

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 74

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2019

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Залевский Г.В. (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград). E-mail: usya9@sibmail.com

Лукьянов О.В. – зам. главного редактора (Томский государственный университет, Томск).

E-mail: lukyjanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривонова Л.Д.

Подписано в печать 23.12.2019 г. Формат 70x108^{1/16}. Усл.-печ. л. 15,9. Тираж 50 экз. Заказ № 4178. Цена свободная.

Дата выхода в свет 17.01.2020 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–12 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

Editor-in-Chief – Genrikh V. Zalevsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia. E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University, Russia. E-mail: sibjornpsy@gmail.com

EDITORIAL COUNCIL

S.A. Bogomaz (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **N.V. Kozlova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **E.I. Meshcheriakova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryi** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

A.G. Asmolov (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 23.12.2019. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 15,9. Circulation – 50 copies. Order N 4178.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Сидоров К.Р., Васильев И.А. Об основаниях методического приема исследования выдвижения и достижения целей	6
Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Методика диагностики компонентов социально-ориентированной активности	26
Сидоренков А.В. Структура и связь между компонентами внутригруппового конфликта в малых группах	42
Балева М.В. Другой, похожий на меня: особенности внутригрупповой перцепции юношей и девушек с разной выраженностью негативных черт личности	64
Волкова Е.Н., Цветкова Л.А., Волкова И.В. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга	88
Назир Т., Булут С. Фаббинг: феномен изменяющий образ взаимоотношений.....	101
Прохоров А.О., Чернов А.В. Динамика познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии	110
Шепелева Е.А., Лаптева Е.М., Лаптева Н.М., Ушаков Д.В., Забелин С.В. Формирование ценностных ориентаций учащихся, воспитывающихся в семьях и детских социальных учреждениях	126
Алехин А.Н., Вакнин Е.Е., Змановская Е.В., Лаптева А.В. Структурные компоненты феномена дружбы у подростков с нарушениями интеллекта	139
Петряева О.В., Логинова И.О., Волкова О.В. Исследование реабилитационного потенциала людей с различными характеристиками выученной беспомощности и устойчивости жизненного мира человека	152
Белогай К.Н., Морозова И.С. Субъективные характеристики образа тела девушек на разных этапах психосоматического развития	167

Рецензии

Майданский А.Д. Логика Гегеля и современная психология. Рецензия на книгу: Hegel for social movements by Andy Blunden (Энди Бланден. Гегель для общественных движений)	183
Залевский Г.В. Рецензия на монографию К.В. Карпинского «Психология смысложизненного кризиса»	190

CONTENTS

Sidorov K.D., Vasilyev I.A. On the Foundations of the Method for the Goal Setting and Achievement Study	6
Shamionov R.M., Grigoryeva M.V. Technique for Diagnostic Assessment of Socially-Oriented Activity Components	26
Sidorenkov A.V. Structure and Connection between Intragroup Conflict Components in Small Groups	42
Baleva M.V. The Other Person, Similar To Me: Particularities of Intragroup Perception of Young Men and Women with Different Levels of Negative Personality Traits	64
Volkova E.N., Tsvetkova L.A., Volkova I.V. Methodological Framework for Developing the Programs to Prevent Bullying in Adolescents	88
Nazir T., Bulut S. Phubbing: a Phenomenon that is Mending Social Relationships	101
Prokhorov A.O., Chernov A.V. Cognitive States Dynamics of Students with Different Levels of Reflection	110
Shepeleva E.A., Lapteva E.M., Lapteva N.M., Ushakov D.V., Zabelin S.V. Values Development in Children Raised in Families and in Orphan Asylums	126
Alekhin A.N., Vaknin E.E., Zmanovskaya E.V., Lapteva A.V. Structural Components of Friendship in Adolescents with Cognitive Disorders	139
Petryaeva O.V., Loginova I.O., Volkova O.V. Research of the Rehabilitation Potential of People with Different Characteristics of the Learned Helplessness and Human Life-World Stability	152
Belogaj K.N., Morozova I.S. Subjective Characteristics of Body Image at Different Stages of Psychosomatic Development	167

Review

Maidansky A.D. Logic of Hegel and the Modern Psychology. Review of the book: Hegel for Social Movements, by Andy Blunden	183
Zalevskij G.V. "Psychology of Life-Purpose Crisis" by K.V. Karpinskij: Monograph Review	190

УДК 159.9

ОБ ОСНОВАНИЯХ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫДВИЖЕНИЯ И ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ

К.Р. Сидоров^а, И.А. Васильев^б

^а Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 6

^б Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1

Предложена техника изучения выдвижения и достижения целей человеком, основанная на предшествующих теоретических и экспериментальных исследованиях в области психологии цели и уровня притязаний. Проводится детальное описание общего методического приема, являющегося модификацией имеющихся методик исследования уровня притязаний. Вводятся и содержательно раскрываются характеристики процесса выдвижения и достижения целей человеком. Исследования приводят к методике оценки эффективности выдвижения и достижения целей. Обсуждается объективность методики для ее последующего научного и практического использования. Рассматриваются сферы применения техники.

Ключевые слова: цель; уровень притязаний; выдвижение цели; достижение цели; методика.

Способность формулировать и достигать цели выделяет человека из всего его природного и технического окружения. Действительно, ни один из представителей известной нам живой природы, ни самые совершенные компьютеры этой способностью не обладают. Именно поэтому природа целенаправленной активности человека издавна была предметом научного анализа. Однако в различные исторические периоды отношение к целеполаганию, как и само понимание этого феномена, было неоднозначным.

Впервые проблему изучения целеполагания отчетливо поставил В. Вундт, выдвинувший принцип «гетерогонии целей» [1]. Последующие исследования вскрыли широту этой проблемы. Как указывал О.К. Тихомиров, многочисленные исследования, особенно направленные на изучение уровня притязаний (УП), отражают феномен целеобразования [2]. В 1975 г. А.Н. Леонтьев отмечал, что субъективное выделение цели (осознание результата, достижение которого мотивирует деятельность) представляет собой особый, почти не изученный процесс. Автор выделил макроструктуру человеческой деятельности, что для современной психологии цели имеет весьма важное значение [3].

Целеполагание непосредственно связано с мотивацией. В области изучения мотивации личности выделяются две основные группы методов: идиографические, ориентированные на анализ индивидуального случая

(биографии, истории болезни, персональных документов, материалов художественной литературы), и номотетические, ориентированные на получение общих закономерностей (экспериментальные и др.). Анализируя смысловую сторону мотивации, А.Н. Леонтьев считал необходимым применять методы того и другого типа.

В рамках исследования мышления изучением проблемы целеобразования занималась научная группа О.К. Тихомирова, которая анализу рассматриваемого феномена как особой формы отражения действительности уделяла значительное внимание [2, 4].

Исследование УП как *степени трудности цели, к которой стремится человек* [5], вели Л.В. Бороздина и ее научная группа. Они изучали феномен рассогласования самооценки и УП в разных возрастных группах. Рассматривались и сопряженные с этим явления, в частности риск возникновения психосоматических расстройств [6].

Проблема изучения целей постепенно становилась актуальной и в других науках. Интерес к ней обусловлен тем, что категория «цель» является пограничным понятием, находящимся на пересечении многих проблемных областей, в том числе и междисциплинарных [7].

В 2012 г. в России вышла работа Ю.Т. Глазунова «Моделирование целеполагания», где для изучения феномена цели и связанных с ним явлений впервые использован аппарат математического моделирования [8]. Эта работа определила направление исследований в области целеобразования, достижения цели и волевого ресурса по примеру точных наук [9, 10]. Одновременно она открыла возможности для дальнейшего конструирования методов эмпирических исследований [10].

Обращаясь к современному положению дел в области эмпирического изучения феномена цели, отметим, что большинство существующих методов направлено на изучение определенных аспектов целеобразования, конкретные же методики позволяют измерять лишь отдельные его характеристики. Однако и у них есть ряд недостатков, главные из которых состоят в том, что методики до конца не обоснованы (в частности, их проективные варианты) и не содержат достаточного для раскрытия необходимых характеристик числа параметров.

Отметим важнейший вектор развития экспериментальных методов изучения цели. Так, в 1992 г. О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, О.К. Тихомиров, отмечая центральное положение целеполагания в психической регуляции деятельности, указали на возможность изучения этого сложнейшего феномена путем анализа УП с применением компьютера. Авторы подмечали перспективы вводимого приема ввиду наличия связи изучаемого конструкта с различными индивидуально-психологическими особенностями [11].

Перспективным представляется такое изучение целей, в котором сочетаются методы исследования смыслового содержания мышления, приводящего к формулированию целей (смысловая теория мышления О.К. Тихомирова) [12, 13], и методы, исследующие способы достижения целей. Иначе – интенциональный и операциональный аспекты, в понимании А.Н. Леонтьева.

Что касается первого ракурса изучения, то он может быть раскрыт с помощью методического приема исследования содержания целей человека [14]. Операциональный же аспект изучения целей прочно связан с техниками детекции УП, а накопленный опыт их использования может быть полезным при создании и обосновании общего методического приема, направленного на исследование выбора и достижения целей. Этим задачам и посвящается данная работа.

Методика исследования процессов выдвижения и достижения целей

Предлагаемая схема исследования процессов выбора и достижения целей составлена с учетом техник, базирующихся на детекции и изучении УП [6, 11, 15–19]. Заметим, что наиболее полный обзор методических приемов изучения УП представлен в работе Л.В. Бороздиной [6]. Поэтому здесь и далее будут использоваться результаты работ указанного исследователя.

Особенности организации исследования. Испытуемый получает серию ранжированных задач¹. В качестве задач могут использоваться тесты общих (интеллект, креативность, обучаемость) и специальных (моторных, технических, математических, литературных, музыкальных, спортивных и др.) способностей, тесты на отдельные когнитивные способности (аттенционные, мнемические и др.), профессиональные тесты и пр. К примеру, уже предложены задачи на внимание [24]. Содержание заданий должно соответствовать общеобразовательному уровню испытуемых, поскольку только при этом условии у них вырабатывается серьезное отношение к ситуации эксперимента [18]. Еще до ознакомления с заданием испытуемому предлагается выбрать для решения задачу той степени трудности, которой он намеревается достигнуть. Субъект выражает свои притязания самим актом выбора определенного ранга на шкале трудности. В предлагаемом варианте задание представлено как тест интеллекта². После выполнения

¹ Количество рангов сложности задач варьирует от 7 до 16–17 [20]. В отдельных случаях в инструкции выделяют степени трудности задач (легкие, средние, трудные) [21]. Это делается для дополнительной ориентации испытуемых (детей, больных и т.п.) [6, 22]. В предлагаемом эксперименте используется 12 рангов сложности, что позволяет выделить три зоны трудности: низкую (задачи 1–4), среднюю (5–8) и высокую (9–12) [6]. При подборе заданий по принципу возрастающей трудности следует структурировать материал так, чтобы в каждой зоне трудности имелось несколько задач. Это обеспечивает испытуемым возможность повторного обращения к уже избранным уровням [23].

² В качестве задач используются прогрессивные матрицы Равена (серии А, В, С, D, E). Согласно Д. Равену, тест направлен на изучение продуктивной способности как одного из компонентов G-фактора по Спирмену, т.е. способности делать выводы, извлекать смысл из хаотического материала, схематизировать (обычно на невербальном уровне) и создавать концепции, позволяющие оперировать сложными понятиями. Тест психометрически обоснован [25]. В эксперименте используются оригинальные размеры матриц [26]. Порядок предъявления матриц у нас иной, чем в тесте Равена: С, D, E, В, А. Такой порядок обусловлен тем, что серии С, D – средние по сложности, а предъявление в начале сложной серии E либо легких А и В, несмотря на объективно разное время предъявления, может привести к представлению о чрезмерной сложности или легкости заданий и, как следствие, искажению тактики построения целей.

первого выбора (первой пробы) и достижения успеха или неуспеха в ее реализации обследуемого просят сделать следующий выбор и т.д. Количество выборов¹ составляет 12. Исследование проводится на взрослых, однако тест может быть рекомендован и для старшего подросткового возраста (в этом случае следует упростить пояснения к решению задач).

Инструкция для испытуемых. Испытуемому предлагается следующее задание: «Перед Вами находятся карточки с номерами задач. Номера обозначают степень сложности заданий: от 1-го к 12-му номеру она возрастает. На решение каждой задачи отведено определенное время. Если Вы не успеете выполнить задачу, она будет считаться нерешенной. Задания Вы можете выбирать самостоятельно. Укажите, пожалуйста, номер задачи, которую Вы хотите решать» [6. С. 75]. После того как испытуемый укажет номер, ему предъявляется соответствующая матрица, и на ней делаются пояснения сути предлагаемой задачи: «Расположение фигур, которые Вы видите, подчинено определенной логической связи. Ее надо найти и дополнить матрицу недостающим элементом, выбрав его из приведенных ниже вариантов» [Там же. С. 75].

Специфика проведения исследования. Экспериментальная ситуация должна быть для испытуемого значимой [Там же]: только при этом условии у него возникнет желание выполнить задание [28].

Время решения задания рассчитывается исходя из того, что решение всех задач теста занимает 20 мин. В среднем время выполнения одной задачи составляет около 20 с (общее их количество в тесте – 60). Поскольку отдельные серии, как и задачи внутри серий, не идентичны, предлагается следующее примерное время предъявления матриц (табл. 1).

Таблица 1

Примерное время решения задач в секундах

Серии задач	1–4	5–8	9–12
С	14	20	26
D	16	22	28
E	24	34	50
B	8	12	16
A	6	10	14

Предложен «мягкий» вариант предъявления времени. Время экспозиции допускает некоторое увеличение или уменьшение в зависимости от задач исследования, хода эксперимента и контингента испытуемых [6]. Например, в экспериментальных исследованиях Л.В. Бороздиной можно встретить более строгое ограничение времени (тоже отмечаемое как приблизительно-

¹ Число выборов в эксперименте должно быть кратно 3 [6], что необходимо для подсчета показателей. Чтобы избежать эффекта научения, искажающего установку субъекта в отношении его УП, обычно используют от 5 до 10 проб [6, 15, 22]. В отдельных случаях количество попыток увеличивается до 20 и более, если техника позволяет минимизировать эффект научения [27]. Мы предлагаем использовать 12 выборов, что продиктовано временем формирования стабильной тактики целеполагания и реагирования на успех-неуспех [6]. Указанная техника не допускает эффекта научения.

ное) [Там же]. Однако для научных исследований необходима стандартная форма предъявления времени, вымеренная экспериментально.

Время предъявления матриц для проведения исследования должно быть стандартным, но не выходящим за средний норматив времени выполнения теста (20 мин, или 1 200 с)¹. Правильность решения устанавливается с помощью ключа [26].

В исследовании возможно предсказание выбора субъектом следующей задачи после успешного или неуспешного решения намеченной [11].

Ход эксперимента. Во время экспозиции задач может осуществляться наблюдение за реакциями испытуемого [27], а по завершении их предъявления – сеанс клинической беседы [6]. Полученные с помощью указанных приемов данные протоколируются, позволяя дополнительно прояснить специфику выдвижения и достижения целей [Там же].

По завершении эксперимента испытуемому рекомендуется оценить результаты опыта. Для этого на чистом листе бумаги формата А4 напечатана шкала с отрезками, соответствующими рангам задач в эксперименте – от 1 до 12. Ему предлагается следующая инструкция: «Покажите чертой зону, в которой Вы были способны выполнить все задачи правильно». Испытуемый делает отметку. Далее следует новая инструкция: «Покажите зону, недоступную Вам для решения». Обследуемый выполняет и это задание, что позволяет в итоге рассмотреть соответствие реальных достижений (в эксперименте) самооценке испытуемого.

Для выяснения вопроса соответствия способностей возможностям не раньше, чем через две недели, проводится тест Равена.

Регистрация показателей осуществляется в графической форме. Ниже приводится графическое представление результатов (рис. 1) с последующей оценкой показателей в качестве примера.

Начиная с работ Фрэнка при оценке показателей используются количественные данные и качественные суждения [Там же].

Все показатели в заявленной схеме можно разделить на *первичные* (выполняющие основное значение в интерпретации результатов) (1) и *вторичные* (осуществляющие вспомогательное, более глубокое изучение ресурсов человека) (2). К *основным (первичным)* показателям относятся *высота, устойчивость, адекватность* притязаний. Все остальные вводимые показатели считаются промежуточными, или дополнительными (3).

С целью более полного понимания характера оценки рассмотрим пример выше. Для удобства дальнейшего анализа и интерпретации результатов все имеющиеся показатели представим в табличном виде (табл. 2). Вводимый стандарт фиксации результатов исследования позволяет последовательно и «экономично» фиксировать их, а затем использовать для интерпретации.

¹ Значительное уменьшение времени на выполнение заданий в эксперименте дает возможность создавать ситуации неуспеха, в связи с этим изучая фрустрационные реакции испытуемых.

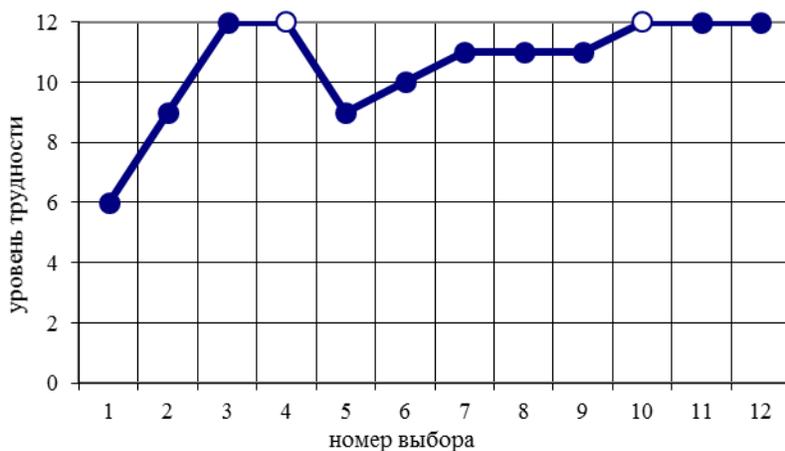


Рис. 1. Испытуемый № 17:
○ – неверное решение; ● – верное решение

Таблица 2

Показатели указания и достижения целей (испытуемый № 17)

Характеристики	«Пошаговые» показатели действий и их мощность								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Порядок действий	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ранг сложности	6	9	12	12	9	10	11	11	11
Достижение / недостижение цели	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Целевое несоответствие		3	3	0	-3	1	1	0	0
Отведенное время решения (t_1)	20	26	26	28	28	26	26	28	50
Фактическое время решения (t_2)	14	22	23	28	28	20	21	26	46
Показатели мощности действия (M_i)	0,43	0,41	0,52	0,43	0,32	0,5	0,52	0,42	0,24

Характеристики	«Пошаговые» показатели действий и их мощность						Показатели	
	10	11	12	*	**	***	УП	R
Порядок действий	10	11	12	*	**	***	УП	R
Ранг сложности	12	12	12	127	10,58	11	в	11
Достижение / недостижение цели	-	+	+					
Целевое несоответствие	1	0	0					
Порядок действий	10	11	12	*	**	***	УП	R
Отведённое время решения (t_1)	50	16	14					

Характеристики	«Пошаговые» показатели действий и их мощность						Показатели	
	24	16	14					
Фактическое время решения (t_2)	24	16	14					
Показатели мощности действия (M_i)	0,5	0,75	0,86	****	*****	*****	*****	Е

Примечания. * – УП 1 – сумма рангов сложности всех выбранных задач [19]) (3); ** – УП 2 – средний уровень по всем выборам, вычисляемый как среднее арифметическое рангов сложности всех выбранных задач, или общий уровень по Мельниченко [29], показатель УП [11, 19] (3); *** – УП 3 – среднее арифметическое значение показателей УП, локализующихся как большинство в одной из зон (низкой, средней или высокой [6]) (1); УП – оценка уровня притязаний по Броздиной [Там же] (1); R – оценка интеллекта по Равену (суммарный «сырой балл» / 5), или объективный ранг интеллектуальной продуктивности (2); **** – суммарное значение мощностей действий всех избираемых задач M (2); ***** – среднеарифметическое значение мощностей всех действий M_{ср} (2); ***** – суммарное значение мощностей действий всех нерешенных задач: M_н (2); ***** – среднеарифметическое значение мощностей всех нерешенных задач: M_{ср н} (2); E – показатель эффективности затраченных сил на достижение цели (решение задачи) (2).

Уровень притязаний. Для оценки УП используются различные количественные характеристики. Определение сектора локализации притязаний по большинству проб точнее отражает их высоту. Иначе говоря, характеристика уровня притязаний (высокий, средний, низкий) выводится из оценки предпочитаемой зоны выборов (2/3 по всему профилю) [Там же]. В нашем примере у испытуемого высокий УП.

Очевидно, что для объективного выделения УП необходимо учитывать комплекс показателей [6, 15, 29, 30]. Для этого в табл. 2 нами представлены различные параметры УП.

Целевое несоответствие (отклонение цели) – величина *целевого расхода* как разность между уровнями целей последующего действия и прошлого выполнения [6]. Экстремальный счет рассматриваемого параметра информативен в ситуации фрустрации: низкое отклонение цели указывает на отсутствие устойчивости к фрустрации (Robaye, 1957; цит. по: [Там же]). Отклонение цели раскрывает также и ориентацию человека на достижение успеха или на избегание неудачи: в первом случае значение целевого несоответствия попадает в среднюю зону, при втором притязания либо занижены, либо завышены [Там же]. Это дало основание рассматривать индекс целевого отклонения как показатель уверенности субъекта (Chaplin, 1968; цит. по: [Там же]).

*Мощность действия*¹ [24] M_i для задачи с номером i рассчитывается следующим образом:

$$M_i = K_i / t_{if},$$

¹ Авторы благодарны доктору технических наук, профессору Ю.Т. Глазунову за экспертную оценку вводимых здесь количественных показателей мощности действий (их коррекцию) и за критические замечания, способствующие более ясному и объективному описанию предложенного методического приема.

где K_i – ранг задачи; t_{if} – фактическое время решения задачи (учитывается, если оно не превышает отведенного).

Суммарное значение M мощностей всех действий (без учета решения) определяется как

$$M = \sum_{i=1}^n M_i ,$$

а среднеарифметическое значение мощностей всех действий M_{cp} – как

$$M_{cp} = \frac{M}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n M_i}{n} .$$

Рассмотренные величины показывают затраты энергии человека, или объем волевых усилий (ВУ), независимо от знака решения. Точнее, речь идет о мощности ВУ субъекта.

Отдельно рассматривается *мощность действия* M_{in} для *нерешенной задачи* ($i = 1, 2, \dots, k$) и суммарное значение M_n мощностей действий всех нерешенных задач:

$$M_n = \sum_{i=1}^k M_{in} ,$$

а также среднеарифметическое значение мощностей действия нерешенных задач:

$$M_{cpn} = \frac{M_n}{k} = \frac{\sum_{i=1}^k M_{in}}{k} .$$

Показатель эффективности E затраченных сил, направленных на достижение цели, выражается разностью между мощностями всех действий (без учета решения) и нерешенных задач, т.е.

$$E = M - M_n .$$

Чем ближе величина E к нулю, тем ниже эффективность ВУ, затраченных на решение задач. Именно этот показатель является ключевым в оценке эффективности ВУ, связанных с вовлечением дополнительных когнитивных ресурсов для успешного достижения цели (решение интеллектуальных задач за определенное время). Однако заметим, что для более строгой оценки здесь необходимо рассчитывать статистические нормы [24]. Рассмотрим другие показатели (табл. 3).

Таблица 3

Показатели указания и достижения целей (испытуемый № 17)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	2	103	24	8,58	10,3	12	6	12	2	5	1

Окончание табл. 3

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1,8	3	0,6	5	6	0	5	1	0	0	1,8	3

25	26	27	28	29	30	31	32	33
0,55	0,28	6	4	1	83,33	устойчивый	-0,42	адекватный

Примечания. 1 – сумма решенных задач (m+) (3); 2 – сумма нерешенных задач (m-) (3); 3 – сумма рангов решенных задач или оценка успешности притязаний (K) [15, 19] (3); 4 – разность между оценкой притязаний (* или УП по: [15, 19]) и оценкой успешности (K): УП – K (3); 5 – критерий эффективности 1: $\text{Эф}_1 = K/12$. Его можно считать показателем достижений субъекта (D_1) (2); 6 – критерий эффективности 2: $\text{Эф}_2 = K/10$. Средняя сложность успеха по Арестовой и др. [11]. Отражает усредненный уровень успешно решенных задач (D_2). Отражает уровень достижений (УД) субъекта (2); 7 – максимальный уровень решенной задачи (УДmax) (3); 8 – сумма единичных целевых сдвигов без учета знака (Sd). Мера устойчивости притязаний [16] (3); 9 – сумма целевых сдвигов по их абсолютному размеру без учета знака (Ss) (3); 10 – среднеарифметическое значение всех целевых сдвигов (по их абсолютному значению без учета знаков): $S = Ss/Sd$. Размах кривой – амплитуда колебаний кривой [29]. Средняя величина шага (средний модуль разницы уровня сложности соседних выборов) [11] (3); 11 – показатель «Вектор вверх»: V_1 . Сумма всех сдвигов притязаний в сторону повышения независимо от результата прошлого выполнения [29] (3); 12 – показатель «Вектор вниз»: V_2 . Сумма всех сдвигов притязаний в сторону понижения независимо от результата прошлого выполнения [29] (3); 13 – среднеарифметическое значение рангов сдвигов «Вектор вверх»: V_{1cp} (3); 14 – среднеарифметическое значение рангов сдвигов «Вектор вниз»: V_{2cp} (3). При подсчете значений показателей V_{1cp} (показатель 13), V_{2cp} (показатель 14) учитывают ранговый размер сдвигов вверх и вниз соответственно; 15 – баланс сдвигов. Рассчитывается: $V = V_{1cp}/V_{2cp}$. Баланс имеет место, если V приближается к 1 [29] (3); 16 – количество горизонтальных шагов (без подъемов и спусков): W_1 (3); 17 – количество типичных сдвигов (шагов): W_2 . Сдвиг считается типичным, если после успеха отмечается движение вниз, после успеха – вверх. Атипичный сдвиг – наоборот (3); 18 – количество атипичных сдвигов (шагов): W_3 . «Общая неадекватность» [29]. Иначе – количество парадоксальных реакций [11] (3); 19 – показатель повышения притязаний после успеха (показатель адекватного реагирования на успех): W_4 (3); 20 – показатель понижения притязаний после неуспеха (показатель адекватного реагирования на неудачу): W_5 (3); 21 – показатель повышения притязаний после неуспеха (показатель неадекватного реагирования на неудачу): W_6 (3); 22 – показатель понижения притязаний после успеха (показатель неадекватного реагирования на удачу): W_7 (3). Показатели 19, 20, 21, 22 выделяет Холмгорова и др. [31]. Показатели 19, 20 отражают типичный сдвиг, а показатели 21, 22 – атипичный сдвиг, точнее – их количество; 23 – средний шаг после успеха: W_8 [15] (3); 24 – средний шаг после неуспеха: W_9 [11] (3); 25 – подвижность УП: частота изменений УП в деятельности (отношение числа изменений УП к общему количеству шагов (11 в данном эксперименте)). Показатель был введен Роттером [6]. Может быть использован для оценки лабильности–ригидности притязаний. Чем ближе эта величина к 1, тем подвижнее УП): W_{10} [31] (3); 26 – анализ динамики УП. Зависимость УП от УД. Чем больше расчетная величина, тем меньше зависимость УП от УД [31]. Предлагается вычислять по Гербачевскому [15]: разность между оценкой притязаний (среднее значение) и оценкой успешности (среднее значение): УП 2 – D_2 . = DL . Мы предлагаем обозначить показатель DL как расхождение уровня притязаний (УП 2) и достижений (D_2). Данный критерий в большей мере отражает притязательность субъекта, его самоуверенность. Чем выше – тем выше притязательность и самоуверенность. Высокие показатели могут быть индикатором значительной уверенности в себе, а в некоторых случаях – неверного представления о своих возможностях, ресурсах (3). В нашем случае $DL = 10,58 - 10,3 = 0,28$; 27 – широта ориентации в зоне предложенной цели [11] – разница между максимальным и минимальным уровнем выбора цели: УПmax – УПmin = = Rr (3); 28 – количество повторных выборов задач данной сложности после успешного

решения (F_1) [11] (3); 29 – количество повторных выборов задач данной сложности после неуспешного решения (F_2) [11] (3); 30 – процент успешных решений от общего количества выборов ($12 - 100\%; x - y\%$) [11] (2); 31 – оценка устойчивости УП. Проводится при повторном тестировании. Для подсчета этого параметра через месяц проводят повторно эксперимент и сопоставляют профили. Если в 2/3 случаях выборов есть совпадения по уровням локализации цели: высокий, средний, низкий или смежных секторов, то уровень притязаний признается устойчивым [6] (табл. 4) (1).

Таблица 4

Сравнение зон сложности при первом и втором проведении эксперимента

Характеристики	Показатели выбора												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Порядок действий													
Ранг сложности (основной эксперимент)	6	9	12	12	9	10	11	11	11	12	12	12	
Ранг сложности (повторный эксперимент)	7	11	11	10	11	12	11	11	10	11	12	12	

Сравнение результатов зоны целеуказания говорит об идентичности при первом и втором проведении эксперимента, свидетельствуя об устойчивости притязаний.

Наиболее точную оценку адекватности притязаний (1) дает соотношение нескольких данных:

1. Оценки УП и УД. Необходимо найти разницу ($h_1 = DL$) между показателями УП (2) и $D2$. В нашем случае, $h_1 = 10,58 - 10,3 = 0,28$ (показатель 26) (3). Превышение УП относительно УД (при показателе больше 1) указывает на переоценку своих возможностей. В нашем случае оно минимально, что говорит об их адекватности (3).

2) УП 2 и R . Найдем разницу (h_2) между УП 2 и R . В нашем случае $h_2 = 10,58 - 11 = -0,42$ (показатель 32) (3).

Если УП выше уровня способностей (R) (больше +1), то притязания неадекватны по типу завышения, если наоборот (меньше -1), то неадекватны по типу занижения. Диапазон значений показателя [-1; 1] является признаком адекватности притязаний. В нашем случае, расхождение минимально, что является признаком адекватности; 33 – общая оценка адекватности (1). В нашем случае разница между всеми показателями незначительна, что является признаком адекватности притязаний.

Лабильность-ригидность УП (2). В эксперименте могут быть обнаружены колебания УП, зависящие от достигаемых испытуемым результатов. Эти флуктуации обозначаются динамикой притязаний. Она бывает разной. УП в связи с этим приобретает свойство лабильности, стабильности, ригидности.

В оценке лабильности УП следует учитывать показатель Роттера (показатель 25) (3) и обозначение средней амплитуды (показатель 10) (3). Чем ближе показатель 25 к 1, тем подвижнее УП [6], но с учетом амплитуды подъемов и спусков.

Наложение результатов на имеющиеся данные показателей самооценки позволяет сделать выводы об ее адекватности либо неадекватности (завышения, занижения).

Дополнительные переменные, введенные О.Н. Арестовой и др. [11], связаны с анализом предсказаний и реальных выборов испытуемого. Это предсказываемые шаги после успеха / неуспеха (запрашивает компьютер или исследователь), количество парадоксальных предсказаний (повышение после неуспеха, понижение после успеха); процент нарушения предсказаний после успеха и неуспеха [11]. Указанные параметры отражают точность прогнозирования субъектом своих результатов деятельности и последующих действий¹ (3).

Объективность методики. Для сохранения объективности исследования следует строго придерживаться ряда правил [6]. Считается, что детекция УП в искусственных условиях при строгом проведении опыта раскрывает привычную тактику выбора целей субъектом [32], обусловленную ее личной позицией, поэтому исследование специфики УП позволяет прогнозировать поведение человека [6, 19]. Схожей позиции придерживаются и другие авторы, отмечая, что метод анализа УП представляет собой экспериментальную модель процесса целеполагания, удачно отражающую закономерность выбора цели субъектом в реальной жизни [11].

Нами предлагается инструмент, который может быть компьютеризирован как включающий расширенную версию диагностических параметров. О.Н. Арестова отмечает, что компьютеризация подобной техники позволяет снизить действие защитных механизмов личности, облегчает диагностику индивидуально присущих субъекту особенностей деятельности и мотивации, позволяет исследовать более глубокие слои мотивационно-эмоциональной регуляции, повышает сравнимость психодиагностических результатов, полученных различными исследователями [33]. Таким образом, компьютеризация техники УП превращает ее в ценный мультидиагностический метод, поскольку проведенное исследование указывает на чувствительность УП к различным аспектам психической регуляции деятельности [11].

Интерпретация результатов

Широкий перечень детерминант выбора цели в истории изучения проблемы описывает Л.В. Бороздина. Из них среди стабильных приводятся групповые стандарты, прошлый опыт, а также индивидуально-психологические особенности (нейродинамические свойства, черты характера, волевые свойства, интеллект, локус контроля, самооценка, мотивация достижения и др.) [6].

