реализация для них отдалена во времени и потому не связывается непосредственно с воспитательными целями школы. Более того, на трансляцию образцов семейных отношений оказывают мощное влияние и искусство, и СМИ, и реальная семья самого подростка, которым школа явно уступает. Для учителей же в их профессиональной деятельности эта цель, напротив, оказывается значимой и важной в контексте не только социальных и экономических перспектив развития общества (демографические проблемы и т.п.), но и в плане формирования, в пер-

вую очередь, морально-этических норм поведения учащихся.

Важно сопоставить низкую значимость для учителей такой модели личности как человек «добивающийся своего». Подобная индивидуалистическая направленность не определяется ими в качестве целевого ориентира школьного образования, тогда как модель человека, «способного создать крепкую семью», повторимся, выступает для них как общественно значимая цель школы.

Весьма различны ответы учащихся и учителей относительно такой цели, как воспитание в школе «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность». Как было уже отмечено выше, учителя считают эту цель более значимой, чем школьники (соответственно: 65,1% и 36,5%, $p < .0000$). Можно предположить, что, отвечая так, учащиеся опираются на реальную практику жизни школы как социального института и, в частности, на свой опыт относительно социально-ролевых отношений учитель-ученик. Так, результаты опроса показывают, что менее половины учащихся (43,1%) отмечают возможность высказывать на уроке «сомнение в верности тех или иных утверждений», лишь 12,2% считают, что на уроке они могут «спорить и критиковать мнение учителей». Цель школы – воспитание «критически мыслящего человека, способного брать на себя ответ-

Табл. 3. Мнение учащихся и учителей разных типов школ о личности выпускника школы (%)

Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?	Учащиеся 2017г.			Учителя 2017г.		
	Общ. N=8385	Углубл. N=852	Гимн. N=1113	Общ. N=3442	Углубл. N=234	Гимн. N=283
Надежных защитников своей страны	19,6	16,9	13,9	31,2	21,8	27,2
Добросовестных дисциплинированных работников	41,3	36,2	36,9	36,1	31,2	28,3
Критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность	36,2	35,4	38,8	63,8	70,9	74,9
Культурных, образованных людей	65,0	63,7	65,4	73,3	78,2	82,3
Творческих, квалифицированных специалистов	30,1	32,4	34,4	48,3	53,8	45,9

Table 3. Students' and teachers' views of school graduate's personality (%)

What graduates do you think school should prepare?	Students 2017			Teachers 2017		
	General Education N=8385	In-Depth Learning N=852	Gymnasium N=1113	General Education N=3442	In-Depth Learning N=234	Gymnasium N=283
Reliable defenders of the motherland	19.6	16.9	13.9	31.2	21.8	27.2
Discipline-conscious employees	41.3	36.2	36.9	36.1	31.2	28.3
Critically minded people willing to take responsibility	36.2	35.4	38.8	63.8	70.9	74.9
Cultured and educated people	65.0	63.7	65.4	73.3	78.2	82.3
Creative and skilled professionals	30.1	32.4	34.4	48.3	53.8	45.9

ственность» явно расходится с реальным опытом учащихся и воспринимается ими как чисто декларативная.

И, наконец, следует отметить, что наименьший приоритет и учащиеся, и учителя отдают таким целям, как воспитание в школе «принципиальных людей, не идущих на компромиссы» (4,9% учащихся и 3,5% учителей) и воспитание «романтиков-энтузиастов» (соответственно 4,4% и 4,8%). Эти факты отражают своеобразие тех ориентиров, которые характеризуют современную социокультурную ситуацию, где ценность проявления таких качеств субъектности, как принципиальность, романтизм и энтузиазм довольно низка и не востребована обществом.

Таким образом, выявился ряд принципиальных расхождений относительно желаемой модели выпускника школы. Учащиеся в большей степени ориентированы на принятие личностных образцов, где выражена индивидуалистическая установка. Учителя же – на социально нормативные модели, связанные с патриотизмом, поддержанием семьи, профессиональной самореализацией. Принципиально отличаются они и в оценке значимости таких параметров, как «критичность и ответственность», что можно объяснить социально-ролевыми особенностями видения ситуации школьного образования с позиции учителя и ученика. И, наконец, и для учителей, и для учащихся слабо значимы личностные модели выпускника школы с такими характеристиками, как принципиальность, бескомпромиссность, энтузиазм и романтизм. Это свидетельствует о своеобразии современной социокультурной ситуации, где эти свойства являются малоценными. Поскольку перечисленные характеристики в целом связаны с проявлением субъектности, то можно сделать вывод о том, что именно этот параметр блокируется школой как институтом социализации подростка.

2. Влияние статуса школы на значимость разных личностных моделей выпускника.

Представленные в таблице 3 данные показывают, что существуют значимые различия в ответах учащихся и учителей из разных типов школ: общеобразовательных, школ с углубленным изучением отдельных предметов, лицеев и гимназий.

Учащиеся общеобразовательных школ в большей степени, чем учащиеся гимназий и лицеев, считают важным воспитание в школе «надежных защитников своей страны» (соответственно 19,6% и 13,9%, $p < .0000$) и «добросовестных дисциплинированных работников» (соответственно 41,3% и 36,9%, $p < .005$). В то же время, они отдают меньшее предпочтение подготовке «творческих квалифицированных работников» (соответственно 30,1% и 34,4%, $p < .003$).

В ответах учителей проявляются те же различия. Учителя общеобразовательных школ, по сравнению с учителями школ с углубленным изучением отдельных предметов, в большей степени считают, что школа должна готовить «надежных защитников своей страны» (соответственно 31,2% и 21,8%, $p < .003$), а также «добросовестных дисциплинированных работников» (соответственно 36,1% и 28,3%, $p < .01$).

Вместе с тем, у учителей проявились и дополнительные отличия. Учителя гимназий и лицеев чаще, чем учителя общеобразовательных школ считают, что школа должна готовить «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность» (соответственно 74,9% и 63,8%, $p < .0002$), а также «культурных, образованных людей» (соответственно: 82,3% и 73,3%, $p < .001$). На наш взгляд, подобные различия весьма показательны, поскольку позволяют выявить целевые особенности школ с повышенным статусом: активное погружение ученика в про-

странство культуры, формирование критичности, ответственности.

Приведенные в таблице 3 данные позволяют сделать два важных вывода о влиянии статуса школы на целевые ориентиры организации образовательного процесса по воспитанию личности. Первый касается принципиальных различий ответов учителей и учащихся общеобразовательных школ от мнений учителей и учащихся школ с повышенным статусом. Основное различие заключается в постановке акцента на принятие учащимися нормативных форм поведения (верность государству, дисциплина и исполнительность), что характерно для организации образовательного процесса в общеобразовательных школах. Второй вывод связан со своеобразием позиции учителей. Учителя школ с повышенным статусом в большей степени ориентированы на значимость целей культурного развития школьников, формирования у них критичности и ответственности. Таким образом, дифференциация школ относительно их статуса оказывается связанной и с весьма существенными целевыми различиями в содержании образовательного процесса по воспитанию личности.

3. Изменение целевых образовательных ориентиров школы: 1991–2017.

Анализ изменений, касающихся представлений учащихся и учителей о желательной личностной модели выпускника

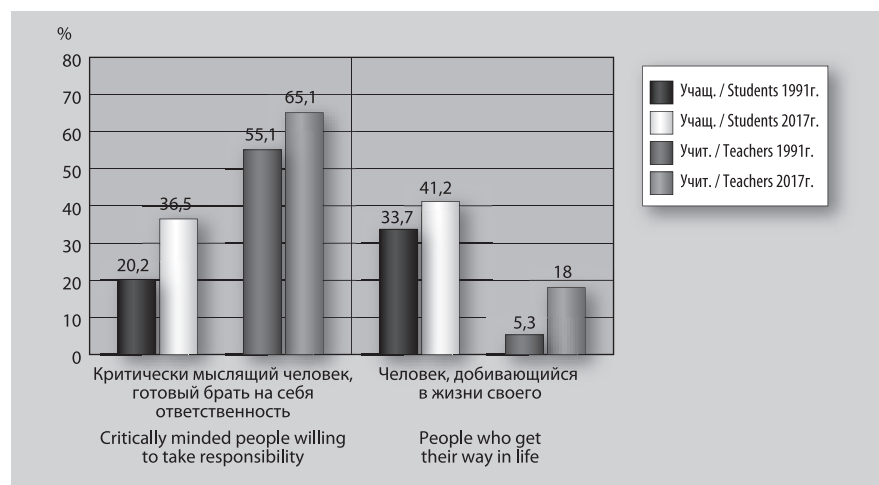


Рис. 2. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих стремление к индивидуалистическим проявлениям по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 2. Change of students' and teachers' views of personality role model that are typical of individual behavior as of 1991 and 2017 surveys (%)

школы позволяет выявить смену целевых приоритетов школьного образования на разных исторических этапах. С этой целью воспользуемся результатами социологического опроса, проведенного нами в 1991 году (Собкин, Писарский, 1992, 1994; Sobkin, Pisarskii, 1996).

На рисунках 2–4 приведены данные, фиксирующие наиболее существенные сдвиги в оценке значимости личностных моделей выпускника школы, которые произошли среди учащихся и учителей за четверть века. Эти сдвиги сгруппированы относительно трех модальностей: стремление к индивидуалистическим проявлениям, характеристика субъекта профессиональной

деятельности, поддержка социальных институтов.

На рисунке 2 отчетливо видно, что среди учащихся и учителей за прошедший период увеличилась значимость таких моделей выпускника школы, как «критически мыслящий человек, готовый брать на себя ответственность» и «человек, добывающий в жизни своего». Это позволяет сделать вывод о явном изменении целевых ориентиров школьного образования в направлении формирования личностных качеств, связанных с индивидуалистическими установками.

Приведенные на рисунке 3 данные показывают произошедшие противоречивые изменения, касающиеся особен-

ностей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности. С одной стороны, среди учащихся и учителей явно возросла ценностная значимость таких качеств, как добросовестность и дисциплинированность, а, с другой – снизилась привлекательность личностной модели «творческий квалифицированный специалист». И учителя, и школьники склонны рассматривать выпускника школы скорее как исполнителя, а не как субъекта творческой деятельности.

Весьма показательны данные, касающиеся значимости тех личностных моделей, которые связаны с поддержанием социальных институтов (см. рис. 4). И среди учащихся, и среди учителей явно увеличилась значимость личностной модели «надежный защитник своей страны». Эту тенденцию можно интерпретировать как проявление реакции школы на изменения во внешней политике России. Обострение международных отношений повышает значимость защитных реакций, оборонительных моделей поведения.

Относительно же модели семьянина у учащихся и учителей наблюдаются противоположные тенденции. Так, снижение значимости у учащихся личностной модели «человек, способный создать крепкую семью» можно объяснить двумя обстоятельствами. С одной стороны, тем, что подобная модель сегодня крайне редко является нормативным социальным образцом и в искусстве, и в СМИ. С другой – явным повышением (как мы отметили выше) у современного поколения школьников индивидуалистических ориентаций. У учителей же привлекательность личностной модели семьянина не только осталась на прежнем уровне, но и существенно повысилась. Можно полагать, что это связано с тем, что она входит в круг традиционных культурных ценностей, которые учитель транслирует новому поколению, и с особой социальной остротой демографической проблемы в современной России.

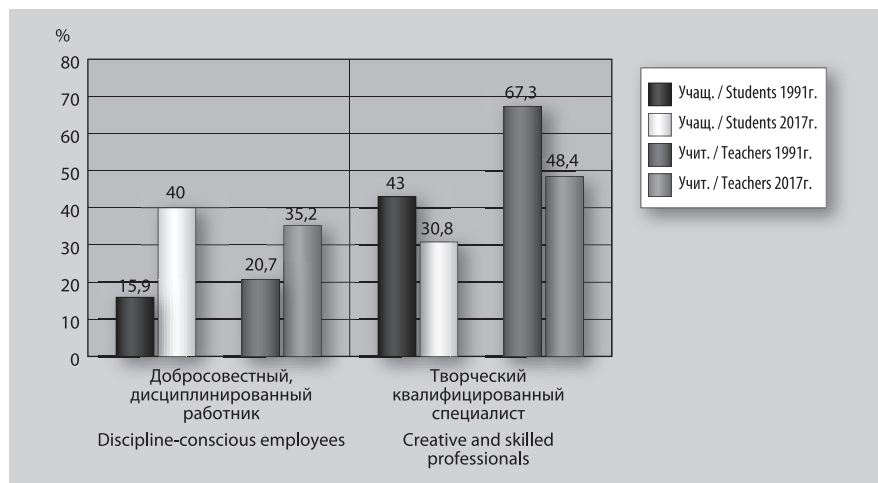


Рис. 3. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 3. Students' and teachers' attitude to personality models typical of their occupation according to 1991 and 2017 surveys (%)

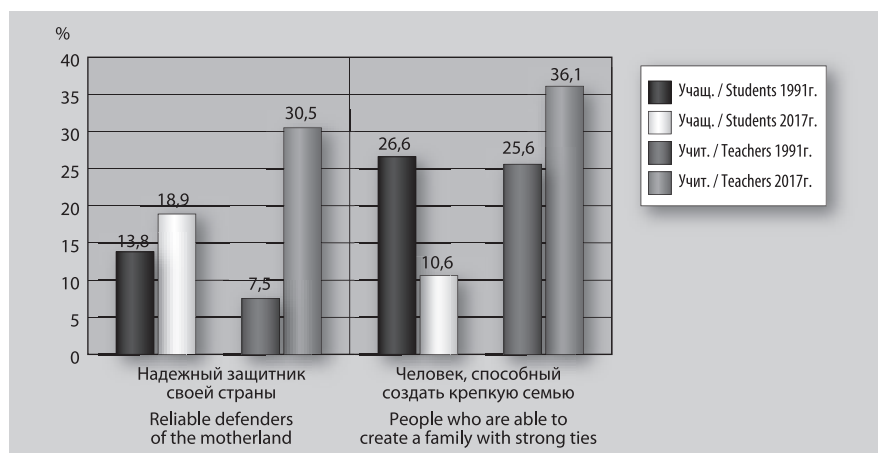


Рис. 4. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, связанных с поддержанием социальных институтов по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 4. Change of students' and teachers' views of personality role model based on social institutions support as of 1991 and 2017 surveys (%)

4. Структурный анализ особенностей представлений учащихся и учителей о личности выпускника школы.