Рассмотрим возможность изучения *психологического оснащения человека*². *Интеллект* определяет две основные характеристики притязаний:

¹ В данном описании не приводится на примере испытуемого, но рекомендуется к использованию.

² Нами приводятся только те данные, которые имеют убедительную эмпирическую базу. Однако возможностей изучения психологических ресурсов с помощью заявленного методического приема намного больше, чем предлагается в работе. По мере накопления новых результатов исследования будет расширяться интерпретация обсуждаемой техники.

высоту и адекватность [15, 20]. Чем большим интеллектуальным ресурсом обладает человек, тем более вероятно, что будет обнаружен высокий УП [15, 20]. Интеллектуальные возможности человека отражаются также и в адекватности УП: во многом благодаря интеллекту осознаются свои возможности как рефлексия [34]. В связи с этим заслуживает внимания введенный Б.С. Братусем критерий полноценного развития личности, основанный на разьединении «хочу» и «могу» [35]. Действительно, мы нередко хотим того, чего в настоящий момент достичь не можем. Неслучайно В.К. Гербачевский заметил [15], что основная проблема УП заключается в конфликте между стремлением индивида к все более трудным целям и его возможностями. Поэтому здесь очень важна адекватная своим возможностям стратегия достижения определенных промежуточных целей. Отсутствие же таковой приводит к срыву программ деятельности, поскольку недостижение целей порождает фрустрационные переживания. Во многом именно благодаря нашей целеустремленности и силе воли отдаленные во времени (глобальные) цели в итоге становятся вполне достижимыми.

Испытуемому № 17 свойственны высокая продуктивность интеллектуальных функций, рефлексивность (на это указывают высокие УП, УД, интеллектуальный ресурс).

Высота УП. В психологии на сегодняшний день можно выделить два способа трактовки УП: как показателя самооценки (1) и как репрезента мотивации достижения (2).

Относительно первого способа еще К. Левин и соавт. отмечали, что при прогнозировании вероятности достижения цели субъект учитывает свои возможности [36]. Проведенные исследования в группе Л.В. Бороздиной позволяют выделить следующую классификацию по типу соотношения высотного параметра самооценки и притязаний: гармоничный тип, когда уровни двух конструкторов примерно совпадают, и два дисгармоничных уровня, когда существуют расхождения в рассматриваемом показателе двух образований (либо в сторону повышения притязаний, либо его понижения относительно самооценки). На этой основе прогнозируются и продуктивность деятельности человека, и риск возникновения ряда психосоматических расстройств [6]. Второй способ означает, что УП отражает избираемую цель для достижения. По параметру «целевое расхождение» можно отследить направление мотивации достижения: доминирование надежды на успех или страх наказания. Первый способ анализа предполагает дополнительное исследование, в частности, самооценки, второй – обращение к параметру «целевое расхождение».

У испытуемого № 17 обнаруживается высокая мотивация достижения.

Целевое расхождение. Установлено, что лица, ориентированные на успех, избирают цели умеренно выше их наличных результатов, так что при усилении желаемый уровень непременно оказывается достигнутым. Индивиды, обеспокоенные возможностью неудачи, выбирают цели в экстремальных зонах, поэтому успех либо сразу исключается как объективно нереальный, либо становится обеспеченным. Именно поэтому индикатором

мотивации достижения выступает величина целевого отклонения (Neckhausen, 1969; цит. по: [6]).

Испытуемый № 17 ориентирован на успех в большей степени, нежели на избегание неудачи.

Заметим, что расшифровка «*мотивационных переменных*», определяющих УП, позволяет понимать последний как многомерный конструкт, определяемый на разных шкалах значений для субъекта. Иначе, *ради чего* он устанавливает определенную планку достижения цели¹.

Например, молодой человек, стремящийся поступить на работу в Министерство иностранных дел дипломатом и определивший это для себя как высший стандарт своего выбора ради того, чтобы приносить пользу обществу, государству, поскольку уверен, что в полной мере обладает профессионально важными качествами. Для него имеют значение как развитие этих качеств в многогранной и сложной работе на посту дипломата, так и профессиональное становление, признание со стороны значимых лиц.

Другой пример. Для ученого, занимающегося теоретическими изысканиями в области управляемой термоядерной реакции и стремящегося сделать высочайшее научное открытие в этой области, главная цель не столько стать знаменитым, сколько продвинуть науку, поднять ее на новый уровень. Он четко осознает, что результат в этой области позволит создать энергетику будущего, а также новые плазменные двигатели для космических кораблей, которые полетят на другие планеты, что может, благодаря его открытию, стать революционным переворотом в науке и технике...

Лабильность-ригидность. По такому параметру имеются попытки выделять типы поведения [15]. В результате ряда исследований выявляется разная динамика притязаний: так, вслед за Л.В. Бороздиной [6] возможно введение таких характеристик УП, как *лабильный, стабильный, ригидный*.

Для четкого обозначения предложенных типов необходим ввод количественной меры используемых показателей. *Лабильный тип* характеризуется показателем Роттера в диапазоне более 0,66 и средней амплитудой сдвигов 3 и более. *Стабильный тип* характеризуется показателем Роттера в диапазоне 0,33–0,66 и средней амплитудой сдвигов 1,1–2,9. *Ригидный тип* характеризуется показателем Роттера в диапазоне менее 0,33 и средней амплитудой сдвигов не более 1.

Испытуемый № 17 относится к стабильному типу. Его притязания имеют выраженную тенденцию локализации на высоком уровне.

Устойчивость. Повторные испытания через месяц показывают меру стабильности уровня избираемого достижения цели.

У испытуемого № 17 УП является устойчивым: высокий стандарт достижений остается постоянным.

Адекватность. Испытуемый № 17 относится к *адекватному типу*. На это указывает количественный анализ, проведенный выше (показатели 26 и 32).

¹ Указанный ракурс изучения конкретного человека должен включать дополнительные диагностические процедуры, включенные в эксперимент, например беседу или вспомогательные к нему некоторые проективные техники.

Первоначально обнаруживается снижение выбора (в 3 ранга сложности) после неудачной попытки решить задачу 12-го ранга сложности. Однако здесь он остается в пределах одного уровня сложности – высокого. Поэтому снижение можно считать нерезким. В другом случае после неуспешного решения еще раз задачи 12-го ранга он проявляет настойчивость в достижении именно этого уровня, результатом чего является достижение стойкого успеха.

Имеются попытки выявить определенные черты характера из соотношения УП и уровня исполнения (в нашем случае УД). Отмечается также, что эти уровни чаще дивергированы, что и позволяет выводить конкретные поведенческие типы. Так, выделяются типы уверенного, мечтающего, осторожного, амбициозного индивидов [37, 38]. Однако описание соотношения двух параметров и выведения на этой основе стилевых черт требует дальнейшего эмпирического изучения.

Выводы

Предложенный методический прием позволяет исследовать специфику выдвижения и достижения целей человеком, что важно как в научных исследованиях, так и в решении широкого круга практических задач.

В научном исследовании рассматриваемая методика позволяет детально изучить те психологические ресурсы, которые определяют формулирование, выдвижение целей и влияют на их достижение. Этот ракурс исследования точнее раскроет возможности человека, его эффективность в различных сферах деятельности. Для объективного изучения психологических механизмов образования и осуществления целей можно использовать различные задачи: интеллектуальные, аттенционные, мнемические, креативные, профессиональные и др. В заявленной технике можно задействовать любой стимульный материал, что существенно повысит возможности изучения рассматриваемых психологических феноменов.

Научные изыскания в этой области обогащают и практические сферы применения методики. Например, ее можно использовать для осуществления отбора руководителей различных уровней, поскольку эффективность выдвижения и достижения целей – ключевой элемент успеха их профессиональной деятельности. Имеется возможность использования методического приема и в медицинской практике, например для определения трудоспособности человека. Можно изучать с помощью предложенной техники и нейрофизиологические механизмы при локальных поражениях мозга, приводящих к различным нарушениям целенаправленной деятельности, и патологических состояниях, с ними связанных. Возможно применение методики и для целей самопознания, саморазвития, т.е. в консультативной практике, поскольку осознание своих возможностей, правильное построение целей, корректирование тактик их достижения с учетом своих возможностей – условие успеха в жизни. Другой ракурс практического применения инструмента – прогнозирование учебных и спортивных достижений.

Литература

1. Вундт В.М. Введение в психологию : пер. с нем. / предисл. Н. Самсонова. 3-е изд. М. : КомКнига, 2007. 168 с. (Из наследия мировой психологии).
2. Тихомиров О.К. Психология мышления : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2002. 288 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл ; Академия, 2004. 352 с.
4. Тихомиров О.К. Исследование целеобразования // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1980. № 1. С. 17–26.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Речь, 2000. 368 с.
6. Бороздина Л.В. Уровень притязаний: классические и современные исследования. М. : Акрополь, 2011. 322 с.
7. Леонтьев Д.А. Цель в структуре регуляции деятельности // Современная психология мышления: смысл в познании : тез. докл. науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения О.К. Тихомирова. Москва, 17–18 октября 2008 г. / отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. М. : Смысл, 2008. С. 66–68.
8. Глазунов Ю.Т. Моделирование целеполагания. Москва–Ижевск : Регулярная и хаотическая динамика ; Ин-т компьютерных исследований, 2012. 216 с.
9. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. Целеполагание, целедостижение и волевая регуляция // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 6–23. DOI: 10.17223/17267080/64/1.
10. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. Волевой ресурс и его распределение // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 62–76. DOI: 10.17223/17267080/67/5.
11. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Тихомиров О.К. Возможности анализа уровня притязаний при применении компьютера // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 152–157.
12. Васильев И.А. Тенденции развития представлений о мышлении в психологии / Перспективы психологической науки и практики : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. РГУ им. А. Н. Косыгина / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М., 2017. С. 42–47.
13. Васильев И.А. Проблема отражения и порождения смыслов в мышлении человека // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 27–43. DOI:10.17223/17267080/67/3.
14. Сидоров К.Р., Васильев И.А. Методика исследования содержания целей человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2018. № 3. С. 90–108. DOI: 10.11621/vsp.2018.03.90.
15. Гербачевский В.К. Индивидуальные особенности поведения в ситуации выбора в связи с некоторыми характеристиками интеллекта // Труды Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева совместно с факультетом психологии ленинградского государственного университета им. А.А. Жданова / под ред. В.Н. Мясищева и Б.Д. Карвасарского. Л., 1969. Т. 2. С. 25–37.
16. Гербачевский В.К. Мотивация и уровень притязаний личности // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. С. 188–195.
17. Калита Н.Г. «Уровень притязаний» у здоровых и больных эпилепсией // Психологические исследования. Проблемы патопсихологии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. Вып. 3. С. 155–162.
18. Зейгарник Б.В., Николаева В.В., Филонов Л.Б. Исследование уровня притязаний // Практикум по психологии / под ред. А.Н. Леонтьева и Ю.Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 216–219.
19. Батурин Н.А., Курганский Н.А. Уровень притязаний как метод исследования личности // Диагностика психических состояний в норме и патологии / под ред. Ф.И. Случевского. Л. : Медицина, 1980. С. 140–148.

20. Гербачевский В.К. Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1970. 20 с.
21. Белопольская Н.Л. Некоторые особенности уровня притязаний у детей с задержкой психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1974. № 2. С. 1866–1870.
22. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / под ред. О.В. Овчинниковой. М. : Прогресс, 1979. 392 с.
23. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Ташкент : Медицина, 1976. 325 с.
24. Сидоров К.Р., Юртаев А.В. Основания создания методики оценки эффективности волевых усилий при решении разноуровневых задач на внимание // Вестник Удмуртского университета. Сер. философия, психология, педагогика. 2018. Вып. 1. С. 94–101.
25. Равен Д. Прогрессивные матрицы Равена: изменение и стабильность в зависимости от места и времени // Иностранная психология. 1998. № 10. С. 58–65.
26. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Стандартные прогрессивные матрицы. 2-е изд., стер. М. : Когито-Центр, 2007. 68 с.
27. Rotter J.B. Level of aspiration as a method of studying personality: IV. The analysis of patterns of response // Journal of Social Psychology. 1945. Vol. 21. P. 159–177.
28. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 117 с.
29. Мельниченко О.Г. Исследование уровня притязаний и некоторые изменения его в зависимости от возраста // Возрастная психология взрослых (теоретическая и прикладная) : тез. докл. к науч. конф. 27–29 октября 1971 г. Л., 1971. Вып. 1: Возрастные особенности взрослых в различные периоды зрелости. С. 139–144.
30. Мельниченко О.Г. Изучение УП в комплексном психофизиологическом исследовании // Экспериментальные и прикладные исследования. Л., 1971. Вып. 3. С. 73–79.
31. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Рефлексивно-личностная регуляция целеобразования в норме и патологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 3. С. 12–22.
32. Братусь Б.С. Психологические особенности уровня притязаний выбора целей при психопатиях // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1976. № 12. С. 1825–1828.
33. Арестова О.Н. Влияние компьютеризации эксперимента на валидность психодиагностических методик // Психологический журнал. 1990. Т. 11, № 6. С. 86–93.
34. Волкова М.В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 24 с.
35. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 121–124.
36. Lewin K., Dembo T., Festinger L., Sears P. Level of aspiration // Personality and the behavior disorders : 2 vol. / J. Hunt (ed.). New York : the Ronald Press Company, 1944. Vol. 1. P. 333–379.
37. Frank J. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration // American Journal Psychology. 1935. Vol. 47. P. 119–128.
38. Frank J. Some psychological determinants of the level of aspiration // American Journal Psychology. 1935. Vol. 47. P. 285–293.

*Поступила в редакцию 17.06.2019 г.; повторно 07.11.2019 г.;
принята 13.11.2019 г.*

Сидоров Константин Рудольфович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета.
E-mail: konstansid@yandex.ru

Васильев Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: w_igor@mail.ru

For citation: Sidorov, K.D., Vasilyev, I.A. On the Foundations of the Method for the Goal Setting and Achievement Study. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 6–25. doi: 10.17223/17267080/74/1. In Russian. English Summary

On the Foundations of the Method for the Goal Setting and Achievement Study

K.R. Sidorov^a, I.A. Vasilyev^b

^a *Udmurt State University, 1/6 Universitetskaya St., Izhevsk, 426034, Russian Federation*

^b *Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

We have carried out a theoretical analysis of the goal-formation problem in the history of psychology. The article reveals shortcomings of empirical means of studying the phenomenon of purpose. We have also proposed the technique of studying the goal setting and goal achievement on the basis of theoretical and experimental research analysis in the field of psychology, of goals and the level of aspirations. The general method, which is a modification of the existing techniques for investigating the level of aspirations, is described in details. The peculiarity of the experiment organization, including the instruction, is explained. As tasks (stimulus material) for studying the goals setting and achievement, tests of general (intelligence, creativity, teachability) and special (motor, technical, mathematical, literary, musical, sporting, etc.) abilities, tests for individual cognitive abilities (attentional, mnemonic, etc.), professional tests can be used. This study uses Raven's test. The specificity of the experiment is pointed out. The time needed for solving the problems is indicated in tabular form. The course of the study is explained. The article introduces and meaningfully discloses the characteristics of the process of setting and achieving of human goals. These characteristics are based on specific indicators recorded in the experiment. The calculation of the results in the declared scheme is carried out on the basis of an example representing a particular subject. The particular subject includes a graphical and tabular representation. For consistent and correct calculations in processing the experimental results, the recorded indicators are divided into primary indicators (playing the main role in the interpretation of the results) and secondary ones (used to carry out a supplementary, deeper study of human resources). The primary (main) indicators are height (level), stability, and adequacy of aspirations. The secondary indicators should include the objective rank of intellectual productivity, the indicator of effectiveness of the effort spent to achieve the goal, the effectiveness criteria, assessment of the lability / rigidity of the level of aspirations, etc. All other indicators are regarded as intermediate or additional. On the basis of the indicators obtained in the calculation, a detailed interpretation of the research data is presented, including an example of individual results given in the paper. This allows us to decipher the possibilities of a person in setting and achieving his / her goals in a new way. We also have discussed the objectivity of the technique for its subsequent scientific and practical use and considered the scope of technology application.

Keywords: goal; level of aspirations; goal setting; goal achievement; technique.

References

1. Wundt, V.M. (2007) *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Translated from German. 3rd ed. Moscow: KomKniga.
2. Tikhomirov, O.K. (2002) *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow: Akademiya.
3. Leontiev, A.N. (2004) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; Akademiya.
4. Tikhomirov, O.K. (1980) Issledovanie tseleobrazovaniya [The study of targeting]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 1. pp. 17–26.
5. Lewin, K. (2000) *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [The Field Theory in the Social Sciences]. St. Petersburg: Rech'.
6. Borozdina, L.V. (2011) *Uroven' prityazaniy: klassicheskie i sovremennye issledovaniya* [The level of aspiration: classic and modern research]. Moscow: Akropol'.
7. Leontiev, D.A. (2008) Tsel' v strukture regulyatsii deyatelnosti [The goal in the structure of activity regulation]. In: Zinchenko, Yu.P., Voyskunsky, A.E. & Kornilova, T.V. (eds) *Sovremennaya psikhologiya myshleniya: smysl v poznanii* [Modern Psychology of Thinking: Meaning in Knowledge]. Moscow: Smysl. pp. 66–68.
8. Glazunov, Yu.T. (2012) *Modelirovanie tselepolaganiya* [Goal setting modeling]. Moscow; Izhevsk: Regulynarnaya i khaoticheskaya dinamika; Institute of Computer Research.
9. Glazunov, Yu.T. & Sidorov, K.R. (2017) Goal-setting, goal achievement and volitional regulation. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 64. pp. 6–23. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/64/1
10. Glazunov, Yu.T. & Sidorov, K.R. (2018) Volitional resource and its distribution. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 67. pp. 62–76. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/67/5
11. Arestova, O.N., Babanin, L.N. & Tikhomirov, O.K. (1992) Vozmozhnosti analiza urovnya prityazaniy pri primenenii komp'yutera [Possibilities of analyzing the level of aspiration when using a computer]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 152–157.
12. Vasilyev, I.A. (2017) Tendentsii razvitiya predstavleniy o myshlenii v psikhologii [Trends in the development of ideas about thinking in psychology]. In: Belgorodsky, V.S., Kashcheev, O.V., Antonenko, I.V. & Karitsky, I.N. (eds) *Perspektivy psikhologicheskoy nauki i praktiki* [Prospects for Psychological Science and Practice]. Moscow: RSU. pp. 42–47.
13. Vasilyev, I.A. (2018) Reflection and the creation of meaning in human thinking. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 67. pp. 27–43. (In Russian). DOI:10.17223/17267080/67/3
14. Sidorov, K.R. & Vasilyev, I.A. (2018) Technique for investigating the content of human goals. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 3. pp. 90–108. (In Russian). DOI: 10.11621/vsp.2018.03.90
15. Gerbachevsky, V.K. (1969) Individual'nye osobennosti povedeniya v situatsii vybora v svyazi s nekotorymi kharakteristikami intellekta [Individual features of behaviour in a situation of choice in connection with some characteristics of intelligence]. In: Myasishchev, V.N. & Karvasarsky, B.D. (1969) *Trudy Leningradskogo nauchno-issledovatel'skogo psikhonevrologicheskogo instituta im. V.M. Bekhtereva sovmestno s fakul'tetom psikhologii leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Zhdanovna* [Proceedings of the Leningrad Research Psychoneurological Institute together with the Faculty of Psychology of Leningrad State University]. Vol. 2. Leningrad: [s.n.]. pp. 25–37.
16. Gerbachevsky, V.K. (1976) Motivatsiya i uroven' prityazaniy lichnosti [Motivation and level of personality aspiration]. In: Bodalev, A.A. (ed.) *Psikhodiagnosticheskie metody (v kompleksnom longityudnom issledovanii studentov)* [Psychodiagnostic methods (in

- a comprehensive longitudinal study of students)]. Leningrad: Leningrad State University. pp. 188–195.
17. Kalita, N.G. (1971) “Uroven' prityazaniy” u zdorovykh i bol'nykh epilepsiy [“The level of aspiration” in healthy and epilepsy patients]. *Psikhologicheskie issledovaniya. Problemy patopsikhologii*. 3. pp. 155–162.
 18. Zeygarnik, B.V., Nikolaeva, V.V. & Filonov, L.B. (1972) Issledovanie urovnya prityazaniy [The study of the level of aspiration]. In: Leontiev, A.N. & Gippenreyter, Yu.B. (eds) *Praktikum po psikhologii* [Workshop on Psychology]. Moscow: Moscow State University. pp. 216–219.
 19. Baturin, N.A. & Kurgansky, N.A. (1980) Uroven' prityazaniy kak metod issledovaniya lichnosti [The level of aspiration as a method of personality research]. In: Sluchevsky, F.I. (ed.) *Diagnostika psikhicheskikh sostoyaniy v norme i patologii* [Diagnosis of mental conditions in norm and pathology]. Leningrad: Meditsina. pp. 140–148.
 20. Gerbachevsky, V.K. (1970) *Issledovanie urovnya prityazaniy v svyazi s individual'no-tipicheskimi kharakteristikami emotsional'nosti i intellekta* [The study of the level of aspiration in connection with the individually-typical characteristics of emotionality and intelligence]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Leningrad.
 21. Belopolskaya, N.L. (1974) Nekotorye osobennosti urovnya prityazaniy u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Specificity of the level of aspiration in children with mental retardation]. *Zhurnal nevropatologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova – S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2. pp. 1866–1870.
 22. Reykovsky, Ya. (1976) *Ekspperimental'naya psikhologiya emotsiy* [Experimental psychology of emotions]. Moscow: Progress.
 23. Bleicher, V.M. (1976) *Klinicheskaya patopsikhologiya* [Clinical pathopsychology]. Tashkent: Meditsina.
 24. Sidorov, K.R. & Yurtaev, A.V. (2018) Grounds for the creation of methodology to assess the effectiveness of volitional efforts in solving various-level tasks on attention. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. filosofiya, psikhologiya, pedagogika – The Bulletin of Udmurt University. Philosophy, Psychology, Pedagogy*. 1. pp. 94–101. (In Russian).
 25. Raven, J. (1998) Progressivnye matritsy Ravena: izmenenie i stabil'nost' v zavisimosti ot mesta i vremeni [Raven's progressive matrices: change and stability depending on the place and time]. *Inostrannaya psikhologiya*. 10. pp. 58–65.
 26. Raven, J., Style, I. & Raven, M. (2007) *Standartnye progressivnye matritsy* [Standard progressive matrices]. 2nd ed. Translated from English. Moscow: Kogito-Tsentr.
 27. Rotter, J.B. (1945) Level of aspiration as a method of studying personality: IV. The analysis of patterns of response. *Journal of Social Psychology*. 21. pp. 159–177. DOI: 10.1080/0022454.1945.9714163
 28. Zeygarnik, B.V. (1981) *Teoriya lichnosti Kurta Levina* [Theory of personality by Kurt Levin]. Moscow: Moscow State University.
 29. Melnichenko, O.G. (1971a) [The level of aspiration and some changes depending on age]. *Vozrastnaya psikhologiya vzroslykh (teoreticheskaya i prikladnaya)* [Age Psychology of Adults (theoretical and practice)]. Proc. of the Conference. Leningrad, October 27–29 oktyabrya, 1971. Leningrad: [s.n.]. pp. 139–144. (In Russian).
 30. Melnichenko, O.G. (1971b) Izuchenie UP v kompleksnom psikhofiziologicheskom issledovanii [The level of aspiration in a comprehensive psychophysiological study]. *Ekspperimental'nye i prikladnye issledovaniya*. 3. pp. 73–79.
 31. Kholmogorova, A.B., Zaretsky, V.K. & Semenov, I.N. (1981) Refleksivno-lichnostnaya regulyatsiya tseleobrazovaniya v norme i patologii [Reflexive-personal regulation of target formation in norm and pathology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 3. pp. 12–22.
 32. Bratus, B.S. (1976) Psikhologicheskie osobennosti urovnya prityazaniy vybora tseley pri psikhopatiyakh [Psychological features of the level of aspiration of the goal choice in

- psychopathy]. *Zhurnal nevropatologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova – S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 12. pp. 1825–1828.
33. Arestova, O.N. (1990) Vliyanie komp'yuterizatsii eksperimenta na validnost' psikhodiagnosticheskikh metodik [The effect of experiment computerization on the validity of psychodiagnostic techniques]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 11(6). pp. 86–93.
34. Volkova, M.V. (1989) *Vzaimosvyaz' refleksii i urovnya prityazaniy v reshenii myslitel'nykh zadach* [The relationship of reflection and the level of aspiration in solving mental problems]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
35. Bratus, B.S. (1977) O mekhanizмах tselepolaganiya [On the mechanisms of goal setting]. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 121–124.
36. Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P. (1944) Level of aspiration. In: Hunt, J. (ed.) *Personality and the Behavior Disorders*: 2 vols. Vol. 1. New York : Ronald Press Company. pp. 333–379.
37. Frank, J. (1935a) Individual differences in certain aspects of the level of aspiration. *American Journal Psychology*. 47. pp. 119–128. DOI: 10.2307/1416711
38. Frank, J. (1935b) Some psychological determinants of the level of aspiration. *American Journal Psychology*. 47. pp. 285–293. DOI: 10.2307/1415832

Received 17.06.2019; Revised 07.11.2019;

Accepted 13.11.2019

Konstantin R. Sidorov – Associate Professor of General Psychology Department, Udmurt State University. Cand. Sc. (Psychol), Associate Professor.

E-mail: konstansid@yandex.ru

Igor A. Vasilyev – Professor, General Psychology Department, Lomonosov Moscow State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: w_igor@mail.ru

УДК 159.9.07

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АКТИВНОСТИ¹

Р.М. Шамионов^а, М.В. Григорьева^а

^а Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», 410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Представлены результаты разработки и валидизация опросника социально-ориентированной активности. Проведен теоретический анализ проблемы социальной активности личности, обосновывающий теоретическую валидность опросника. При помощи конфирматорного факторного анализа выделено четыре фактора, которые образовали шкалы опросника, характеризующие компоненты социально-ориентированной активности личности: когнитивный, эмоционально-статусный, мотивационный и поведенческий. Проанализированы статистические взаимосвязи между шкалами и внутри шкал, показывающие внутреннюю согласованность и надежность опросника. Сделан вывод о том, что предложенный опросник является надежным и валидным для оценки социально-ориентированной активности личности и ее компонентов (когнитивного, эмоционально-статусного, мотивационного и поведенческого).

Ключевые слова: личность; молодежь; социально-ориентированная активность; компоненты социальной активности; опросник; надежность; валидность; шкалы; виды социальной активности.

Введение

Хотя проблема социальной активности личности длительное время рассматривается в области педагогики и социологии, исследования социальной активности личности и группы развернулись в области социальной психологии и психологии развития относительно недавно. В последние десятилетия проблема социальной активности решалась усилиями ряда российских исследователей, ассоциированных с крупными социально-психологическими научными школами [1–4], и зарубежных психологов, рассматривающих социальную активность либо как условие адаптации (как правило, в старости) [5, 6], либо как форму достижений и самоутверждения (например, в случае гражданской, волонтерской или политической активности) [7, 8].

Социальная активность понимается как активность, направленная на изменение и преобразование социальных объектов, в результате чего происходит изменение самой личности и всей социальной ситуации. Она предполагает не только участие в общественной жизни, но прежде всего инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также самой себе как субъекту социального бытия. Она имеет

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 18-18-00298.

отношение не просто к социальному поведению (коммуникации, взаимодействию, оказанию помощи и пр.), но к социальному по происхождению и по целям поведению, инициативному и преобразующему социальную реальность, включая и саму личность или группу, в результате чего появляется новое качество и того и другого [9]. Такое понимание социальной активности исходит из представлений о порождении психической реальности [10], в соответствии с которыми оно проходит ряд этапов: ее порождение «в зазоре» между компонентами системы «человек – окружающая среда» – становящаяся психическая реальность; ее интериоризация в психических процессах, феноменах, состояниях и иных психических свойствах «человека» как субъекта ставшей психической реальности, что в итоге и создает «субъектность человека», – ставшая психическая реальность (данность психики в форме «бытия в действительности»); экстериоризация ставшей психической реальности, т.е. процесс и продукт процесса опредмечивания психических свойств и качеств «человека» в психологических и / или квазипсихологических свойствах и качествах субъектов и предметов окружающей среды – опредмеченная психическая реальность, отчужденная от субъекта ее порождения (системы «человек – окружающая среда») и субъекта ее носителя («человека») [10. С. 14].

Современные исследования социальной активности молодежи включают изучение факторов [11], динамики и сравнение ее содержания в разных возрастных группах [12], мотивации социальной активности [13], отдельных форм социальной активности [14].

Одной из существенных проблем в исследованиях социальной активности личности является проблема инструмента. Если формы, виды социальной активности определяются, как правило, прямым шкалированием либо изучением целевой группы, то внутренняя структура той или иной формы активности практически не определяется.

В теоретических исследованиях выделяются различные компоненты социальной активности, как правило, включающие когнитивный, эмотивный и конативный с дополнительными (например, рефлексивный, мотивационный и т.д.). Так, Г.В. Палаткина и Л.В. Азизова выделяют мотивационный, предметно-операционный, рефлексивный, ценностно-потребностный компоненты [15]; компоненты системы отношений, когнитивный и поведенческий выделены Е.М. Харлановой [16]; в психологическом исследовании инновационной активности, проведенном Т.А. Тереховой, структура активности выводится из включенных в нее видов (поисковая, интеллектуальная, творческая, социальная и экономическая), а критериями их сформированности выступают мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой, операционально-деятельностный [17]; наконец, Л.К. Иванова и И.В. Колесов [18] выделяют мотивационный (направленность на интересы и потребности общества), ориентировочный (способность предвидеть последствия своих действий для себя и общества), регулировочный (эмпатийность, рефлексивность, локус контроля) и поведенческий (способность к сверхнормативной деятельности, проявляющаяся в следующих показате-

лях: реалистичность притязаний, инициативность, стремление брать на себя дополнительную ответственность) компоненты.

Однако эмпирически подкрепленной структуры и методов ее диагностики не разработано. Поэтому эмпирически определяемая структура социальной активности и разработка на ее основе опросника является актуальной задачей социальной психологии.

Цель данного исследования – разработка и валидизация опросника социально-ориентированной активности.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 305 человек в возрасте $M = 21,2$, $SD = 2,95$ (35,4% мужчин), 17,4% состоящих в семейных отношениях, 88,9% городских жителей (44,6% – больших городов, 44,3% – малых городов), образование: среднее школьное 56%, среднее профессиональное (техникум, колледж) – 14%, бакалавриат (специалист) – 26,9%, магистратура и выше – 2,6%. Были использованы анкета, направленная на фиксацию социально-демографических характеристик, и разработанные шкалы, направленные на измерение приверженности к тому или иному виду социальной активности (размерность шкалы – 5 пунктов в соответствии со шкалой Лакерта): Альтруистическая деятельность (АД), Досуговая активность (ДосА); Социально-политическая активность (СПА); Интернет-сетевая активность (ИСА); Гражданская активность (ГА); Социально-экономическая активность (СЭА); Образовательно-развивающая активность (ОРА); Духовная активность (ДА); Религиозная активность (РА); Протестная активность (ПА); Радикально-протестная активность (РПА); Субкультурная активность (СА). Шкалы разработаны на основе исследований представлений о социальной активности [2, 13 и др.]. Все шкалы имеют приемлемый уровень надежности: α Cronbach = 0,68–0,74; χ^2 Friedman = 1 306,3, $p < 0,001$.

Для разработки опросника компонентов социально-ориентированной активности студентов были разработаны шкалы (приложение).

Для обработки первичных данных применялась статистическая программа Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0), для применения конфирматорного факторного анализа использовалась программа SPSS AMOS 19.

Результаты исследования

Как видно из табл. 1, значения асимметрии и эксцесса общего показателя социально-ориентированной активности отрицательны и не превышают приемлемых значений, свидетельствующих о нормальности распределения [19].

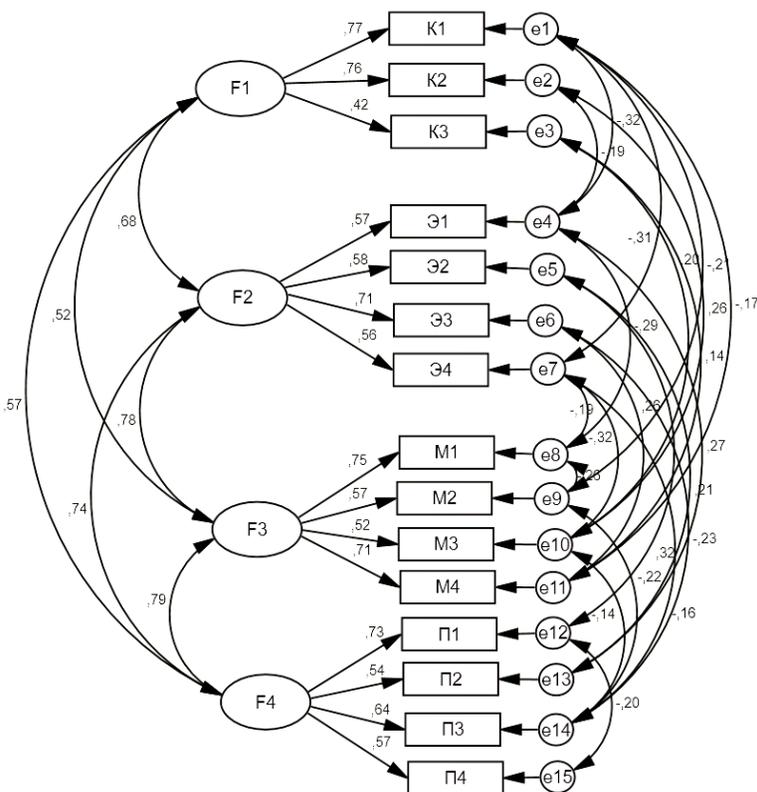
Проверка нормальности распределения общего значения по тесту Колмогорова–Смирнова показала приемлемый результат ($Z = 1,16$; Асимп. знач. = 0,136).

Таблица 1

Описательная статистика итогового показателя опросника (СОА)

Шкала	\bar{M}	σ	Асимметрия		Экцесс	
			Значение	Ст. ошибка	Значение	Ст. ошибка
Социально-ориентированная активность	19,1	3,39	-0,332	0,140	-0,443	0,278

Далее при помощи конфирматорного факторного анализа было выделено 4 фактора (предварительный эксплораторный факторный анализ охватил 59,41% общей дисперсии; рис. 1), они и образовали впоследствии шкалы методики, характеризующие компоненты социально-ориентированной активности.



Chi квадрат=79,493; df=63; CFI=.988; GFI=.967; RMSEA=.029

Рис. 1. Модель КФА

В результате конфирматорного факторного анализа удалось выделить четыре компонента социально-ориентированной активности личности. Когнитивный компонент включает четкие представления о том, как нужно общаться в различных ситуациях (К1), способность представить результа-

ты своих взаимоотношений с другими людьми (К2) и знание о своей социальной идентификации (отнесенности к определенным группам) (К3). Этот фактор свидетельствует о том, что предвидение, предвосхищение результатов коммуникации с другими в единстве с четкой своей идентификацией и осознанной установкой на взаимодействие с другими представляет когнитивную основу социальной активности. Эмоционально-статусный компонент предполагает большое количество контактов (Э1), успешность в социальных контактах (Э2), позитивное переживание своего лидерства (Э3), стремление к контактам с высоко статусными и «нужными» людьми (Э4). Мотивационный компонент включает в себя желание помочь другим (М1), заинтересованность в мероприятиях с участием других (М2), чувствительность (способность замечать) к потребностям окружающих в посторонней помощи (М3) и стремление быть полезным обществу (М4). Наконец, поведенческий компонент состоит из самооценки позитивности в социальных контактах (П1), убеждения в том, что в ситуациях неопределенности социальная активность помогает достичь целей (П2), способности учитывать точки зрения других во взаимодействии (П3), заинтересованности в других людях (П4).

Как видно из результатов конфирматорного анализа, связи между факторами и компонентами достаточно ровные и высокие.

Следующий этап исследования был направлен на оценку *надежности* методики.

Надежность опросника по его внутренней согласованности проверялась с помощью коэффициента α -Кронбаха. Как видно из табл. 2, показатели α пунктов и шкал дают приемлемый уровень, и можно сделать вывод о том, что все шкалы методики показывают достаточную ($\alpha > 0,75$) внутреннюю согласованность [19]. На основе корреляционного анализа определена внутренняя согласованность шкал. Все корреляции достаточно сильны, свидетельствуют о высокой внутренней согласованности методики и подтверждают обоснованность объединения четырех компонентов (шкал) в единый конструкт социально-ориентированной активности.

Таблица 2

Описательные статистики и корреляции с общим показателем пунктов и шкал опросника

Параметры	Среднее	Ст. отклонение	Альфа Кронбаха	Корреляции Пирсона
К1	5,32	1,29	0,86	,547**
К2	4,94	1,32	0,85	,615**
К3	4,82	1,43	0,86	,545**
Э1	4,29	1,55	0,86	,553**
Э2	4,60	1,43	0,85	,616**
Э3	4,44	1,63	0,85	,690**
Э4	4,58	1,61	0,86	,519**
М1	4,77	1,61	0,85	,612**
М2	4,2	1,48	0,86	,525**
М3	4,75	1,33	0,86	,548**
М4	4,71	1,49	0,85	,671**

Окончание табл. 2

Параметры	Среднее	Ст. отклонение	Альфа Кронбаха	Корреляции Пирсона
П1	5,05	1,39	0,85	,684**
П2	4,84	1,46	0,85	,579**
П3	5,37	1,36	0,86	,546**
П4	4,71	1,42	0,86	,537**
КСОА	5,03	1,05	0,78	,729**
ЭСОА	4,48	1,15	0,74	,805**
МСОА	4,61	1,08	0,73	,803**
ПСОА	4,99	1,02	0,72	,812**
СОА	19,1	3,39	0,79	1

Примечания. ** $p < 0,01$. Компоненты социально-ориентированной активности: КСОА – когнитивный; ЭСОА – эмоционально-статусный; МСОА – мотивационный; ПСОА – поведенческий; СОА – интегральный.

Далее была исследована *конвергентная валидность* методики. В соответствии с нашей гипотезой компоненты социально-ориентированной активности должны быть связаны с приверженностью личности к социально-ориентированным формам активности (гражданской, социально-политической, образовательно-развивающей и т.д.). Результаты корреляционного анализа приведены в табл. 3.

Таблица 3

Корреляционный анализ компонентов социально-ориентированной активности и приверженности молодежи к различным формам (видам) социальной активности

Форма активности	Компоненты социально-ориентированной активности			
	Когнитивный (КСОА)	Эмоционально-статусный (ЭСОА)	Мотивационный (МСОА)	Поведенческий (ПСОА)
Альтруистическая деятельность (АД)	,118*	,165**	,362**	,195**
Досуговая активность (ДА)	,216**	,202**	0,111	,196**
Социально-политическая активность (СПА)	0,076	,169**	,217**	0,065
Интернет-сетевая активность (ИСА)	-0,021	0,062	0,087	0,111
Гражданская активность (ГА)	,162**	,250**	,333**	,217**
Социально-экономическая активность СЭА	,215**	,192**	,239**	,209**
Образовательно-развивающая активность (ОРА)	,256**	,220**	,347**	,260**
Духовная активность (ДА)	,269**	0,067	,212**	,199**
Религиозная активность (РА)	,131*	,165**	,311**	0,068

Окончание табл. 3

Форма активности	Компоненты социально-ориентированной активности			
	Когнитивный (КСОА)	Эмоционально-статусный (ЭСОА)	Мотивационный (МСОА)	Поведенческий (ПСОА)
Протестная активность (ПА)	0,043	0,043	0,042	,115*
Радикально-протестная активность (РПА)	-0,072	0,08	-0,034	-0,005
Субкультурная активность (СА)	-0,018	-0,027	-0,037	-0,006

Примечание. * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,01$.

В результате корреляционного анализа между компонентами социальной активности личности и направленности ее активности было выявлено, что направленность социальной активности актуализирует различные ее компоненты. Из табл. 3 видно, что альтруистическая деятельность (волонтерство, донорство, пожертвования, поддержка людей с ограниченными возможностями, поиск пропавших людей, забота о бездомных животных, участие в субботниках, уборке парков, улиц, восстановление детских площадок, благоустройство общественных мест и другая подобная деятельность), гражданская (участие в деятельности неполитических организаций: военно-патриотические клубы «Поиск», военно-исторические клубы реконструкции исторических сражений и т.п.; участие в деятельности, направленной на преобразование общества и выражение своей и коллективной гражданской позиции по вопросам общественной жизни: участие в митингах, акциях, шествиях, выражение поддержки, солидарности с другими людьми и т.п.), социально-экономическая (совмещение работы и учебы, работа во время каникул, различные формы заработка через Интернет, участие в экономических объединениях и организациях, целью которых является зарабатывание денег и распоряжение ими: сетевой маркетинг, онлайн-опросы, биржевая игра, вклады, опционы и другие виды экономической деятельности) и образовательно-развивающая (участие в предметных олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, проектно-исследовательской деятельности, различных образовательных инициативах, клубах, форумах, конкурсах; получение дополнительного образования; посещение развивающих тренингов, публичных лекций, мастер-классов и других мероприятий, направленных на развитие личности и приобретение новых навыков) активность личности связаны со всеми четырьмя компонентами ее социальной активности. Наиболее сильные связи видны при ориентации личности на образовательно-развивающую активность.

Перечисленные четыре вида социально-ориентированной деятельности формируют у субъекта четкие представления о том, как нужно общаться в различных ситуациях, способность представлять результаты своих взаимоотношений с другими людьми и возможность четкого отнесения себя к определенным социальным группам. Аффективный фон при ориентации

личности на эти виды активности связан с переживанием успеха в социальных контактах. Личность стремится учитывать точку зрения других людей, помогать им и в целом быть полезной обществу. Можно заключить, что альтруистическая деятельность, гражданская, социально-экономическая и образовательно-развивающая активность личности способствуют гармоничному развитию всех компонентов социальной активности личности. В свою очередь, развитие компонентов социальной активности способствует реализации личности именно в альтруистической деятельности, гражданской, социально-экономической или образовательно-развивающей активности.

Досуговая активность способствует развитию когнитивного, эмоционально-статусного и поведенческого компонентов социальной активности личности (см. табл. 3). Мотивационный компонент, выраженный в желании помогать другим и стремлении быть полезным обществу, при этом не связан с досуговой активностью. Очевидно, досуг направлен на реализацию индивидуальных потребностей в общении и творчестве, по своему содержанию досуговая деятельность не предусматривает формирования мотивов помощи и пользы для общества.

Духовная активность (увлечение мировой художественной литературой, живописью, искусством, участие в организации и посещении художественных выставок, выставок изобразительного, прикладного, декоративно-прикладного искусства и другая деятельность, направленная на духовное развитие) развивает когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты социальной активности личности и не связана с эмоционально-статусным компонентом (см. табл. 3). Реализация этого направления социальной активности связана с развитием представлений о себе как социальном существе, способствует повышению желания помочь другим, развивает способность учитывать точки зрения других во взаимодействии, повышает заинтересованность в других людях. При этом для личности не столь важна направленность на достижение и позитивное переживание лидерства, успешность в социальных контактах, стремление к контактам с высоко статусными и «нужными» людьми.

Религиозная активность, имея значимые связи с когнитивным, эмоционально-статусным и мотивационным компонентами социальной активности, не связана с поведенческим компонентом (см. табл. 3). В целом, способствуя развитию большинства компонентов социальной активности, религиозная активность не всегда актуализирует способность личности учитывать точку зрения других во взаимодействии, а также не способствует повышению заинтересованности в других людях. При этом можно отметить несоответствие развитого мотивационного компонента социальной активности, связанного с желанием помогать окружающим, и отсутствия реализации этого желания в реальном поведении. Очевидно, мотивационный компонент религиозной социальной активности связан в большей степени с внешними мотивами, которые слабо детерминируют социальное поведение индивида.

В меньшей степени с компонентами социальной активности связана социально-политическая и протестная активность личности (см. табл. 3). Социально-политическая активность личности значимо положительно связана с эмоционально-статусным и мотивационным компонентами, а протестная активность – с поведенческим компонентом социальной активности. Социально-политическая активность личности способствует поиску большого количества социальных контактов, причем с высокостатусными людьми, позитивному переживанию своего лидерства и успеха в социальных взаимодействиях, заинтересованности в социальных мероприятиях, развитию мотива помощи обществу в решении проблем. Протестная активность личности, имея слабые связи с когнитивным, эмоционально-статусным и мотивационным компонентом, значимо прямо связана с убеждением; в ситуациях неопределенности социальная активность помогает достичь целей самооценкой позитивности в социальных контактах, способностью учитывать точку зрения других во взаимодействии, заинтересованностью в других людях. Отсутствие гармоничных связей с большинством компонентов социальной активности дает основание характеризовать эту направленность социальной активности как крайне неустойчивую, опирающуюся на недостаточную психологическую основу, подверженную влиянию ситуации.

В результате корреляционного анализа не обнаружена взаимосвязь между когнитивным, эмоционально-статусным, мотивационным и поведенческим компонентами социальной активности и интернет-активностью, радикально-протестной и субкультурной видами активности личности (см. табл. 3), что не позволяет характеризовать их социально направленное содержание. Очевидно, содержание этих видов активности личности связано с ориентацией не на социальные, а на другие, возможно, ориентированные в другом направлении нормы и ценности.

Обсуждение результатов

Предлагаемая нами методика диагностики социально-ориентированной активности личности предполагает оценку четырех компонентов – когнитивного, эмоционально-статусного, мотивационного и поведенческого. В процессе разработки опросника было проведено две экспертизы – на уровне некомпетентных и компетентных (кандидатов психологических наук) экспертов. В результате этих процедур ряд изначально предложенных пунктов был удален.

Распределение эмпирических значений окончательной версии опросника согласуется с нормальным распределением. Это говорит о соответствии полученных данных интервальной шкале, следовательно, к ним применимы параметрические методы обработки.

В процессе исследования были доказаны надежность и валидность методики. Все шкалы продемонстрировали внутреннюю согласованность, соответствующую имеющимся требованиям.

Полученные на основе конфирматорного факторного анализа четыре шкалы-компонента социально-ориентированной активности соответствуют представлениям о структуре социальной активности, имеющимся в научной периодике. В частности, ряд работ отечественных авторов [9, 15, 16] раскрывает компонентный состав социальной активности через функциональные характеристики, включая познавательный, эмоциональный, рефлексивный и др. Вместе с тем эти компоненты, как правило, выделяются на основе теоретического анализа, а эмпирических подтверждений не имеется. С другой стороны, исследователи рассматривают социальную активность как корневую систему, включающую различные ее виды (формы), проявляющиеся в деятельности, как, например, волонтерская, гражданская, политическая, досуговая и т.п. [2, 4, 17]. В этом случае структура социальной активности предстает как система, включающая на низшем уровне конкретные действия, на более высоком – конкретные направления активности, а далее – области активности.

Необходимо также обратить внимание, что выделенные компоненты относятся лишь к социально-ориентированной активности, т.е. к той, которая предполагает непротивопоставление сложившемуся социальному укладу, соответствие общепринятым «нормам» общественной активности, социальным инициативам, лидерству, организации деятельности и т.д. Эти формы активности наиболее востребованы в молодежной студенческой выборке [20, 21]. Иначе говоря, разработанный нами опросник может быть полезен для выявления тех, кто стремится к лидерству, к новому опыту в условиях студенческого самоуправления и т.д.

Выводы

Анализ соотношения компонентов социальной активности, выделенных на основе конфирматорного анализа, и ее направленности и типичной для личности роли в социальной активности показал следующее.

1. В социальной активности можно выделить связанные между собой когнитивный, эмоционально-статусный, мотивационный и поведенческий компоненты. Наиболее однородными являются когнитивный и поведенческие компоненты.

2. Гармоничному развитию всех компонентов социальной активности способствуют альтруистическая деятельность, гражданская, социально-экономическая и образовательно-развивающая активность личности.

3. При одновременной связи с другими компонентами социальной активности досуговая активность значимо не связана с мотивационным компонентом, духовная активность не связана с эмоционально-статусным компонентом, а религиозная активность не связана с поведенческим компонентом.

4. В меньшей степени с компонентами социальной активности связана социально-политическая и протестная активность личности, а интернет-активность, радикально-протестная и субкультурная активность личности

значимо не связаны с компонентами социальной активности личности ввиду отсутствия в них явной социально-ориентированной (просоциальной) направленности. Для оценки этих видов активности личности необходима разработка другого по содержанию опросника.

Предложенный опросник является надежным и валидным для оценки социально-ориентированной активности личности и ее компонентов (когнитивного, эмоционально-статусного, мотивационного и поведенческого) в направлении альтруистической, гражданской, социально-экономической, образовательно-развивающей, досуговой, религиозной и духовной активности.

Литература

1. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Секция «Социальное самоопределение и социальная активность: психологические проблемы молодежной политики» // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 5. С. 112–113.
2. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски. Саратов : Изд-во Саратов.ун-та, 2012. 384 с.
3. Купрейченко А.Б., Моисеев А.С. Социальное самоопределение российского городского среднего класса // Ученые записки ИМЭИ. 2011. Т. 2, № 2. С. 71–84.
4. Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 197–202.
5. Carmichael C.L., Reis H.T., Duberstein P.R. In Your 20s It's Quantity, in Your 30s It's Quality: The Prognostic Value of Social Activity Across 30 Years of Adulthood // Psychology and aging. 2015. Vol. 30, № 1. P. 95–105. DOI: 10.1037/pag0000014.
6. Brown C.L., Gibbons L.E., Kennison R.F., Robitaille A., Lindwall M., Mitchell M.B., Shirk S.D., Atri A., Cimino C.R., Benitez A., MacDonald S.W.S., Zelinski E.M., Willis S.L., Schaie K., Warner J.B., Dixon R.A., Mungas D.M., Hofer S.M., Piccinin A.M. Social Activity and Cognitive Functioning Over Time: A Coordinated Analysis of Four Longitudinal Studies // Journal of Aging Research. 2012. № 1. Article 287438. DOI: 10.1155/2012/287438.
7. Russo S., Amna E. When political talk translates into political action: the role of personality traits // Personality and individual differences. 2016. № 100. P. 126–130. DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.009.
8. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: a Self-Determination Theory Approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83, № 5. P. 479–490. DOI: 10.1111/jopy.12123.
9. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394.
10. Панов В.И. Субъектность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 10–18.
11. Shamionov R.M. Factors of Social Activity of the Student Youth in Modern Russia // ICERI 2018 Proceedings, 11th International Conference of Education, Research and Innovation. November 12–14, 2018. Seville, Spain. P. 9543–9548. DOI: 10.21125/iceri.2018.0077.
12. Grigoryeva M.V. Evaluation of young people's social activity by representatives of another generations // ICERI 2018 Proceedings, 11th International Conference of Education, Research and Innovation. November 12–14, 2018. Seville, Spain. P. 7491–7495. DOI: 10.21125/iceri.2018.0338.

13. Балабанова Е.С. Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 210–223. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.19.
14. Троцук И.В., Сохадзе К.Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. 2014. № 4. С. 58–73.
15. Палаткина Г.В., Азизова Л.В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 83–87.
16. Харланова Е.М. Структура социальной активности будущих специалистов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 193–203.
17. Терехова Т.А. Концепция структуры инновационной активности личности // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7, № 1. С. 5–15.
18. Иванова Л.К., Колесов И.В. Социальная активность подростков: структура, критерии и показатели оценки // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 11 (139). С. 73–80.
19. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2004. 392 с.
20. Oosterhoff B., Ferris K.A., Metzger A. Adolescents' Sociopolitical Values in the Context of Organized Activity Involvement // Youth & Society. 2017. Vol. 49, № 7. P. 947–967. DOI: 10.1177/0044118X14560528.
21. Сохадзе К.Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2017. Т. 17. № 3. С. 348–363. DOI: 10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363.

Приложение

Текст опросника

Инструкция. Прочитайте следующие утверждения и отметьте число, соответствующее тому, как Вы обычно думаете, чувствуете или делаете, учитывая, что 7 баллов – максимальное соответствие, очень похоже на Вас; с уменьшением числа соответствие уменьшается; 1 балл – совсем не похоже на Вас.

I	Шкала когнитивного компонента социально-ориентированной активности							
K1	Есть четкие представления о том, как надо общаться в различных ситуациях	7	6	5	4	3	2	1
K2	Всегда могу представить результаты своих взаимодействий с другими людьми	7	6	5	4	3	2	1
K3	Четко знаю, к какой социальной группе (социальным группам) я могу себя отнести	7	6	5	4	3	2	1
II	Шкала эмоционально-статусного компонента социально ориентированной активности							
Э1	По разным вопросам в день я общаюсь с большим количеством людей	7	6	5	4	3	2	1
Э2	Чувствую себя успешным в социальных контактах	7	6	5	4	3	2	1
Э3	Нравится быть лидером, организовывать других людей	7	6	5	4	3	2	1
Э4	Стремлюсь к общению с нужными людьми и людьми с высоким статусом	7	6	5	4	3	2	1

III	Шкала мотивационного компонента социально-ориентированной активности							
	M1	Есть желание помогать окружающим, альтруизм	7	6	5	4	3	2
M2	Заинтересован в мероприятиях, в которых участвуют другие люди	7	6	5	4	3	2	1
M3	Всегда замечаю, что окружающие нуждаются в посторонней помощи	7	6	5	4	3	2	1
M4	Стараюсь быть полезным обществу	7	6	5	4	3	2	1
IV	Шкала поведенческого компонента социально ориентированной активности							
	П1	Позитивен в социальных контактах	7	6	5	4	3	2
П2	В неопределенных ситуациях социальная активность помогает	7	6	5	4	3	2	1
П3	Считаю, что во взаимодействии с другими людьми надо стараться учитывать все точки зрения	7	6	5	4	3	2	1
П4	Обычно проявляю заинтересованность в других людях	7	6	5	4	3	2	1

Все пункты опросника прямые. Результат по каждой шкале получается путем подсчета суммы баллов по пунктам, включенным в шкалу, поделенной на количество пунктов в шкале. Общий результат социально-ориентированной активности личности оценивается сложением баллов по четырем шкалам.

Поступила в редакцию 02.02.2019 г.; повторно 16.04.2019 г.; принята 10.09.2019 г.

Шамионов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

E-mail: shamionov@mail.ru

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии и психодиагностики Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

For citation: Shamionov, R.M., Grigoryeva, M.V. Technique for Diagnostic Assessment of Socially-Oriented Activity Components. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 26–41. doi: 10.17223/17267080/74/2. In Russian. English Summary

Technique for Diagnostic Assessment of Socially-Oriented Activity Components

R.M. Shamionov^a, M.V. Grigoryeva^a

^a *Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russian Federation*

Abstract

Interdisciplinary studies of personal and group social activity are crucial for theoretical problem solution, i.e. determination of its place among psychological phenomena, analysis of its structure and elements, as well as practical problem solution, i.e. definition of its motivation, regulation mechanisms and development of risk management tools. Lack of a valid,

modern, reliable tool defines the necessity of its socio-psychological substantiation and development. The study presents the results of development and validation of the questionnaire on socially-oriented activity. The authors performed theoretical analysis of the personal social activity phenomenon, which substantiates theoretical validity of the questionnaire. It has been shown that investigators single out various components of personal social activity; however, there has been no empirically developed structure and diagnostic assessment methods. 305 people took part in the study, 35.4% male. The authors used the questionnaire aimed at setting socio-demographic characteristics and scales aimed at measuring adherence to certain social activity type. We used Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0) for primary data processing and SPSS AMOS 19 software for confirmatory factor analysis. The study features calculation results for asymmetry, kurtosis and the test by Kolmogorov and Smirnov, indicating normal distribution of the trait, as measured by the questionnaire. Confirmatory factor analysis helped to single out four factors that formed the questionnaire scales and characterize the components of personal socially-oriented activity (i.e. cognitive components, emotional-status components, motivational component and behavioral component). We have analyzed statistical interconnections between scales and within scales, which demonstrate internal consistency and reliability of the questionnaire. Correlation analysis resulted in detecting significant interconnections between social activity components and activity orientation, which testifies to convergent validity of the questionnaire. We have come to the conclusion that the questionnaire is reliable and valid and can be used for evaluation of personal socio-oriented activity and its components (cognitive, emotional-status, motivational and behavioral) within the framework of altruistic, civil, socio-economic, educational-developmental, leisure, religious and spiritual types of activity. The results of the study have been compared with theoretical data; limits to applicability of the questionnaire have been identified as well.

Keywords: personality; youth; socially oriented activity; components of social activity; questionnaire; reliability; validity; scales; types of social activity.

References

1. Chernyshev, A.S. & Sarychev, S.V. (2011) Seksiya "Sotsial'noe samoopredelenie i sotsial'naya aktivnost': psikhologicheskie problemy molodezhnoy politiki" [Section "Social self-determination and social activity: psychological problems of youth policy"]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 32(5). pp. 112–113.
2. Shamionov, R.M. & Grigorieva, M.V. (2012) *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* [Psychology of youth social activity: problems and risks]. Saratov: Izd-vo Sarat.un-ta, 2012. 384 s.
3. Kupreychenko, A.B. & Moiseev, A.S. (2011) Sotsial'noe samoopredelenie rossiyskogo gorodskogo srednego klassa [Social self-determination of the Russian urban middle class]. *Uchenye zapiski IMEI – Scientific Papers IWEI*. 2(2). pp. 71–84.
4. Sokolova, E.S. (2011) Social activity of contemporary Russian youth. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. 1. pp. 197–202. (In Russian).
5. Carmichael, C.L., Reis, H.T. & Duberstein, P.R. (2015) In Your 20s It's Quantity, in Your 30s It's Quality: The Prognostic Value of Social Activity Across 30 Years of Adulthood. *Psychology and Aging*. 30(1). pp. 95–105. DOI: 10.1037/pag0000014
6. Brown, C.L., Gibbons, L.E., Kennison, R.F., Robitaille et al. (2012) Social Activity and Cognitive Functioning Over Time: A Coordinated Analysis of Four Longitudinal Studies. *Journal of Aging Research*. 1. DOI: 10.1155/2012/287438
7. Russo, S. & Amna, E. (2016) When political talk translates into political action: the role of personality traits. *Personality and Individual Differences*. 100. pp. 126–130. DOI: 10.1016/j.paid.2015.12.009

8. Hardy, S.A., Dollahite, D.C., Johnson, N. & Christensen, J.B. (2015) Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: a Self-Determination Theory Approach. *Journal of Personality*. 83(5). pp. 479–490. DOI: 10.1111/jopy.12123
9. Shamionov, R.M. (2018) Social Activity of Personality and Groups: Definition, Structure and Mechanisms. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*. 15(4). pp. 379–394. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394
10. Panov, V.I. (2015) Sub'ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki [Subjectivity in the context of an ecopsychological approach to the development of the psyche]. *Obrazovanie i samorazvitie*. 3(45). pp. 10–18.
11. Shamionov, R.M. (2018) Factors of Social Activity of the Student Youth in Modern Russia. *ICERI 2018 Proceedings*. 11th International Conference of Education, Research and Innovation. November 12–14, 2018. Seville, Spain. pp. 9543–9548. DOI: 10.21125/iceri.2018.0077
12. Grigoryeva, M.V. (2018) Evaluation of young people's social activity by representatives of another generations. *ICERI 2018 Proceedings*. 11th International Conference of Education, Research and Innovation. November 12–14, 2018. Seville, Spain. pp. 7491–7495. DOI: 10.21125/iceri.2018.0338
13. Balabanova, E.S. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskii podkhod k issledovaniyu sotsial'noy aktivnosti molodezhi [Socio-psychological approach to the study of youth social activity]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. 3. pp. 210–223. DOI: 10.17805/zpu.2018.3.19
14. Trotsuk, I.V. & Sokhadze, K.G. (2014) Social activity of the youth: Approaches to the assessment of forms, motives and factors in the contemporary Russian society. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*. 4. pp. 58–73. (In Russian).
15. Palatkina, G.V. & Azizova, L.V. (2012) Structural components of the students' social activity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*. 7. pp. 83–87. (In Russian).
16. Kharlanova, E.M. (2009) The structure of to-be specialist's social activity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 1. pp. 193–203. (In Russian).
17. Terekhova, T.A. (2015) Structure concept of personal innovative activity. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*. 7(1). pp. 5–15. (In Russian). DOI: 10.17150/2225-7845.2015.7(1).5-15
18. Ivanova, L.K. & Kolesov, I.V. (2014) Sotsial'naya aktivnost' podrostkov: struktura, kriterii i pokazateli otsenki [Social activity of adolescents: structure, criteria and indicators of assessment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*. 11(139). pp. 73–80.
19. Nasledov, A.D. (2004) *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. St. Petersburg: Rech'.
20. Oosterhoff, B., Ferris, K.A. & Metzger, A. (2017) Adolescents' Sociopolitical Values in the Context of Organized Activity Involvement. *Youth & Society*. 49(7). pp. 947–967. DOI: 10.1177/0044118X14560528
21. Sokhadze, K.G. (2017) Social activity of the Russian youth: the scope and restraining factors. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*. 17(3). pp. 348–363. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363

Received 02.02.2019; Revised 16.04.2019;

Accepted 10.09.2019

Rail M. Shamionov – Head of the Chair of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: shamionov@mail.ru

Marina V. Grigoryeva – Head of the Chair of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

УДК 159.9.07; 316.6

СТРУКТУРА И СВЯЗЬ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ ВНУТРИГРУППОВОГО КОНФЛИКТА В МАЛЫХ ГРУППАХ¹

А.В. Сидоренков^а

^а Южный федеральный университет, 344006, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42

Проанализированы общие и отличительные особенности модели внутригруппового конфликта в двух контекстах: в группе в целом и в подгруппах. Проинтерпретированы значимые линейные и нелинейные связи, а также детерминации между уровнями конфликта. Установлено, что ведущую роль в образовании компонентов в факторной структуре внутригрупповых конфликтов играют уровни, а не типы конфликта. Обнаружены отличия между двумя факторными моделями (одна – конфликт в группе в целом, а другая – конфликт в контексте подгруппы). Эти отличия касаются интеграции межличностного конфликта с другими уровнями конфликта, величины детерминирующей силы одних уровней конфликта по отношению к другим и типа значимой связи или отсутствия значимой связи между некоторыми переменными (уровнями и типами) конфликта, входящими в разные факторы.

Ключевые слова: структура внутригруппового конфликта; уровни конфликта; межличностный конфликт; микрогрупповой конфликт; групповой конфликт; конфликт между подгруппами; конфликт между подгруппой и группой; типы конфликта; деятельностно-ориентированный конфликт; субъектно-ориентированный конфликт.

Введение

Конфликт в малых группах представляет собой сложный феномен, а потому анализ всех граней его проявления позволит лучше понять роль конфликта в жизнедеятельности групп и их членов, в том числе в процессах и результатах совместной и индивидуальной работы, психическом состоянии сотрудников и их удовлетворенности выполняемой деятельностью и группой и др.

Существуют разные точки зрения относительно понимания конфликта, которые можно представить в следующем обобщенном виде: конфликт – фрустрирующая или раздражающая ситуация [1], разногласие между сторонами [2], воспринятая межличностная несовместимость (в частности, потребностей, интересов или ценностей) или осознание различий в точках зрения [3, 4], либо процесс, обусловленный воспринятой несовместимостью

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-36-00006.

или различием между сторонами [5, 6], проявленный в несовместимости и разногласии между сторонами [7], либо процесс, посредством которого индивиды воспринимают действия других, ущемляющих их интересы [8], острейшая форма столкновения (борьбы) сторон [9], форма проявления противоречий [10], способ разрешения противоречия [11]. В целом в отечественной литературе конфликт определяется чаще через фактическое столкновение сторон или их противоречия, а в зарубежной – посредством восприятия отличий в целях, интересах, мнениях сторон или интервенции одной стороны относительно другой, которая затрагивает ее приоритеты (причем считается, что восприятие является ключевой характеристикой в конфликте, и если он не воспринят ни одной из сторон, то не существует). С нашей точки зрения, конфликт – это «порождаемая обострением противоречия одна из форм дезинтегративного взаимодействия и взаимоотношения между субъектами, выражающаяся в их активно-негативной направленности относительно друг друга» [12. С. 190].

Представление о многомерной природе конфликта в малых группах в основном сводится к идее о типах межличностного конфликта, таких как когнитивный и эмоциональный конфликт [13, 14], конфликт отношения, задачи и процесса [15–17]. В рамках последней, наиболее распространенной типологии до конца не решен вопрос об обоснованности различения конструктов «конфликт задачи» и «конфликт процесса» [18, 19]. Некоторые исследователи развивают представление о типах конфликта, в том числе считают, что они могут иметь разновидности. Например, в конфликте отношения предлагают различать личностный конфликт и конфликты статуса [20], а в конфликте процесса – логистический конфликт и конфликт вклада [21].

Выделение типов конфликта позволяет изучать их общие и специфические antecedentes и последствия для группы и индивида [22–24]. Однако некоторые исследователи предлагают рассматривать не типы конфликта по отдельности, а профили типов конфликта (т.е. соотношение разной меры проявления типов конфликта и их взаимотрансформации) с точки зрения функционирования и эффективности группы [25, 26]. Другой шаг, который делался в направлении расширения представления о межличностном конфликте, заключался в выделении его характеристик – интенсивности и продолжительности [27], и аспектов – эмоциональности, норм, важности и действенности разрешения [15, 16]. Однако нет однозначного представления о характеристиках конфликта, а большинство аспектов относится скорее к условиям протекания определенного типа конфликта или его влиянию на групповые процессы и результаты, нежели к его сущности. Так, интенсивность конфликта определяют через его выраженность и частоту возникновения [28] или важность для членов группы [29]. В свою очередь, продолжительность (кратковременность и долговременность [3]) конфликта трактуется своеобразным образом: кратковременный конфликт легко разрешается, тогда как долговременный может разрастись до разрушительного уровня. Возникает вопрос: насколько обоснованно толковать

временную характеристику конфликта посредством его разрешения или последствия?