В приведенных выше разделах полученный эмпирический материал анализировался относительно частоты выбо-

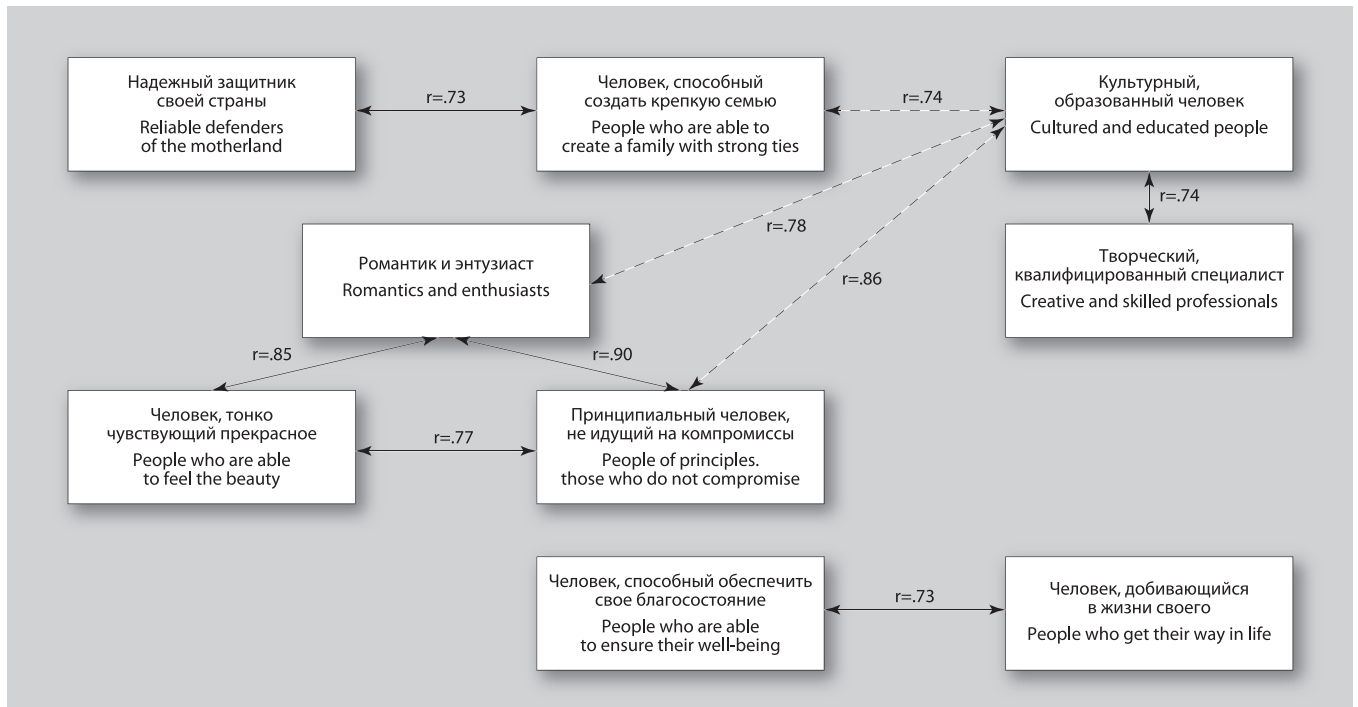


Рис. 5. Пляда корреляционных связей между выборами учащимися желательной личностной модели выпускника школы; коэффициенты корреляции значимы на уровне $p \leq .01$

Fig. 5. Correlation relationship between students' choices of preferable personality role model of the school graduate (co-efficient)

ра тех или иных личностных моделей выпускника школы. При этом в качестве критерия использовались статистически значимые различия ответов в отдельных подвыборках учащихся и учителей. Между тем, поскольку ответ на вопрос о личности выпускника школы предусматривает возможность одновременного выбора нескольких из предложенных вариантов (мультивариативность выбора), то можно оценить характер взаимосвязей между выборами тех или иных личностных моделей выпускника школы. Так, например, корреляционный анализ ответов респондентов позволил выявить значимые связи между такими личностными моделями, как человек, «добивающийся в жизни своего», и человек, «способный обеспечить свое благосостояние» ($r=0.75, p < 0.01$ – у учащихся, $r=0.82, p < 0.002$ – у учителей). Это, в частности, позволяет сделать вывод об устойчивом комплексе взаимосвязанных характеристик, который определяет актуализацию индивидуалистических установок.

В качестве более развернутой иллюстрации отмеченного подхода приведем пляду статистически значимых корреляций относительно выборов учащимися различных личностных моделей выпускника школы (см. рис. 5).

Приведенные на рисунке 5 данные позволяют выделить несколько групп устойчивых взаимосвязей: «надежный защитник своей страны» и «человек, способный создать крепкую семью»; «человек, способный обеспечить свое благосостояние» и «человек, добивающийся в жизни своего»; «культурный, образованный человек» и «творческий, квалифицированный специалист»; «романтик и энтузиаст», «человек, тонко чувствующий прекрасное» и «принципиальный человек, не идущий на компромиссы». Подобные устойчивые взаимосвязи дают основания для определения основных содержательных модальностей, на основе которых у современного подростка строится представление о личности выпускника школы: поддержка традиционных социальных институтов, индивидуализм, стремление к высокому социальному статусу, проявление субъективной позиции. В подвыборке учителей корреляционная пляда имеет несколько иной характер.

Обнаруженные корреляционные связи между выборами тех или иных личностных моделей выпускника школы позволяют в обобщенном виде представить содержательное своеобразие представлений о целевых ориентирах школьного образо-

вания в той или иной подвыборке. Между тем, возможно и другое направление структурного анализа выборов личностных моделей выпускника школы. Оно связано с обнаружением сходств и различий в представлениях о выпускнике школы у основных участников образовательного процесса. С этой целью был использован метод факторного анализа, когда одновременно учитывались позиции учащихся и учителей разных типов школ, а также ответы учащихся и учителей по опросу 1991 года. Для этого была составлена исходная матрица данных, которая имела следующий вид: по строкам располагались варианты ответов на вопрос о личности выпускника школы, а по столбцам – подвыборки учащихся и учителей в соответствии с годом проведения опроса и типом школы. В ячейке матрицы (пересечение столбца и строки) располагался процент выбора соответствующего варианта ответа в соответствующей подвыборке. Таким образом, предложенные респондентам 11 вариантов ответа на вопрос о личности выпускника сопоставлялись относительно восьми групп: учащиеся и учителя по опросу 1991 г., учащиеся и учителя из общеобразовательных школ, из школ с углубленным изучением отдель-

ных предметов, из школ с повышенным статусом по опросу 2017 г. Сформиро-

Творческий, квалифицированный специалист	,86
Критически мыслящий человек, готовый брать на себя ответственность	,83
Культурный, образованный человек	,78
Человек, способный создать крепкую семью	,73
Человек, добивающийся в жизни своего	-,97
Человек, способный обеспечить свое благосостояние	-,95

ванная исходная матрица размерностью 11 (строки) x 8 (столбцы) была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных компонент с последующим вращением по критерию Варимакс Кайзера. В результате были выделены три биполярных фактора, описывающие 94,2% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор F1 (44,0%) «нормативность, социальная желательность – индивидуализм, стремление к самореализации» имеет следующую структуру:

По своему содержанию положительный полюс данного фактора объединяет те личностные образцы, которые определяют высокий уровень достижений в различных сферах социальной активности (профессиональная деятельность, семейная жизнь, культура и образование, социальные отношения). Это традиционные позитивные ориентиры, определяющие цели школьного образования. Отрицательный же полюс данного фактора включает в себя модели выпускника, связанные с индивидуалистическими ценностями: желание добиться «своего», обеспечить «свое» благосостояние. Это стремление к самореализации, где важен прагматический аспект. Таким образом, в целом данный фактор фиксирует явно выраженную оппозицию между нормативной моделью социализации, ориентированной на «общественное благо» (воспитание социально успешной личности), и моделью, где основное содержание определяет индивидуальная успешность.

Характерно, что данный фактор четко дифференцирует позиции учащихся и учителей. Так, на его отрицательном полюсе разместились и учащиеся по опросу 1991 года (значение -1,0), и учащиеся разных типов школ по опросу 2017 года (значения -0,7 у учащихся общеобразовательных школ, -1,0 – с углубленным изучением отдельных предметов, -0,8 – гимназий и лицеев). На положительном же

полюсе разместились учителя (соответственно 1,5; 0,7; 0,5; 0,9). Таким образом, дан-

ный фактор фиксирует устойчивую оппозицию в определении целей школьного образования между учащимися и учителями, которая не изменилась за прошедшие 25 лет. При этом, если учителя придерживаются нормы социальной желательности, связанной с формированием личности, достигающей успеха в разных сферах

Романтик и энтузиаст	,91
Человек, тонко чувствующий прекрасное	,81
Добросовестный дисциплинированный работник	-,88

социальной жизни, то учащиеся в качестве образца ориентированы на модель, предполагающую достижение индивидуального успеха, личность, которая реализует свои желания. Заметим, что эта модель индивидуального успеха, которая традиционно отвергается учителями, предполагает и отказ от патерналистских установок, что важно для достижения успеха в современной социально-экономической ситуации.

Второй фактор F2 (26,7%) «романтизм – прагматизм» имеет следующую структуру:

Положительный полюс данного фактора определяет модель человека, который верит в идеалы и стремится воплотить их. Для него важно не рациональное принятие «полезности», а эмоциональная оценка совершенства в соответствии с эстетическими нормами. Это ориентация на ценностную значимость личностно-смысловых проявлений. Отрицательный же полюс фактора характеризует

Надежный защитник своей страны	,85
Принципиальный человек, не идущий на компромиссы	-,96

ориентацию на такие качества, как добросовестность, дисциплинированность, исполнительность. Эта личностная модель предполагает умение подчиняться распоряжениям, когда действия по инструкции более значимы, чем творческие проявления и собственные предложения.

Данный фактор задает ценностную оппозицию «романтизм – прагматизм», которая отражает особенности социокультурной ситуации развития современного подростка.

Особый интерес представляет расположение по оси данного фактора различных групп учащихся и учителей. Полученные результаты показывают, что на его положительном полюсе сгруппировались учащиеся (значение 1,9) и учителя (значение 0,4), опрошенные в 1991 году, и учителя из школ с углубленным изучением отдельных предметов (значение 0,7). Остальные же подвыборки учителей и учащихся разместились на отрицательном полюсе фактора. Это позволяет сделать вывод о том, что данный фактор дифференцирует раз-

личия в ценностных представлениях о желаемых личностных образцах между современными учащимися и учителями и поколением начала 1990-х.

Таким образом, оппозиция «романтизм – прагматизм», является важной характеристикой, определяющей своеобразие ценностных ориентиров современного образовательного процесса, и в целом социокультурную ситуацию социализации современного подростка. Характерная для начала 1990-х педагогическая ориентация на воспитание романтиков, энтузиастов, людей, тонко чувствующих прекрасное, сменилась на представление о значимости прагматических установок, важности таких качеств, как добросовестность и дисциплинированность. Безусловно, прагматические ориентации важны, как говорится: «лучше синица в руках, чем журавль в небе». И все же, оправдано ли, с педагогической точки зрения придерживать-

ся этой максимы обыденного сознания, когда мы говорим о развитии личности в подростковом и юношеском возрастах? Может быть, напротив, социокультурный вызов современной школе как раз и состоит в том, что она пошла на поводу требований прагматизации образования.

Третий фактор F3 (23,5%) «конвенциональность – принципиальность, бескомпромиссность» имеет следующую структуру:

Данный фактор прост по своей структуре. Его положительный полюс определяет личностная модель «надежный защитник своей страны», что предполагает соподчинение личных ценностей общественному благу, ориентацию на поддержку сложившихся социальных структур, развитое чувство «мы». В целом, данный полюс ориентирован на конвенциональную мораль. Отрицательный полюс, определяемый такими качествами, как «принципиальность», «бескомпромиссность» характеризует личностную установку на отстаивание собственной позиции, нонконформизм. Таким образом, данный фактор определяет оппозиция «конвенциональность – принципиальность, бескомпромиссность».

Анализ особенностей размещения по оси данного фактора показывает, что на его положительном полюсе разместились учителя всех трех типов школ, которые были опрошены в 2017 году (1,1 – лицеи и гимназии; 1,0 – школы с углубленным изучением отдельных предметов; 0,8 – общеобразовательные школы). Показатели же учителей, участвовавшие в опросе 1991 года имеют, напротив, выраженное отрицательное значение (-1,9).