В литературе иногда указывают на многоуровневую природу межличностного конфликта, прежде всего имея в виду его индивидуальный и групповой уровни [30]. Первый возникает только среди отдельных членов группы, воспринимается человеком в условиях непосредственного межличностного взаимодействия с некоторым членом группы и определяется межличностными особенностями. Второй относится к конфликту, существующего в группе в целом, является следствием суммарного восприятия членами и обусловлен характеристиками группы. Как правило, уровень конфликта фиксируется путем построения определенного методического инструментария, и чаще предпочтение отдается групповому уровню [15, 31].

Подводя итог, отметим, что традиционно изучается межличностный конфликт в малых группах, тогда как иные уровни проявления конфликта, например между членом и всей группой, между неформальными группировками (иначе – подгруппами, микрогруппами) в коллективе и т.д., выпадают из поля внимания.

Концептуальная рамка

Ранее была предложена многомерная модель внутригруппового конфликта [12], которая в дальнейшем получила некоторое развитие [18, 32]. Она включает два измерения: уровни и типы (рис. 1). Первое предполагает такие уровни конфликта, как межличностный (между индивидами), микрогрупповой (между индивидом и какой-то неформальной подгруппой в группе) и групповой (между индивидом и группой в целом), между подгруппами в группе и между подгруппой и группой. В данном случае под уровнями понимаются конфликты, проявляющиеся в связях между разными субъектами (индивид–индивид, индивид–группа и др.), а не восприятие человеком своего конфликта с другим индивидом или конфликта между некоторыми индивидами в группе.

Каждый из пяти уровней конфликта может проявляться в двух типах: деятельностно-ориентированном (ДОК) и субъектно-ориентированном (СОК) конфликте. Первый связан с основной совместной деятельностью, выполняемой членами коллектива, а второй – с ключевыми характеристиками и поведением конфликтующих субъектов, которые непосредственно не относятся к этой основной групповой деятельности. Ранее были показаны общие и отличительные особенности этих типов конфликта по сравнению с конфликтом задачи и отношения [18, 33].

Данная модель имеет некоторые ограничения, связанные с фактом наличия неформальных подгрупп:

– если в группе отсутствуют микрогруппы, то может возникать только межличностный и / или групповой конфликт;

– если в группе образовалась только одна микрогруппа, то в принципе не может быть конфликта между микрогруппами и с малой вероятностью

может проявиться конфликт между микрогруппой и группой, когда большая часть членов коллектива включена в единственную подгруппу.



Рис. 1. Уровни и типы внутригруппового конфликта

Данная модель была эмпирически апробирована на предмет факторной структуры внутригруппового конфликта, но с включением в анализ только трех уровней конфликта (по двум типам в каждом): межличностного, микрогруппового и группового [34]. Однако в указанном исследовании, во-первых, не принимались во внимание два уровня конфликта – между подгруппами и между подгруппой и группой; во-вторых, не учитывалось ограничение наличием подгрупп в группе, в-третьих, не анализировалась структура внутригруппового конфликта отдельно в контексте группы и подгруппы. Вместе с тем исследование всех пяти уровней конфликта по двум типам даст полное представление о структуре внутригрупповых конфликтов. Включение в анализ только групп, в которых есть две и более подгруппы, позволит повысить достоверность результатов исследования в соответствии с полной моделью конфликта. Изучение конфликта как в группе в целом, так и в неформальной подгруппе даст возможность выявить некоторые отличия, так как отдельные уровни конфликта и связи между ними могут по-разному проявляться в этих коллективных субъектах. Например, межличностный конфликт слабее проявляется внутри микрогрупп, чем в контексте всей группы, т.е. между членами разных микрогрупп, и т.д. На уровне группы он будет прежде всего положительно связан с групповым конфликтом, а на уровне подгруппы – положительно ассоциироваться с микрогрупповым конфликтом и отрицательно – с конфликтом между микрогруппами, между микрогруппой и группой.

Для преодоления обозначенных ограничений, касающихся модели, а также для расширения ранее полученных результатов [34] было проведено настоящее исследование.

Цель исследования – изучить структуру (по уровням и типам) внутригрупповых конфликтов и связи между уровнями конфликта по двум его типам в контексте производственной группы и неформальной подгруппы в группе.

Гипотезы исследования:

1. Структурирование внутригрупповых конфликтов обусловлено прежде всего их уровнями, а не типами. Структура конфликта, образованная уровнями и типами, имеет общие и отличительные особенности в контексте группы и подгруппы.

2. Конфликт между подгруппами и конфликт между подгруппой и группой имеют линейную и положительную связь между собой и отрицательную – с микрогрупповым конфликтом (в контексте группы и подгруппы) и межличностным конфликтом (в контексте подгруппы). Межличностный и групповой конфликты линейно и положительно связаны друг с другом в срезе всей группы.

3. Между уровнями конфликта, входящими в разные структурные факторы, либо отсутствуют значимые связи, либо существуют нелинейные связи в контексте и группы, и подгруппы.

4. Более высокой детерминирующей силой в контексте группы и подгруппы обладает конфликт между микрогруппами и конфликт между микрогруппой и группой относительно других уровней конфликта в линейных с ними связях внутри фактора и нелинейных – между факторами.

Материалы и методы исследования

Участники исследования. Были обследованы 43 малые группы – малочисленные по составу компании и первичные структурные подразделения в средних и крупных организациях и на предприятиях. Деятельность групп была связана с банковской сферой, государственным управлением и оказанием социальных услуг населению, торговлей, проектированием и производством продукции и др. В двух группах не было выявлено ни одной неформальной подгруппы, а потому в них могли возникать только два уровня конфликта из пяти: межличностный и групповой. Поэтому данные группы были исключены из выборки, которая в конечном счете составила 41 группу. Количество работников, включенных в группы, варьировало от 4 до 21 (среднее число – 8,0). В исследовании приняли участие 323 человека, среди которых 62,2% женщин и 37,8% мужчин в возрасте от 19 до 70 лет ($M = 30$, $Me = 35$).

Методический инструментарий. Для выявления имеющихся в группах неформальных подгрупп и их состава использовался формализованный алгоритм [35].

С целью изучения внутригрупповых конфликтов были использованы два авторских теста-опросника. Опросник межличностного конфликта

включает две части («в группе в целом» и «среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения») и две субшкалы, направленные на измерение двух типов межличностного конфликта – деятельностно-ориентированного (М-ДОК) и субъектно-ориентированного (М-СОК) – в группе в целом (первая часть опросника) и микрогруппах (вторая часть) [18]. Опросник группового и микрогруппового конфликта также состоит из двух частей («группа в целом» и «общность тех, с кем поддерживаю тесные отношения») и двух субшкал, что позволяет изучать два типа группового (Г-ДОК и Г-СОК) и два типа микрогруппового (Мг-ДОК и Мг-СОК) конфликта [32]. (В опроснике микрогрупповой конфликт оценивается как конфликт между подгруппой и включенным в нее членом или между «самостоятельным» членом и референтной для него подгруппой.) Каждый опросник имеет восемь пунктов в виде утверждений (одинаковых для двух частей в каждом опроснике): по четыре в двух субшкалах. Для оценки участниками айтемов использовалась семибальная шкала. Оба опросника измеряют меру выраженности соответствующих уровней и типов конфликта. По трем уровням и двум типам конфликта расчет тестовых показателей проводился отдельно для каждой группы и подгруппы.

Оценка конфликта между подгруппами (ПП-ДОК и ПП-СОК) и между подгруппой и группой (ПГ-ДОК и ПГ-СОК) осуществлялась по относительным показателям:

$$\text{ПП} = \frac{\text{М}_{\text{группа}}}{\text{М}_{\text{подгруппа}}} \times 10 \quad (1)$$

где $\text{М}_{\text{группа}}$ – значение межличностного конфликта (по соответствующему типу) по разделу «в группе в целом», а $\text{М}_{\text{подгруппа}}$ – по разделу «среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения»; 10 – константа.

$$\text{ПГ} = \frac{\Gamma}{\text{Мг}} \times 10 \quad (2)$$

где Γ – значение группового конфликта, а Мг – микрогруппового конфликта (по соответствующему типу).

В основе указанного способа определения конфликта между подгруппами находится следующее соображение: чем больше разница между межличностным конфликтом в группе и внутри подгруппы (по оценкам членов подгруппы), т.е. чем сильнее первый выражен по сравнению со вторым, тем выше будет конфликт между микрогруппами. Однако здесь не исключается фиксация конфликта между отдельными членами разных подгрупп, но основанного не на индивидуальных интенциях, а на защите целей и интересов своих подгрупп. Примерно по такой же логике оценивается конфликт между подгруппой и группой: чем сильнее групповой конфликт по сравнению с микрогрупповым, тем выше конфликт между подгруппой и группой. То есть чем более выражен конфликт отдельных членов подгруппы с группой в целом или ее большинством и менее – со своей микрогруппой, тем более вероятно проявление конфликта всей подгруппы с группой или ее большей частью.

Предложенный алгоритм оценки двух уровней конфликта был подвергнут проверке на адекватность в данном исследовании.

Процедура. Опросники интегрированы с указанным алгоритмом выявления неформальных подгрупп в модернизированной версии компьютерной технологии «Групповой профиль – Универсал», ГП–У [36], что позволяет изучать уровни и типы конфликта в контексте группы и подгруппы. Посредством ГП–У проводилось обследование членов группы в индивидуальной форме на персональном компьютере. Технология ГП–У имеет ряд функций, в том числе осуществляет текущий контроль за работой испытуемого с опросниками и блокирует его работу в случае пропуска ответов по айтемам и явного искажения ответов, выполняет автоматический расчет тестовых показателей и др. Это обеспечивает высокую достоверность результатов.

Статистическая обработка данных. Для выделения факторной структуры конфликта использовался метод главных компонент (метод вращения факторов Варимакс). Количество факторов определялось по критерию Кайзера (факторы с собственными значениями, большими 1). Адекватность факторной модели проверялась по двум критериям: выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) и критерию сферичности Бартлетта. Также были использованы следующие методы: U-критерий Манна–Уитни, линейная корреляция, нелинейная детерминация, линейная и нелинейная регрессия, однофакторный ANOVA. Для выбора вида функциональной связи и параметров регрессионной модели применялся тест различий R-квадратов аппроксимации кривой. Обработка данных производилась посредством SPSS 17.0.

Результаты исследования

Неформальные подгруппы в группе. Общее число подгрупп было 70, а их количество в группах варьировало от одной до четырех. 215 работников (66,6% от общего числа обследованных) были включены в подгруппы. В разных группах в подгруппы входило от 14,5 до 100% работников. Больше всего было диад (38,6% подгрупп) и триад (31,4%), а менее – подгрупп, состоящих из шести человек (2,8%). Полученные результаты дают основание предполагать, что в группах с высокой вероятностью могут возникать конфликты между индивидом и подгруппой, между подгруппами, между подгруппой и группой.

Для повышения «чистоты» исследования на уровне подгруппы из дальнейшего анализа были исключены данные 15 подгрупп, каждая из которых являлась единственной в своей группе. (Результаты по этим подгруппам использовались только для обоснования адекватности предложенного способа оценки конфликта между подгруппами и между подгруппой и группой.) Это решение аргументируется тем, что в группах с одной подгруппой не может быть конфликта между подгруппами и, кроме того, маловероятен конфликт между единственной микрогруппой и группой, если бо́льшая

часть членов группы включена в эту подгруппу. Таким образом, анализ в контексте подгруппы проводился по результатам 55 подгрупп.

Проверка адекватности оценки конфликта между подгруппами и между подгруппой и группой. Описанный выше алгоритм оценки двух уровней конфликта может быть проверен по следующему критерию: подгруппы ($N = 55$), количество которых в группах составляет две и более, будут иметь значительно более высокую меру выраженности двух указанных уровней конфликта, чем подгруппы ($N = 15$), которые являются единственными в своих группах. Было установлено (табл. 1), что конфликт между подгруппами и между подгруппой и группой (по двум типам) сильнее выражен на статистически значимом уровне в подгруппах, которых две и более в группах, чем в подгруппах, являющихся единственными в группах. Следовательно, есть основание принять во внимание данные, полученные на основе предложенного способа оценки конфликта между подгруппами и между подгруппой и группой и тем самым проанализировать полную модель внутригруппового конфликта.

Таблица 1

Средние значения выраженности двух уровней конфликта в двух категориях неформальных подгрупп

Подгруппы	Уровни и типы конфликта			
	ПП-ДОК	ПП-СОК	ПГ-ДОК	ПГ-СОК
Подгруппы ($N = 55$)	18,02	18,71	16,64	17,08
Подгруппы ($N = 15$)	13,03	13,18	13,23	12,50
U-критерий (значение Z)	-2,95**	-2,78**	-1,90*	-2,67**

Примечание. ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

Структура факторной модели внутригруппового конфликта в контексте группы и подгруппы. Была проведена факторизация элементов (уровней и типов) конфликта методом главных компонент отдельно на уровне группы ($N = 41$ групп) и подгруппы ($N = 55$ микрогрупп) (табл. 2). Проверка адекватности факторных моделей конфликта на уровне группы и подгруппы показала, что модели по критерию сферичности Барлетта являются адекватными ($p < 0,000$) и отвечают требованиям критерия выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина ($KMO = 0,63$ и $0,68$ на уровне группы и подгруппы соответственно).

В контексте группы было выделено два фактора. Первый, самый значимый фактор, объясняющий 54,0% совокупной дисперсии, образован шестью переменными: микрогрупповым деятельностно-ориентированным (Мг-ДОК) и субъектно-ориентированным (Мг-СОК) конфликтом, конфликтом между подгруппами деятельностно-ориентированным (ПП-ДОК) и субъектно-ориентированным (ПП-СОК), конфликтом между подгруппой и группой деятельностно-ориентированным (ПГ-ДОК) и субъектно-ориентированным (ПГ-СОК). Второй фактор объясняет 32,5% совокупной дисперсии и содержит такие четыре переменные, как межличностный деятельностно-ориентированный (М-ДОК) и субъектно-ориентированный (М-СОК) конфликт, групповой деятельностно-ориентированный (Г-ДОК)

и субъектно-ориентированный (Г-СОК) конфликт. Дополнительно полученные значения факторных нагрузок переменных позволяют утверждать, что более значимым являются два уровня конфликта – ПП и ПГ – по двум типам проявления.

Таблица 2

Факторные веса элементов факторных моделей внутригруппового конфликта на уровне группы и подгруппы

Элементы конфликта	На уровне группы (факторы)		На уровне подгруппы (факторы)	
	F1	F2	F1	F2
Межличностный ДОК	0,017	0,881	0,869	-0,003
Межличностный СОК	-0,019	0,852	0,908	0,080
Микрогрупповой ДОК	-0,877	0,295	0,856	0,112
Микрогрупповой СОК	-0,867	0,377	0,891	0,231
Групповой ДОК	0,149	0,807	0,066	0,859
Групповой СОК	0,041	0,869	0,177	0,898
«Подгруппа–подгруппа» ДОК	0,919	0,226	-0,680	0,638
«Подгруппа–подгруппа» СОК	0,940	0,170	-0,698	0,488
«Подгруппа–группа» ДОК	0,903	0,154	-0,730	0,429
«Подгруппа–группа» СОК	0,926	0,255	-0,679	0,529

Примечание. Жирным шрифтом выделены значения высоких факторных весов элементов конфликта.

В срезе подгруппы также выделено два независимых фактора, но отличающихся по составу компонентов и знаку их факторных весов, а также обладающих меньшей ортогональностью компонент по сравнению с моделью на уровне группы. Самый значимый (первый) фактор, объясняющий 53,6% совокупной дисперсии, образован большинством переменных: М-ДОК и М-СОК, Мг-ДОК и Мг-СОК, ПП-ДОК и ПП-СОК, ПГ-ДОК и ПГ-СОК. Второй фактор, объясняющий 24,5% совокупной дисперсии, содержит только компоненты Г-ДОК и Г-СОК. Значения факторных нагрузок переменных свидетельствуют о том, что на уровне подгруппы более значимыми являются межличностный и микрогрупповой конфликты по двум типам (в первом факторе). Таким образом, подтвердилась первая гипотеза.

Оценка взаимной детерминации переменных конфликта и корреляции между ними. Переменные, попавшие в один фактор, вероятно, имеют линейную связь, а между некоторыми переменными, входящими в разные факторы, может быть нелинейная связь. Важный вопрос заключается в том, что является зависимой и независимой переменными (в математическом значении). Ответ на этот вопрос может быть дан посредством сравнения объясненной дисперсии, детерминированной переменной-фактором при попарном сравнении переменных.

Каждая переменная поочередно рассматривалась в качестве независимой. Для нахождения SS_{wg} и SS_{total} был использован однофакторный ANOVA, результаты которого в контексте группы и подгруппы представлены соответственно в табл. 3 и 4. Было решено отдельно по каждому типу конфликта (ДОК и СОК) произвести сравнение между уровнями конфликта.

Таблица 3

Попарные коэффициенты детерминации и коэффициенты корреляции между уровнями конфликта по каждому типу в контексте группы

Типы и уровни конфликта			
Деятельностно-ориентированный конфликт		Субъектно-ориентированный конфликт	
Коэффициенты попарной детерминации (η^2)	Корреляция (r_{xy})	Коэффициенты попарной детерминации (η^2)	Корреляция (r_{xy})
Связь между уровнями конфликта в факторе F1			
Мг → ПП = 0,94 (-1,06) ПП → Мг = ? (-0,44)	-0,68***	Мг → ПП = 1 ПП → Мг = 1	-0,75***
Мг → ПГ = 0,98 (-1,29) ПГ → Мг = ? (-0,48)	-0,79***	Мг → ПГ = 1 (-0,99) ПГ → Мг = ? (-0,52)	-0,72***
ПП → ПГ = ? (0,85) ПГ → ПП = 1 (0,78)	0,81***	ПП → ПГ = ,95 (0,85) ПГ → ПП = ? (0,98)	0,91***
Связь между уровнями конфликта в факторе F2			
М → Г = 0,96 Г → М = 0,90	0,58***	М → Г = ? (0,67) Г → М = ,99 (0,62)	0,64***
Связь между уровнями конфликта в разных факторах F1 и F2			
Мг → М = 0,73 М → Мг = 0,77	0,25	Мг → М = 0,99 М → Мг = 0,87	0,30
ПП → М = ? М → ПП = 0,79	0,23	ПП → М = 0,98 М → ПП = 0,98	0,12
ПГ → М = 1 М → ПГ = 0,88	0,11	ПГ → М = ? М → ПГ = 0,95	0,18
Мг → Г = 0,90 Г → Мг = 0,99	0,19	Мг → Г = 0,98 Г → Мг = 0,85	0,35*
ПП → Г = ? Г → ПП = 0,97	0,29	ПП → Г = 0,97 Г → ПП = 0,90	0,13
ПГ → Г = ? (0,15) Г → ПГ = 0,98 (0,73)	0,33*	ПГ → Г = ? (0,17) Г → ПГ = 0,88 (0,61)	0,32*

Примечания. М – межличностный конфликт, Мг – микрогрупповой конфликт, Г – групповой конфликт, ПП – конфликт между подгруппами, ПГ – конфликт между подгруппой и группой. Стрелка показывает направление детерминации. ? – статистику вычислить невозможно, так как слишком мало наблюдений. В скобках указаны значения коэффициентов линейной регрессии (В). *** – $p < 0,001$, * – $p < 0,05$.

Попарная корреляция и детерминация между элементами конфликта показали следующее. Во-первых, в контексте всей группы статистически значимые связи, что вполне понятно, обнаружены прежде всего между элементами конфликта, которые вошли в один и тот же фактор (см. табл. 2). Однако если во втором факторе наблюдалась положительная связь (между М и Г по двум типам), то в первом факторе были и положительные, и отрицательные связи, а именно: между конфликтом ПП и ПГ выявлена положительная, а между Мг, с одной стороны, и ПП и ПГ, с другой стороны, – отрицательная линейная зависимость по двум типам. Тем не менее обнаружена невысокая, но значимая связь между переменными Г и ПГ по двум типам и между Мг и Г по одному типу (СОК), которые включены в разные факторы.

Таблица 4

Попарные коэффициенты детерминации и коэффициенты корреляции между уровнями конфликта по каждому типу в контексте подгруппы

Переменные (типы и уровни) конфликтов			
Деятельностно-ориентированный конфликт		Субъектно-ориентированный конфликт	
Коэффициенты попарной детерминации (η^2)	Корреляция (r_{xy})	Коэффициенты попарной детерминации (η^2)	Корреляция (r_{xy})
Связь между уровнями конфликта в факторе F1			
M → M Γ = 0,90 M Γ → M = 0,92	0,70***	M → M Γ = 0,85 M Γ → M = 0,88	0,81***
M → ПП = 0,66 ПП → M = 0,97	-0,65***	M → ПП = 0,71 ПП → M = 0,99	-0,65***
M → ПГ = 0,66 ПГ → M = 0,92	-0,57***	M → ПГ = 0,67 ПГ → M = 0,99	-0,51***
M Γ → ПП = 0,73 ПП → M Γ = 0,98	-0,43**	M Γ → ПП = 0,73 ПП → M Γ = 0,92	-0,49***
M Γ → ПГ = 0,87 ПГ → M Γ = 0,97	-0,72***	M Γ → ПГ = 0,69 ПГ → M Γ = 0,98	-0,58***
ПП → ПГ = 0,99 ПГ → ПП = 0,96	0,72***	ПП → ПГ = 0,98 ПГ → ПП = 0,98	0,68***
Связь между уровнями конфликта в разных факторах F1 и F2			
M → Г = 0,59 Г → M = 0,70	0,02	M → Г = 0,69 Г → M = 0,58	0,24
M Γ → Г = 0,59 Г → M Γ = 0,64	0,16	M Γ → Г = 0,72 Г → M Γ = 0,61	0,36**
ПП → Г = 0,92 Г → ПП = 0,60	0,47***	ПП → Г = 0,99 Г → ПП = 0,51	0,25
ПГ → Г = 0,92 Г → ПГ = 0,58	0,40**	ПГ → Г = 0,95 Г → ПГ = 0,72	0,47***

Примечание. *** – $p < 0,001$, ** – $p < 0,01$.

В отношениях между уровнями конфликта «M Γ -СОК–Г-СОК» несколько большей детерминирующей силой обладает M Γ , а в отношениях между «ПП-СОК–Г-СОК» и «M-ДОК–Г-ДОК» каждая из двух сравниваемых переменных имеет практически одинаковую величину эффекта (η^2) относительно друг друга. В остальных парах переменных, имеющих значимую линейную связь, не удалось обнаружить значение η^2 . Поэтому для них дополнительно был рассчитан нестандартизированный коэффициент линейной регрессии (в табл. 3 в скобках). Оказалось, что однозначно более высокой детерминацией характеризуется M Γ относительно ПП и ПГ (по типу ДОК), ПГ (по типу СОК), а также Г по отношению к ПП по обоим типам конфликта. Кроме того, есть тенденция превалирования с точки зрения детерминации ПГ-СОК над ПП-СОК. В парах переменных конфликта, в которых не выявлена значимая линейная связь и переменные которых относятся к разным факторам, вполне может быть нелинейная зависимость. Причем в одних парах обе переменные конфликта имеют примерно одинаковую детерминирующую силу, в других одна переменная имеет бóльшую величину эффекта, в третьих не установлено значение коэффициента детерминации по одной из двух переменных.

Во-вторых, в контексте подгруппы во второй фактор попал только один уровень конфликта (Г) по двум типам, а потому надо обратить внимание на связь между уровнями, оказавшимися в первом факторе, и на связь между переменными разных факторов. Выявлена статистически значимая положительная связь между конфликтом М и Г, с одной стороны, и ПП и ПГ – с другой, отрицательная связь – между М и Мг, с одной стороны, и ПП и ПГ – с другой. Кроме того, обнаружена связь между переменными, вошедшими в разные факторы: между Г и ПГ по двум типам, Г-ДОК и ПП-ДОК, Г-СОК и Мг-СОК. В четырех парах переменных конфликта отсутствовала линейная связь на статистически значимом уровне, но не исключена нелинейная зависимость между некоторыми из них.

В шести парах сравниваемых переменных явно большей детерминирующей силой (одновременно по двум типам конфликта) обладают ПП и ПГ по сравнению с другими уровнями конфликта – М, Мг и Г. Еще в двух парах переменных значения коэффициента детерминации высокие и в то же время одинаковые («М–Мг» и «ПП–ПГ») по обоим типам конфликта, а в двух парах – относительно невысокие и несколько отличающиеся между собой («М–Г» и «Мг–Г»).

Итак, вторая гипотеза подтверждена. Четвертая гипотеза в части детерминации в линейных значимых связях не подтверждена в контексте группы, но нашла подтверждение на уровне подгруппы. Кроме того, в неожиданно выявленных линейных связях между конфликтом ПП и ПГ, входящим в один фактор, и групповым конфликтом, включенным в другой фактор, первые два уровня обладают значительно большей величиной эффекта по сравнению с третьим уровнем конфликта в контексте подгруппы.

Оценка нелинейности связи между переменными. Оценка вида нелинейной связи между переменными конфликта, где не обнаружена статистически значимая линейная связь, производилась графическим способом (рис. 2) и на основе теста различий R-квадратов аппроксимации кривой. Для определения независимой и зависимой переменных учитывалась величина значения η^2 .

В контексте группы было установлено (табл. 5), что между ПП-ДОК (независимая переменная) и М-ДОК и Г-ДОК (зависимые переменные) (см. рис. 2, а и 2, б), между ПГ-СОК и М-СОК (см. рис. 2, в) и между ПП-СОК и М-СОК (см. рис. 2, г) имеет место квадратичная функциональная связь на статистически значимом уровне, а между Мг-СОК и М-СОК (см. рис. 2, д) – обратная связь. В свою очередь, на уровне подгруппы (см. табл. 5) выявлена кубическая связь между М-СОК и Г-СОК (см. рис. 2, е).

Третья гипотеза подтвердилась, но не в полной мере: между некоторыми переменными, входящими в разные структурные факторы внутригруппового конфликта, отсутствовали значимые связи в контексте группы и подгруппы или имели место нелинейные связи только на уровне группы. Однако также получены результаты, которые вышли за рамки данной гипотезы, т.е. были обнаружены значимые линейные связи в контексте как группы, так и подгруппы.

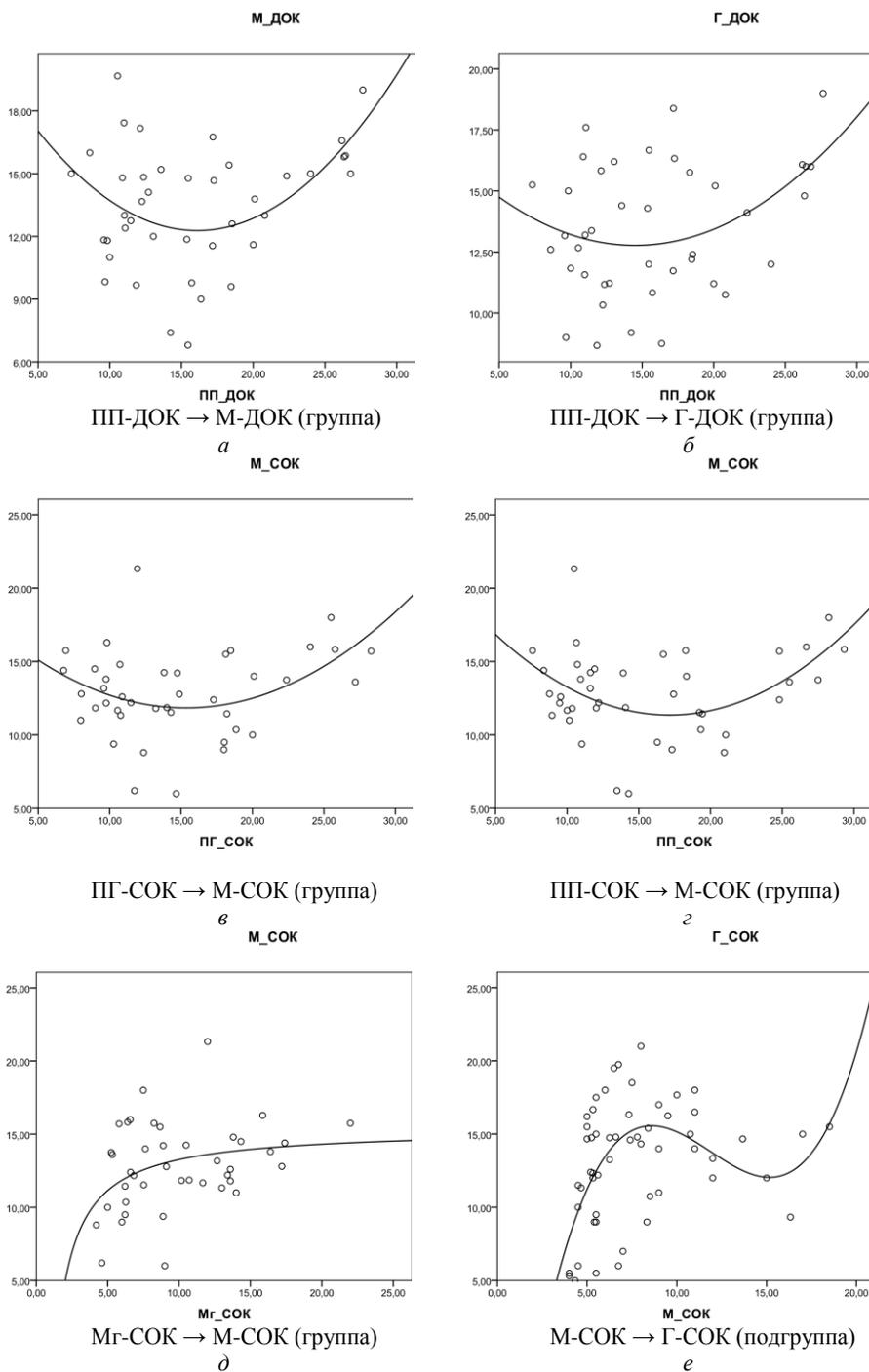


Рис. 2. Графики регрессионных моделей нелинейной связи между уровнями конфликта по двум его типам

Таблица 5

**Результаты тестирования нелинейной связи между компонентами
конфликта на уровне группы и подгруппы**

Уравнение	Сводка для модели					Оценки параметра			
	R-квадрат	F	Число степеней свободы для факторной СКО	Число степеней свободы для остаточной СКО	Уровень значимости	Константа	B1	B2	B3
Группа									
ПП-ДОК → М-ДОК									
Квадратичный	0,22	5,36	2	38	0,009	22,29	-1,24	0,04	
ПП-ДОК → Г-ДОК									
Квадратичный	0,15	3,31	2	38	0,047	17,37	-0,63	0,02	
ПП-СОК → М-СОК									
Квадратичный	0,21	4,95	2	38	0,012	22,32	-1,28	0,00	
ПГ-СОК → М-СОК									
Квадратичный	0,16	3,59	2	38	0,037	19,00	-0,93	0,03	
МГ-СОК → М-СОК									
Обратная	0,12	5,34	1	39	0,026	15,37	-21,13		
Подгруппа									
М-СОГ → Г-СОК									
Кубический	0,27	6,26	3	51	0,001	-18,43	9,74	-0,89	0,02

Четвертая гипотеза относительно нелинейных связей подтвердилась в контексте группы и не нашла подтверждения в срезе подгруппы.

Обсуждение результатов

1. Результаты показали, что ведущую роль в образовании компонентов в факторной структуре внутригруппового конфликта играют уровни, а не типы конфликта: в двух моделях (в группе и подгруппе) каждый из двух фактор отличается по вошедшим в его состав уровням конфликта, тогда как оба типа конфликта определенного уровня одновременно включены в каждый фактор. Иначе можно сказать, что субъекты конфликта (соответственно уровням), а не его содержание (соответственно типам), являются определяющими в образовании структуры внутригруппового конфликта.

2. Отличие между двумя факторными моделями (в контексте группы и подгруппы) заключается в интеграции межличностного конфликта с некоторыми другими уровнями конфликта. Межличностный конфликт связан только с групповым конфликтом в контексте группы и со всеми уровнями в срезе подгруппы. Это обусловлено разной локацией межличностного конфликта в групповой структуре: в первом случае он проявляется в группе

в целом, а во втором – внутри микрогрупп. Другое отличие заключается в величине детерминирующей силы одних уровней конфликта по отношению к другим, а также в линейности, нелинейности или отсутствии какой-либо связи между некоторыми переменными конфликта, входящими в разные факторы. Общая особенность двух моделей заключается в наличии, во-первых, линейной отрицательной связи, с одной стороны, между микрогрупповым конфликтом, а с другой – конфликтом между подгруппами и конфликтом между подгруппой и группой, во-вторых, положительной связи между двумя последними уровнями конфликта и такой же связи между групповым конфликтом и конфликтом между подгруппой и группой.