Это позволяет сделать вывод о том, что данный фактор жестко дифференцирует ценностные ориентиры воспитания личности двух поколений учителей. За четверть века установка на воспитание личности, отстаивающей свои взгляды, сменилась на значимость модели, где оказывается ценность причастности к социальным структурам, поддержка и защита их функционирования.

Таким образом, в результате факторного анализа эмпирических материалов социологических исследований выделены три содержательных оппозиции (фактора), относительно которых структурируются цели школьного образования, определяемые различными личностными образцами выпускника школы: «нормативность – самореализация», «романтизм – прагматизм», «конвенциональность – принципиальность». Важно отметить, что в 2017 году, по сравнению с 1991 годом, произошли существенные изменения целевых ориентаций по факторам F2 и F3. Так, например, и учителя, и учащиеся (особенно общеобразовательных школ) переориентировались от моделей «романтик и энтузиаст» и «человек, тонко чувствующий прекрасное» (субъективность) на модель «добросовестный дисциплинированный работник» (прагматизм). Характерна и выраженная среди учителей смена цен-

ностного ориентира от модели «принципиального человека, не идущего на компромиссы» (принципиальность) к «надежному защитнику своей страны» (конвенциональность).

Помимо этого, специальный интерес представляет анализ особенностей размещения отдельных подвыборок одновременно в пространстве нескольких факторов. Например, в пространстве факторов F1 и F3 (см. рис. 6).

Приведенные на рисунке 6 данные наглядно показывают уже отмеченные нами выше различия между ценностными ориентациями учащихся и учителей по оси фактора F1 («нормативность – самореализация»), которые устойчиво сохраняются в течение четверти века. Также отчетливо видны расхождения по поводу целевых ориентиров воспитания у двух поколений учителей по оси фактора F3 («конвенциональность – принципиальность»).

Вместе с тем, приведенные на рисунке 6 данные позволяют выявить дополнительные смысловые напряжения, которые касаются видения целей формирования личности выпускника школы, между позициями учащихся и учителей двух поколений. В 1991 году учителя разместились в квадранте II, а учащиеся – в квадранте IV. Ценностный конфликт между педагогами и школьниками строился по линии «нормативность», «принципиальность» (учи-

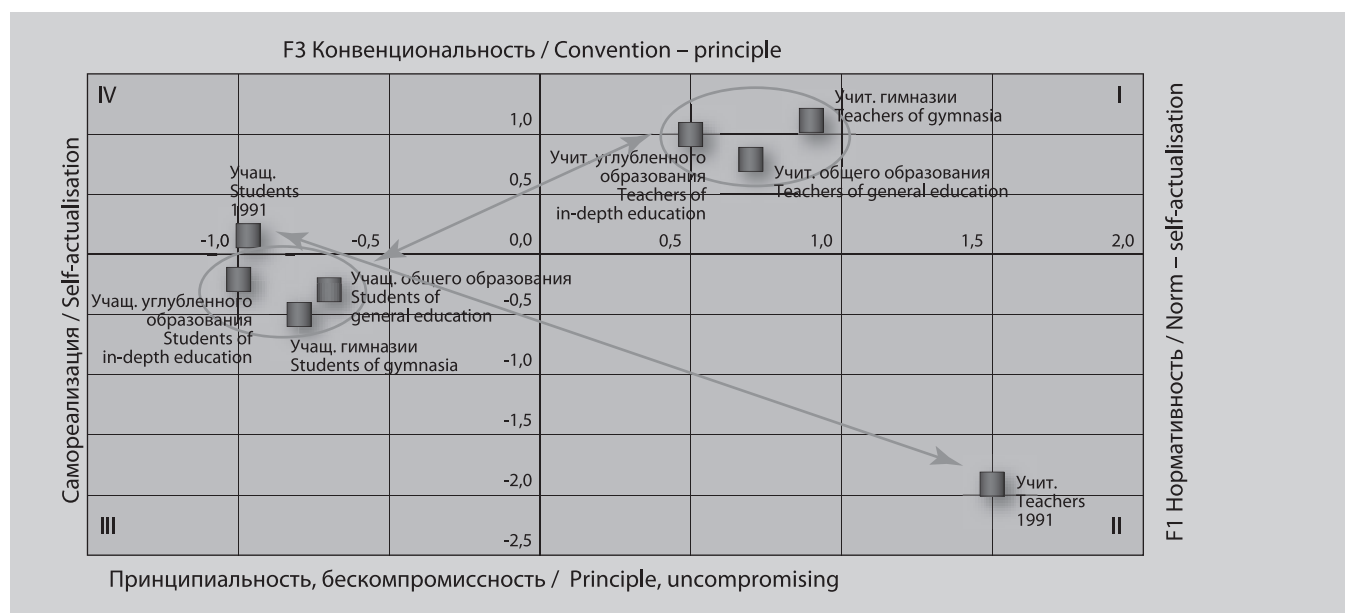


Рис. 6. Размещение учащихся и учителей разных типов школ по опросам 2017 г. и 1991 гг. в пространстве факторов F1 («нормативность – самореализация») и F3 («конвенциональность – бескомпромиссность»).

Fig. 6. Valuing different types of schools as of 1991 and 2017 surveys according to F1 (“norm – self-actualisation”) and F3 (“convention – principle”) factors.

Для цитирования: Собкин В.С., Родионова К.Э. Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 109–122. doi: 10.11621/npj.2018.0410

For citation: Sobkin V.S., Rodionova K.E. (2018). Students' and teachers' views on the goals and purposes of school education. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 4, 109–122. doi: 10.11621/npj.2018.0410

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2018
© Russian Psychological Society, 2018

теля) и «самореализация», «конвенциональность» (ученики). Иное противоречие проявилось между современными педагогами и учениками. Оно обозначено траекторией, фиксирующей содержательные различия между квадрантом I и квадрантом III. Здесь ценностный конфликт в видении желаемой модели выпускника школы идет по линии «нормативность», «конвенциональность» (позиция учителя) и «самореализация», «принципиальность» (позиция

ях о социальных функциях школьного образования: сохранение и трансляция культуры, разностороннее развитие учащихся и их успешная социализация. Особым образом проявились различия и относительно целевых ориентиров образования. Учащиеся акцентируют значимость индивидуалистических проявлений в личностной модели выпускника школы, а учителя ориентированы на нормативную модель успеш-

читаемой модели выпускника школы, когда таким качествам как критичность и ответственность (лицей и гимназии) противопоставляются дисциплинированность и исполнительность (общеобразовательные школы). В целом, полученные данные показывают, что дифференциация типов школ касается не только (скорее «не столько») их различий относительно содержания учебных предметов, но и относительно ценностно-целевых задач школы как института социализации.

Принципиальное значение имеют обнаруженные ценностные изменения в представлениях педагогов двух разных поколений о личностном развитии учащихся – романтизм, энтузиазм, принципиальность уступили место прагматизму и конвенциональности. Подобная переориентация целей определяет фундаментальные изменения в организации всего образовательного процесса

3. Трансформация целевых ориентиров школы: четверть века спустя. За прошедший период, как среди учащихся, так и среди учителей явно повысилась значимость тех образовательных задач, которые связаны с приобретением учениками позитивного социального опыта взаимоотношений и участия в общественной жизни. Заметные изменения произошли в расстановке приоритетов среди учителей: увеличилась значимость подготовки учащихся для поступления в вуз и параллельно снизилась оценка важности такой задачи, как формирование у учеников достаточного культурного уровня. Подобные изменения отражают не только трансформацию профессиональной позиции педагога, но и сужение социальных задач школы. С одной стороны, на передний план выходят прагматические задачи, а с другой, снижается культуурообразующая функция школы, которая не выдерживает конкуренции со СМИ и новыми информационными технологиями. На наш взгляд, принципиальное значение имеют обнаруженные ценностные изменения в представлениях педагогов двух разных поколений о личностном развитии учащихся – романтизм, энтузиазм, принципиальность уступили место прагматизму и конвенциональности. Подобная переориентация целей определяет фундаментальные изменения в организации всего образовательного процесса.

ученика). Таким образом, сегодня в смысловом отношении противоречие между позицией учащихся и учителей относительно целевых ориентиров школьного образования оказывается более острым; условно его можно обозначить как «самоопределение – предпрешенность выбора» (Marcia, 1980).

ной социализации в различных сферах (профессиональной, семейной, культуры и образования, общественной жизни). Следует подчеркнуть, что эти различия между позициями учащихся и учителей весьма устойчивые и сохраняются на протяжении 25 лет.

2. Сопоставление разных типов школ. Учащиеся и учителя школ с повышенным статусом (лицей, гимназии) существенно чаще, по сравнению с педагогами и учениками общеобразовательных школ, в качестве приоритетных задач школьного образования отмечают те, которые связаны с высокими достижениями в сфере культуры и образования. Важной линией дифференциации школ выступает их разная ориентация на дальнейшую социокультурную успешность своих выпускников. Вместе с тем, повышенный статус школы иначе ориентирует и организацию воспитательного процесса. Так, для учеников лицеев и гимназий более значимым оказывается приобретение опыта социального общения и взаимодействия, чем опыта участия в общественной жизни, в отличие от учащихся общеобразовательных школ. Эти различия содержательно коррелируют и относительно выбора предпо-

* * *

Представленные в статье результаты в целом свидетельствуют о наличии общих содержательных тенденций, которые, с рядом оговорок и уточнений, проявляются относительно оценки и значимости целей и задач школьного образования. Обозначим три основных момента.

1. Различия позиций: учитель – ученик. Сопоставление мнений учащихся и учителей позволило выявить существенные различия в видении ими задач и целевых ориентиров школьного образования. Если учащиеся в большей степени ориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (реализация стратегии восходящей профессиональной мобильности), то учителя акцентируют внимание на культурно-нормативных представлении-

Литература:

- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии – 1994. – № 3. – С. 43–52.
Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. – Москва, 1979. – С. 109–140.
Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва : ИНТОР, 1996.
Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. Т.Г. Астаховой; научн. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев; вступит. статья В.С. Собкина. – Москва : ИНТОР, 1996.

Кон И.С. Психология старшеклассника. – Москва : Просвещение, 2007.

Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / под ред. В.С. Собкина. – Москва : ЦСО РАО, 2003 – 391 с.

Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 37–59.

Собкин В.С. Василий Васильевич Давыдов: продолжение одной беседы // Социология образования: беседы, технологии, методы. – Москва, 2006. – С. 9–23.

Собкин В.С. и др. Школа–1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы. – Москва : ВНИК «Школа», 1988.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики : эмпирическое исследование. – Москва : ЦСО РАО, 1997.

Собкин В.С. и др. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII / Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В., под ред. В.С. Собкина. – Москва : ЦСО РАО, 2005 – 359 с.

Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. – Москва : ФГБНУ ИУО РАО, 2016.

Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва-Амстердам (по материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей). – Москва : Центр социол. образования РАО, 1994.

Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – Москва : Мин-во образования РФ, 1992.

Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. – Москва : Юрайт, 2016.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109

Cranston, N., Kimber, M., & Mulford, B., et.al. (2010). Politics and school education in Australia: a case of shifting purposes. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 182–195. doi: 10.1108/09578231011027842

Kadir, A., & Akshir, M. (2017). What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79–90. doi: 10.1016/j.tsc.2016.10.011

Kaplan, A., & Hanoch, F. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.01.005

Kennedy, A. (2014). What do professional learning policies say about purposes of teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 183–194. doi: 10.1080/1359866x.2014.940279

Lipnicka, M. (2008). Goals of Children's education in Nursery schools in the Past and at Present. *New Educational Review*, 15(2), 152–166.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley.

Ojo, O.A., & Adu, E.O. (2017). Transformation of teaching quality in secondary school education: Teachers' conception. *Perspectives in Education*, 35(2), 60–72. doi: 10.18820/2519593X/pie.v35i2.5

Popkewitz, T.S. (1991). A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. Teachers College Press.

Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity And Education: Examining The Public Purposes Of Schools In An Age Of Globalization. *Prospects*, 36(3), 275–294. doi: 10.1007/s11125-006-0009-0

Schafft, K. A., & Biddle, C. (2013). Place and Purpose in Public Education: School District Mission Statements and Educational (Dis) Embeddedness. *American Journal of Education*, 120(1), 55–76. doi:10.1086/673173

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996). A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (5), 1–91. doi: 10.2753/RES1060-939338056

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (6), 1–96. doi: 10.2753/RES1060-939338063

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part II Attitudes Toward Education: Its Current State, Success, and Goal Orientations [Continued]. *Russian Education and Society*, 38(7), 5–47. doi: 10.2753/RES1060-939338075

Thornberg, R., & Ebru, O. (2016) Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110–121. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.002

Tirri, K. (2011) Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.010

Tirri, K., Moran, S., & Mariano, M.J. (2016) Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551

References:

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109

Cranston, N., Kimber, M., & Mulford, B., et.al. (2010). Politics and school education in Australia: a case of shifting purposes. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 182–195. doi: 10.1108/09578231011027842

Davydov V.V. (1979). Persons need to "stand out". [*S chego nachinaetsya lichnost'*], 109–140.

Davydov V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow, INTOR.

Durkheim E. (1996). Sociology of Education Moscow, INTOR.

Ginzburg, M.R. (1994). Psychological content of personal self-determination. [*Voprosy psikhologii*], 3, 43–52.

- Kadir, A., & Akshir, M. (2017). What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79–90. doi: 10.1016/j.tsc.2016.10.011
- Kaplan, A., & Hanoch, F. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.01.005
- Kennedy, A. (2014). What do professional learning policies say about purposes of teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 183–194. doi: 10.1080/1359866x.2014.940279
- Kon I.S. (2007). Psychology high school student. Moscow, Prosveshchenie.
- Konshina T.M., Pryazhnikov N.S., & Sadovnikova T.Yu. (2018). Personal professional perspective of modern Russian elder adolescents: value-semantic aspect. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*], Series 14. Psychology, 3, 37–59.
- Lipnicka, M. (2008). Goals of Children's education in Nursery schools in the Past and at Present. *New Educational Review*, 15(2), 152–166.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley.
- Ojo, O.A., & Adu, E.O. (2017). Transformation of teaching quality in secondary school education: Teachers' conception. *Perspectives in Education*, 35(2), 60–72. doi: 10.18820/2519593X/pie.v35i2.5
- Popkewitz, T.S. (1991). A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. Teachers College Press.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity And Education: Examining The Public Purposes Of Schools In An Age Of Globalization. *Prospects*, 36(3), 275–294. doi: 10.1007/s11125-006-0009-0
- Schafft, K. A., & Biddle, C. (2013). Place and Purpose in Public Education: School District Mission Statements and Educational (Dis) Embeddedness. *American Journal of Education*, 120(1), 55–76. doi:10.1086/673173
- Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996). A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (5), 1–91. doi: 10.2753/RES1060-939338056
- Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (6), 1–96. doi: 10.2753/RES1060-939338063
- Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part II Attitudes Toward Education: Its Current State, Success, and Goal Orientations [Continued]. *Russian Education and Society*, 38(7), 5–47. doi: 10.2753/RES1060-939338075
- Sobkin V.S. (ed.) (2003). Tolerance in the adolescent subculture. Works on the sociology of education. Vol. VIII. Issue XIII. Moscow, TSSO RAO, 391.
- Sobkin V.S. (2006). Vasily Vasilyevich Davydov: continuation of one conversation. [*Sotsiologiya obrazovaniya: besedy, tekhnologii, metody*], 9-23.
- Sobkin V.S. et al. (1988). School – 1988. Problems. Contradictions. Perspectives. Moscow, VNIK «Skhola».
10. Sobkin V.S. (1997). A senior in the world of politics: an empirical study. Moscow, TSSO RAO.
- Sobkin V.S. et al. (2005). Adolescent: norms, risks, deviations. Works on the sociology of education. Vol. X. Iss. XVII. Moscow, TSSO RAO, 359.
- Sobkin V.S., & Adamchuk D.V. (2016). Modern teacher: life and career choice. Moscow, FGBNU IUO RAO.
- Sobkin V.S., & Pisarsky P.S. (1994). Life values and attitudes towards education: cross-cultural analysis, Moscow-Amsterdam (based on sociological survey of teachers, students and their parents). Moscow: Tsentr Sotsiologicheskogo Obrazovaniya RAO.
- Sobkin V.S., & Pisarsky P.S. (1992). Socio-cultural analysis of the educational situation in the megapolis – Moscow, Ministerstvo Obrazovaniya RF.
- Thornberg, R., & Ebru, O. (2016) Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110–121. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.002
- Tirri, K. (2011) Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.010
- Tirri, K., Moran, S., & Mariano, M.J. (2016) Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551
- Tolstykh N. N., & Prigozhan A.M. (2016). Psychology of adolescence. Moscow, Yurayt.

Экспериментальный подход к изучению духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста

Т.А. Серебрякова, И.А. Конева

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Россия

Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова

Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Россия

Поступила 6 июня 2018/ Принята к публикации: 12 октября 2018

Experimental approach to the study of spiritual and moral education in children of preschool age

Tatyana A. Serebryakova*, Irina A. Koneva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

Lydia E. Semenova, Vera E. Semenova

Nizhny Novgorod Institute for Educational Development Nizhny Novgorod, Russia

* Corresponding author E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Received June 6, 2018 / Accepted for publication: October 12, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. Интерес к проблемам духовности, нравственности личности объективно обусловлен произошедшими в последние десятилетия трансформациями всех сфер жизни и деятельности человека, в том числе кардинальными изменениями системы ценностных ориентаций.

Цель данной публикации – описание экспериментальной программы изучения уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста. Опираясь на анализ исследований в области интересующей проблематики и рассматривая духовность и нравственность субъекта как весьма сложные интегративные образования, мы выделяем интеллектуально-когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты духовно-нравственного развития. В качестве основной гипотезы нашего исследования мы выдвигаем предположение об объективной зависимости уровня духовно-нравственного развития личности от целенаправленности и планомерности работы по становлению духовно-нравственного потенциала субъекта, его ценностной культуры, формируемой на каждом возрастном этапе. При этом акцент делается на базовых уровнях онтогенеза.

Описание хода исследования. Первым этапом нашего исследования стал анализ работ ученых в по проблемам духовности и нравственности, позволивший определить специфические особенности духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста (5-го года жизни) и составить программу экспериментального изучения уровня духовно-нравственного развития детей данного возраста. Второй этап – реализация комплексной программы экспериментального исследования, включающей в себя систему тестовых методик, направленных на изучение каждой из выделенных нами компонентных составляющих духовно-нравственного развития субъекта. Респондентами в данном исследовании выступили дети 5-го года жизни в количестве 90 человек.

Результаты исследования. Количественный и качественный анализ полученных нами экспериментальных данных, осуществленный на третьем этапе нашего исследования, показал, что высокий уровень духовно-нравственного развития фиксируется лишь у 21% испытуемых. У большинства респондентов (57%) фиксируется средний уровень духовно-нравственного развития, а у 22% детей выявлен низкий уровень развития исследуемого феномена.

Выводы. Проведенное нами исследование показало, что высокий уровень духовно-нравственного развития демонстрируют менее 1/3 респондентов.

У большинства детей среднего дошкольного возраста не сформирована система знаний о духовно-нравственных нормах социального поведения и отсутствуют нормативные привычки поведения. Это позволяет говорить о том, что духовно-нравственное развитие большинства детей, принявших участие в нашем исследовании, не соответствует возрастным возможностям и требует целенаправленной комплексной психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, возрастные особенности личности, средний дошкольный возраст, личность, ценностная культура личности, духовно-нравственное развитие личности.

Introduction. Interest in the issues of spirituality, moral background is objectively determined by the transformations in all spheres of life and human activity in recent decades, including fundamental changes in the value-based system.

The Objective is to describe an experimental program of studying the level of spiritual and moral education in children of preschool age. Based on the analysis of the data and considering the spirituality and morality in children as a complicated integrative education, we identify intellectual, cognitive, value-based, motivational and behavioural components. The main hypothesis of the study is the assumption of the dependence of the spiritual and moral level on the determined systematic work of the spiritual and moral potential of the person, their culture and valued at each age stage. The basic levels of ontogenesis are emphasized.

Procedure. The first stage of the research included analysis of the works in the field of «spirituality» and «morality», which allowed us to determine the specific features of spiritual and moral education of the 5-year-old children and to design a program of experimental study. The second stage was based on the comprehensive program of experimental research, i.e. a system of test methods aimed at studying the selected components of the spiritual and moral education. The population consisted of 90 five-year-old children.

Findings. The quantitative and qualitative analysis of the experimental data obtained at the third stage of our study showed that a high level of spiritual and moral education is recorded only in 21% of the respondents. The majority of respondents (57%) scored the average level of spiritual and moral education. 22% of the respondents score a low level of spiritual and moral education.

Conclusion. The study showed that less than one third of the respondents demonstrated a high level of spiritual and moral education. The majority of preschool children did not know about the spiritual and moral norms of social behaviour, and also they lacked regular rules of behaviour, which suggests that the majority of the research participants did not correspond to age-related opportunities and require targeted psychological and pedagogical assistance.

Keywords: preschool age, developmental features, 5-year-olds, personality, value culture of the individual, spiritual and moral education of the individual.

Актуальность тематики статьи

Выдающийся немецкий философ И. Кант писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» (цит. по Душенко, 2000, С. 520). Законы морали, сообразно которым живет человек, его нравственность философ счита-

ет важнейшими факторами, обуславливающими счастливую, гармоничную жизнь субъекта в окружающем его социуме.

Прошли столетия. Мы все так же стремимся к счастью и гармонии и не можем их достичь. Многие стремятся обрести счастье посредством приобретения материальных благ, которыми изобилует современная действительность, но при этом они не достигают гармонии с собой и окружающим миром.

Одной из причин недовольства собой, своей жизнью, по нашему мнению, является снижение уровня духовности, нравственной культуры личности, кардинальные изменения ее ценностных ориентаций. Подтверждение этой мысли мы находим в работах В.А. Кутырева (Кутырев, 2001), который характеризует современность как время бездуховного существования людей. «В «классическую эпоху» духовное отношение к миру включало в себя ум, нравственность, чувства, – то, что в философии называется идеальным и противопоставляется материальному» (Кутырев, 2001, С. 56). Современность же, по его мнению, характеризуется «экспансией искусственного и вытеснением им естественных форм бытия» (там же). Данную точку разделяют и такие современные ученые, как М.А. Барг, Ю.Г. Буртин, В. Мурашов, В.Н. Шилов и др. В.А. Кутырев отмечает также, что «практика и теоретический контекст употребления понятия духовность подсказывает, что ее социальным ядром является выход отдельного человека за пределы индивидуальной жизни, ориентация на общее благо» (там же, С. 57).

Другими словами, человек будет счастлив, лишь переориентировав себя на социум, на окружающий мир и реальную гармонию отношений с ним. Подтверждение данного вывода мы находим в работах В.М. Артемова, который считает, что современная эпоха «актуализирует поиск новой парадигмы подлинного человеческого существования и совершенствования в русле свободной самореализации и взаимной ответственности» (Артемов, 2002, С. 171).

Т.В. Сохраняева тоже считает, что «станет ли человек соразмерным миру на новом уровне, во многом зависит от того, какая аксиология сформируется на современном этапе развития, какое место в этой иерархии ценностей займут гедонистические, утилитарные стремления, ценности жизни, познания и образования» (Сохраняева, 2002, С. 48).

Мораль и духовность, нравственность и ценностные ориентиры личности объективно являются наивысшими смыслами жизни человека, они выступают регуляторами системы его отношений с окружающей действительностью. В настоящее время весьма актуальна



Татьяна Александровна Серебрякова – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail: e-serebrya@yandex.ru
<https://www.mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/serebryakova-tat-yana-aleksandrovna>



Ирина Алексеевна Конева – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail konvia@mail.ru.
<https://mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/koneva-irina-alekseevna>



Лидия Эдуардовна Семенова – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Нижегородского института развития образования
E-mail: verunchka08@list.ru
http://www.niro.nnov.ru/?id=41888&query_id=867922



Вера Эдуардовна Семенова – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования
E-mail: verunchka08@list.ru
<http://www.niro.nnov.ru/?id=17412>

проблема поиска новых норм и правил взаимодействия человека с тем миром, в котором он живет, норм и правил, возвращающих не только отдельного субъекта, но и человечество в целом к абсолютным ценностям, к «сократовскому триединству Истины, Добра и Красоты», являющемуся достоянием всего человеческого рода, его «вековым культурным наследием» (Серебрякова, 2006).

Решать эту задачу, в первую очередь, призвана современная система образования, особая миссия которого, как считает В.И. Загвязинский, – «способствовать социальной стабильности и прогрессу, восстановлению и развитию культуры и кадрового потенциала страны посредством гармонизации отношений в макро-, мезо- и микросоциуме» (Загвязинский, 1999, С. 32). Аналогичная мысль прослеживается и в работах В.А. Малинина, Т.Г. Мухиной, Н.Ю. Елисейевой (Малинин и др., 2017).

Первой ступенью системы образования является дошкольное образование. Именно раннее и дошкольное детство выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский характеризует как периоды, максимально чувствительные для становления личностного потенциала каждого ребенка (Выготский, 1977). Особое значение базовые ступени онтогенеза имеют и для духовно-нравственного становления личности. Поэтому практически все современные нормативно-регулятивные документы, касающиеся организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста, в качестве приоритетных определяют задачи их духовно-нравственного становления.

Ход исследования

Цель нашего исследования – изучение специфики и возможностей духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста.

Первым этапом нашего исследования стал этап теоретического осмысления проблемы духовно-нравственного развития как важнейшего компонента личностного становления.

Опираясь на работы Б.С. Братуся, Л.О. Володиной, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, В.П. Зинченко, С.А. Козловой,

А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясичева, Н.Ф. Никандрова, Т.И. Петраковой, И.В. Поповой, С.Л. Рубинштейна, Л.А. Сериковой, Е.В. Чекиной, В.Д. Шадрикова, В.Г. Шур, С.Г. Якобсон и др., мы сделали следующие выводы:

- Проблема духовно-нравственного становления личности привлекает пристальное внимание представителей всего спектра наук о человеке.
- Методологическую основу идей ученых о духовности, нравственности, ценностной культуре личности составляет теоретическое осмысление данной проблемы с позиций философии. Первые рассуждения о духовно-

ловека к духовности и нравственности. В работах таких исследователей, как А.Г. Адамова, Н.Д. Никандров, Е.В. Чекина и некоторых других обосновывается тесная связь духовности и нравственности субъекта с его системой ценностей.