3. Усиление микрогруппового конфликта в контексте группы с высокой вероятностью приведет к ослаблению конфликта между подгруппами или конфликта между подгруппой и группой. Вероятно, нарастание конфликта между какой-то подгруппой и «самостоятельным» членом и / или представителем другой подгруппы будет способствовать большей включенности данной подгруппы в этот микрогрупповой конфликт, так что для нее не столь актуальным будет конфликт с другой подгруппой или всей группой. В свою очередь, конфликт между подгруппами (по типу СОК) может, наоборот, оказать непосредственное усиливающее влияние на микрогрупповой конфликт. Кроме того, микрогрупповой конфликт нелинейно (обратная связь) детерминирует рост межличностного конфликта (по типу СОК): при невысоком значении микрогруппового конфликта существенно усиливается межличностный конфликт до определенных границ, после чего усиление первого уровня вызывает незначительное увеличение второго уровня конфликта.

Увеличение конфликта между подгруппой и группой по типу СОК с большей вероятностью будет сопровождаться линейным усилением конфликта между подгруппами соответствующего типа, нежели наоборот. Однако эти уровни конфликта по деятельностно-ориентированному типу могут в одинаковой мере положительно действовать друг на друга. Например, возрастание конфликта между какой-то подгруппой и остальной частью группы может инициировать или усиливать конфликт этой микрогруппы с другой микрогруппой, представляющей интересы, позицию группы. Наоборот, эскалация конфликта между подгруппами может вовлечь в него остальную часть группы, которая, объединившись с одной из конфликтующих подгрупп, выступит против другой.

Кроме того, конфликт между микрогруппами нелинейным образом (квадратичная связь) действует на межличностный конфликт (по двум типам) и групповой конфликт (ДОК), а конфликт между подгруппой и группой таким же образом обуславливает межличностный конфликт (СОК). Это значит, что усиление выраженности конфликта между подгруппами или между подгруппой и группой сопровождается снижением межличностного и / или группового конфликта, но до определенной точки перегиба (вершины параболы). Далее тенденция меняется: дальнейшее усиление конфликта между подгруппами или между подгруппой и группой

влечет за собой усиление межличностного и / или микрогруппового конфликта.

Линейный и позитивный эффект группового конфликта относительно конфликта между подгруппой и группой можно объяснить следующим образом: в конфликт между индивидом и группой оказывается вовлеченной подгруппа, членом которой является данный индивид или которая поддерживает «самостоятельного» члена, конфликтующего с группой.

4. В срезе микрогруппы наблюдается иная картина связи между уровнями конфликта, чем в контексте группы. Это касается прежде всего детерминирующей роли конфликта между подгруппами и конфликта между подгруппой и группой относительно других уровней конфликта. Точнее, усиление одного или другого уровня конфликта линейным образом отражается на снижении межличностного, или микрогруппового, или группового конфликта (по двум типам, за одним исключением – группового СОК). Это вполне понятно, так как снижение межличностного и микрогруппового конфликта в подгруппе является естественной реакцией, обусловленной стремлением членов подгруппы обеспечить свое единство и посредством этого быть успешными в конфликте с другой подгруппой или всей группой. Кроме того, усиление конфликта между подгруппами или конфликта между подгруппой и группой оказывается для некоторых людей, включенных в подгруппы, более актуальным, чем их персональный конфликт с группой.

Конфликт между подгруппами и конфликт между подгруппой и группой (по двум типам) положительно коррелируют и с одинаковой степенью детерминируют друг друга, что похоже на их связь в контексте группы.

Межличностный и микрогрупповой конфликты (по двум типам) положительно связаны между собой и в равной мере могут взаимодетерминировать друг друга. Это значит, что усиление межличностного конфликта с высокой вероятностью приведет к росту микрогруппового конфликта, т.е. конфликта микрогруппы с одним из участников межличностного конфликта, сторону которого примет эта микрогруппа. В свою очередь, конфликт между подгруппой и ее членом сопровождается межличностным конфликтом других членов данной микрогруппы с этим индивидом, чтобы отстаивать цели своей подгруппы, ее интересы и т.п.

Межличностный конфликт также действует на групповой конфликт (по типу СОК), но связь между этими уровнями является нелинейной; а именно: незначительная мера выраженности межличностного конфликта приводит к резкому усилению группового конфликта (группа поддерживает одного участника этого конфликта и вступает в конфликт с другим участником), а дальнейшее наращивание выраженности первого уровня ведет сначала к спаду, а затем к незначительному росту второго уровня конфликта.

Таким образом, изучение связей между уровнями конфликта (по каждому типу) позволяет по-новому взглянуть на динамику внутригрупповых конфликтов.

Заключение

Структура внутригруппового конфликта (на примере трудовых коллективов) включает пять уровней, и в каждом из них – два типа. Она имеет общие и отличительные особенности (с точки зрения связей между переменными конфликта) в контексте группы и неформальной подгруппы, поэтому конфликты следует анализировать с учетом этих двух контекстов.

Предложенная модель конфликта дает наиболее полное представление о переменных конфликта и их связях, позволяя выйти за пределы традиционно изучаемого межличностного конфликта. Эта модель с изученными связями дает возможность по-новому взглянуть на динамику внутригрупповых конфликтов, выражающуюся во влиянии одних уровней конфликта на другие, в трансформации одних уровней конфликта в другие, и на основе этого прогнозировать их взаимосвязанное изменение. Такое видение кардинально отличается от существующего понимания динамики конфликта (причем только межличностного) как последовательной смены этапов его протекания.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в изучении связей, наоборот, между типами конфликта по каждому его уровню, а также возможных промежуточных переменных, таких как, например, форма организации совместной деятельности, композиция группы, обуславливающих структуру внутригруппового конфликта.

Литература

1. Van de Vliert E. Complex interpersonal conflict behaviour: Theoretical frontiers. Hove : Psychology Press, 1997. 188 p.
2. McGrath J.E. Groups: Interaction and performance. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. 320 p.
3. Jehn K.A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict // Administrative Science Quarterly. 1995. Vol. 40. P. 256–284. DOI: 0001-8392/95/4002-0256.
4. Mayer B. The Dynamics of Conflict. 2nd ed. Chichester : John Wiley and Sons Ltd, 2012. 384 p.
5. De Dreu C.K.W., Gelfand M.J. Conflict in the workplace: Sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis // The psychology of conflict and conflict management in organizations / eds. C.K.W. De Dreu, M.J. Gelfand. New York : Lawrence Erlbaum, 2008. P. 3–54.
6. Greer L.L., Jehn K.A., Mannix E.A. Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the moderating role of conflict resolution // Small Group Research, 2008. Vol. 39 (3). P. 278–302. DOI: 10.1177/1046496408317793.
7. Rahim M.A. Managing Conflict in Organizations. 3rd ed. Westport, CT : Quorum Books, 2001.
8. Levi D.J. Group Dynamics for Teams. 4th ed. Los Angeles, CA : Sage Publications, 2013. 393 p.
9. Коузер Л. Основы конфликтологии. СПб. : Светлячок, 1999. 192 с.
10. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема объективных детерминант межличностного

- конфликта в группе // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1977. № 4. С. 23–32.
11. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : учебник для вузов. М. : ЮНИТИ, 1999. 551 с.
 12. Сидоренков А.В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2010. 272 с.
 13. Kotlyar I., Karakowsky L. Leading conflict? Linkages between leader behaviors and group conflict // Small Group Research. 2006. Vol. 37 (4). P. 377–403. DOI: 10.1177/1046496406291388.
 14. Priem R., Price K. Process and outcome expectations for the dialectical inquiry, devil's advocacy, and consensus techniques of strategic decision making // Group and Organization Studies. 1991. Vol. 16. P. 206–225. DOI: 10.1177/105960119101600207.
 15. Jehn K.A. et al. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes // Group Decision and Negotiation. 2008. Vol. 7. P. 465–495. DOI: 10.1007/s10726-008-91070.
 16. Jehn K.A. A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups // Administrative Science Quarterly. 1997. Vol. 42(3). P. 530–557. DOI: 0001-8392/97/4203-0530.
 17. Jehn K.A., Mannix E.A. The dynamic nature of conflict: a longitudinal study of intragroup conflict and group performance // Academy of Management Journal. 2001. Vol. 44. P. 238–251. DOI: 10.2307/3069453.
 18. Сидоренков А.В., Локтева Е.А., Мкртычян А.А. Инструментарий исследования типов межличностных противоречий и конфликтов в малых группах // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 103–117.
 19. Kerwin S., Doherty A., Harman A. “It's not conflict, it's differences of opinion”: an in-depth examination of conflict in nonprofit boards // Small Group Research. 2011. Vol. 42 (5). P. 562–594. DOI: 10.1177/1046496411398395.
 20. Schermuly C.C., Schölmerich F. Interpersonal conflicts in executive training: Types, antecedents and consequences // German Journal of Human Resource Management. 2018. Vol. 32 (2). P. 77–101. DOI: 10.1177/2397002218760510.
 21. Behfar K.J., Mannix E.A., Peterson R.S., Trochim W.M. Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict // Small Group Research. 2011. Vol. 42 (2). P. 127–176. DOI: 10.1177/1046496410389194.
 22. Chen X., Liu J., Yuan Y. The curvilinear effect of task conflict on idea generation: the mediating role of reflexivity and the moderating role of task complexity // International Journal of Conflict Management. 2019. Vol. 30 (2). P. 158–179. DOI: 10.1108/IJCM-02-2018-0029.
 23. Nixon A.E., Bruk-Lee V., Spector P.E. Grin and Bear It?: Employees' use of surface acting during co-worker conflict // Stress and Health. 2017. Vol. 33 (2). P. 129–142. DOI: 10.1002/smi.2689.
 24. Petrou P., Bakker A.B., Bezemer K. Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2019. Vol. 92 (2). P. 305–329. DOI: 10.1111/joop.12250.
 25. O'Neill T.A., McLarnon M.J.W. Optimizing team conflict dynamics for high performance teamwork // Human Resource Management Review. 2018. Vol. 28 (4). P. 378–394. DOI: 10.1016/j.hrmr.2017.06.002.
 26. O'Neill T.A., McLarnon M.J.W., Hoffart G., Onen D., Rosehart W. The multilevel nomological net of team conflict profiles // International Journal of Conflict Management. 2018. Vol. 29 (1), P. 24–46. DOI: 10.1108/IJCM-05-2016-0038.
 27. Ayoko O.B., Callan V.J., Härtel C.E.J. The influence of team emotional intelligence climate on conflict and team members' reactions to conflict // Small Group Research. 2008. Vol. 39 (2). P. 121–149. DOI: 10.1177/1046496407304921.

28. Andrew R., Tjosvold D. Conflict management under different levels of conflict intensity // *Journal of Occupational Behavior*. 1983. Vol. 4 (3). P. 223–228.
29. Thomas K.W. Conflict and negotiation processes in organizations // *Handbook of industrial and organizational psychology* / eds. M. Dunnette, L. Hough. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1992. P. 651–718.
30. Lee S., Kwon S., Shin S.J., Kim M.S., Park I.-J. How Team-Level and Individual-Level Conflict Influences Team Commitment: a Multilevel Investigation // *Frontiers Psychology*. 2018. Vol. 8. Article 2365. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02365.
31. Martins L., Schilpzand L., Marieke C., Kirkman B., Ivanaj S. A contingency view of the effects of cognitive diversity on team performance: the moderating roles of team psychological safety and relationship conflict // *Small Group Research*. 2013. Vol. 44 (2). P. 96–126. DOI: 10.1177/1046496412466921.
32. Сидоренков А.В., Шипитько О.Ю., Ульянова Н.Ю., Сарычев С.В. Разработка инструментария исследования группового и микрогруппового конфликта в производственных группах // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13, № 3. С. 89–106. DOI: 10.21702/гпж.2016.3.6.
33. Sidorenkov A.V., Borokhovskiy E.F., Kovalenko V.A. Group size and composition of work groups as precursors of intragroup conflicts // *Psychology Research and Behavior Management*. 2018. Vol. 11. P. 511–523. DOI: 10.2147/PRBM.S178761.
34. Сидоренков А.В., Дорофеев В.А. Структурная модель внутригруппового конфликта в производственных группах // *Организационная психология*. 2018. Т. 8, № 3. С. 8–28.
35. Горбатенко А.С., Горбатенко Т.М. Методика определения структуры малой группы с помощью формализованного анализа межличностных выборов // *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 112–118.
36. Sidorenkov A.V., Pavlenko, R.V. GROUP PROFILE computer technique: a tool for complex study of small groups // *SAGE Open*. 2015. Vol. 5(1). P. 1–13. DOI: 10.1177/2158244015569418.

*Поступила в редакцию 19.01.2019 г.; повторно 08.04.2019 г.;
принята 20.08.2019 г.*

Сидоренков Андрей Владимирович – доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии управления и юридической психологии Южного федерального университета.
E-mail: av.sidorenkov@yandex.ru

For citation: Sidorenkov, A.V. Structure and Connection between Intragroup Conflict Components in Small Groups. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 42–63. doi: 10.17223/17267080/74/3. In Russian. English Summary

Structure and Connection between Intragroup Conflict Components in Small Groups

A.V. Sidorenkov^a

^a *Southern Federal University, 105/42 Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation*

Abstract

This study examined the structure of conflict levels (i.e. between individuals, subgroups, an individual and a subgroup, an individual and a group, a subgroup and a group) and types of conflict (activity-oriented and subject-oriented), as well as the relationship between conflict

levels according to two types in the context of a production group and an informal subgroup in the group.

We have studied 43 small groups: small companies and primary structural units in medium and large organizations. The total sample was 323 people. Employees were investigated with a questionnaire of interpersonal conflict and a questionnaire of group and micro group conflict. The evaluation of the conflict between the subgroups and between the subgroup and the group was carried out on the relative performance of these questionnaires. Informal subgroups in groups were identified by means of a special formalized algorithm. The questionnaires were integrated with the specified algorithm for detecting subgroups in the computer technology "Group Profile". The study was conducted on personal computers using this technology.

We have found that levels but not types of conflict play the leading role in components formation in the factor structure of intragroup conflicts. Differences between two-factor models were found: one is a conflict in the group as a whole, and another is a conflict in the context of a subgroup. These differences relate to: integration of interpersonal conflict with other levels of conflict, the size of the determining power of some levels of conflict with respect to others, and the type of significant connection or absence of a significant connection between some variables (levels and types) of conflict, included in various factors. Similar features of these two models were identified. They affect the interplay between a micro group conflict, on the one hand, and the conflict between subgroups and between a subgroup and a group, on the other, and the relationship between the last two levels of conflict.

General and distinctive features of the intragroup conflict model are analyzed in two contexts: in the group as a whole and in subgroups. Significant linear and non-linear relationships were interpreted, as well as determinations between levels of conflict (of two types) were found in these contexts.

The results of the study indicate that the proposed model of intragroup conflicts provides the most complete picture of conflict variables and their relationships. Intra-group conflicts should be analyzed not only in the group as a whole, but also in the context of informal subgroups. The relationships studied within this model allow us to take a fresh look at the dynamics of intragroup conflicts. The dynamics denotes the influence of some levels of conflict on other levels, the transformation of some levels of conflict into others. Awareness of these relationships makes it possible to predict their interrelated change.

Keywords: structure of the intragroup conflict; conflict levels; interpersonal conflict; individual-subgroup conflict; individual-group conflict; subgroup-subgroup conflict; subgroup-group conflict; conflict types; activity-oriented conflict; subject-oriented conflict.

References

1. Van de Vliert, E. (1997) *Complex interpersonal conflict behaviour: Theoretical frontiers*. Hove: Psychology Press.
2. McGrath, J.E. (1984) *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. Jehn, K.A. (1995) A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*. 40. pp. 256–284. DOI: 0001-8392/95/4002-0256
4. Mayer, B. (2012) *The Dynamics of Conflict*. 2nd ed. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
5. De Dreu, C.K.W. & Gelfand, M.J. (2008) Conflict in the workplace: Sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis. In: De Dreu, C.K.W. & Gelfand, M.J. (eds) *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York: Lawrence Erlbaum. pp. 3–54.
6. Greer, L.L., Jehn, K.A. & Mannix, E.A. (2008) Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the

- moderating role of conflict resolution. *Small Group Research*. 39(3). pp. 278–302. DOI: 10.1177/1046496408317793.
7. Rahim, M.A. (2001) *Managing Conflict in Organizations*. 3rd ed. Westport, CT: Quorum Books.
 8. Levi, D.J. (2013) *Group Dynamics for Teams*. 4th ed. Los Angeles, CA: Sage Publications.
 9. Coser, L. (1999) *Osnovy konfliktologii* [Fundamentals of conflict resolution]. Translated from English. St. Petersburg: Svetlyachok.
 10. Dontsov, A.I. & Polozova, T.A. (1977) Problema ob"ektivnykh determinant mezhlichnostnogo konflikta v gruppe [The problem of objective determinants of interpersonal conflict in a group]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 4. pp. 23–32.
 11. Antsupov, A.Ya. & Shipilov, A.I. (1999) *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow: YuNITI.
 12. Sidorenkov, A.V. (2010) *Malaya gruppa i neformal'nye podgruppy: mikrogruppovaya teoriya* [Small group and informal subgroups: microgroup theory]. Rostov on the Don: Southern Federal University.
 13. Kotlyar, I. & Karakowsky, L. (2006) Leading conflict? Linkages between leader behaviors and group conflict. *Small Group Research*. 37(4). pp. 377–403. DOI: 10.1177/1046496406291388
 14. Priem, R. & Price, K. (1991) Process and outcome expectations for the dialectical inquiry, devil's advocacy, and consensus techniques of strategic decision making. *Group and Organization Studies*. 16. pp. 206–225. DOI: 10.1177/105960119101600207
 15. Jehn, K.A. et al. (2008) The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*. 7. pp. 465–495. DOI: 10.1007/s10726-008-91070
 16. Jehn, K.A. (1997) A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*. 42(3). pp. 530–557. DOI: 0001-8392/97/4203-0530
 17. Jehn, K.A. & Mannix, E.A. (2001) The dynamic nature of conflict: a longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*. 44. pp. 238–251. DOI: 10.2307/3069453
 18. Sidorenkov, A.V., Lokteva, E.A. & Mkrtychyan, A.A. (2014) Instrumentariy issledovaniya tipov mezhlichnostnykh protivorechiy i konfliktov v malykh gruppakh [Toolkit for the study of types of interpersonal contradictions and conflicts in small groups]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 35(2). pp. 103–117.
 19. Kerwin, S., Doherty A. & Harman, A. (2011) "It's not conflict, it's differences of opinion": an in-depth examination of conflict in nonprofit boards. *Small Group Research*. 42(5). pp. 562–594. DOI: 10.1177/1046496411398395
 20. Schermuly, C.C. & Schölmerich, F. (2018) Interpersonal conflicts in executive training: Types, antecedents and consequences. *German Journal of Human Resource Management*. 32(2). pp. 77–101. DOI: 10.1177/2397002218760510
 21. Behfar, K.J., Mannix, E.A., Peterson, R.S. & Trochim, W.M. (2011) Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict. *Small Group Research*. 42(2). pp. 127–176. DOI: 10.1177/1046496410389194
 22. Chen, X., Liu, J. & Yuan, Y. (2019) The curvilinear effect of task conflict on idea generation: the mediating role of reflexivity and the moderating role of task complexity. *International Journal of Conflict Management*. 30(2). pp. 158–179. DOI: 10.1108/IJCM-02-2018-0029
 23. Nixon, A.E., Bruk-Lee, V. & Spector, P.E. (2017) Grin and Bear It?: Employees' use of surface acting during co-worker conflict. *Stress and Health*. 33(2). pp. 129–142. DOI: 10.1002/smi.2689
 24. Petrou, P., Bakker, A.B. & Bezemer, K. (2019) Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 92(2). pp. 305–329. DOI: 10.1111/joop.12250

25. O'Neill, T.A. & McLarnon, M.J.W. (2018) Optimizing team conflict dynamics for high performance teamwork. *Human Resource Management Review*. 28(4). pp. 378–394. DOI: 10.1016/j.hrmr.2017.06.002
26. O'Neill, T.A., McLarnon, M.J.W., Hoffart, G., Onen, D. & Rosehart, W. (2018) The multilevel nomological net of team conflict profiles. *International Journal of Conflict Management*. 29(1). pp. 24–46. DOI: 10.1108/IJCMA-05-2016-0038
27. Ayoko, O.B., Callan V.J. & Härtel, C.E.J. (2008) The influence of team emotional intelligence climate on conflict and team members' reactions to conflict. *Small Group Research*. 39(2). pp. 121–149. DOI: 10.1177/1046496407304921
28. Andrew, R. & Tjosvold, D. (1983) Conflict management under different levels of conflict intensity. *Journal of Occupational Behavior*. 4(3). pp. 223–228.
29. Thomas, K.W. (1992) Conflict and negotiation processes in organizations. In: Dunnette, M. & Hough, L. (eds) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. pp. 651–718.
30. Lee, S., Kwon, S., Shin, S.J., Kim, M.S. & Park, I.-J. (2018) How Team-Level and Individual-Level Conflict Influences Team Commitment: a Multilevel Investigation. *Frontiers Psychology*. 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02365
31. Martins, L., Schilpzand, L., Marieke, C., Kirkman B. & Ivanaj, S. (2013) A contingency view of the effects of cognitive diversity on team performance: the moderating roles of team psychological safety and relationship conflict. *Small Group Research*. 44(2). pp. 96–126. DOI: 10.1177/1046496412466921
32. Sidorenkov, A.V., Shipitko, O.Yu., Ulyanova, N.Yu. & Sarychev, S.V. (2016) Razrabotka instrumentariya issledovaniya gruppovogo i mikrogruppovogo konflikta v proizvodstvennykh gruppakh [Development of research tools for group and microgroup conflict in production groups]. *Rossiyskiy psikhologicheskij zhurnal – Psychology in Russia*. 13(3). pp. 89–106. DOI: 10.21702/rpj.2016.3.6
33. Sidorenkov, A.V., Borokhovskiy, E.F. & Kovalenko, V.A. (2018) Group size and composition of work groups as precursors of intragroup conflicts. *Psychology Research and Behavior Management*. 11. pp. 511–523. DOI: 10.2147/PRBM.S178761
34. Sidorenkov, A.V. & Dorofeev, V.A. (2018) Strukturnaya model' vnutrigruppovogo konflikta v proizvodstvennykh gruppakh [Structural model of intra-group conflict in production groups]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*. 8(3). pp. 8–28.
35. Gorbatenko, A.S. & Gorbatenko, T.M. (1984) Metodika opredeleniya struktury maloy gruppy s pomoshch'yu formalizovannogo analiza mezhluchnostnykh vyborov [Methodology for determining the structure of a small group using a formalized analysis of interpersonal choices]. *Voprosy psikhologii*. 4. pp. 112–118.
36. Sidorenkov, A.V. & Pavlenko, R.V. (2015) GROUP PROFILE computer technique: a tool for complex study of small groups. *SAGE Open*. 5(1). pp. 1–13. DOI: 10.1177/2158244015569418

Received 19.01.2019; Revised 08.04.2019;

Accepted 20.08.2019

Andrey V. Sidorenkov – Head of the Department of Psychology of Management, Southern Federal University. D. Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: av.sidorenkov@yandex.ru

УДК 316.64: 159.9.072.432

ДРУГОЙ, ПОХОЖИЙ НА МЕНЯ: ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИГРУПОВОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ НЕГАТИВНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ¹

М.В. Балева^а

^а *Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, д. 15*

Исследуется совместное влияние факторов личностного сходства и личностной валентности на отношение к представителю своего пола. Обнаружено, что ясно осознаваемое сходство с Другим приводит к инверсии оценок «хорошей» и «плохой» личности, а объективное, но не вполне осознаваемое сходство вызывает ослабленный вариант такой инверсии. Рост выраженности негативных личностных черт улучшает отношение к «плохому» человеку у юношей и ухудшает отношение к «хорошему» человеку у девушек. Полученные результаты интерпретируются в контексте механизмов социальной перцепции Другого и могут быть использованы для разработки стратегий самопрезентации и управления впечатлением.

Ключевые слова: социальная перцепция; Я и Другой; отношение к Другому; личностное сходство с Другим; «хорошая» и «плохая» личность; Темная триада; негативные черты личности; ингрупповой фаворитизм; защита самооценки.

Введение

Восприятие Другого представляет собой одно из наиболее актуальных направлений в исследованиях социальной перцепции. Во-первых, потому что является источником роста социальной напряженности [1], а во-вторых, потому что, несмотря на большой объем эмпирических данных, описывающих предикторы формирования отношения к Другому, слабо поддается прямой коррекции.

На сегодняшний день известно, что отношение к Другому сопряжено с предвзятым отношением к нему, которое выражается в заниженных оценках присущих ему характеристик на фоне позитивного самоотношения. Известно также, что некоторые формальные характеристики и особенности личности *субъекта* восприятия, *объекта* восприятия и *ситуаций*, в которых это восприятие осуществляется, позволяют снизить общую предвзятость в отношении Другого. Например, более позитивное отношение к Другому обеспечивается позитивным самоотношением субъекта [2], низким

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00329.

уровнем его агрессивности [3], особенностями его когнитивных стилей [4, 5], уровнем доверия к Другому [6], амбивалентностью суждений о нем [7], внешней привлекательностью Другого [8–10], его харизматичностью [11], скромностью [12], ситуацией сближения с ним [13] и другими факторами.

Проблема заключается в том, что описанные выше факторы достаточно слабо влияют на общее предвзятое отношение к Другому, т.е. в какой-то мере ослабляют, в исключительных случаях (как правило, ненадолго) меняют его на позитивное, но по большому счету не справляются с феноменом предвзятости. Безусловно, задачу глобальной коррекции психологических механизмов, лежащих в основе этого явления, вряд ли уместно даже формулировать, поскольку эти механизмы имеют адаптивный характер и регулируются эволюционным отбором [14]. В то же время определенные ситуации социального взаимодействия требуют надежной коррекции в части взаимного восприятия субъектов, поскольку представляют собой утрированные случаи предвзятого отношения, имеющего тенденцию усиливаться, но не ослабевать. Так, в межэтнической или подростковой среде отношение к Другому зачастую является не просто отрицательным, но откровенно агрессивным и потенциально криминальным [15].

Как правило, участники деструктивной коммуникации субъективно обосновывают свое негативное отношение к Другому тем, что он является объективно «плохим» [16], т.е. обладает рядом личностных свойств, которые традиционно осуждаются социумом, например наглостью, лживостью, эгоизмом и т.п. Разумеется, набор таких социально неприемлемых свойств имеет свою специфику в разных социальных группах. В то же время можно выделить и относительно универсальные образы «плохого» и «хорошего» человека [17]. В конце 1990-х гг. в психологии появилось понятие негативных личностных черт [18], которые можно считать валидным описательным тезаурусом нового, типичного для нашего времени образа «плохой» личности, который может быть измерен с помощью опросника черт Темной триады.

Еще одним субъективным основанием для дискриминации Другого является его радикальная непохожесть на субъекта. Обнаружено, что чем сильнее (принципиальнее) расхождение, например по цвету кожи [19], политическим взглядам [20], возрасту [21] и т.д., тем сильнее отвергающее отношение к объекту. Поскольку понятие «Другой» является достаточно абстрактным и широким по объему, достаточно сложно сравнивать между собой результаты исследований, в которых образ Другого выделен по разным основаниям (национальность, пол, профессия и т.д.). В связи с этим не представляется возможным судить о том, что является более существенным основанием для дискриминации – качественное своеобразие критерия или степень расхождения по нему. Например, будет ли восприниматься как «свой» человек с другим цветом кожи, но того же пола или тех же политических взглядов? Насколько велико должно быть различие между субъектом и объектом по определенному критерию, чтобы по этому критерию субъект стал считать объекта Другим и обнаруживать предвзятость по отношению к нему?

На наш взгляд, исследование сходства и различия между Я и Другим по критерию личностных свойств является наиболее перспективным для выявления ключевых факторов, определяющих отношение к нему. Во-первых, отношение к личности определяется достаточно общими представлениями о «хорошем» и «плохом» и в меньшей степени обременены идеологическими, политическими и другими стереотипами. Во-вторых, наиболее распространенное в житейской психологии и социально одобряемое суждение о Другом на основании понимания того, «какой он человек», содержит в своей основе именно личностные характеристики.

Идея нашего исследования заключалась в том, чтобы экспериментально «столкнуть» между собой два ключевых фактора, определяющих отношение к Другому – личностную валентность объекта восприятия («хороший» / «плохой» человек) и его личностное сходство / отличие от субъекта восприятия.

Цель исследования – определить, как факторы личностной валентности объекта и сходства с ним опосредуют друг друга при формировании отношения к Другому и какой из этих факторов является более сильным.

Была выдвинута *гипотеза* о том, что факторы субъективного и объективного сходства с объектом восприятия могут исказить отношение к «хорошему» и «плохому» объекту таким образом, что личностное сходство с «плохим» объектом будет способствовать формированию более позитивного отношения к нему, а личностный контраст с «хорошим» объектом – формированию к нему более негативного отношения. Это может проявиться в том, что при высокой выраженности у субъекта негативных личностных черт будет наблюдаться тенденция к оценочному смещению в его восприятии образов «хорошего» и «плохого» человека.

Методы исследования

Описание выборки. В исследовании приняли участие 462 студента Пермского государственного национального исследовательского университета. После удаления статистических выбросов по всем измеряемым переменным выборка сократилась до 414 человек. В нее вошли учащиеся 1–4 курсов в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 20,40$, $SD = 0,89$), из них 86 мужчин (21%).

Процедура. На первом этапе участникам предлагалось письменно ответить на вопросы Короткого опросника Темной триады [22], затем посмотреть видеозапись интервью, в ходе которого другой студент отвечал на вопросы того же теста. После этого респонденты отвечали на вопросы о студенте из видеозаписи, оценивая его внешность, сходство его характера со своим, а также выражая отношение к нему по Шкале общего отношения к объекту восприятия [23]. Для исключения зашумляющего влияния феноменов, связанных с восприятием объекта противоположного пола, девушкам предъявлялась видеозапись интервью с девушкой, а юношам – с юношей.

Стимульный материал. Видеозаписи интервью были подготовлены с помощью двух студентов разного пола, обучающихся по специальности «актерское искусство». В интервью они отвечали на вопросы теста Темной триады в соответствии с ключами к нему. Каждый студент сыграл две роли, которые были условно названы «плохой» и «хороший». Изображая «плохого» человека, они давали ответы, свойственные для личности с максимальной выраженностью макиавеллизма, нарциссизма и психопатии, а изображая «хорошего» человека, – так, как ответила бы личность с нулевой выраженностью данных черт. Видеозаписи интервью с «хорошим» и «плохим» персонажами предъявлялись респондентам примерно в равных пропорциях. По предварительным оценкам в фокус-группе, состоявшей из 23 студентов, не принимавших участия в основном исследовании, персонажи, сыгранные студентами, соответствовали описаниям личности с контрастной выраженностью темнотриадических черт. Дополнительная оценка валидности стимульного материала осуществлялась с помощью экспертов – трех педагогов по актерскому мастерству – и составила в среднем 86%.

Методики и измеряемые показатели. Для определения качественной специфики личности участников исследования был использован Короткий опросник Темной триады. Опросник состоит из 27 пунктов, в отношении каждого из которых испытуемому предлагается выразить степень своего согласия по 7-балльной шкале. Опросник включает 22 прямых и 5 обратных пунктов, составляющих показатели макиавеллизма, нарциссизма и психопатии (по 9 пунктов в каждой шкале).

Для оценки отношения к объекту восприятия использовалась авторская методика – Шкала общего отношения к объекту восприятия, состоящая из 15 утверждений, описывающих возможное мнение о предъявляемом персонаже с диапазоном согласия от 1 до 7 баллов. Шкала включает 7 прямых и 8 обратных пунктов, составляющих показатели когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения к объекту (по 5 пунктов в каждом). Например, утверждение «На мой взгляд, он / она является умным человеком» относится к когнитивному компоненту, утверждение «Он / она вызвал(а) у меня отвращение» – к эмоциональному, «Если бы ему / ей понадобилась моя помощь, я помог(ла) бы ему / ей» – к поведенческому.

Оценка субъективного сходства с объектом восприятия измерялась с помощью прямого вопроса «Насколько похожи ваши с ним / с ней характеры?» по шкале от 1 («минимально похожи») до 10 («максимально похожи»).