- Ученые установили тесную связь духовно-нравственных проявлений личности со знаниями и деятельностью (работы В.Н. Мясичева, Н.Н. Никитиной, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсон и др.). Основываясь на результатах теоретического анализа трудов ученых в сфере духовности и нравственности, мы счи-

Мораль и духовность, нравственность и ценностные ориентиры личности объективно являются наивысшими смыслами жизни человека, они выступают регуляторами системы его отношений с окружающей действительностью. В настоящее время весьма актуальна проблема поиска новых норм и правил взаимодействия человека с тем миром, в котором он живет, норм и правил, возвращающих не только отдельного субъекта, но и человечество в целом к абсолютным ценностям

сти и нравственности человека можно найти уже в трудах таких античных мыслителей, как Платон и Аристотель. Весьма интересные идеи о том, что человек – существо моральное, высказывает представитель философии эпохи Просвещения П.А. Гольбах. Анализируя наследие русских философов, можно констатировать факт пристального внимания к данной проблеме со стороны Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, К.Д. Ушинского и многих других классиков философской мысли.

- Основанием становления духовности и нравственности личности является система ее отношений, избирательных связей с различными сторонами окружающей действительности. Исходя из того, что отношение субъекта к окружающей его действительности может быть как положительной, так и отрицательной модальности, можно считать, что и проявление нравственности и духовности будет носить разно-модальную окраску. Если субъект принимает нравственные нормативы, проявляет свою духовность, его отношение к ним будет положительной модальности. Отрицание же, даже на поведенческом уровне, норм и правил социального поведения, свидетельствует об отрицательном отношении че-

таем, что духовность и нравственность – это сложные интегративные образования. При этом в качестве их важнейших составляющих мы выделяем:

- интеллектуально-когнитивный;
- ценностно-мотивационный;
- поведенческий компоненты.

Основной целью второго этапа исследования была разработка диагностической программы, ориентированной на изучение уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста – 5-го года жизни. Учитывая возрастные возможности детей 5-го года жизни (результаты исследований Р.С. Буре, Г.Н. Гришиной, Н.Ф. Виноградовой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой и др.), а также выделенные компонентные составляющие, в рамках каждого из них нами были выделены параметры оценки уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста. На основе этого осуществлялся отбор диагностического инструментария.

В целях изучения уровня развития интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития мы использовали такие методики, как «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной и методику «Беседа», которые позволяют оценить не только

уровень сформированности у дошкольников знаний о нравственных нормах и правилах поведения в социуме, но и степень осознания детьми нравственных качеств и характеристик человека.

Для определения уровня ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития нами были отобраны следующие диагностические методики:

- Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка Й. Шванцаре, методика «Домики» О.А. Ореховой, методика «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды в модификации А.О. Прохорова и С.В. Велиевой, методика «Контурный С.А.Т.-Н» Э. Криса в модификации Н.Я. Семаго. Они направлены на всестороннюю оценку уровня развития эмоциональной сферы детей как основы их духовно-нравственного становления.
- Методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» Р.С. Немова, «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» и «Изучение действительности общественного и личного мотивов». Они позволяют выявить уровень развития мотивационной сферы детей, что также необходимо для объективной оценки их духовно-нравственной сферы.
- Разработанная нами схема научного наблюдения за поведенческими проявлениями детей. С ее помощью мы оценивали поведенческий компонент духовно-нравственного развития детей – в качестве основных параметров оценки мы определяли сформированность у детей таких привычек нравственного поведения:
 - ребенок нормально общается как со взрослыми, так и со сверстниками, готов делиться со сверстниками игрушками, может спокойно ждать своей очереди (например, в подвижных играх) и т.д.;
 - ребенок понимает эмоциональные состояния окружающих и проявляет устойчивую потребность в эмпатии, ориентированной вовне (проявляет устойчивую потребность пожалеть, утешить, позаботиться об окружающих, как о сверстниках, так и о взрослых, самостоятельно замечает, если кто-то плачет, расстроен или гру-

стит, пытается его пожалеть, успокоить – находится рядом, гладит, говорит добрые слова и т.д.);

- ребенок регулярно, независимо от ситуации, ведет себя хорошо, соблюдая этические нормативы и правила (не дерется, не обзывается, не отнимает игрушки, не дразнится и т.д.);
 - ребенок стремится позитивно решать конфликтные ситуации (готов поделиться игрушкой, книгой и т.д.);
- Методика «Сделаем вместе» Р.Р. Калинин. Предназначена для выявления и оценивания уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником.

В проведенном нами экспериментальном исследовании приняли участие 90 детей среднего дошкольного возраста.

Результаты исследования

Исследование интеллектуально-когнитивного компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Чтобы выявить уровень его развития необходимо, в первую очередь провести оценку и анализ уровня сформированности знаний детей о нормах социального поведения. Диагностические данные, полученные нами по итогам реализации методики «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, свидетельствует о том, что высокий уровень знаний о нормах социального поведения фиксируется лишь у 23% детей среднего дошкольного возраста. Эти дети, продолжая рассказ экспериментатора, демонстрируют устойчивое умение называть нравственную норму адекватно описанной ситуации, правильно (с позиций нравственных нормативов и правил) оценивают как положительное, так и отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое) поведение детей, о котором в незаконченной экспериментатором истории идет речь, мотивируя (поясняя) свою оценку, устанавливая причинно-следственные связи между нормативами поведения и описываемой экспериментатором ситуацией. Например, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос: «Что сказал ей мальчик, который

стоял рядом?» один из детей ответил: «Он сказал: «Девочка, давай я тебе помогу собрать игрушки», предвосхитив, тем самым, положительное развитие событий с позиций оценки поступка мальчика. На вопрос: «Почему ты так думаешь?» этот ребенок сказал: «Он думал, что девочке будет трудно самой собрать игрушки, и он захотел ей помочь». Еще один ребенок на вопрос: «Что сказал ей мальчик, который стоял рядом?» ответил: «Можно я помогу тебе собрать игрушки?», а поясняя свой ответ, добавил: «Он увидел, что у девочки упали игрушки, и ей нужна помощь».

В рамках реализации этой же методики детям предлагали закончить историю про Катю, которой подарили на день рождения красивую куклу, и младшая сестра сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Один из детей закончил эту историю словами: «На, Вера, поиграй моей куклой». На вопрос: «Почему ты так думаешь?» он ответил: «Ей (Кате) было не жалко куклу, она была добрая и поступила хорошо. Ей не жалко игрушку для сестры».

Обратимся к итогам реализации диагностической беседы, в рамках которой детям предлагалось ответить на вопросы типа «Кого можно назвать хорошим (плохим)? Почему?», «Кого можно назвать добрым (злым)? Почему?» и т.д. При этом нравственные характеристики нами отбирались, исходя из возрастных возможностей детей среднего дошкольного возраста. В качестве таких нравственных нормативов мы использовали: хороший/плохой, добрый/злой, честный/лживый, щедрый/жадный, смелый/трусливый). Выяснилось, что дети имеют устойчивые обобщенные представления обо всех нравственных качествах, могут объяснить, что эти качества человека означают, как проявляются. При пояснениях ребенок может ссылаться даже на конкретных людей как носителей данного качества в конкретной жизненной ситуации.

- Так, на вопросы: «Кого можно назвать хорошим?», «Почему ты так думаешь?» один из детей ответил: «Хорошие – Маша, сестра, подружка. Потому, что они ухаживают за больными, помогают маме, делятся игрушками, угощают конфетами». На вопросы: «Кого можно назвать плохим? Почему?» данный ребенок ответил: «Дядей и мальчиков. Потому, что они совершают преступле-

ния». Еще один ребенок на эти же вопросы ответил: «Бандита. Потому, что он совершает преступление».

- На вопросы «Кого можно назвать честным? Почему?» первый респондент ответил: «Кто не обманывает и говорит правду. Потому, что обманывать плохо, и они не правильно поступают». Этот же дошкольник на вопросы: «Кого можно назвать лживым? Почему?» дает ответ: «Того, кто врет, не сдерживает обещания. Потому, что врать нельзя».
- На вопросы: «Кого можно назвать добрым? Почему?» дети, оцененные нами как имеющие высокий уровень духовно-нравственного развития, отвечали: «Того, кто помогает слабому, больному. Того, кто не обижает, кто заступается, не жадничает, не обижает животных. Того, кто заботится о питомцах».
- На вопросы «Кого можно назвать смелым? Почему?» в основном ответ был: «Того, кто всех защищает и ничего не боится». А отвечая на вопрос: «Кого можно назвать трусливым? Почему?», дети говорили: «Себя. Потому, что я боюсь темноты... Того, кто всех боится... Я. Потому, что боюсь, когда меня пугают ...».

Средний уровень интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития нами зафиксирован у 60% детей среднего дошкольного возраста. Продолжая рассказ экспериментатора, такие дети так же демонстрируют умение называть нравственную норму, исходя из контекста описанной ситуации, и опираясь на знание нравственных нормативов и правил, стараются оценить поведение детей, о котором в незавершенной экспериментатором истории идет речь. Однако они затрудняются пояснить свою оценку, не всегда устанавливают причинно-следственные связи между нормативами поведения и описываемой экспериментатором ситуацией. Так, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос экспериментатора: «Как ты думаешь, что сказал девочке мальчик, который стоял рядом и все видел?» один из детей ответил: «Он сказал: "Девочка, у тебя игрушки упали"», дав, тем самым, положительную оценку поступка мальчика. Но на вопрос: «Почему ты так думаешь?», ребенок просто ответил: «Потому, что она может игрушки потерять».

Заканчивая историю про Катю, подаренную ей на день рождения куклу и младшую Катину сестру, желающую с этой новой куклой поиграть, один из детей ответил: «Поиграй, Вера, можно. Катя поступила хорошо, потому, что надо уступать». Это, несомненно, свидетельствует о знании ребенком нравственных нормативов поведения. Но этот же ребенок, заканчивая историю про девочку Олю, которая не хотела принимать участие в общей игре, а стояла рядом и смотрела, как играют другие, на просьбу помочь, ответил за Олю: «Я не буду помогать. Я не играла», хотя оказание помощи всегда и во всех жизненных ситуациях является нравственным нормативом. Из приведенного примера мы видим, что знания нравственных нормативов у данного ребенка хотя и присутствуют, но он не всегда готов в реальности их выполнять, соблюдать.

Уточнение полученных данных с помощью диагностической беседы тоже показало, что у данных детей имеются знания лишь о некоторых нравственных качествах. Причем, представления о нравственных качествах нечеткие и даже не всегда типичные – объясняя те или иные качества, ребенок может называть действия, никак не связанные с данным качеством. Например, на вопросы: «Кого можно назвать хорошим? Почему?» дети отвечали: «Еву. Потому, что она убирает игрушки». На вопросы же: «Кого можно назвать плохим? Почему?» от одного респондента последовал ответ: «Андрея. Потому, что он плачет всегда». На вопросы: «Кого можно назвать честным? Почему?» один из детей ответил: «Викю. Потому, что она добрая» и тд.

Низкий уровень интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития выявился у 17% детей. Такие дети, продолжая рассказ экспериментатора, демонстрируют и незнание нравственных нормативов, и неумение оценивать социальные поступки. Например, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос экспериментатора: «Что сказал девочке мальчик, который стоял рядом и все видел?» один из детей ответил: «Где игрушки потеряла?». А на вопрос: «Почему мальчик так ответил?» он сказал: «Потому, что он не хотел с ней дружить». На вопрос: «Как ты думаешь, хорошо или плохо поступил мальчик?» ребенок от-

ветил: «Мальчик хорошо поступил». Тем самым данный ребенок продемонстрировал, что он не знает нормативов социального поведения.

В истории про Петю и Вову, которые играли вместе и сломали красивую дорожку игрушки, отвечая на вопрос: «Кто сломал игрушку?», один из детей ответил: «Сломали вместе». и пояснил: «Они нечаянно сломали... Потому что игрушка не крепкая». Данные ответы детей тоже свидетельствуют об отсутствии у них знаний о нравственных нормативах поведения.

Проведение диагностической беседы также свидетельствует о том, что данные дети демонстрируют полное отсутствие представлений о нравственных качествах. Даже самые элементарные нравственные качества (такие, как хороший/плохой) дети затруднялись пояснить и, отвечая на вопросы экспериментатора, отвечали очень неконкретно и отвлеченно: «Все девочки у меня в группе хорошие потому, что я с ними играю».

На вопросы «Кого можно назвать плохим? Почему?» один из детей ответил «Котенка, потому что он царапается». Еще один респондент сказал: «Медведя. Потому, что он спит в берлоге». На вопросы «Кого можно назвать лживым? Почему?» дети давали следующие ответы: «Ваню, потому что он все время толкается... Сашу, потому, что он плохо ест ...» и тд.

Исследование ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Основные параметры оценки данного компонента: уровень развития аффективной сферы детей, уровень сформированности у ребенка морально-нравственных эмоций и чувств, характер и направленность отношения ребенка к нормам и правилам жизнедеятельности в социуме, а также уровень развития мотивационной сферы ребенка.

Детализированный анализ данных, полученных нами по итогам реализации всего методического комплекса, направленного на изучение данной компонентной составляющей, позволяет нам сделать следующие выводы.

Для детей, у которых мы выявили высокий уровень ценностно-мотивационного развития (19%), типичен ста-

бильный фон эмоциональной сферы. Например, результаты реализации оценочной шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцаре свидетельствуют о том, что данные дети способны ярко выражать свои эмоции, как вербально, так и не вербально – подвижной мимикой лица и жестикуляцией.

Результаты реализации проективной методики «Домики» О.А. Ореховой показали, что для таких детей типичным являются состояния бодрости, здоровой активности, готовности к энергозатратам, а также позитивное отношение к себе, сверстникам, воспитателям. Например:

- Респондент 1 – на протяжении всего дня активен, что находит отражение в его стремлении самостоятельно организовывать игры и помогать воспитателям. При выполнении предлагаемых ему заданий показывает высокие результаты.
- Респондент 2 – любит помогать сверстникам. Когда воспитатель просит убрать за собой игрушки, он, в первую очередь, поможет остальным, а потом сам приступит к уборке.
- Респондент 3 – фон настроения на протяжении всего дня сохраняется ровный, позитивный. У него много идей, он собирает вокруг себя других детей, организуя совместные игры. Проявляет устойчивую готовность к выполнению разнообразных поручений воспитателя.

Изучение эмоционального отношения детей к нравственным нормативам с помощью методики «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды показало, что для данных детей типичным является положительно-эмоциональное отношение к нравственным нормативам. Этим детям свойственно устойчивое положительное настроение, они веселы, оптимистично настроены, успешно соотносят демонстрируемое поведение с соответствующей оценкой. Например:

- Респондент 1 – демонстрирует точную логическую связь, соответствующую поступку и цветовому выбору: «Бить кого-то – это плохо, значит я выберу черный цвет».
- Респондент 2 – отмечает взаимосвязь: «Ольга Ивановна – моя любимая воспитательница, значит, я ее отмечу красным цветом, ведь красный – мой самый любимый!».

- Респондент 3 – «В моей группе мне хорошо, спокойно – выберу синий цвет»).

Аналогичные данные мы получили и при реализации игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова и С.В. Велиевой. Анализ результатов свидетельствует о преобладании у этих детей позитивного симптомокомплекса, характеризующегося положительным восприятием себя, членов своей семьи, сверстников и воспитателей. Например:

- Респондент 1 – зеленый лепесток поставил на маму и дедушку, что означает его доверие, чувство уверенности и поддержки; синий лепесток – на папу и воспитателя, что говорит о спокойствии ребенка при взаимодействии с этими людьми, гармонии в отношениях и свободе; красный лепесток – на бабушку, что означает восприятие бабушки как активно взаимодействующего с ним человека; фиолетовый лепесток поставил на сестру, что свидетельствует о восприятии ее как человека безучастного, не обладающего для данного ребенка авторитетом. Лепестки – желтый (семья как источник света и бодрости), коричневый, серый и черный данный ребенок не отдал никому.
- Респондент 2 – желтый лепесток ребенок отдает маме, что говорит о любви, признании ее авторитета, эмоциональной зависимости; красный – папе, бабушке, что свидетельствует о том, что они эмоционально привлекательны для данного ребенка, активно с ним взаимодействуют. Зеленый лепесток данный ребенок поставил на воспитателя, семью, что говорит о его уверенности в поддержке с их стороны. Негативные цвета – черный, коричневый, серый данный респондент не отдал никому.

Изучение уровня развития мотивационной сферы детей с высоким уровнем ценностно-мотивационного развития выявило, что они демонстрируют устойчивую ориентацию на социальные нормы, правила, морально-нравственные аспекты поведения. Например, в рамках реализации методики «Изучение соподчинения мотивов» мы получили следующие результаты:

- Респондент 1 – делает выбор в пользу непривлекательного дела, откладывая момент получения игрушки. Говорит

при этом: «Вот сейчас я закончу убираться в комнате, тогда и поиграю».

- Респондент 2 – дает возможность девочкам или более младшим детям первым выбрать игрушки.
- Респондент 3 – играя в мяч в командной игре, выбор сделал в пользу командных очков, сказав: «Ведь важно, чтобы мы все победили».

У 58% детей нами выявлен средний уровень развития ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития. Для таких детей в основном характерны эмоции положительной модальности, их эмоциональные проявления умеренны. Реализация оценочной шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцаре показала, что яркость невербальных эмоциональных проявлений (подвижная мимика лица, активная жестикуляция) у данных детей фиксируется лишь ситуативно (как правильно, это ситуации максимально обыденные и привычные для ребенка): радуется знакомой игрушке или другу, придя в детский сад после выходных дней. В основном же данные дети ярко своих эмоций не проявляют. Также для данных детей типичной является ситуационная окрашенность эмоциональных проявлений, поэтому их эмоции положительной модальности могут резко меняться на негативные эмоции. Например:

- Респондент 1 – избирательно (только по отношению к самому близкому другу) проявляет положительные эмоции. С остальными детьми и взрослыми он сдержан, порой даже отстраненно-холоден.
- Респондент 2 – настороженно относится к незнакомым людям. Старается говорить тише, не заявляет о своих потребностях, чаще прекращает возмущаться (или радоваться) в присутствии других людей.
- Респондент 3 – может обидеться и заплакать в ситуациях, когда его что-то не устраивает. Здороваться иногда забывает, вспоминает после замечания взрослого, испытывает по этому поводу дискомфорт.
- Респондент 4 – часто обижается на окружающих, когда ему не позволяют делать так, как он хочет, (например, играть всеми игрушками сразу). Он демонстративно топает ногой, говорит,

что он очень зол, после чего пытается найти себе какое-либо занятие. Однако при этом ребенок уже менее инициативен в своих проявлениях.

Анализ результатов реализации проективной методики «Домики» О.А. Ореховой свидетельствует о том, что данные дети отличаются определенным уровнем снижения активности, они вялы, безынициативны.

Изучение эмоционального отношения данных детей к нравственным нормативам с помощью методики «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды показало, что в целом они способны соотносить внешне демонстрируемое поведение с соответствующей его оценкой. Однако в некоторых ситуациях они, используя цветовую интерпретацию, могут обозначить «позитивным» цветом явно негативную ситуацию или поступок и наоборот. Например:

- Респондент 1 – комментирует выполнение задания: «Мой любимый цвет – зеленый, потому что у меня зеленая шапка и шарф, поэтому мое настроение в группе будет зеленого цвета».
- Респондент 2 – говорит: «Дружба будет черного цвета», почему – обосновать не смог, ступевался, покраснел.
- Респондент 3 – «Мое настроение в семье красного цвета, потому что мама носит красный шарф, когда у нее хорошее настроение».

Аналогичные данные мы получили и при реализации игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова, С.В. Велиевой. Согласно полученным нами данным, для этих детей типичным является индифферентное (нейтральное) восприятие ребенком себя, своей семьи, сверстников, воспитателей и, даже, окружающего в целом. Например:

- Респондент 1 – зеленый лепесток поставил на маму и семью, что означает его доверие, чувство уверенности в поддержке; синий лепесток – папе, что говорит о чувстве единства с ним, о гармонии в отношениях и свободе; черный – воспитателю, выражая к нему свои негативные чувства; серый – бабушке, т.к. она придирчива и критична по отношению к данному респонденту.
- Респондент 2 – зеленый лепесток также отдал маме, ощущая себя с ней как единое целое; синий – папе, что ха-

рактеризует гармонию в отношениях с ним и свободу; желтый – бабушке, что говорит о любви и признании; фиолетовый – воспитателю, что свидетельствует о том, что воспитатель не является для него авторитетом; коричневый – брату, демонстрируя тем самым ревностные чувства, конфликт с ним.

- Респондент 3 – красный лепесток – маме и семье, они являются веселыми, активно взаимодействующими с ребенком, желтый – друзьям, что говорит о любви и признании; коричневый – папе, отстраненному члену семьи, требовательному, злому, часто несправедливо наказывающему, фиолетовый – сестре, она безучастный член семьи, не обладающий авторитетом, «пустое место»; серый – воспитателю, он угнетает ребенка, придирчив к нему, слишком критичен.

Изучение уровня развития мотивационной сферы данных детей свидетельствует о том, что на реализацию социальных нормативов, правил, морально-нравственных аспектов поведения они ориентированы лишь частично. Более того, реализуемые данными детьми нормы социального поведения нередко носят субъективный характер, отражая их ориентацию на те нормы и правила, которые являются типичными в его референтной группе. Например:

- Респондент 1 – комментирует свои поступки: «А Маша сказала, что, если я не буду сразу убирать все игрушки, то ничего страшного не случится!»
- Респондент 2 – отстаивает те идеи и правила, которые вносит воспитатель: «А Алесья Алексеевна сказала, что ссориться – это нехорошо!»

Нами выявлено, что 23% всех исследуемых детей находятся на низком уровне развития ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития. Типичными для них являются либо эмоциональная индифферентность (12% детей) либо, даже, ярко выраженные негативные эмоции по отношению к окружающей действительности во всех ее проявлениях. Такие данные получены по результатам проведения проективной методики «Домики» О.А. Ореховой, «Цветового теста отношений» А.М. Эткинды и игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова и С.В. Велиевой. Такие дети от-

дают предпочтение черному, серому и коричневому цветам, проявляют устойчивое стремление обозначать «негативным» цветом позитивные ситуации (например, ребенок черным цветом изображает маму, серым – бабушку, коричневым – воспитателя и свою семью в целом).

Изучение уровня развития мотивационной сферы данных детей свидетельствует о полном отсутствии у них ориентации на соблюдение социальных требований, правил и норм. Данные дети не способны адекватно оценивать ситуации и соподчинять мотивы своего поведения.

Исследование поведенческого компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Детализированный анализ результатов свидетельствует о следующем.

22% детей, оцененные нами как имеющие высокий уровень поведенческой составляющей духовно-нравственного развития, демонстрируют ярко выраженную положительную нравственную направленность личности, они сразу устанавливают контакт с партнером по совместной деятельности, проявляют готовность к сотрудничеству, постоянно находятся в диалоге с партнером, работают на центральной части стола или ближе к партнеру. Например:

- Ребенок обратился к своему партнеру по игре со словами: «Давай сначала разложим все наши фигурки вместе» и сдвинул все свои фигурки на центр стола;
- Демонстрируя желание помочь своему партнеру, ободрить его, респондент 1 говорит: «Давай, окно ставь, я тебе помогу»; респондент 2: «Почти все получилось. Просто поменяй фигурки местами»; респондент 3: «Давай я помогу тебе, если у тебя не получается»;
- Эти дети в своей речи используют только личные местоимения множественного числа типа «нас», «мы»;
- Многие такие дети, закончив работу, улыбались друг другу и говорили: «Мы с тобой, молодцы!».
- Для этих детей типична высокая заинтересованность в предложенной деятельности. Они активно выполняли задание, не отвлекались, давали советы своему партнеру. Например:

- Респондент 2 сказал: «Паша, давай, ставь сюда. Ставь»;
- Респондент 3: «Леша, помогай, давай, вот так. Сейчас мы правильно делаем».

58% опрошенных детей имеют средний уровень поведенческой составляющей духовно-нравственного развития. У них тоже прослеживается положительная нравственная направленность личности. Вместе с тем, у них наблюдается недостаточная сформированность или, даже, полное отсутствие, навыков совместной деятельности. Начиная совместную деятельность, эти дети не стремятся установить контакт со своим партнером, действуют отдельно друг от друга, нередко каждый на своей стороне стола, до тех пор, пока не поймут, что целую картинку, как на образце, им собрать не удастся. Только после этого они начинают действовать сообща, передвигают свою часть картинки на середину стола и обращают внимание на своего партнера. При этом взаимодействие с партнером остается ограниченным и ситуативным – дети, в основном, работают молча, помощь своему партнеру не предлагают, в диалог с ним практически не вступают, обращений по поводу совместной работы друг к другу мало, максимум 2–3. В речи данные дети используют как личные местоимения множественного числа типа «нас», «мы», так и местоимения единственного числа типа «я», «мне». В процессе деятельности эти дети отвлекаются, смотрят в сторону или на то, как собирает картинку партнер. Например:

- Респондент 1, обращаясь ко взрослому, говорит: «Я буду собирать колеса ..., Я буду собирать трубу у паровоза ..., но позже: «Мы уже почти закончили»;
- Респондент 2, услышав слово «вместе», первые фигурки кладет на середину стола, спрашивает партнера: «Это сюда?». Затем, вовлеченный в деятельность, молча берет у партнера нужную ему фигурку, соединяет со своей и кладет их на середину стола. Партнер по совместной деятельности против этих действий не возражает, молчит и сам респондент. Он вновь молча забирает у своего партнера очередную фигурку. Говорит взрослому: «Я собираю голову (кукле)». В конце восклицает: «Вау! Мы собрали!»;
- Респондент 3 пытается собирать картинку отдельно от своего партнера

только из своих фигурок, располагая работу строго перед собой. После того, как понял, что ничего собрать не получается, молча берет у своего партнера фигурку. Ребенок возражает, говорит: «Это моя деталь! Сам себе строй». Однако респондент партнеру фигурку не вернул, а положил ее на свой фрагмент картинки и продолжает собирать дальше. Через несколько минут говорит партнеру: «Это что? Это твоя крыша. Я трубу собрал. Давай соединять», он сдвигает к центру свою часть картинки и часть картинки партнера, и говорит: «Вот так. Мы молодцы!».