Контрольным показателем в исследовании выступила оценка внешности объекта восприятия, которая измерялась с помощью прямого вопроса «Насколько привлекательной вы считаете внешность этого юноши / этой девушки?» по шкале от 1 («минимально привлекательная») до 10 («максимально привлекательная»). Внешность юноши была оценена на $4,38 \pm 1,85$ балла, а внешность девушки – на $6,11 \pm 2,00$ балла. Таким образом, внешность стимульных объектов воспринималась испытуемыми как средне привлекательная.

Анализ данных. Обработка результатов осуществлялась в программе Statistica 10 с использованием корреляционного, дисперсионного и кластерного анализа. Характер распределения показателей определялся по значениям асимметрии и эксцесса. Основные статистические процедуры выполнялись с помощью дисперсионного анализа и были направлены на исследование зависимости отношения к объекту от фактора личностного сходства с ним, измеряемого *субъективно*, с помощью 10-балльной шкалы сходства характеров с объектом восприятия, и *объективно* – с помощью Короткого опросника Темной триады. Низкий и высокий уровень *субъективного* сходства определялся по прямым оценкам самих респондентов. Низкий уровень *объективного* сходства с объектом задавался сочетанием противоположных валентностей личностных черт («хороший» субъект – «плохой» объект, «плохой» субъект – «хороший» объект), а высокий уровень – сочетанием их одинаковых полюсных валентностей («хороший» субъект – «хороший» объект, «плохой» субъект – «плохой» объект). Для объекта восприятия фактор личностной валентности задавался двумя уровнями («хороший», «плохой»), а для субъекта восприятия – тремя (низкий, средний и высокий уровни субъективного сходства с объектом / выраженности темнотриадических черт). Во всех случаях уровни сходства с объектом определялись с помощью процедуры кластеризации по методу К-средних.

Взаимодействие факторов сходства с объектом и личностной валентности объекта исследовалось с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, в ходе которого рассматривались совместные эффекты данных факторов по переменным «Общее отношение к объекту», «Когнитивный компонент отношения», «Эмоциональный компонент отношения» и «Поведенческий компонент отношения». Главные эффекты фактора «Личностная валентность объекта восприятия» на эти же переменные контролировались с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Главные эффекты показателей объективного и субъективного сходства с объектом восприятия не изучались в отрыве от фактора личностной валентности объекта, поскольку трактовка данных эффектов имела принципиально разный смысл в случае восприятия «хорошей» и «плохой» личности.

С помощью корреляционного анализа исследовалось соответствие друг другу показателей субъективного и объективного сходства с объектом восприятия.

Результаты исследования

Часть 1. Контрольные статистические процедуры

В табл. 1 приводятся данные описательной статистики показателей после удаления статистических выбросов. На основании близких значений среднего и медианы, а также величин асимметрии и эксцесса был сделан вывод о соответствии полученных данных закону нормального распределения.

Таблица 1

Описательная статистика показателей негативных черт и отношения к объекту восприятия

Показатели методик	N	M	Me	SD	As	SE _{As}	Ex	SE _{Ex}
Короткий опросник Темной триады								
Макиавеллизм	414	40,35	41	7,28	-0,01	0,12	-0,45	0,24
Нарциссизм	414	36,43	36	6,95	0,03	0,12	-0,31	0,24
Психопатия	414	25,99	26	6,90	0,21	0,12	-0,53	0,24
Шкала общего отношения к объекту восприятия								
Когнитивный компонент отношения к объекту	414	18,95	19	5,97	0,05	0,12	-0,57	0,24
Эмоциональный компонент отношения к объекту	414	18,70	19	6,77	0,08	0,12	-0,59	0,24
Поведенческий компонент отношения к объекту	414	19,90	20	6,52	-0,10	0,12	-0,71	0,24

Примечание. При N = 414 As_{крит} = 0,36, Ex_{крит} = 1,18.

В табл. 2 приведены результаты корреляционного анализа показателей объективного (по результатам диагностики Коротким опросником Темной триады) и субъективного (по самоотчетам респондентов) сходства с объектом восприятия.

Таблица 2

Коэффициенты корреляций показателей субъективного и объективного сходства с объектом восприятия

Показатели объективного сходства с объектом	Субъективное сходство с «хорошим» объектом		Субъективное сходство с «плохим» объектом	
	выборка юношей	выборка девушек	выборка юношей	выборка девушек
Макиавеллизм	-0,43*	-0,44***	0,31*	0,34***
Нарциссизм	-0,33	-0,47***	0,24*	0,30**
Психопатия	-0,28	-0,34***	0,09	0,32***
Негативные черты (интегративный показатель)	-0,56**	-0,52***	0,27*	0,43***

Примечание. * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

Было обнаружено, что объективно диагностируемое и субъективно осознаваемое (декларируемое) респондентами сходство с объектами восприятия не противоречат друг другу и в целом согласуются. Объективный интегративный показатель негативных черт обнаружил значимые отрицательные корреляции с показателем субъективного сходства с «хорошим» объектом ($r = -0,56$, $p < 0,01$ у юношей и $r = -0,52$, $p < 0,001$ у девушек) и положительные корреляции с показателем субъективного сходства с «плохим» объектом ($r = 0,27$, $p < 0,05$ у юношей и $r = 0,43$, $p < 0,001$ у девушек). Величины корреляционных коэффициентов свидетельствовали о более высокой готовности респондентов признавать сходство с «хорошей» ($r_{cp} = |0,54|$), чем с «плохой» ($r_{cp} = |0,23|$) личностью. Субъективное признание имеющегося сходства с «плохой» личностью было более выражено у девушек

($r = 0,43$, $p < 0,001$), чем у юношей ($r = 0,27$, $p < 0,05$). При этом юноши с высокой психопатией слабее всего идентифицировали себя с «плохим» объектом ($p > 0,40$). Юноши с высоким макиавеллизмом адекватно оценивали свое отличие от «хорошего» юноши ($p < 0,05$), однако плохо распознавали свое отличие от него при выраженном нарциссизме ($p > 0,10$) и психопатии ($p > 0,10$). У девушек при выраженной психопатии распознавание собственного отличия от «хорошей» девушки было несколько ниже ($r = |0,34|$), чем при высоком макиавеллизме ($r = |0,44|$) и нарциссизме ($r = |0,47|$).

Поскольку корреляции между показателями объективного и субъективного сходства с объектами восприятия в целом по выборке оказались умеренными, а не сильными, мы предположили, что опосредующее влияние фактора личностного сходства на формирование отношения к объекту будет зависеть от параметра его объективности–субъективности. Другими словами, факторы субъективного и объективного сходства с объектом будут по-разному опосредовать эффекты личностной валентности объекта восприятия на формирование отношения к нему.

В качестве контрольной статистической процедуры с помощью однофакторного дисперсионного анализа были отслежены главные эффекты фактора «Личностная валентность объекта восприятия». Результаты анализа приводятся в табл. 3.

Таблица 3

Главные эффекты личностной валентности объекта восприятия на показатели отношения к нему

Зависимые переменные (показатели отношения к объекту своего пола)	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Общее отношение	20,44	<0,001	191,16	<0,001
Когнитивный параметр отношения	3,75	0,056	90,31	<0,001
Эмоциональный параметр отношения	35,16	<0,001	235,09	<0,001
Поведенческий параметр отношения	19,08	<0,001	173,41	<0,001

Результаты анализа свидетельствуют о наличии стабильного главного эффекта фактора личностной валентности объекта на формирование отношения к нему как в женской, так и в мужской выборке. Этот результат подтверждает ожидаемую адекватную реакцию респондентов на предъявляемые в эксперименте перцептивные стимулы: по данным post-hoc сравнений, отношение к объекту с низкой выраженностью темнотриадических черт было резко позитивным, а к объекту с их высокой выраженностью – резко негативным. Обнаруженная статистическая разница в отношении к «хорошему» и «плохому» объекту своего пола проявлялась по всем компонентам отношения – когнитивному, эмоциональному и поведенческому, т.е. респонденты оценивали «хорошего» объекта по сравнению с «плохим» как более «правильного», эмоционально привлекательного («приятного») и выражали более высокую готовность к взаимодействию с ним. Отметим однако, что разница в когнитивном отношении к «хорошему» и «плохому»

юноше в мужской выборке была менее контрастной ($p < 0,06$), чем разница в эмоциональном ($p < 0,001$) и поведенческом ($p < 0,001$) отношении. Это свидетельствует о том, что эмоционально отвергая «плохого» человека, не желая общаться с ним, рационально юноши все же готовы признать наличие в нем некоторых положительных качеств.

Часть 2. Опосредующие эффекты субъективного сходства с объектом восприятия

В табл. 4 представлены результаты анализа взаимодействий фактора субъективного сходства с объектом восприятия и фактора личностной валентности объекта восприятия по переменным отношения к нему.

Таблица 4

Взаимодействия факторов субъективного сходства с объектом и личностной валентности объекта по переменным отношения

Показатели отношения к объекту (зависимые переменные)	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Общее отношение	1,13	0,327	1,94	0,145
Когнитивный компонент отношения	1,36	0,262	1,08	0,340
Эмоциональный компонент отношения	0,97	0,385	1,44	0,239
Поведенческий компонент отношения	0,65	0,526	4,04	0,018

Результаты анализа свидетельствуют, что в целом взаимодействия факторов личностной валентности объекта и субъективного сходства с объектом восприятия по переменным отношения являются незначимыми. Исключение составляет взаимодействие данных факторов по поведенческому компоненту в выборке девушек, которое оказалось значимым ($F = 4,04$, $p < 0,05$). Эти результаты в целом можно было бы трактовать как опровергающие гипотезу, поскольку они указывают, что фактор субъективного сходства с объектом восприятия «не вмешивается» в действие фактора «личностная валентность объекта», т.е. негативное отношение к «плохой» и позитивное отношение к «хорошей» личности остается таковым при разных уровнях субъективно осознаваемого респондентами сходства с объектом восприятия. Однако дальнейшие *post-hoc* сравнения показали весьма интересные результаты. Во-первых, оказалось, что максимально высокие оценки отношения к объекту наблюдаются при сочетании его положительной личностной валентности и высокого уровня субъективного сходства с ним, а максимально низкие – при сочетании его отрицательной личностной валентности и низкого уровня субъективного сходства с ним. Во-вторых, выяснилось, что значения показателя общего отношения к «плохому» Другому, *похожему* на субъекта восприятия, и отношение к «хорошему» Другому, *не похожему* на субъекта восприятия, являются одинаковыми, т.е. разница между ними статистически не значима. Данная закономерность имеет место и у юношей, и у девушек. При этом у юношей она справедлива для всех компонентов отношения ($p > 0,20$), а по когнитивному компоненту *похожий* «плохой» оценивается даже выше, чем *не похожий*

«хороший» ($p < 0,05$) (рис. 1). У девушек аналогичная закономерность наблюдается только по показателям общего ($p > 0,50$) и когнитивного ($p < 0,01$, также с перевесом оценки в пользу похожего «плохого») отношения, но исчезает в случае эмоциональной и поведенческой оценки (рис. 2). Другими словами, юноши и девушки считают, что похожий на них «плохой» человек лучше, чем не похожий на них «хороший». При этом юноши эмоционально принимают похожего «плохого» и готовы взаимодействовать с ним так же, как и с непохожим на себя «хорошим» юношей. Девушки же демонстрируют негативное эмоциональное отношение к похожей на себя «плохой» девушке и не готовы взаимодействовать с ней, несмотря на осознаваемое сходство ее характера со своим.

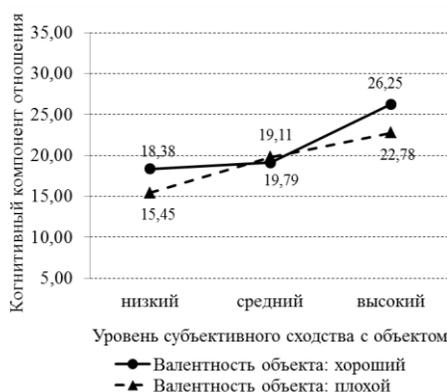


Рис. 1. Совместные эффекты факторов субъективного сходства с объектом и личностной валентности объекта на показатель когнитивного отношения в выборке мужчин

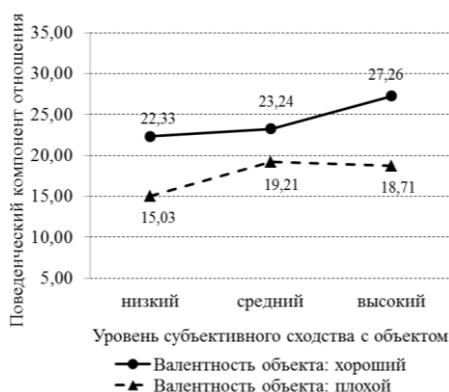


Рис. 2. Совместные эффекты факторов субъективного сходства с объектом и личностной валентности объекта на показатель поведенческого отношения в выборке женщин

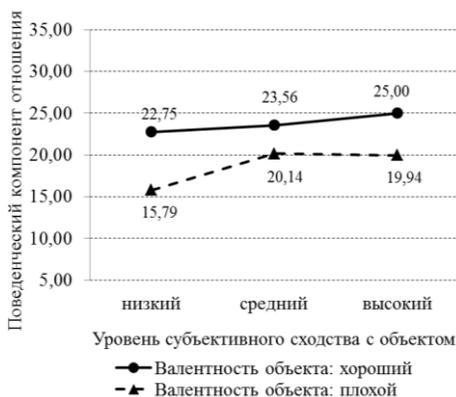


Рис. 3. Совместные эффекты факторов субъективного сходства с объектом и личностной валентности объекта на показатель поведенческого отношения в выборке мужчин

Post-hoc сравнения показали также, что при разных уровнях субъективного сходства с объектом у девушек сохраняется значимое (либо близкое к значимому) различие между положительной оценкой «хорошей» и отрицательной оценкой «плохой» личности. У юношей прослеживается та же закономерность, которая нарушается лишь в случае когнитивного компонента отношения при средней оценке сходства с объектом (см. рис. 1). По мере роста субъективного сходства с объектом его оценка по всем компонентам отношения становится выше, причем это прослеживается в равной мере и в отношении к «хорошему», и в отношении к «плохому» объекту. Небольшое исключение составляет оценка юношами «хорошего» юноши по поведенческому компоненту (рис. 3). Это свидетельствует о том, что юноши выражают высокую готовность общаться с «хорошим» юношей независимо того, насколько похожим на себя они его считают.

Часть 3. Опосредующие эффекты объективного сходства с объектом восприятия

В табл. 5 представлены результаты анализа взаимодействий фактора объективного сходства с объектом восприятия и фактора личностной валентности объекта по переменной общего отношения.

Таблица 5

Взаимодействия факторов объективного сходства с объектом и личностной валентности объекта по переменной общего отношения

Межгрупповые факторы	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Негативные черты субъекта × валентность объекта	2,32	0,105	11,07	< 0,001
Макиавеллизм субъекта × валентность объекта	0,37	0,692	7,60	0,001
Нарциссизм субъекта × валентность объекта	0,64	0,533	6,72	0,001
Психопатия субъекта × валентность объекта	3,64	0,031	2,99	0,051

Взаимодействия факторов личностной валентности объекта и субъекта восприятия по переменной общего отношения у девушек оказались значимыми для всех негативных черт ($p < 0,001 \div 0,06$), а у юношей – только для психопатии ($p < 0,05$). Другими словами, в выборке девушек позитивное общее отношение к «хорошей» и негативное отношение к «плохой» личности оказывается более чувствительным к фактору объективного сходства, чем в выборке юношей.

Результаты post-hoc тестов показали, что объективно диагностируемое личностное сходство объекта и субъекта восприятия в целом не меняет соотношения между негативной оценкой общего отношения к «плохой» и позитивной оценкой общего отношения к «хорошей» личности. Разница между ними остается статистически значимой и в мужской, и в женской выборках. У девушек более позитивное отношение к «хорошей», чем к «плохой» девушке сохраняется при росте всех трех негативных черт, однако значимость различий в оценках обнаруживает тенденцию к снижению, что визуально прослеживается на рис. 4. У юношей при росте макиавел-

лизма и нарциссизма наблюдается относительная стабильность разницы в отношении к «хорошему» и «плохому» юноше и значимое (радикальное) расхождение в их оценках при контрастных уровнях психопатии. На рис. 5 видно, что при среднем уровне психопатии у юношей отмечается исчезновение различий в оценочном отношении к объектам с разной личностной валентностью ($p > 0,20$).



Рис. 4. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по негативным чертам и личностной валентности объекта на показатель общего отношения в выборке женщин

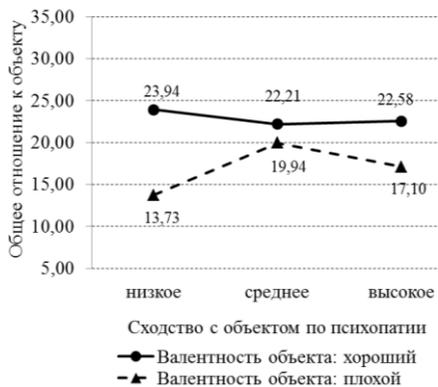


Рис. 5. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по психопатии и личностной валентности объекта на показатель общего отношения в выборке мужчин

Post-hoc анализ отношения к «хорошей» личности выявил, что у юношей при разном уровне выраженности негативных личностных черт отношение к «хорошему» юноше не меняется, оставаясь стабильно высоким, а у девушек – значительно снижается и достигает минимума при высоком уровне любой негативной черты. Отношение к «плохой» личности у девушек является стабильно негативным и не обнаруживает изменений при росте сходства с ней по любой негативной черте. У юношей при общей стабильно низкой оценке «плохого» юноши все же проявляется более положительное отношение к нему при росте психопатии (см. рис. 5). Таким образом, полюсные проявления психопатии у юношей радикализируют различия в оценке «хорошего» и «плохого» объекта, а рост психопатии вызывают большую симпатию к похожему на них сверстнику с выраженным негативным профилем личности.

В табл. 6 представлены результаты анализа взаимодействий фактора объективного сходства с объектом восприятия и фактора личностной валентности объекта восприятия по переменной когнитивного отношения.

Взаимодействия факторов личности объекта и субъекта восприятия по когнитивному компоненту отношения у девушек также оказались значимыми для всех негативных черт ($p < 0,001 \div 0,002$), а у юношей – только для макиавеллизма ($p < 0,06$). Это означает, что в выборке девушек пози-

тивная когнитивная оценка «хорошей» и негативная когнитивная оценка «плохой» личности оказывается более чувствительной к фактору объективного сходства, чем в выборке юношей.

Таблица 6

Взаимодействия факторов объективного сходства с объектом и личностной валентности объекта по переменной когнитивного отношения

Межгрупповые факторы	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Негативные черты субъекта × валентность объекта	1,36	0,263	14,43	< 0,001
Макиавеллизм субъекта × валентность объекта	3,01	0,055	9,52	< 0,001
Нарциссизм субъекта × валентность объекта	0,34	0,712	6,35	0,002
Психопатия субъекта × валентность объекта	1,60	0,207	7,07	0,001

Результаты post-hoc тестов показали, что объективно диагностируемое личностное сходство объекта и субъекта восприятия элиминирует статистически значимое различие между отрицательной когнитивной оценкой «плохой» и положительной когнитивной оценкой «хорошей» личности в выборке мужчин (рис. 6) и существенно ослабляет его в выборке женщин (рис. 7).

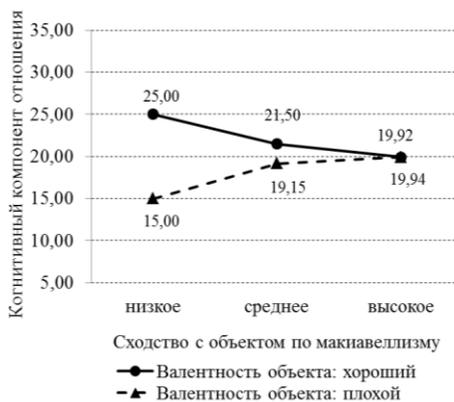


Рис. 6. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по макиавеллизму и личностной валентности объекта на показатель когнитивного отношения в выборке мужчин

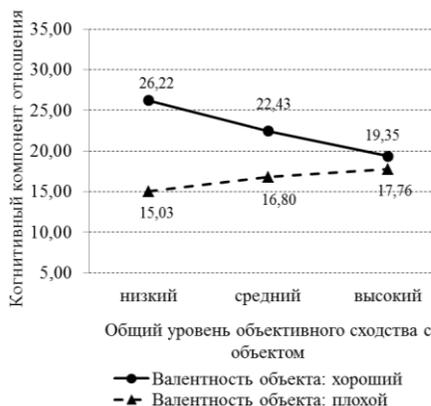


Рис. 7. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по негативным чертам и личностной валентности объекта на показатель когнитивного отношения в выборке женщин

Юноши обнаруживают сходство когнитивного отношения к объекту уже при среднем уровне темнотриадических черт, а у девушек когнитивная дифференциация «хорошей» и «плохой» личности демонстрирует как бы большую инерционность, сохраняясь при низком и среднем уровне темнотриадических черт и практически исчезая лишь при их высоком уровне. Исключение из этой общей тенденции в выборке девушек наблюдается по показателю нарциссизма: при его высокой выраженности разница в когни-

тивной оценке «хорошей» и «плохой» девушки снижается, однако остается статистически значимой. Можно предположить, что это объясняется специфическим проявлением женского нарциссизма, который в большей степени связан со стремлением к социальному одобрению, т.е. более нормативен, чем мужской. По нашим данным, собранным на той же выборке, но не вошедшим в настоящее исследование, у женщин показатель социальной желательности по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд в тенденции оказался выше, чем у мужчин ($t = 1,82, p < 0,07$). Более того, у женщин показатель нарциссизма обнаружил положительную корреляцию со шкалой социальной желательности ($r = 0,11, p < 0,05$), а у мужчин корреляция между данными показателями оказалась незначимой ($r = 0,02, p > 0,80$).

Когнитивная оценка «хорошей» личности при росте показателей негативных черт у юношей не меняется, а у девушек значимо снижается. Когнитивная оценка «плохой» личности у девушек, наоборот, не обнаруживает изменений при усилении сходства с ней, а у юношей растет при усилении выраженности их собственного макиавеллизма (см. рис. 6) и психопатии.

В табл. 7 представлены результаты анализа взаимодействий фактора объективного сходства с объектом восприятия и фактора личностной валентности объекта по переменной эмоционального отношения.

Таблица 7

Взаимодействия факторов объективного сходства с объектом и личностной валентности объекта по переменной эмоционального отношения

Межгрупповые факторы	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Негативные черты субъекта × валентность объекта	4,14	0,019	7,17	0,001
Макиавеллизм субъекта × валентность объекта	0,17	0,840	5,45	0,005
Нарциссизм субъекта × валентность объекта	1,91	0,155	5,23	0,006
Психопатия субъекта × валентность объекта	4,68	0,012	1,20	0,303

Взаимодействия факторов личности объекта и субъекта восприятия по эмоциональному компоненту отношения у девушек оказались значимыми для всех негативных черт ($p < 0,001 \div 0,006$), кроме психопатии, а у юношей – только для макиавеллизма ($p < 0,05$) и интегративного показателя темной триады ($p < 0,05$).

Результаты post-hoc тестов показали, что объективно диагностируемое личностное сходство объекта и субъекта восприятия в целом не меняет соотношения между негативной эмоциональной оценкой «плохой» и позитивной эмоциональной оценкой «хорошей» личности. И юноши, и девушки обнаруживают стабильные статистически значимые различия в эмоциональных оценках «хорошего» и «плохого» объекта своего пола при любом уровне выраженности негативных личностных черт. Тенденции к снижению значимости различий в эмоциональных оценках объекта при росте негативных черт субъекта не наблюдается.

При усилении негативных черт эмоциональная оценка «хорошей» личности у юношей не меняется, а у девушек снижается до минимума при вы-

соком уровне каждой негативной черты (рис. 8). Эмоциональное отношение к «плохой» личности у девушек остается неизменно низким, не меняясь при росте негативных личностных черт. У юношей прослеживается та же тенденция, которая, однако, нарушается при росте психопатии: наиболее позитивное эмоциональное отношение к «плохому» объекту наблюдается у респондентов мужского пола при среднем уровне собственной психопатии (рис. 9).

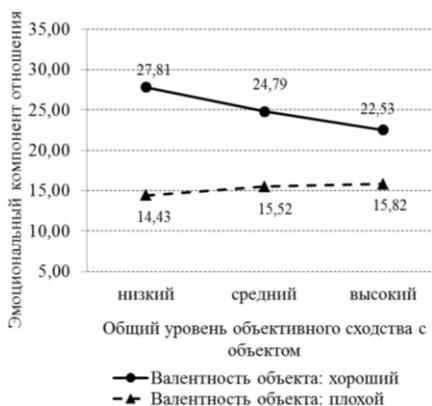


Рис. 8. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по негативным чертам и личностной валентности объекта на показатель эмоционального отношения в выборке женщин

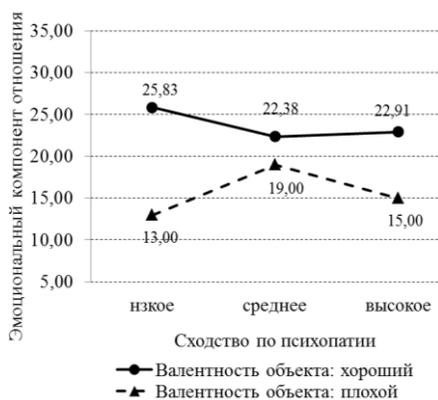


Рис. 9. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по психопатии и личностной валентности объекта на показатель эмоционального отношения в выборке мужчин

В табл. 8 представлены результаты анализа взаимодействий фактора объективного сходства с объектом восприятия и фактора личностной валентности объекта по переменной поведенческого отношения.

Таблица 8

Взаимодействия факторов объективного сходства с объектом и личностной валентности объекта по переменной поведенческого отношения

Межгрупповые факторы	Выборка юношей		Выборка девушек	
	F	p	F	p
Негативные черты субъекта x валентность объекта	2,21	0,117	6,57	0,002
Макиавеллизм субъекта x валентность объекта	0,23	0,799	4,51	0,012
Нарциссизм субъекта x валентность объекта	0,43	0,651	5,14	0,006
Психопатия субъекта x валентность объекта	3,04	0,053	1,10	0,335

Взаимодействия факторов личности объекта и субъекта восприятия по поведенческому компоненту отношения у девушек также оказались значимыми для всех негативных черт ($p < 0,002 \div 0,012$), кроме психопатии, а у юношей – только для психопатии ($p < 0,06$). Таким образом, в выборке девушек позитивное поведенческое отношение к «хорошей» и негативное отношение к «плохой» личности оказывается более чувствительным к фактору объективного сходства, чем в выборке юношей.

Результаты post-hoc тестов показали, что у девушек наблюдаются стабильные статистически значимые различия в поведенческих оценках «хорошей» и «плохой» девушки, которые обнаруживают уже описанную выше визуальную тенденцию к схождению (уменьшению контрастности) при высокой выраженности всех негативных черт. У юношей аналогичные результаты наблюдаются только при росте нарциссизма. В свою очередь, рост личностного макиавеллизма юношей способствует усилению контраста между демонстрируемой ими высокой готовностью взаимодействовать с «хорошим» и низкой готовностью взаимодействовать с «плохим» объектом (рис. 10). Вероятно, это связано с тем, что для макиавеллиста взаимодействие с темнотриадической личностью представляется менее перспективным с точки зрения манипулятивного воздействия на нее. При усилении личностной психопатии у юношей наблюдались аналогичные обнаруженным ранее (см. рис. 5, 9) расхождения в оценках поведенческого параметра отношения к «хорошей» и «плохой» личности: при среднем уровне личностной психопатии юноши выражают одинаковую готовность к взаимодействию как с «хорошим», так и с «плохим» объектом (рис. 11).



Рис. 10. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по макиавеллизму и личностной валентности объекта на показатель поведенческого отношения в выборке мужчин

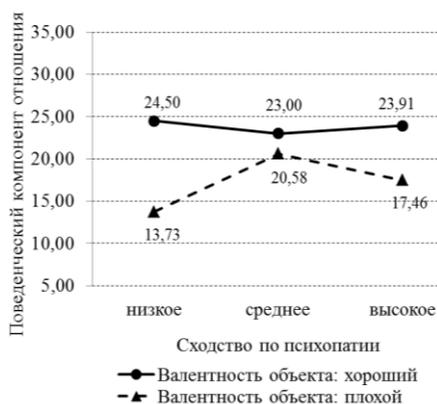


Рис. 11. Совместные эффекты факторов объективного сходства с объектом по психопатии и личностной валентности объекта на показатель поведенческого отношения в выборке мужчин

Как и в случае с другими показателями отношения, поведенческая оценка «хорошей» личности у юношей не обнаруживала значимых изменений, а у девушек снижалась до минимума при высоком уровне каждой негативной черты. Поведенческое отношение к «плохой» личности у девушек оставалось неизменно низким при всех уровнях выраженности макиавеллизма и психопатии и лишь немного улучшалось при росте нарциссизма ($p_{cp} < 0,07$). У юношей поведенческое отношение к «плохой» личности не менялось при разных уровнях макиавеллизма и нарциссизма, оставаясь стабильно низким, но обнаруживало рост при усилении личностной психопатии (см. рис. 11).

Обсуждение

Результаты, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют о том, что личностное сходство с воспринимаемым Другим является существенным фактором формирования отношения к нему. В случае, когда это сходство осознается и констатируется самим субъектом восприятия, его влияние на отношение к Другому становится решающим – вплоть до того, что объективно отрицательный, но воспринимаемый как «похожий на меня» человек, начинает оцениваться более высоко, чем объективно положительный, но «не похожий на меня». Мы полагаем, что генезис данного явления можно трактовать двояким образом.

Во-первых, обнаруженную инверсию оценок «хорошего» и «плохого» человека можно рассматривать как частный случай ингруппового фаворитизма, который проявляется в более позитивном отношении к ингруппе по сравнению с аутгруппой [24, 25]. В исследованиях данного феномена было обнаружено, что ингрупповая предвзятость наблюдается при осознании общности с другими людьми (возникновению «мы-чувства») на основании сходства с ними по любому, даже формальному, критерию [26]. Судя по всему (по крайней мере наши данные позволяют сделать такое предположение), сходство характеров также может являться основанием для осознания себя в качестве «одного из» условной группы «робких», «настойчивых», «беспринципных» и т.д. Во-вторых, такое перцептивное искажение носит, с нашей точки зрения, защитный характер и направлено на поддержание самоуважения. В этом случае обнаруженный феномен становится в один ряд с другими стратегиями защиты самооценки [27, 28]. С другой стороны, мы полагаем, что защитный характер переоценки похожего Другого может являться не столько следствием, сколько побочным логическим эффектом предрасположения в пользу своего Я, возникающим по принципу когнитивного консонанса: «Я – хороший. Он – такой же, как я. Значит, он тоже хороший» или «Я – хороший. Он совсем не такой, как я. Значит, он плохой».

Интересно, что объективное личностное сходство с объектом, не выведенное на уровень сознания, не дает столь отчетливой инверсии отношения к «хорошему» и «плохому», как субъективно воспринимаемое сходство. На наш взгляд, это можно объяснить существующей разницей между когнитивным и эмоциональным компонентами самооценки. Так, рационально признавая определенные черты своего характера, эмоционально человек может по-разному относиться к ним: принимать одни и отвергать другие. Наблюдая в Другом собственные эмоционально отвергаемые черты, человек бессознательно «предпочтет не заметить» свое сходство с этим Другим, на уровне сознания выразив это отторжение в низкой оценке «плохого» Другого. Такая интерпретация косвенно подтверждается двумя фактами, полученными в нашем исследовании. Во-первых, как показал корреляционный анализ, человек в большей степени готов признавать сходство с «хорошей», чем с «плохой» личностью. Во-вторых, когнитив-

ный компонент отношения к Другому оказался наиболее чувствительным к вмешательству фактора объективного сходства, а эмоциональный компонент, наоборот, оказался наиболее устойчивым.

Еще один примечательный факт, полученный в нашем исследовании, свидетельствует о том, что усиление выраженности темнотриадических черт субъекта может приводить к схождению оценок «хорошей» и «плохой» личности, причем такое схождение и у юношей, и у девушек отчетливо проявляется на уровне когнитивного компонента отношения, а у девушек (в тенденции) затрагивает также эмоциональный и поведенческий компоненты. Концептуальная основа нашего исследования, предполагающая трактовку оценки объекта восприятия в терминах «Я–Другой», позволяет предположить, что феномен такого схождения можно объяснить скорее в терминах общих законов социальной перцепции, нежели нравственной деформации темнотриадической личности. На наш взгляд, схождение оценок «хорошего» и «плохого» человека в восприятии темнотриадического субъекта является ослабленным вариантом их инверсии в случае субъективно декларируемого таким субъектом сходства с «плохим» и объясняется описанными выше феноменами ингруппового фаворитизма и защиты самооценки. Важно отметить, что обнаруженный эффект схождения у юношей и девушек обеспечивался разной логикой формирования перцептивных установок: у юношей – за счет улучшения отношения к «плохому» юноше, а у девушек – за счет ухудшения отношения к «хорошей» девушке. На основании имеющихся статистических результатов мы считаем возможным выдвинуть гипотезу о гендерной обусловленности восходящих и нисходящих Я-сравнений [29]. Можно предположить также, что «женская» и «мужская» логика в данном случае имеет адаптивный характер, связанный с более рискованной стратегией сближения с «таким же плохим, как я» у мужчин и менее рискованной стратегией избегания «такой же плохой, как я» у женщин. Данные предположения мы рассматриваем как возможные направления наших дальнейших исследований.