У 20% респондентов зафиксирован низкий уровень развития поведенческой составляющей духовно-нравственного развития. По итогам выполнения методики «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой эти дети демонстрируют доминирование отрицательной нравственной направленности личности. В процессе организуемой совместной деятельности они забирают фигурки партнера, несмотря на его протест; негативно реагируют, когда партнер аналогично проявляет себя по отношению к ним (тоже забирает фигурки); слово «вместе» не понимают и пытаются выполнить задание индивидуально, используя только свои фигурки. Контакт с партнером по деятельности данные дети не устанавливают, в конструктивный диалог не вступают, интересы и желания партнера в процессе совместной деятельности не учитывают и не могут адекватно ситуации выражать свои собственные желания и просьбы. Интерес к предложенной совместной деятельности они не проявляют, желания помочь партнеру не испытывают. Использует в речи только личные местоимения единственного числа типа «я», «мне». Например:

- Респондент 1 – забрал все фигурки себе, начал плакать и кричать: «Это мое». Через некоторое время, обращаясь к воспитателю, говорит: «Я не знаю как делать, не буду делать»;
- Респондент 2 – молча начинает собирать картинку на своей стороне стола. Когда понимает, что не хватает нужных фигурок, говорит партнеру: «Дай мне твои детали» и, не дождавшись реакции на эту просьбу, молча забирает все фигурки себе. Продолжая самостоятельно выполнять совместное зада-

ние, говорит: «Я не знаю куда ставить», после этого собирает все детали в кучку и говорит: «Мы никогда эту картинку не соберем»;

- Респондент 3 – резко отбирает у партнера фигурку, которую тот пытался положить, и говорит: «Ты, не сюда. Это моя деталь! ... Дай, я сам поставлю ...»;
- Респондент 4 – заявляет: «Я поставила, это моя ...».

Выводы

Обобщенный анализ полученных нами диагностических данных свидетельствует о том, что на высоком уровне духовно-нравственного развития находится 21% респондентов. Это дети, хорошо знающие этические нормы и правила и систематически реализующие их с своей практикой (в своем поведении, взаимодействии с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками). Знания о нормах социального поведения эти дети могут свободно применять для оценки поведенческих проявлений и собственных, и окружающих людей (сверстников и взрослых), и, даже, вымышленных, сказочных персонажей. У этих детей устойчиво доминируют эмоции положительной модальности, их эмоции сбалансированы, у них фиксируется не только наличие элементарных ситуативных эмоций (агрессия, обида, страх, стыд, грусть, радость), но и чувств сопереживания, сочувствия («мне больно и тебе больно»), жалости и сострадания. Для выражения своих эмоциональных переживаний и состояний данные дети способны использовать не только вербальные средства (речь), но и не вербальные (мимику, жесты, действия). Для них характерны способность различать такие нравственные категории, как «хороший – плохой», «добро – зло», «красивый – некрасивый», «правда – неправда (обман)», испытывать чувство стыда за негативные действия и поступки и чувство удовольствия за положительные поступки, внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.д. Эти дети способны соподчинять свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия, что свидетельствует о сформированности у них морально-

нравственных эмоций и чувств, а также о том, что социальные нравственные нормы усвоены ими не только на уровне знаний, но и на уровне поведения – они стали для них привычкой.

На среднем уровне духовно-нравственного развития оказались 57% опрошенных нами детей. Эти дети знают некоторые этические нормы и правила социального поведения, однако не всегда их реализуют в своем поведении и взаимодействии с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками. Для оценки поведенческих проявлений своих собственных, окружающих людей (сверстников и взрослых) и, особенно, вымышленных, сказочных персонажей они применяют свои знания о нормах социального поведения не всегда, ситуативно и с помощью взрослых. Несмотря на то, что у этих детей доминируют эмоции положительной модальности, их эмоции не сбалансированы, максимально часто у них фиксируются только элементарные ситуативные эмоции такие, как агрессия, обида, страх, радость, а чувства сопереживания, сочувствия, жалости, сострадания данные дети проявляют крайне редко. Эти дети способны различать лишь самые элементарные нравственные категории, такие как «хороший – плохой». Они могут ситуативно

Учитывая, что по результатам проведенного нами диагностического исследования большинство детей находятся на среднем уровне духовно-нравственного развития (и даже есть дети с низким уровнем духовно-нравственного развития), целью своей дальнейшей исследовательской деятельности мы определяем разработку системы мероприятий, ориентированных на оптимизацию процесса духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста

но испытывать чувство стыда за негативные действия и поступки и удовольствие за положительные проявления, особенно, когда их хвалят или ругают. Внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.п., данные дети по своей инициативе практически не проявляют. Свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия они подчиняют не всегда.

И на низком уровне духовно-нравственного развития оказались 22% опрошенных нами детей среднего дошкольного возраста. Это дети, которые не имеют представления ни о каких этических нормах и правилах социального поведения, не способны реализовать их в практике своего поведения. У данных детей доминируют либо эмоции отрицательной модальности, либо они вообще эмоционально-индифферентны, их эмоции не сбалансированы. Они не способ-

ны различать даже самые элементарные нравственные категории, такие как «хороший – плохой». Эти дети могут ситуативно испытывать лишь чувство удовольствия, если их хвалят за положительные поступки и действия. Внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.п., они не проявляют, подчинять свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия не могут.

Учитывая, что по результатам проведенного нами диагностического исследования большинство детей находятся на среднем уровне духовно-нравственного развития (и даже есть дети с низким уровнем духовно-нравственного развития), целью своей дальнейшей исследовательской деятельности мы определяем разработку системы мероприятий, ориентированных на оптимизацию процесса духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста.

Литература:

- Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – С. 26–27.
- Артемов В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 163–175.
- Барг М.А. Эпохи и идеи. – Москва : Правда, 1987. – 348 с.
- Бердяев Н.А. Дух и реальность. Основы общечеловеческой духовности. – Москва : Республика, 1994. – 480 с.
- Бим-Бад Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном : популярные очерки и этюды. – Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 144 с.
- Бондаревская Е.В., Бермус А.Г., Хоронько Л.Я. и др. Методологическая сфера образования : монография. – Ростов-на-Дону : Булат, 2007. – 250 с.
- Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.
- Васильев В.А. Воспитание добродетели // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 2. – С. 190–204.
- Володина Л.О. Духовно-нравственные ценности воспитания в русской семье: к проблеме смысла // Ценности и смыслы. – 2014. – № 3(31). – С. 13–28.
- Выготский Л.С. Проблемы психического развития ребенка : хрестоматия по психологии / под ред. проф. А.В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 409–415.
- Грашук С.С. Нравственность: к вопросу об определении понятия // Символ науки. – 2015. – № 8. – С. 142–144.
- Душенко К.В. Большая книга афоризмов. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1056 с.
- Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. – 1999. – № 1. – С. 31–38.
- Захарченко М.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание как ключевые категории в методологии проектирования образовательных программ // Материалы I межрегиональной научно-практической конференции «Системно-деятельностный подход в воспитании. Духовно-нравственное развитие и воспитание – главные приоритеты образования». – Санкт-Петербург : Изд-во Политех. ин-та, 2010. – С. 6–15.
- Ильин И.А. О противлении злу силою // И.А. Ильин Собрание сочинений. В 10 тт. Т. 5. – Москва : Русская книга, 1996. – 608 с.
- Кутырев В.А. Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 56–65.
- Малинин В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета [Vestnik of Minin University]. – 2017. – № 4. – С. 6–31. doi:10.26795/2307-1281-2017-4-6
- Меньшиков В.М. Духовно-нравственное воспитание: предмет и содержание // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 3(30). – С. 28–50.

- Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 13–21.
- Мясищев В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. – Москва; Воронеж, 1995. – 356 с.
- Никандров Н.Д. Духовно-нравственное воспитание как задача современной системы образования // Современное образование как открытая система : коллективная монография / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – Москва : Институт научной и педагогической информации РАО, 2012. – 576 с.
- Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Психометрический анализ диагностических показателей методики «Сказочный семантический дифференциал». // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 2. – С. 114–135.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир: проблемы общей психологии / под ред. Е.В. Шорохова. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
- Серебрякова Т.А. Теоретико-методологические основы формирования ценностного отношения личности к миру : монография. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2006. – 115 с.
- Серебрякова Т.А., Казакова О.М., Буранова А.А. Проблема духовно-нравственного воспитания и ее теоретическое осмысление // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – № 3(20). – С. 75–82.
- Сохраняева Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 6. – С. 48–64.
- Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние : монография. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 119 с.
- Шилов В.Н. Политические ценности: специфика и функции // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 6. – С. 116–125.
- Ainsworth, J. & Brown, A. (1995). *Moral Education*. The National Society, 32.
- Angel R. (1958). *Free Society and moral crisis*. Michigan, 252. doi:10.3998/mpub.9690478
- Anglin G.J. (1991). *Instructional technology. Past, present, future*. New York: Englewood Cliffs, 529.
- Bauer R. (1966). *Idealismus and Geyner in Osterreich*. Heidelberg, 173.
- Bolzano B. (1937). *Weissenhaftslehre*. Bd. I-YI. Sulzbach, 287, 231.
- Bolzano B. (1969). *Gesamtausgabe. Einleitungsband. Teil 1. Biographie*. Stuttgart-Bad: Connstatt, 226.
- Bolzano B. (1969-1978). *Gesamtausgabe. Reihe II, Y, YII, YIII, XII, XIY*. Stuttgart: Bad Connstatt, 408.
- Bolzano B. (1976). *Ausgewahlte Schriften*. B., 291.
- Burke K. A. (1962). *Grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Cole, M. (1995). *Socio-Cultural-Historical Psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology*. In: *Wertsch, J. V. (Ed) Sociocultural studies of Mind*. – Cambridge University Press, 190. doi: 10.1017/CBO9781139174299.010
- Duckheim E. (1961). *Les formes elementaires de la vie religieuse*. Paris, 609.
- Festinger L.A. (1962). *Theory of Cognitive Dissonance*. Palo Alto, California.
- Fischer, J.M. (1999). *Recent Work on Moral Responsibility*. In *J. M. Fischer Ethics*. Chicago, 110(1), 93–139. doi:10.1086/233206
- Frankl V.E. (1962). *Man's Research for Meaning*. Boston.
- Henri J.M. Novwen (2003). *The Inner voice of Love. A Journey Through Anguish Freedom*. London, Darton. Longman + Todd. 98.
- Holzkampf K. (1973). *Sinnlicher Erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt am Main.
- Jenni, K. (2001). *The Moral Responsibilities of Intellectuals. Social theory and practice*. Tallahassee, 27(3), 437–454. doi:10.5840/soctheorpract20012734
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral education: Moral studies and the ideal of justice*. San-Francisco, V.1, 441.
- Kraft, Ch. (1979). *Christranity in Culture*. NY., 500.
- Lancaster S., & Foody M. (1988). *Self-extensions and conceptualization*. *Jorn. Theory Soc. Behav*, 18(1). doi:10.1111/j.1468-5914.1988.tb00117.x
- Lazarus R.S. (1968). *Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations*. *W.J. Arnold (ed). Nebraska symposium*. V. 16. Lincoln.
- Masloy A.H. *Motivation and Personality*, 91–92.
- Moreno, J.L. (1974). *Mental catharsis and the psychodrama*. In: *193 Greenberg, I.A. (Ed.) Psychodrama: Theory and therapy*. New York, Behavioral Publications.
- Piaget, J. (1977). *The moral judgement of the child*. London, 399.
- Rogers C. (1965). *Clientcentered therapy*. Boston, 414.
- Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New York, 466. doi:10.1037/10788-000
- Seidlerovas (1963). *Politike a socialni nasori Bernarda Bolzana*. Praha, 273.
- Syafsbory A. (1906). *Chameteristies of Men Manners, Opinions, Times*. London, 1–2(168).
- Winter E. (1977). *Die Sozial und Ethnocthik B. Bernard Bolzanos*. Wien, 247.

References:

- Adamova A. G. (2008.) the essence of spiritual and moral education of students in the context of a systematic approach. [*Vestnik Universiteta Rossiyskoy Akademii Obrazovaniya*], 26–27.
- Ainsworth, J. & Brown, A. (1995). *Moral Education*. The National Society, 32.
- Angel R. (1958). *Free Society and moral crisis*. Michigan, 252. doi:10.3998/mpub.9690478
- Anglin G.J. (1991). *Instructional technology. Past, present, future*. New York: Englewood Cliffs, 529.
- Artemov V. M. (2002.) *Values of the new century: freedom and morality [Sotsial'no-gumanitarnye znaniya]*, 4, 163–175.
- Barg M. A. (1987.) *Eras and ideas*. Moscow, Pravda, 348.
- Bauer R. (1966). *Idealismus and Geyner in Osterreich*. Heidelberg, 173.
- Berdyayev N. A. (1994.) *Spirit and reality. Basics of universal spirituality*. Moscow, Respublika, 480.
- Bim-Bad B.M. (2010.) *Psychology and pedagogy: speaking simply about complicated things. Popular essays and sketches*. Moscow, MPSI; Voronezh:

«MODEK», 144.

Bolzano B. (1937). Weissenhaftslehre. Bd. I-YI. Sulzbach, 287, 231.

Bolzano B. (1969). Gesamtausgabe. Einleitungsband. Teil I. Biographie. Stuttgart-Bad: Connstatt, 226.

Bolzano B. (1969-1978). Gesamtausgabe. Reihe II, Y, YII, YIII, XII, XIY. Stuttgart: Bad Connstatt, 408.

Bolzano B. (1976). Ausgewählte Schriften. B., 291.

Bondarevskaya E.V., Bermus, A. G. & Khoronkol.Ya. (2007.) Methodological education, monograph. Rostov-on-Don, Bulat, 250.