В мужской выборке формирование отношения к объекту характеризовалось еще одной специфической особенностью, не наблюдавшейся в выборке женщин: при контрастных уровнях оценки субъективного сходства с объектом, а также при контрастной (низкой и высокой) выраженности психопатии у мужчин наблюдались наиболее радикальные (т.е. расходящиеся) оценки «хорошей» и «плохой» личности. При среднем уровне субъективного и объективного (по психопатии) сходства с объектом эти оценки были менее контрастными (т.е. сходились). На наш взгляд, средний уровень *субъективного* сходства с объектом можно трактовать как неопределенность его восприятия. Субъект в данном случае не может однозначно описать ни «хорошего», ни «плохого» объекта, как бы говоря: «Я не знаю, какой он – ни в сравнении со мной, ни как другая личность». Средний уровень *объективного* сходства с объектом по показателю психопатии отражает средний уровень выраженности данной черты и свидетельствует о нечеткой сформированности у субъекта этических норм. Мы полагаем, что

ситуация идентификационной и этической неопределенности вызывает у юношей затруднения при оценке образа Другого. У девушек же восприятие «хорошей» и «плохой» личности является более устойчивым к перцептивной размытости образа Другого и собственных этических установок. На этом основании можно предположить, что механизм идентификации в процессе социальной перцепции играет у женщин менее значимую роль, т.е. они в меньшей степени, чем мужчины, судят о Другом «по себе» и в большей степени ориентируются на некие стереотипные представления о «хорошем» и «плохом».

Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование выявило, что при формировании субъективного отношения к представителю своего пола человек ориентируется преимущественно на степень личностного сходства с ним. Вторым по значимости фактором формирования отношения к объекту выступает его личностная валентность, т.е. выраженность у него социально одобряемых (скромность, отзывчивость, порядочность и т.д.) либо не одобряемых черт (стремление к манипулированию, нарциссизм, безнравственность). В третью очередь отношение к Другому определяется объективным личностным сходством с ним, которое более четко осознается при совпадении положительных, чем при совпадении отрицательных черт.

Обнаружено, что усиление выраженности темнотриадических проявлений субъекта восприятия может приводить к схождению оценок «хорошей» и «плохой» личности (ср.: [30]), причем такое схождение и у юношей, и у девушек отчетливо проявляется на уровне когнитивного компонента отношения, а у девушек (в тенденции) затрагивает также эмоциональный и поведенческий компоненты. Обнаруженный эффект оценочного схождения у юношей и девушек обеспечивается разной логикой формирования перцептивных установок: у юношей – за счет улучшения отношения к «плохому» юноше, а у девушек – за счет ухудшения отношения к «хорошей» девушке. Ситуация идентификационной и этической неопределенности вызывает у юношей затруднения при оценке образа Другого. У девушек же восприятие «хорошей» и «плохой» личности является более устойчивым к перцептивной размытости образа Другого и собственных этических установок.

Распространение результатов нашего исследования на процессы социальной перцепции Другого имеет определенные ограничения. Во-первых, идентификация качественной специфики личности субъекта и объекта восприятия осуществлялась нами по чертам Темной триады и, соответственно, не может оцениваться как исчерпывающее описание личности. Во-вторых, исследование проводилось на выборке студентов крупного вуза. Это обстоятельство существенно сужает целевую группу молодежи, на которую могут быть распространены выводы, – и по критерию возраста, и по ряду статусно-демографических и индивидуально-личностных харак-

теристик (уровень доходов семьи, интеллект, просоциальная направленность и др.).

Полученные результаты могут быть использованы в широком спектре ситуаций социального взаимодействия, начиная от массмедиа и заканчивая межличностным общением. Так, например, намеренное усиление сходства с целевой аудиторией, осуществляемое на основании предварительной оценки личностных свойств, ценностных установок и мотивов ее участников, может усилить эффективность педагогического воздействия на «трудных» подростков. Стратегии самопрезентации, разработанные на основе учета выявленных нами гендерных особенностей восприятия Другого, могут помочь в сфере управления. Полученные результаты могут использоваться также при разработке программ бесконфликтного межгруппового взаимодействия, в основе которого лежит повышение уровня осознанности (актуализации) субъективного сходства с представителями аутгруппы по ряду личностных свойств.

Литература

1. Oswald F.L., Mitchell G., Blanton H., Jaccard J., Tetlock P.E. Predicting ethnic and racial discrimination: a meta-analysis of IAT criterion studies // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 105 (2). P. 171. 192. DOI: 10.1037/a0032734.
2. Шишкина И.А. Особенности восприятия другого человека интеллектуально одаренными подростками // *Сибирский психологический журнал*. 2012. № 43. С. 43–47.
3. Панчехина Н.Н. Связь агрессивности личности и особенностей социальной перцепции // *Личность в природе и обществе*. М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2010. С. 71–73.
4. Балева М.В., Гасимова, В.А., Ковалева Г.В. Когнитивные механизмы стереотипизации Другого // *Психологический журнал*. 2018. Т. 39, № 3. С. 78–90. DOI: 10.7868/S0205959218030054.
5. Förster J., Liberman N., Kuschel S. The effect of global versus local processing styles on assimilation versus contrast in social judgment // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 94. P 579–599. DOI: 10.1037/0022-3514.94.4.579.
6. Леонова И.Ю. Влияние межличностного доверия на восприятие «другого» в конфликте // *Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология*. 2015. Т. 8, № 1. С. 43–49.
7. Priester J.R., Petty R.E. Extending the bases of subjective attitudinal ambivalence: Interpersonal and intrapersonal antecedents of evaluative tension // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80 (1). P. 19–34. DOI: 10.1037/0022-3514.80.1.19.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
9. Погонцева Д.В. Красивая женщина: социально-демографический анализ представлений // *Социальная психология и общество*. 2011. Т. 2, № 1. С. 73–82.
10. Погонцева Д.В., Лабунская В.А. Лукизм: лицо, тело, душа // *Лицо человека в пространстве общения / отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов*. М. : Моск. ин-т психоанализа ; Когито-Центр, 2016. С. 56–72.
11. Tskhay K.O., Zhu R., Zou C., Rule N.O. Charisma in everyday life: Conceptualization and validation of the General Charisma Inventory // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. Vol. 114 (1). P. 131–152. DOI: 10.1037/pspp0000159.
12. Lockhart K.L., Goddu M.K., Keil F.C. When saying “I’m best” is benign: Developmental shifts in perceptions of boasting // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54 (3). P. 521–535. DOI: 10.1037/dev0000443.

13. Nussinson R., Seibt B., Häfner M., Strack F. Come a bit closer: Approach motor actions lead to feeling similar and behaviorally assimilating to others // *Social Cognition*. 2010. Vol. 28. P. 40–58. DOI: 10.1521/soco.2010.28.1.40.
14. Miller S.L., Maner J.K., Becker D.V. Self-protective biases in group categorization: Threat cues shape the psychological boundary between “us” and “them” // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. Vol. 99 (1). P. 62–77. DOI: 10.1037/a0018086.
15. Чепракова Е.А. Устойчивые формы агрессии у современных подростков: результаты лонгитюдного исследования // *Психолого-педагогические исследования*. 2011. № 3. С. 141–150.
16. Карнышев А.Д. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность // *Сибирский психологический журнал*. 2008. № 28. С. 21–28.
17. Goodwin G.P., Piazza J., Rozin P. Moral character predominates in person perception and evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. Vol. 106. P. 148–168. DOI: 10.1037/a0034726.
18. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // *Journal of Research in Personality*. 2002. Vol. 36 (6). P. 556–563. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6.
19. Phills C.E., Kawakami K., Tabi E., Nadolny D., Inzlicht M. Mind the gap: Increasing associations between the self and blacks with approach behaviors // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 100 (2). P. 197–210. DOI: 10.1037/a0022159.
20. Stevens S.T., Jussim L., Anglin S.M., Contrada R., Welch C.A., LaBrecque J.S., Motyl M., Duarte J., Terbeck S., Sowden W., Edlund J., Campbell W.K. Political exclusion and discrimination in social psychology: Lived experiences and solutions // *The politics of social psychology* / J.T. Crawford, L.J. Jussim (eds.). New York : Routledge, 2017. P. 210–244. DOI: 10.4324/9781315112619.
21. North M.S., Fiske S.T. A prescriptive intergenerational-tension ageism scale: Succession, identity, and consumption (SIC) // *Psychological Assessment*. 2013. Vol. 25 (3). P. 706–713. DOI: 10.1037/a0032367.
22. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html> (дата обращения: 19.12.2018).
23. Щебетенко С.А., Балева М.В., Корниенко Д.С. Стереотип и социальная угроза как факторы восприятия иммигрантов русскими // *Вестник Пермского государственного института искусства и культуры*. 2007. Т. 3, № 1. С. 57–69.
24. Bettencourt B.A., Charlton K., Dorr N., Hume D.L. Status differences and in-group bias: a meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability // *Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127. P. 520–542. DOI: 10.1037//0033-2909.127.4.520.
25. Балева М.В. Влияние произвольной групповой самоидентификации на социальную перцепцию групп разного типа // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 68. С. 109–130. DOI: 10.17223/17267080/66/7.
26. Tajfel H. Cognitive aspects of prejudice // *Journal of social issues*. 1969. Vol. 25. P. 79–98. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x.
27. John O.P., Robins R.W. Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66 (1). P. 206–219. DOI: 10.1037/0022-3514.66.1.206.
28. Stanovich K.E., West R.F., Toplak M.E. Myside bias, rational thinking, and intelligence // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22. P. 259–264. DOI: 10.1177/0963721413480174.
29. Mussweiler T., Rüter K., Epstude K. The Ups and Downs of Social Comparison: Mechanisms of Assimilation and Contrast // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol 87 (6). P. 832–844. DOI: 10.1037/0022-3514.87.6.832.

30. Корниенко Д.С., Балева М.В., Руднова Н.А. Хороший и простой, плохой и сложный: как воспринимается образ другого при разных уровнях Темной триады // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 62. С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1644-kornienko62.html> (дата обращения: 22.12.2018).

Поступила в редакцию 09.01.2019 г.; повторно 24.03.2019 г.; принята 20.08.2019 г.

Балева Милена Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета.

E-mail: milenabaleva@yandex.ru

For citation: Baleva, M.V. The Other Person, Similar To Me: Particularities of Intragroup Perception of Young Men and Women with Different Levels of Negative Personality Traits. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 64–87. doi: 10.17223/17267080/74/4. In Russian. English Summary

The Other Person, Similar To Me: Particularities of Intragroup Perception of Young Men and Women with Different Levels of Negative Personality Traits

M.V. Baleva^a

^a Perm State University, 15, Bukireva Str., Perm, 614990, Russian Federation

Abstract

The purpose of the study was to determine how the personal valence of perceived object and his/her similarities with the subject of perception mediate each other in the process of social perception, and which of these factors is stronger. We hypothesized that the subjective and objective similarity with the perceived objects can distort the attitude towards the “good” and “bad” Others in such a way that the personal similarity with the “bad” objects will contribute to more positive, and the personal contrast with the “good” objects – to more negative attitude towards them. The study involved 414 students of different specialties from 18 to 24 years old, including 86 male (21%). Participants were asked to answer the questions of the Short Dark Triad Scale (SD3), then to watch an interview with “the same as they are” student. The interviewee was a young actor or actress who answered the questions of the same SD3 in one case as a “bad” (i.e. absolutely dark-triadic) person, and in the other case – in exactly opposite way. After the interview, respondents answered the questions about the interviewee, assessing his/her appearance, the similarity with their own characters, and also expressing attitudes towards him/her using the Attitude Scale comprising cognitive, emotional and behavioral assessment. To eliminate the interference of intersex perception phenomena, females watched an interview with a young girl, and males – with a young man. The joint effects of the object’s personal valence and the subjective/objective similarity with the object were investigated in relation to cognitive, emotional and behavioral assessments of the perceived Other. It was found that personal similarity was a significant factor in shaping attitudes. In case when this similarity is realized and ascertained by the subject, its influence on the attitude towards the Other becomes decisive: objectively negative, but perceived as “similar to me” person, begins to be rated more highly than objectively positive, but “not similar to me” one. The objective personal similarity, not brought to the consciousness, does not give such a distinct inversion of the attitude to the “good” and “bad” person. Increased severity of dark-triadic features of the subject can lead to a convergence of his/her assessments of the “good”

and “bad” person. This convergence is clearly manifested in the cognitive attitude in both male and female samples, and in the female sample it also affects the emotional and behavioral attitudes. The discovered estimated convergence in male sample is ensured by improving the attitude towards the “bad” man, and in female sample – by worsening the attitude towards the “good” woman. On the contrast levels of subjective similarity with the object, as well as on the contrast (low and high) levels of psychopathy in female sample, the most radical (divergent) assessments of the “good” and “bad” person were observed.

Keywords: social perception; I and the Other; attitude to the Other; personal similarity with the Other; “good” and “bad” person; dark triad; negative personality traits; ingroup favoritism; protection of self-esteem.

References

1. Oswald, F.L., Mitchell, G., Blanton, H., Jaccard, J. & Tetlock, P.E. (2013) Predicting ethnic and racial discrimination: a meta-analysis of IAT criterion studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 105(2). pp. 171–192. DOI: 10.1037/a0032734
2. Shishkina, I.A. (2012) Features of perception of other person by an intellectually gifted teenager. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 43. pp. 43–47. (In Russian).
3. Panchekhina, N.N. (2010) Svyaz' agressivnosti lichnosti i osobennostey sotsial'noy pertseptsii [The relationship between the aggressiveness of the individual and the characteristics of social perception]. In: Panchekhina, N.N. et al. *Lichnost' v prirode i obshchestve* [Personality in Nature and Society]. pp. 71–73.
4. Baleva, M.V., Gasimova, V.A. & Kovaleva, G.V. (2018) Cognitive mechanisms of stereotyping the Other. *Psikhologicheskii zhurnal*. 39(3). pp. 78–90. (In Russian). DOI: 10.7868/S0205959218030054
5. Förster, J., Liberman, N. & Kuschel, S. (2008) The effect of global versus local processing styles on assimilation versus contrast in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94. pp 579–599. DOI: 10.1037/0022-3514.94.4.579
6. Leonova, I.Yu. (2015) Effect of interpersonal trust on perception of the other in conflict. *Vestnik YuUrGU. Ser. Psikhologiya – Bulletin of the South Ural State University. Series “Psychology”*. 8(1). pp. 43–49. (In Russian).
7. Priester, J.R. & Petty, R.E. (2001) Extending the bases of subjective attitudinal ambivalence: Interpersonal and intrapersonal antecedents of evaluative tension. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(1). pp. 19–34. DOI: 10.1037/0022-3514.80.1.19
8. Bodalev, A.A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of human by human]. Moscow: Moscow State University.
9. Pogontseva, D.V. (2011) Beautiful Women: Socio-Demographic Analysis of Representation. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 2(1). pp. 73–82. (In Russian).
10. Pogontseva, D.V. & Labunskaya, V.A. (2016) Lukizm: litso, telo, dusha [Lookism: face, body, soul]. In: Ananieva, K.I., Barabanshchikov, V.A. & Demidov, A.A. (eds) *Litso cheloveka v prostranstve obshcheniya* [The person's face in the space of communication]. Moscow: Kogito-Tsentr. pp. 56–72.
11. Tskhay, K.O., Zhu, R., Zou, C. & Rule, N.O. (2018) Charisma in everyday life: Conceptualization and validation of the General Charisma Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 114(1). pp. 131–152. DOI: 10.1037/pspp0000159
12. Lockhart, K.L., Goddu, M.K. & Keil, F.C. (2018) When saying “I’m best” is benign: Developmental shifts in perceptions of boasting. *Developmental Psychology*. 54(3). pp. 521–535. DOI: 10.1037/dev0000443

13. Nussinson, R., Seibt, B., Häfner, M. & Strack, F. (2010) Come a bit closer: Approach motor actions lead to feeling similar and behaviorally assimilating to others. *Social Cognition*. 28. pp. 40–58. DOI: 10.1521/soco.2010.28.1.40
14. Miller, S.L., Maner, J.K. & Becker, D.V. (2010) Self-protective biases in group categorization: Threat cues shape the psychological boundary between “us” and “them”. *Journal of Personality and Social Psychology*. 99(1). pp. 62–77. DOI: 10.1037/a0018086
15. Cheprakova, E.A. (2011) Stable Forms of Aggression Among Modern Adolescents: Results of a Longitudinal Research. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*. 3. pp. 141–150. (In Russian).
16. Karnyshev, A.D. (2008) Phenomena of interethnic interaction and intercultural competence. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 28. pp. 21–28. (In Russian).
17. Goodwin, G.P., Piazza, J. & Rozin, P. (2014) Moral character predominates in person perception and evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 106. pp. 148–168. DOI: 10.1037/a0034726
18. Paulhus, D.L. & Williams, K.M. (2002) The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*. 36(6). pp. 556–563. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6
19. Phills, C.E., Kawakami, K., Tabi, E., Nadolny, D. & Inzlicht, M. (2011) Mind the gap: Increasing associations between the self and blacks with approach behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*. 100(2). pp. 197–210. DOI: 10.1037/a0022159
20. Stevens, S.T., Jussim, L., Anglin, S.M., Contrada R. et al. (2017) Political exclusion and discrimination in social psychology: Lived experiences and solutions. In: Crawford, J.T. & Jussim, L.J. (eds) *The Politics of Social Psychology*. New York: Routledge. pp. 210–244. DOI: 10.4324/9781315112619
21. North, M.S. & Fiske, S.T. (2013) A prescriptive intergenerational-tension ageism scale: Succession, identity, and consumption (SIC). *Psychological Assessment*. 25(3). pp. 706–713. DOI: 10.1037/a0032367
22. Egorova, M.S., Sitnikova, M.A. & Parshikova, O.V. (2015) Adaptation of the Short Dark Triad. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 8(43). pp. 1. [Online] Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html> (Accessed: 19th December 2018). (In Russian).
23. Shchebetenko, S.A., Baleva, M.V. & Kornienko, D.S. (2007) Stereotip i sotsial'naya ugroza kak faktory vospriyatiya immigrantov russkimi [Stereotype and social threat as factors in the perception of immigrants by Russians]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo instituta iskusstva i kul'tury*. 3(1). pp. 57–69.
24. Bettencourt, B.A., Charlton, K., Dorr, N. & Hume, D.L. (2001) Status differences and in-group bias: a meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychological Bulletin*. 127. pp. 520–542. DOI: 10.1037//0033-2909.127.4.520
25. Baleva, M.V. (2018) The effects of ingroup self-identity on the social perception of different groups. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 68. pp. 109–130. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/66/7
26. Tajfel, H. (1969) Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*. 25. pp. 79–98. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x
27. John, O.P. & Robins, R.W. (1994) Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66(1). pp. 206–219. DOI: 10.1037/0022-3514.66.1.206
28. Stanovich, K.E., West, R.F. & Toplak, M.E. (2013) Myside bias, rational thinking, and intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. 22. pp. 259–264. DOI: 10.1177/0963721413480174

29. Mussweiler, T., Rüter, K. & Epstude, K. (2004) The Ups and Downs of Social Comparison: Mechanisms of Assimilation and Contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*. 87(6). pp. 832–844. DOI: 10.1037/0022-3514.87.6.832
30. Kornienko, D.S., Baleva, M.V. & Rudnova, N.A. (2018) “Good and simple, bad and complex”: the perceived image of another and the Dark triad. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 11(62). pp. 2. [Online] Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1644-kornienko62.html> (Accessed: 22nd December 2018). (In Russian).

*Received 09.01.2019; Revised 24.03.2019;
Accepted 20.08.2019*

Milena V. Baleva – Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Perm State University. Cand. Sc. (Psychol.).
E-mail: milenabaleva@yandex.ru

УДК 159.99

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА

Е.Н. Волкова^а, Л.А. Цветкова^а, И.В. Волкова^а

^а Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48

Методология разработки программ профилактики подросткового буллинга основана на принципах доказательной профилактики и парадигме логико-структурного подхода. Приводятся результаты исследований, содержащих оценку ролевой структуры буллинга, индивидуально-типологических и личностных особенностей его участников, факторов школьной среды и семейных факторов. Выделены основные этапы разработки профилактической программы первичного, вторичного и третичного уровней профилактики в образовательном учреждении.

Ключевые слова: буллинг; подростки; методология; профилактика; доказательный подход; насилие в школе; обобщение исследований; рекомендации.

Психологическая профилактика как система мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности, социализации, сохранение и укрепление психологического здоровья, является основной областью деятельности психолога в образовании. Задачу разработки профилактической программы можно встретить в каждом рабочем плане практического психолога, в мероприятиях всего образовательного учреждения, в образовательной системе района, города, страны. Однако часто профилактические программы имеют неявные и / или ошибочные методологические основания, что существенно снижает их потенциал, а то и ограничивает его вовсе.

Распространенной моделью профилактики в образовании служит модель, заимствованная из системы здравоохранения. По аналогии для психолога, работающего в системе образования, первичная профилактика включает в себя виды деятельности, направленные на всех субъектов образовательного процесса; вторичная профилактика – это меры, направленные на детей и педагогов, находящихся в ситуации повышенного риска возникновения или сохранения нарушений личностного и психического генеза; третичная профилактика обозначает меры вмешательства в случаях выявленного и установленного нарушения, при этом вмешательство направлено на оказание помощи и предупреждение нарушений [1].

Классификация программ профилактики подросткового буллинга не отличается от той, что принята в психологии и других областях знания,

прежде всего в медицине и здравоохранении в целом. Выделяются первичная профилактика, направленная на предотвращение ситуаций буллинга в образовательном учреждении, формирование общественного неприятия буллинга, выработку активной позиции по его прекращению, вторичная профилактика, которая подразумевает сдерживание провокационных факторов буллинга и усиление защитных факторов, прежде всего оптимизацию отношений в подростковой среде и диадах «подросток–взрослый (педагог, родители)», третичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий психологической помощи жертвам, обидчикам и свидетелям буллинга.

Основанием для разработки профилактической программы является обобщение и анализ основных результатов научных исследований в области школьного буллинга, а также анализ конкретной ситуации в образовательном учреждении, в районе, городе, стране (в зависимости от позиционирования программы).

В последнее десятилетие появилось много эмпирических исследований буллинга и его видов (например, кибербуллинга) в отечественной и зарубежной психологии, в педагогике, медицине, криминалистике. Однако до сих пор единая позиция исследователей не выработана по целому ряду вопросов. Первым и самым существенным среди них является, на наш взгляд, вопрос определения понятия буллинга и дифференциации этого явления среди близких понятий агрессии, школьного насилия и т.д. Неопределенность основной дефиниции влечет за собой широкие вариации в понимании ролевой структуры буллинга, оценке распространенности буллинга и проектировании профилактических программ в этой области. По данным различных исследований [2–7], школьный буллинг встречается в опыте 6–80% детей и подростков. Такой широкий диапазон значений обусловлен и различными методологическими подходами к оценке распространенности буллинга, и, при единых или схожих методах оценки, возрастной и культурной спецификой исследовательских выборок. Оценка распространенности буллинга, а также выявление его признаков представляют собой особую научную проблему, обсуждению которой посвящены специальные исследования [2, 5, 8].

Существует большое количество исследований, показывающих, что вариативность буллинга обусловлена влиянием индивидуальных и групповых факторов, факторов микро- и макросреды, а также их сочетанием. Однако такой разброс значений при оценке распространенности буллинга связан прежде всего с методологической неясностью, различием методологических оснований в понимании этого явления.

Мы рассматриваем школьный буллинг как вид институционального насилия, наделенный присущими любому насилию признаками: умышленностью (намеренностью) нанесения вреда и многократностью насильственных действий. Подростковый буллинг – это неоднократное умышленное нанесение вреда одним подростком или группой другому подростку, который оказывается неспособным себя защитить в данной ситуации и лишен возможности ее покинуть [9]. Умышленность (намеренность) нанесения

вреда одним подростком или группой подростков другим детям предполагает осознание обидчиками ненормативности своего поведения и одновременно его целенаправленный характер с возможным пониманием причин и последствий ущерба. В ситуации буллинга дети-жертвы и часто дети-свидетели не имеют возможности самостоятельно покинуть угрожающую ситуацию, преследования носят характер повторяющихся действий и определяют контекст жизни ребенка. Отличительной особенностью буллинга является желание обидчиков контролировать ситуацию и поведение жертвы. Эти особенности присущи всем видам (физическому, социальному и вербальному) и формам (лицом к лицу, в виртуальном пространстве) буллинга.

Поскольку разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам и свидетелям буллинга, мы полагаем, что оценка распространенности буллинга должна включать в себя информацию не только о жертвах, но и об обидчиках и свидетелях.

Исследование распространенности буллинга среди одиннадцати-пятнадцатилетних детей, проведенное в 27 странах [5], показывает, что в зависимости от страны от 5 до 30% мальчиков и от 2 до 20% девочек регулярно выступают обидчиками в буллинге. Жертвами при этом становятся от 5 до 28% мальчиков и от 3 до 27% девочек. В России 29% старшеклассников подвергались буллингу чаще двух раз в месяц, а 30% старшеклассников неоднократно выступали обидчиками [4]. Наши предыдущие исследования показывают, что в той или иной форме 68,6% детей являются участниками буллинга в школе, при этом 31,2% подростков выступают свидетелями буллинга, 22,2% – жертвами, 6,3% – обидчиками и 8,9% – обидчиками-жертвами [10].

Другой отличительной особенностью подросткового буллинга является его неустойчивый, ситуативный характер. Исследования многих авторов [3–5], а также наши исследования [2, 9–12] показали, что буллинг в подростковом возрасте представляет собой вид экспериментального поведения, направленного на выявление социальных норм, освоение допустимых способов самоутверждения. Поэтому в подростковом возрасте в буллинге отмечается неустойчивая ролевая структура: подросток часто выступает и жертвой, и преследователем, и свидетелем буллинга. Например, кибербуллинг представляет собой способ реагирования подростка на ситуацию буллинга либо для закрепления роли обидчика, если ребенок уже был буллером в школе, либо для освоения роли обидчика в киберпространстве, если ребенок был жертвой школьного буллинга или имел неопределенную, двойственную позицию обидчика-жертвы [10].

С этой точки зрения валидным показателем оценки распространенности буллинга будет реверсивный показатель, а именно количество не-участников буллинга, т.е. тех детей и подростков, которые не были ни жертвами, ни преследователями, ни свидетелями буллинга.

Пожалуй, самый большой интерес для исследователей представляет изучение индивидуально-типологических и личностных особенностей участников буллинга: подростков-агрессоров и жертв [3, 13] свидетелей [14].

Все исследователи отмечают влияние фактора пола в подростковом буллинге: установлено, что мальчики чаще выступают обидчиками и также являются жертвами, девочки чаще оказываются свидетелями буллинга [15]. Общий вывод этих исследований заключается в том, что жертвы буллинга характеризуются низким уровнем удовлетворенности общением, низким социометрическим статусом, низкой самооценкой, высоким уровнем притязаний, высоким уровнем тревожности, высоким уровнем конфликтности в отношениях, высоким уровнем трудностей в общении [16]; обидчики – это подростки с высоким коэффициентом удовлетворенности общением, высокой авторитарностью, высокой самооценкой, высоким уровнем притязаний [16, 17]. Свидетели буллинга различаются в зависимости от степени активности и направленности занимаемой позиции: помощники преследователей характеризуются низким социометрическим статусом, достаточно высокой авторитарностью, средним уровнем самооценки, средним уровнем притязаний; защитники жертв характеризуются чрезвычайно высоким социометрическим статусом, высоким уровнем удовлетворенности в общении, высокой самооценкой. Нейтральные участники характеризуются достаточно высоким социометрическим статусом, высоким коэффициентом осознанности положительных отношений, высокой терпимостью [16, 18].

Исследования, направленные на изучение последствий буллинга, можно объединить в две большие группы: последствия для участников буллинга и социальные последствия. Исследователи отмечают симптоматику тревожных и депрессивных расстройств у жертв буллинга [19], повышение риска суицидального поведения у жертв и свидетелей [20, 21], самоповреждающее поведение [19, 22, 23]. Существуют исследования, показывающие, что выраженная депрессивная симптоматика и суицидальные мысли наблюдаются как у жертв буллинга, так и у подростков-агрессоров [24]. Социальные последствия буллинга связаны чаще всего с драками и противоправным поведением [25].

В последнее время внимание исследователей привлекает вопрос о влиянии факторов среды в широком смысле на подростковый буллинг: от влияния особенностей культуры [26] до влияния групповых эффектов [27]. Метаанализ предикторов буллинга среди детей и подростков показал, что семья, школа и общество в целом оказывают непосредственное влияние на число обидчиков и жертв буллинга [28].

Семейные факторы – система отношений между членами семьи, последовательность наказаний, отношение к проявлениям агрессии, стиль воспитания и др. – влияют на ролевую позицию в буллинге. Факторами буллинга выступают формальный родительский контроль и критика детей за жалобы, за проявления слабости и негативных чувств [29]. В качестве фактора-протектора подчеркивают важность материнской поддержки и включенности [29].

Выявлено, что риск стать буллером выше у тех детей, к которым родители относятся отстраненно, без теплоты и внимания, а также у тех, кому родители позволяют вести себя агрессивно, не ограничивая негативное

поведение по отношению к родственникам, сверстникам, другим детям и взрослым [30]. Непоследовательный стиль воспитания, когда родители то игнорируют негативное поведение ребенка, то «взрываются» и проявляют по отношению к нему агрессию, заставляет ребенка чувствовать себя уязвимым, причем способом самозащиты он будет считать силу [31] и воспринимать силу как пример адекватной реакции, на которую следует ориентироваться в собственном поведении [28]. Конфликты между родителями и насилие в семье выступают своего рода тренировочной площадкой, на которой ребенок учится использовать нападение как средство достижения своей цели при конфликте со сверстниками [32]. Так, дети, которые наблюдали, как отец проявляет жестокость к матери или мать проявляет жестокость к отцу, с большей вероятностью будут обидчиками в буллинге, чем те, у кого не было подобного опыта [33]. Исследования показывают, что буллинг и драки опосредуют связь между жестокостью в семье и последующим употреблением алкоголя или наркотиков [34]. При этом следует подчеркнуть, что социально-экономический статус семьи не оказывает влияния на вероятность стать обидчиком для детей, которые из нее происходят [35].

Школьная среда также оказывает влияние на возникновение буллинга. Во-первых, позиция учителей характеризуется определенной двойственностью в отношении к буллингу. Так, учителя более склонны искать источники буллинга в психологических особенностях подростков, нежели связывать это с собственным поведением и атмосферой в школе [3]. Кроме того, иногда учителям выгодно поддерживать буллинг в подростковых классах, используя его как инструмент поддержания дисциплины.

Во-вторых, учителя часто не осознают ни истинных причин, ни масштабов буллинга. Считая самой распространенной физическую форму буллинга, уделяя меньше внимания таким формам, как клевета, распространение слухов, принуждение, порча имущества, они видят источники явления во внешности, конфликтности или социальном статусе жертвы, предпочитая не вмешиваться во внутренние дела класса [4]. Часто школа занимает позицию игнорирования, что в конечном итоге приводит только к закреплению агрессивного поведения обидчиков.

В-третьих, формальные отношения с учителем в подростковом возрасте выступают фактором буллинга [29]. В 2010–2011 гг. было проведено исследование отношения подростков к школе в 40 странах мира [6], которое показало, что в случае, если у ребенка нарушены отношения с одноклассниками, для него возрастает риск стать жертвой буллинга. Риск стать обидчиком увеличивается, если отношения ребенка и педагога становятся неконструктивными: учителя подчеркнуто избирательны в своем отношении к учащимся, несправедливы к части из них, не стремятся оказать им помощь. Социальная ситуация, которая создается и переживается подростками в этом случае, способствует проявлению буллинга среди учеников.

Наши исследования стиля педагогического общения и ситуации буллинга в школе показали, что между этими переменными существует связь.

Преобладание в педагогических коллективах школ учителей с высокой степенью контроля над учебным процессом и при этом с доброжелательным отношением к ученикам коррелирует с уменьшением числа жертв, обидчиков-жертв и свидетелей буллинга среди учеников, в то время как другие стили педагогического общения не могут рассматриваться как проактивный фактор в ситуации буллинга [9].