Bratus B.S. (1985). The Moral consciousness of the individual. Mosocw, Znanie, 64.

Burke K. A. (1962). Grammar of motives. Berkeley: University of California Press.

Chekina E. V. (2008). Theory of moral education: history of development and present state: monograph. Grodno, GrGu, 119.

Cole, M. (1995). Socio-Cultural-Historical Psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In: *Wertsch, J. V. (Ed) Sociocultural studies of Mind.* – Cambridge University Press, 190. doi: 10.1017/CBO9781139174299.010

Duckheim E. (1961). Les formes elementaires de la vie religieuse. Paris, 609.

Dushenko, K. V. (2000). The Big book of aphorisms. Moscow, EKSMO-Press, 1056.

Festinger L.A. (1962). Theory of Cognitive Dissonance. Palo Alto, California.

Fischer, J.M. (1999). Recent Work on Moral Responsibility. In *J. M. Fischer Ethics*. Chicago, 110(1), 93–139. doi:10.1086/233206

Frankl V.E. (1962). Man's Research for Meaning. Boston.

Graschuk, S. S. 2015. Morality: on the definition. [*Simvol nauki*], 8, 142–144.

Henri J.M. Novwen (2003). The Inner voice of Love. A. Journey Through Anguish Freedom. London, Darton. Longman + Todd. 98.

Holzkauf K. (1973). Sinnlicher Erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main.

Ilyin I. A. (1996). On resistance to evil by force. Collected works In 10 volumes. Vol. 5. Moscow, Russkaya Kniga, 608.

Jenni, K. (2001). The Moral Responsibilities of Intellectuals. *Social theory and practice*. Tallahassee, 27(3), 437–454. doi:10.5840/soctheorpract20012734

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral education: Moral studies and the ideal of justice. San-Francisco, V.1, 441.

Kraft, Ch. (1979). Christianity in Culture. NY., 500.

Kutyrev V. A. (2001). Spirituality, Economism and «after»: the drama of interaction. [*Voprosy filosofii*], 8, 56–65.

Lancaster S., & Foody M. (1988). Self-extensions and conceptualization. *Jorn. Theory Soc. Behav*, 18(1). doi:10.1111/j.1468-5914.1988.tb00117.x

Lazarus R.S. (1968). Emotions and adaptation: conceptual and empirica| relations. *W.J.Arnold (ed). Nebraska symposium*. V. 16. Lincoln.

Malinin V. A., Mukhina T. G., & Eliseeva N. Yu. (2017). Mission of modern school spiritual and moral education of youth. *Vestnik of Minin University [Vestnik Mininskogo Universiteta]*, 4, 6–31. doi:10.26795/2307-1281-2017-4-6

Masloy A.H. Motivation and Personality, 91–92.

Menshikov V. M. (2013). Spiritual and moral education: the subject and content. [*Vestnik PSTU*]. Series 4, Pedagogy. Psychology, 3 (30), 28–50.

Moreno, J.L. (1974). Mental catharsis and the psychodrama. In: *193 Greenberg, I.A. (Ed.) Psychodrama: Theory and therapy*. New York, Behavioral Publications.

Myasishchev V. N. (1957). The issue of human relations and its place in psychology. [*Voprosy psikhologii*], 5, 13–21.

Myasishchev V. N. (1995). Psychology of relations. Ed. by A. A. Bodalev. [*Izbrannyye psikhologicheskie Trudy*]. Moscow-Voronezh, 356.

Nikandrov N. D. (2012). Spiritual and moral education as a task of the modern education system. [*Sovremennoe obrazovanie kak otkrytaya sistema*]. Collective monograph. Eds. D. Nichkalo, G. N. Filonova, O. V. Sukhodolskaya-Kuleshova. Moscow, Institut nauchnoy i pedagogicheskoy informatsii RAO, 576.

Piaget, J. (1977). The moral judgement of the child. London, 399.

Rogers C. (1965). Clientcentered therapy. Boston, 414.

Rotter, J.B. (1954). Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, New York, 466. doi:10.1037/10788-000

Rubinstein S. L. (1973). Man and the world: Issues of General psychology. Ed. E. V. Shorokhova. Moscow, Pedagogika, 423.

Seidlerovas (1963). Politike a socialni nasori Bernarda Bolzana. Praha, 273.

Serebryakova T. A. 2006. Theoretical and methodological basis of the value-based relationship of the individual and the world: Monograph. N. Novgorod: VGIPU, 115.

Serebryakova T. A., Kazakova O. M., & Buranova A. A. (2017). The issue of spiritual and moral education and its theoretical understanding. [*Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii*], 3(20), 75–82.

Shilov V. N. (2003). Political values: specificity and functions. [*Sotsialnoe i humanitarnoe znanie*], 6, 116–125.

Sokhranyaeva T. V. (2002). The Values of education against the background of the changing image of man. [*Sotsialnoe i humanitarnoe znanie*], 6, 48–64.

Syafsbory A. (1906). Chameteristies of Men Manners, Opinions, Times. London, 1–2(168).

Vasilyev V. A. (2001). Education of virtue. [*Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*], 2, 190–204.

Volodina L. O. (2014). spiritual and moral values of education in the Russian family: on meaning. [*Tsennosti i smysly*], 3(31), 13–28.

Vygotsky L.S. (1977). Issues of mental development in the child. Reader. Ed. A. V. Petrovsky. Moscow, Prosveschenie, 409–415.

Winter E. (1977). Die Sozial und Ethnocthik B. Bernard Bolzanos. Wien, 247.

Zagvyazinsky V. I. (1999). Strategic guidelines for education at the present stage. [*Obrazovanie i nauka*], 1, 31–38.

Zakharchenko M.V. (2010). Spiritual and moral education as key categories in the methodology of engineering curriculum design. [*Materialy 1oy mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sistemno-deyatelnostnyy podhhd v vospitanii. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie – glavnye prioritety obrazovaniya»*]. SPb, Izdatelstvo Polytechnicheskogo Instituta, 6–15.

Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» – всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в pdf-формате в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях. Для подтверждения этого ставится пометка «Оригинальная статья». Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

В начале статьи должны содержаться инициалы и фамилия автора (на русском и английском языках, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки (на русском и английском языках), заголовок статьи (на русском и английском языках), аннотация на русском и английском языках (не менее 1700 знаков на русском языке и 250 слов на английском языке), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках, индекс УДК. Далее идет основной текст статьи и библиографический список.

Объем статей – не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшиф-

рованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в конце статьи перед списком литературы.

Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзацного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
 - расстановки переносов,
 - концевых сносок.
- курсива, полужирного шрифта и подчеркиваний при оформлении текста статьи,
 - выделение заголовков прописными буквами.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не меньше 30 ссылок для статей и 50 ссылок для обзоров. 50% ссылок необходимо давать на иностранные источники.

Источники приводятся в алфавитном порядке. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление приставейных списков литературы (или ссылок)» по адресу: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>). Ссылки на электронные публикации в сети Интернет допускаются только на официальные ресурсы, имеющие регистрацию в Роскомнадзоре, с указанием всех данных. В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде указания фамилии автора и года издания, заключенных в скобки (например, (Выготский, 1982)). При цитировании добавляется номер страницы (Выготский, 1982, С. 47). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Ссылки на иностранные источники оформляются по требованиям Американской психологической ассоциации (APA).

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены.

Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков. Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки и схемы могут быть построены в графических редакторах и должны допускать редактирование. Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле.

Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты, персонального web-сайта, а так же телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале) и портретную фотографию. При наличии нескольких авторов обязательно указывайте ответственного автора (Corresponding author).

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.

Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Information For Authors

“National Psychological Journal” is All-Russian scientific and analytical issue which highlights achievements in different areas of modern psychological science and practice.

The Journal publishes original scientific and practice-oriented articles on topical issues of the various areas of psychology, which is distinguished by scientific novelty and distinctive author's viewpoint.

Submitting Manuscripts

Electronic version of manuscripts is submitted to the Editor of the “National Psychological Journal”. Manuscripts must contain original material, previously unpublished and not under consideration for publication elsewhere. The Author Information includes contact email address, phone number and full postal address.

Manuscript Submission Form

The beginning of the article should contain the author's Russian and English initials and surname, academic title and degree, job title, full name of the institution, where the study or experiment was carried out, Russian and English article title, Russian and English summary (up to 1700 Russian characters within 100-250 English word limit), 5-7 keywords in Russian and in English, UDC identifier, the body of the article and reference literature.

The paper is up to than 25 thousand characters (including spaces).

Large materials can be published in several issues of the Journal.

Article Layout

Publication is in the Russian language. The names of foreign institutions are given in Latin letters without inverted comas. Names of foreign scholars, names of heads of institutions, etc. in the Russian language are followed by transliterated Latin names in parentheses.

Acronyms and abbreviations should be fully deciphered when used for the first time, with the exception of common

abbreviations and terms of mathematical units.

Information about grants and acknowledgments are provided in a footnote at the foot of the first page.

Do not use:

- Spaces and tabs to format indents (new paragraph) and paragraph
- alignment other than left or middle margins;
- Hyphenation;
- Endnotes.

The text should not contain double spaces and double paragraphs (blank lines).

Links and References

The bibliographical list should include not less than 20 links but should not include more than 40 links.

Bibliography should include at least three sources. Sources are listed in alphabetical order. Russian sources are followed by the sources in other languages. List sequential numbering is used.

Due attention should be paid to the correct specification and completeness of reference information. (For samples of reference descriptions see Appendix “Making Article Reference Lists (or Links)” at: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>)

The citation of electronic publications on the Internet showing all data are allowed only to the official sources and registered with Roskomnadzor (Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications). In the article text references to literature sources are given in round brackets as surnames followed by the year of publication after the comma, e.g., (Vygotsky, 1982). Footnotes as reference sources are not allowed.

Tables, Graphs, Drawings Tables

Tables, Graphs, Drawings Tables, figures and diagrams in the text should be numbered and titled.

Duplication of text graphs, tables and figures is not allowed.

Charts and diagrams can be built in MS Excel. MS Excel diagrams shall be provided with the original data file. Tables and graphs data should be carefully checked. The author is responsible for the information provided in tables and graphs.

Drawings and diagrams can be built with the use of graphic editors, and should not allow editing. Figures should be submitted in the following formats: .Jpeg (quality score of at least 8), or .Tiff (resolution of 300 dpi with no compression).

Charts, tables and figures, and photos that do not meet the print quality will be returned to author and shall be submitted with better quality.

Information About Authors

Information about authors should be submitted in a separate file. Please enter your full last name, first name and patronymic name/middle name, degree and academic title, position, place of work, number of publications. Specify your contact email address, personal website, phone, and postal address (which will not appear in the printed version of the Journal).

Articles that do not meet these requirements are not published by the decision of the Editorial Board.

Manuscripts are reviewed to reveal the novelty, scientific and practical relevance of content. All reviewers remain anonymous. Author is contacted to be informed about a positive decision regarding the publication of the manuscript. If article is returned to the author for further improvement the revision review is attached.

The editors reserve the right to edit articles to give them brevity and clarity of the presentation form, and to correspond the text style of the Journal. The author's scientific content is preserved.

Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям)

Guidelines for Abstract Writing

Использованы материалы статьи О.В. Кирилловой (к.т.н., зав. отделением ВИНТИ РАН, члена Экспертного совета (CSAB) БД SCOPUS) «Подготовка российских журналов для зарубежной аналитической базы данных SCOPUS: рекомендации и комментарии»

Аннотации (рефераты, авторские резюме) на английском языке в русскоязычном издании являются для иностранных ученых и специалистов основным и, как правило, единственным источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований. Зарубежные специалисты по аннотации оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского ученого, могут использовать ее в своей публикации и сделать на нее ссылку, открыть дискуссию с автором, запросить полный текст и т.д. Аннотация на английском языке на русскоязычную статью по объему может быть больше аннотации на русском языке, так как за русскоязычной аннотацией идет полный текст на этом же языке.

Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем до 250 слов).

В аннотациях, которые пишут наши авторы, допускаются самые элементарные ошибки. Чаще всего аннотации представляют прямой перевод русскоязычного варианта, изобилуют общими ничего не значащими словами, увеличивающими объем, но не способствующими рас-

крытию содержания и сути статьи. А еще чаще объем аннотации составляет всего несколько строк (3-5). При переводе аннотаций не используется англоязычная специальная терминология, что затрудняет понимание текста зарубежными специалистами. В зарубежной БД такое представление содержания статьи совершенно неприемлемо.

Авторское резюме (аннотации) выполняют следующие функции:

- дают возможность установить основное содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа;
- предоставляют информацию о документе и устраняют необходимость чтения
- полного текста документа в случае, если документ представляет для читателя
- второстепенный интерес;
- используются в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Авторское резюме ближе по своему содержанию, структуре, целям и задачам к реферату.

Это – краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы описываемой работы. Текст авторского резюме (в дальнейшем – реферата) должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

Реферат включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, тему, цель работы;

- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов;
- выводы.

Последовательность изложения содержания статьи можно изменить, начав с изложения результатов работы и выводов.

Предмет, тема, цель работы указываются в том случае, если они не ясны из заглавия статьи.

Метод или методологию проведения работы целесообразно описывать в том случае, если они отличаются новизной или представляют интерес с точки зрения данной работы. В рефератах документов, описывающих экспериментальные работы, указывают источники данных и характер их обработки.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте реферата. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...»). Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в реферате не приводятся.

В тексте реферата следует применять значимые слова из текста статьи.