Исследования показывают, что вовлеченность подростка в ситуацию буллинга имеет многофакторную детерминацию. Подростковый буллинг является мультифинальным процессом, т.е. часто схожие начальные условия приводят к различным проявлениям, разделяя подростков на жертв, обидчиков и свидетелей. Несмотря на то, что выраженность факторов, их сочетание с индивидуальными и личностными детерминантами различаются в каждой конкретной ситуации, подавляющее большинство исследователей солидарны в мнении о преимущественном влиянии факторов микро- и макросоциальной среды на подростковый буллинг [23]. Это определяет основной вектор профилактической работы в школе. Влияние негативного семейного окружения может или компенсироваться, или усиливаться при наличии доверительных отношений со взрослыми в школе. Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать агрессивность, так и способствовать ее проявлению.

Установленные в междисциплинарных исследованиях особенности подросткового буллинга позволяют выработать некоторые рекомендации для разработки профилактических программ. В наших предыдущих работах мы приводили данные о методологии разработки профилактических программ в сфере охраны здоровья [36]. В парадигме логико-структурного подхода можно обозначить четыре основных этапа разработки профилактической программы [37]. В ходе первого этапа проводится оценка ситуации, изучается распространенность подросткового буллинга, осведомленность об этой проблеме среди педагогов и родителей подростков и их установки, а также возможные пути прекращения буллинга в школе и предотвращения новых ситуаций. В это же время изучаются ожидания педагогов и родителей о предпочтительных методах профилактики, содержании и способах получения информации, сроках проведения профилактических мероприятий. Основное содержание деятельности на этом этапе – сбор данных о проблемном поведении и характеристиках специфических групп детей – буллеров, жертв, свидетелей, не-участников, на которые будут направлены активные действия. Полученные результаты определяют дизайн профилактической программы. Например, в одной школе будут спланированы активные действия преимущественно в отношении свидетелей буллинга с учетом мотивации их поведения, особенностей отношения с жертвами буллинга, характера взаимодействия с педагогами и т.д. На втором этапе происходит разработка программы организации помощи и профилактики. Эта программа может быть авторской или представлять собой авторскую модификацию программ, уже доказавших свою эффективность. На данном этапе обязательно проведение пилотного тестирования

для того, чтобы скорректировать программу, внести в нее необходимые изменения, обусловленные спецификой данной школы и спецификой ситуации буллинга именно в этой школе. На третьем этапе разработанная программа проверяется с помощью оценки изменений в эмоциональном состоянии и поведении участников буллинга. Если изменения позитивны, то необходимо определить границы применимости данной программы и описать условия ее использования в других школах. Как правило, четвертый этап представляет собой совместную деятельность практиков, реализующих практическую программу, и исследователей. На четвертом этапе происходит оценка эффективности внедрения программы.

Таким образом, основные стратегии профилактики буллинга в подростковом возрасте, во-первых, должны быть направлены изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего взрослых: педагогов и родителей, а не только и не столько самих подростков; во-вторых, ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге являются свидетели; в-третьих, программы профилактики должны быть выстроены по специальному алгоритму в соответствии с данными научных исследований и результатами изучения ситуации в конкретной школе.

Литература

1. Цветкова Л.А., Алехин А.Н., Королева Н.Н. Профилактическая модель деятельности психолога в системе образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 10. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-10.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Скитневская Л.В. Подростковый буллинг: результаты теоретических и эмпирических исследований. Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2017. 94 с.
3. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д.А. Миллер, Э. Лейн. СПб. : Питер, 2001. С. 240–274.
4. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 210 с.
5. Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch Y., Overpeck M. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America // International Journal of Public Health. 2009. № 54. P. 1–10. DOI: 10.1007/s00038-009-5414-8.
6. Harel-Fisch Y., Walsh S.D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., de Matos M.G., Craig W. Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries // Journal of Adolescence. 2011. № 34. P. 639–652. DOI: 10.1016/j.adolescence.2010.09.008.
7. Copeland W.E., Wolke D., Angold A., Costello E.J. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence // JAMA Psychiatry. 2013. № 4 (70). P. 419–426.
8. Hay C., Meldrum R. Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory // Journal of Youth and Adolescence. 2010. № 39. P. 446–459.
9. Волкова И.В. Подростковый буллинг и стиль общения педагога // Научное мнение. 2017. № 5. С. 56–63.
10. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 17. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-17.

11. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Скитневская Л.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическое основание для исследований подросткового буллинга // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2 (10). С. 6–18.
12. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. С. 25.
13. Salmivalli C., Nieminen N. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims // *Aggressive behaviour*. 2002. № 28. P. 30–44. DOI: 10.1002/ab.90004.
14. Rodkin P.C., Espelage D.L., Hanish L.D. A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes // *American Psychologist*. 2015. № 4. P. 311–321. DOI: 10.1037/a0038658.
15. Silva M.A.I., Pereira B., Mendonça D., Nunes B., de Oliveira W.A. The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2013. № 10 (12). P. 6820–6831. DOI: 10.3390/ijerph10126820.
16. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
17. Бутенко В.Н., Сидоренко О.А. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 138–143.
18. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психолого-педагогические исследования. 2014. № 2. С. 246–256. DOI: 10.17759/psyedu.2014060221.
19. Fekkes M., Pijpers F., Verloove-Vanhorick P. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims // *Journal of Pediatrics*. 2004. № 1 (144). P. 17–22. DOI: 10.1016/j.jpeds.2003.09.025.
20. Healy M. School bullying and suicide // *Psychology Today*. 2012. № 2. URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/creative-development/201202/school-bullying-and-suicide> (accessed: 20.12.2018).
21. Losey B. *Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying*. Routledge, 2011. 171 p.
22. Польская Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39–49.
23. Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation // *School Psychology Quarterly*. 2010. № 2 (25). P. 65–83.
24. Kaltiala-Heino R., Rimpel M., Rantanen P. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey // *British Medical Journal*. 1999. № 8. P. 319–348. URL: <http://www.bmj.com/content/319/7206/348> (accessed: 20.12.2018).
25. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 182–185.
26. Собкин В.С., Смылова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2 (5). С. 71–86.
27. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 3 (10). С. 149–159.
28. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. 247 p.
29. Воликова С.В., Калинкина Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.

30. Olweus D. *Bully / Victim Problems in School. Facts and Intervention* // *European Journal of Psychology of Education*. 1997. № 12. P. 495–510.
31. Бэррон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. СПб.: Питер, 2014. 416 с.
32. Dishion T.J., Tipsord J.M. Peer contagion in child and adolescent social and emotional development // *Annual Review of Psychology*. 2011. № 62. P. 189–214.
33. Baldry A.C. Bullying in schools and exposure to domestic violence // *Child Abuse & Neglect*. 2003. № 27. P. 713–732.
34. Espelage D., Low S., Rao M., Hong J., Little T. Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: a Longitudinal Mediation Model // *Journal of Research on Adolescence*. 2015. № 24. P. 10.
35. Olweus D. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis // *Developmental Psychology*. 1980. № 6 (16). P. 644–660.
36. Балашова Т.Н., Исурина Г.Л., Цветкова Л.А., Волкова Е.Н., Боннер Б.Л. Методология разработки профилактических программ в области здоровья (на примере программы профилактики ФАС) // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика*. 2012. № 4. С. 61–70.
37. Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Профилактические проекты в сфере здоровья: разработка, внедрение, оценка эффективности: учебное пособие. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2018. 79 с.

*Поступила в редакцию 17.04.2019 г.; повторно 29.10.2019 г.;
принята 08.11.2019 г.*

Волкова Елена Николаевна – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: envolkova@ Herzen.spb.ru

Цветкова Лариса Александровна – доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: Itsvetkova@ Herzen.spb.ru

Волкова Ирина Владимировна – научный сотрудник Института психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: atrila@mail.ru

For citation: Volkova, E.N., Tsvetkova, L.A., Volkova, I.V. Methodological Framework for Developing the Programs to Prevent Bullying in Adolescents. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 88–100. doi: 10.17223/17267080/74/5. In Russian. English Summary

Methodological Framework for Developing the Programs to Prevent Bullying in Adolescents

E.N. Volkova^a, L.A. Tsvetkova^a, I.V. Volkova^a

^aThe Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moyka Embankment (Naberezhnaya r. Moyki) St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract

School bullying is defined as a form of institutional abuse, characterized by the same features as any form of abuse: intention to harm and duplicity of occurrence. Children who bully seek to control the situation and victim's behavior.

Involvement in bullying is determined by several factors. The impact of each factor and its combination with individual characteristics vary greatly according to the situation. Most of the studies agree that environment plays crucial role in bullying. It dictates the direction for preventive measures in schools. Negative influence of the family factors may be either enforced or minimized by building relationships of trust with adults in school. Peer support may either minimize or promote the aggression.

There are four levels of prevention. Primary prevention is aimed at assessment of bullying prevalence in the particular school, awareness of bullying among parents and teachers, their attitudes, preferred ways of prevention, communication and intervention. On this stage, formative study is fulfilled. The formative study allows to: a) identify the problem, b) collect the data of problem behavior and characteristics of the target groups for intervention (such as awareness of the problem, attitudes to bullying, preferred ways to solve the problem).

The secondary prevention includes intervention designing and pilot study; the findings of the formative study, theoretical implications, and effective approaches from different environments are summed up into the prevention program. This prevention program might be developed from the scratch or modified from the existing program. The pilot study of the preventive program is aimed at testing and correction of program's materials and design.

The tertiary stage is an empirical assessment of program's effectiveness. If the program was effective, further studies are needed to understand the most favorable conditions for program implementation from laboratory, experimental environment into practice.

The fourth stage of prevention – assessment of implementation – attracts specific attention as only a limited number of developments end up implemented into school practice.

Prevention strategies should include changes in behavior for every subject of school environment, including teachers and parents, not only children. Key addressee of school bullying prevention should be bystanders. Finally, prevention programs should have understandable social context.

Keywords: bullying; adolescents; methodology; prevention; evidence based approach; research summary; recommendations; school violence.

References

1. Tsvetkova, L.A., Alekhin, A.N. & Koroleva, N.N. (2017) Preventive model of psychologist's activity in the system of education. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*. 4(21). pp. 10. (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-10
2. Volkova, E.N., Volkova, I.V. & Skitnevskaya, L.V. (2017) *Podrozkovyy bulling: rezul'taty teoreticheskikh i empiricheskikh issledovaniy* [Bullying in adolescence: theory and empirical studies]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University.
3. Lane, D.A. (2001) Shkol'naya travlya (bullying) [School violence (bullying)]. In: Miller, D.A. & Lane, E. (eds) *Detskaya i podrozkovaya psikhoterapiya* [Child and adolescents psychotherapy]. St. Petersburg: Piter.
4. Petrosyants, V.R. (2011) *Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noy srede, i ikh zhiznestoykost'* [Psychological characteristics and resilience of senior school students – participants of school bullying]. Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
5. Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y. & Overpeck, M. (2009) Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*. 54. pp. 1–10. DOI: 10.1007/s00038-009-5414-8
6. Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G. et al. (2011) Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*. 34. pp. 639–652. DOI: 10.1016/j.adolescence.2010.09.008

7. Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, E.J. (2013) Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*. 4(70). pp. 419–426. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504
8. Hay, C. & Meldrum, R. (2010) Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*. 39. pp. 446–459. DOI: 10.1007/s10964-009-9502-0
9. Volkova I.V. (2017) Podrostkovy bullying i stil' obshcheniya pedagoga [Teenage bullying and teacher's interaction style]. *Nauchnoe mnenie – Scientific Opinion*. 5. pp. 56–63.
10. Volkova, E.N. & Volkova, I.V. (2017) Cyberbullying as a method of social addressing teenagers in the bullying situation. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*. 3(20). p. 17. (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-17
11. Volkova, E.N., Volkova, I.V. & Skitnevskaya, L.V. (2017) Vygotsky's cultural-historical theory as a methodological basis for bullying studies. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Journal of Theoretical and Experimental Psychology*. 2(10), pp. 6–18. (In Russian).
12. Volikova, S.V. & Kalinkina, E.A. (2015) Parent-child relationships as a factor of school bullying. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 4(88). pp. 138–161. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2015230409
13. Salmivalli, C. & Nieminen, N. (2002) Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*. 28. pp. 30–44. DOI: 10.1002/ab.90004
14. Rodkin, P.C., Espelage, D.L. & Hanish, L.D. (2015) A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*. 4. pp. 311–321. DOI: 10.1037/a0038658
15. Silva, M.A. I., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B. & de Oliveira, W.A. (2013) The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 10(12). pp. 6820–6831. DOI: 10.3390/ijerph10126820
16. Glazman, O.L. (2009) Psychological features of bullying participants. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 105. pp. 159–165. (In Russian).
17. Butenko, V.N. & Sidorenko, O.A. (2015) Bulling v shkol'noy obrazovatel'noy srede: opyt issledovaniya psikhologicheskikh osobennostey “obidchikov” i “zhertv” [Bullying in school: psychological particularities of victims and bullies]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 3(33). pp. 138–143.
18. Huseynova, E.A. & Yenikolopov, S.N. (2014) Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*. 6(2). pp. 246–256. (In Russian).
19. Fekkes, M., Pijpers F. & Verloove-Vanhorick, P. (2004) Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*. 1(144). pp. 17–22. DOI: 10.1016/j.jpeds.2003.09.025
20. Healy, M. (2012) School bullying and suicide. *Psychology Today*. 2. [Online] Available at: <http://www.psychologytoday.com/blog/creative-development/201202/school-bullying-and-suicide> (Assessed: 20th December 2018).
21. Losey, B. (2011) *Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying*. USA: Routledge.
22. Polskaya, N.A. (2013) Relationship of school bullying indicators and self-injurious behaviour in adolescence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 1. pp. 39–49. (In Russian).

23. Cook, C.R., Williams, K. R., Guerra, N.G., Kim, T.E. & Sadek, S. (2010) Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*. 2(25). pp. 65–83. DOI: 10.1037/a0020149.supp.
24. Kaltiala-Heino, R., Rimpel, M. & Rantanen, P. (1999) Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ (British Medical Journal)*. 8. pp. 319–348. [Online] Available at: <http://www.bmj.com/content/319/7206/348> (Assessed: 20th December 2018). DOI: 10.1136/bmj.319.7206.348
25. Safronova, M.V. (2014) Bullying in the educational environment – myths and reality. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*. 3(46). pp. 182–185. (In Russian).
26. Sobkin, V.S. & Smyslova, M.M. (2014) Bullying at school: the impact of sociocultural context (based on crosscultural research). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 2(5). pp. 71–86. (In Russian).
27. Bochner, A.A. & Khlomov, K.D. (2013) Bullying as a Research Object and a Cultural Phenomenon. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 3(10), pp. 149–159. (In Russian).
28. Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
29. Volikova, S.V. & Kalinkina, E.A. (2015) Parent-child relationships as a factor of school bullying. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 4(88). pp. 138–161. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2015230409
30. Olweus, D. (1997) Bully/Victim Problems in School. Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 12. pp. 495–510. DOI: 10.1007/BF03172807
31. Baron, R. & Richardson, D. (2014) *Agressiya [Human Aggression: Perspectives in Social Psychology]*. Translated from English by S. Melenevskaya, D. Viktorova, S. Shpak. St. Petersburg: Piter.
32. Dishion, T.J. & Tipsord, J.M. (2011) Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*. 62. pp. 189–214. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100412
33. Baldry, A.C. (2003) Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*. 27. pp. 713–732. DOI: 10.1016/S0145-2134(03)00114-5
34. Espelage, D., Low, S., Rao, M., Hong, J., Little, T. (2015) Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: A Longitudinal Mediation Model. *Journal of Research on Adolescence*. 24. p. 10. DOI: 10.1111/jora.12060
35. Olweus D. (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*. 16(6). pp. 644–660. DOI: 10.1037/0012-1649.16.6.644
36. Balashova, T.N., Isurina, G.L., Tsvetkova, L.A., Volkova, E.N. & Bonner, B.L. (2012) Metodologiya razrabotki profilakticheskikh programm v oblasti zdorov'ya (na primere programmy profilaktiki FAS) [Methodology for prevention programs in public health (Evidence from FAS prevention program)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. Pedagogy*. 4. pp. 61–70.
37. Tsvetkova L.A., Antonova, N.A. & Eritsyana K.Yu. (2018) *Profilakticheskie proekty v sfere zdorov'ya: razrabotka, vnedrenie, otsenka effektivnosti* [Preventive projects in health care: development, implementation, assessment]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia.

Received 17.04.2019; Revised 29.10.2019;

Accepted 08.11.2019

Elena N. Volkova – Director of the Institute of Psychology, the Herzen State Pedagogical University of Russia. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: envolkova@ Herzen.spb.ru

Larisa A. Tsvetkova – Vice Rector for Research of the Herzen State Pedagogical University of Russia, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: ltsvetkova@ Herzen.spb.ru

Irina V. Volkova – Researcher, Institute of Psychology, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

E-mail: atrila@mail.ru

УДК 159.9

PHUBBING: A PHENOMENON THAT IS MENDING SOCIAL RELATIONSHIPS

T. Nazir^a, S. Bulut^a

^a Ibn Haldun Univ, Kayabasi Mah., Ulubatli Hasan Cadsesi, No: 2 34494 Basaksehir, Ist., Turkey

A competitive evolution began in human communication during the last few decades and it revolutionized the way humans use to communicate, with the advancement of mobile phone, technology and addition of the internet to this device transforming it into a smartphone, which the creator of this device had never imagined. The fast pace of life and the spread of internet brought many features together and the smartphone was no more only a device for long distance verbal communications but its usage and dependency also increased from such features as social networking, online shopping, internet surfing, etc. These features, on one hand, made life easy but on another hand, it brought many psychological issues to their verge. Especially the way humans used to communicate face-to-face was not only facing challenges but also it started affecting us socially. A common behavior nowadays, we all almost encounter during social conversations is multitasking i.e. using our smartphones and simultaneously having face-to-face conversation which psychologist named Phubbing. This behavior is affecting all of us in different social settings and is having a profound effect on our relationships. This paper tries to analyze early research work on Phubbing and tries to understand its impact on our different social relationships with time and space and tries to bring into light its severity and impact.

Keywords: Phubbing; Smartphones; Relationship; and Communication.

Introduction

Smartphones overtook computer and laptops as it was loaded with features, which these different devices used to have separately. The fast connecting internet on smartphones made everyday life easy and accessible. It revolutionized every aspect of human life from communication, online shopping, banking to even the socialization process. The device shortens the virtual distance among people but despite their obvious advantages smartphones may sometimes create gaps between people and pull them apart (Turkle, 2012). This gadget is becoming so important in an individual's life that people end up ignoring others with whom they are sharing physical space or having a face-to-face conversation. This Phenomenon, Phubbing is becoming an acceptable norm in everyday communication (Chotpitayasunondh, 2016). Despite such an apparent spread of this phenomenon, the research in this field is still in its infancy stage. The current research aims to understand its impact on different human relationships in various contexts of different social settings.

The term Phubbing is almost a decade old, which came into existence with the invention of smartphone technology. The word Phubbing actually is like

a synonym to ignoring or neglecting someone. This newly coined term, emerged from the merging of two words Phone and Snubbing, which refers to “snubbing someone in a social setting by looking at your phone instead of paying attention” (Abeele et al., 2016, p. 562). The quality of interaction goes low as people are engaged in multiple conversations i.e. one on a smartphone and another one face-to-face. (Abeele et al., 2016), and leads to weaker relationships (Nazir & Pişkin, 2016). Around the world, the drive against Phubbing had taken a huge force and many researchers have tried to define a term which fits such behavior for example in one definition it was defined as the act of snubbing someone by looking at his phone instead of paying attention in social settings.

It is clear from the above definition that there are some components involved in this entire phenomenon. The first component is Phubber, which can be, defined as the person who is using the smartphone while in a social setting. The second component is Phubbee, the person affected by phubber and the third important component, is the Social setting itself, which means it involves two or more persons in a social context. Because, if a phubber is using a smartphone without the presence of any other person, then it cannot be considered as Phubbing. Therefore, Phubbing needs to be in a social setting where at least two or more persons must be involved. Also, it is important to keep in consideration that a phubber can be addicted to either a smartphone, social media or even the phubber can be an introvert as researchers are intensively working on to find the determinants of Phubbing behavior. There are a number of studies, which have serious claims regarding Phubbing phenomenon and its determinants. A study conducted in order to find the determinants of Phubbing found various possible determinants such as smartphone addiction, Social Media addiction, Online Gaming addiction which can significantly predict Phubbing (Karadag, 2015). Another study found that Phubbing does not appear to be exclusively related to addiction behaviors and nevertheless results highlighted a strong connection of Phubbing with online addiction behaviors such as social media addiction, internet addiction as well as with psychological and psychosocial determinants of online compulsive behaviors (Guazzin, 2019). In another research paper Phubbing and what could be its determinants, a dugout of Literature tried to understand the phenomenon and concluded that Smartphone addiction or Internet Addiction, Social Media addiction, Gaming addiction and Personal and Situational factors as important determinants of Phubbing behavior (Nazir, 2019).

Impact of Phubbing in different social relations

Different components of Phubbing such as Phubbing behavior, Phubber and Phubbee are common to observe everywhere in today’s technologically advanced society (Haigh, 2015). The biggest question, therefore, is Phubbing behavior an acceptable or a problematic issue and how it can have a profound effect on humans. During the evolution in societies, there is always dramatic shifts in social norms and new norms evolve and adopted rapidly (Sunstein, 1996). New norms also evolve from either personal or observable behaviors (Miller, 1996). It is in

this manner conceivable to measure the degree to which observable behavior and personal behavior can anticipate the degree to which individuals see Phubbing as normative. On the other hand, how, it affects people in day-to-day lives while facing Phubbing also can explain how it can be an acceptable norm or not. Therefore, there are different researches that cover different social interactions in different contexts in different kind of social relationships, which will give understanding of Phubbing whether as an acceptable or unacceptable norm. It can be predicted to what extent people can be Phubbed by Phubbing behavior itself and Phubbing can result in a vicious, self-reinforcing cycle that makes the behavior, become regularizing (Chotpitayasunondh, 2016).

Phubbing behavior affects almost every one of us as we have our family dinner or sitting with a partner in a restaurant or walking or waiting for a bus with a friend or even in official meetings or during course lectures. The intrusion of smartphone devices happens in every setting of life as it is used as an accessory but not as the priority. It is affecting our day-to-day relations and face-to-face communication. It has changed the way we used to have face-to-face conversations and it has completely influenced our social interaction structure. In a recent study conducted in Ankara, Turkey around 86.2% of students thought that the person they are talking to doesn't listen to them because of Phubbing and 83.3% of people are annoyed (Nazir, 2017).

Effects of Phubbing among Romantic Partners

The effects of Phubbing are visible, its impacts are too deep, and its constant exposure is affecting all of us in everyday life. Researchers study this phenomenon extensively among romantic partners and reported profound effects on relationships. For example, Partner Phubbing i.e. encountering Phubbing phenomenon when in the company of spouse or partner. The pervasive nature of smartphones makes Partner Phubbing a near inescapable occurrence. In fact, a study conducted among romantic relationships which involved 143 females and reported that smartphones interfered in their interactions with their partners sometimes, often, very often or all the times (McDaniel, 2014). Another study similar to this found lower levels of satisfaction with one's romantic partner due to distractions caused by smartphone. It was found that perceived closeness, connection, and conversation quality and can interfere with human relationships just by the mere presence of a smartphone (Przybylski, 2012).

In every relationship, paying attention to the partner is important and the constant distractions can bitter the strength of relationships. During the time spent together by partners if one partner is Phubbing this sends a subliminal message of that partner's priorities (McDaniel, 2014). During a conversation with a romantic partner, checking or responding to an instant message or checking notifications instead of interacting with them makes the partner, feel that interaction with them is less important than a smartphone. Humans have limited attention resources and many partners try to handle smartphones as a way of multitasking while with a partner which directly interfere with one's attention and taking it

away from his or her romantic partner (Weinstein, 2012). Among highly anxiously attached individuals Partner Phubbing intensify interpersonal insecurity and cause conflicts which effect's relationship satisfaction negatively (Collins, 2000). Researchers found negative and profound impacts of Phubbing on relationships and affect the relationship satisfaction between the partners.

Phubbing is having a profound impact on social interactions in different settings. A study conducted on the effect on individuals of being phubbed in a one-to-one social situation at the University of Kent found that Phubbing effects negatively and significantly, the way a person feels about interaction with the other person. Concentrating on a smartphone instead of on a romantic partner and ignoring the relationship has a negative effect on relationships by hurting the basic need of belongingness. In addition, the person may feel high threats to his or her fundamental needs as the level of Phubbing increases and the quality of communication, as poorer and less satisfaction in a relationship. The research also found that the need for belonging is getting affected by Phubbing, which explains the negative effects on social interaction (Chotpitayasonondh, 2016).

In another interesting study, the researcher investigated the social consequences of Phubbing experimentally. The participants imagined themselves as part of a dyadic conversation while viewing a three-minute animation. During the video, they were extensively, partially or not at all phubbed by their communication Partner and the findings revealed that such Phubbing phenomenon affected perceived communication and relationship satisfaction negatively. (Yeslam, 2019). Yet in another research, the results showed that a person gets less involved in a conversation while smartphones were used during face-to-face interactions and the quality of conversation decreases and the smartphone users were perceived as less polite and inattentive (Marie, 2016).

All the researches regarding partner Phubbing, in nutshell, shows a negative effect on relationships and in conclusion, from such studies we can say that such a phenomenon not only threatens the feeling of belongingness but also sends subliminal messages regarding the priorities of the partner.

Effects of Phubbing in Formal Settings

Smartphones are supposed to bridge the gap in communication and no doubt they are very successful in doing that but despite their ability to connect us to others across the globe, smartphones, on one hand, make people ignore people who are interacting with those across the table (Dwyer, 2017). This trend is not only viral in such kind of social settings but we also encounter such situations in our formal social lives. Nowadays it is a common behavior seen in official meetings, during universities lectures, even a doctor while attending a patient on one side and using mobile on the other side. Such trends are very common in our day-to-day lives now and it is not only affecting social relationships but also the purpose of such interactions. Advancement in technology and its use in classrooms during lectures is highly appreciated but such trends are effecting the learning processes also.

The issue of Phubbing becomes difficult and complicated when it comes to the field of education. Traditionally assumed, classrooms should be quiet but now the portable electronic gadgets especially the smartphone, became the source of continuous distraction in the classrooms. A study found that the use of smartphones has increased dramatically in the classroom and it has been found that smartphones are owned by 98% of college students (Diamanduros, 2007). During class lectures, 62% of students reported the use of electronic media for non-academic purposes, studying, or doing homework (Jacobsen & Forste, 2011). Extensive conversational exchanges by texting in a silent mode during classes may not be disruptive (Young, 2006). However, this kind of behavior, which is happening during a lecture, is a Phubbing phenomenon. It is one of the toughest tasks for teachers and they struggle with the use of smartphones by students in the classrooms during a lecture while keeping them focused on learning. In another study, 269 university students were surveyed and accepted that the use of smartphones is a distraction and by texting, during the class, they are not paying attention during lectures (Tindell, 2012). This study put a light on the Phubbing phenomenon, which is happening in lectures. No doubt, it may not distract other students but the phenomenon is a true example of Phubbing. In one other survey research which involved faculty members as well as students in order to determine the perception of smartphone use during lectures found that 40% of the students used their smartphones during class and it became the cause of distraction for 85% of students (Burns, 2010). Such personal behaviors often annoy professors in the context of teaching and the learning process (Jenkins, 2011). In a similar study, 95% of students admitted that they used smartphones in class once or twice and about one third reported daily Phubbing (Ugur, 2015).

The major source of distraction in everyday life is multi-tasking by using smartphones and people are unable to concentrate on their primary activity fully. For example, while driving using a smartphone is almost equitant to driving drunk (Strayer, 2006), using smartphones in the classroom has been shown to hinder learning (Wood et al., 2012), and frequent notifications via smartphones can increase symptoms of inattention associated with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Kushlev, 2016). Research on the cognitive effects of distraction has led many teachers and administrators to implement strict policies in their classrooms regarding use of smartphones (Hammer et al., 2010).

Phubbing behavior is common in every aspect of modern life so the boundaries and norms between work life and private lives have become blurred (Hertlein, 2012). Boss Phubbing (BPhubbing), which can be defined as an employee's perception that his or her supervisor is distracted by his or her smartphone when they are in conversation or in close proximity to others. Such kind of phenomenon compromises the trust of an employ toward the boss and it negatively affects the meaningfulness, availability, and safety, which is important for the engagement of the employee to the work (Li, 2013). The employee's emotional response

towards a boss is effected to the extent to which the boss indicates that you are a valued and skilled employee through his or her words or actions (Scholl, 2003). For a relationship, which can be either work or personal, it must be mutually satisfying and each member of the relationship must be present for the other (Siegel, 2010). During the conversation the constant distraction by supervisors smartphone can make an employee feel less important to their supervisor and that he or she does not have their best interests in mind (Abeele, 2016). A person must be free of both internal and external distractions to be perceived as there for another (Leggett & Rossouw, 2014). During the meetings with employees, those supervisors who cannot separate themselves from their smartphones have a higher risk of losing their employees' trust and, ultimately, their engagement, according to new research from Baylor University's Hankamer School of Business.

Discussion and Conclusion

This paper tries to reveal how smartphones distract and invade our lives and how we ignore other people in our immediate environment. Despite having, the ability to connect us to others across the globe but it makes us ignore people who are very close to us in space and time. Smartphones are invading our social relations and are affecting them profoundly. Whether it is a formal or informal conversation, the smartphone has become part of our lives which we consciously or unconsciously use while in social settings. This decade-old phenomenon is actually changing our social norms and is affecting our social communication. The studies in this area are still in their infancy and yet there is a need to do more researches in order to understand the Phubbing phenomenon. The above literature tries to understand the intrusion of the Phubbing phenomenon in various social settings and tries to understand its impact, how it is slowly changing social norms. This paper also tried to put a light on smartphones impact on our formal relations especially in work life as well as in the field of education. It is necessary to bring technology into classrooms but on the other hand, it is a challenging task for researchers to find the solutions from the hindrances and distractions brought by such technology, which affects the learning processes. Instructors adopt strong policies to check such distractions and stop Phubbing phenomenon but it dissolves the modern concept of freedom in the educational system. It affects the instructor and may affect the learning environment.

Our working relationships is a very different scenario in that it is a hierarchy. The rules come from up to down and Boss Phubbing cannot be ignored by employees nor is it in their control but it affects them and the aim of the work environment. So whether it is a romantic partners, students, or a working relationship the intrusion and its consequences are so much impermissible that Phubbing and its impacts cannot be ignored. There is much more research needed to be done in order to understand this phenomenon in depth and especially there is a strong need to understand its determinants.

References

1. Abeele, M.M.P.V. et al. (2016) The Effect of Mobile Messaging during a Conversation on Impression Formation and Interaction Quality Computers. *Human Behavior*. 62. pp. 562–569. DOI: 10.1016/j.chb.2016.04.005
2. Burns, S.M. & Lohenry, K. (2010) Cellular phone use in class: Implications for teaching and learning: A pilot study. *College Student Journal*. 44(3). pp. 805–810.
3. Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K.M. (2016) How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*. 63. pp. 9–18. DOI: /10.1016/j.chb.2016.05.018
4. Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K.M. (2018) The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*. 70(6). DOI: 10.1111/jasp.12506
5. Collins, N.L. & Feeney, B.C. (2000) A safe haven: an attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78. DOI: 10.1037/0022-3514.78.6.1053
6. Diamanduros, T., Jenkins, S. & Downs, E. (2007) Analysis of technology ownership and selective use among undergraduates. *College Student Journal*. 41(4). pp. 970–976.
7. Dwyer, J. (2017) Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*. 78. pp. 233–239. DOI: 10.1016/j.jesp.2017.10.007
8. Guazzini, A., Capelli, A. & Meringolo, P. (2018) Towards a Multidimensional Model for Phubbing. *Proceedings of the IV International Scientific Forum*. Rostov, Russia: Southern Federal University Press. pp. 188–197.
9. Haigh, A. (2015) *Stop phubbing* [Online] Available from: <http://stopphubbing.com>.
10. Hammer, R., Ronen, M., Sharon, A., Lankry, T., Huberman, Y. & Zamtsov, V. (2010) Mobile culture in college lectures: Instructors and students perspectives. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*. 6. pp. 293–304. DOI: 10.28945/1316
11. Hertlein, K.M. (2012) Digital dwelling: Technology in couple and family relationships. *Family Relations*. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2012.00702.x
12. Jacobsen, W. & Forste, R. (2011) The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university student. *Cyber Psychology, Behavior, & Social Networking*. 14(5). pp. 275–280. DOI: 10.1089/cyber.2010.0135
13. Jenkins, R. (2011). *The Rules About Classroom Rules*. *The Chronicle of Higher Education*. [Online] Available from: <http://chronicle.com/article/The-Rules-About-Classroom/130048/>
14. Karadag, et al. (2015) Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*. 4(2). pp. 60–74. DOI: 10.1556/2006.4.2015.005
15. Kushlev, K., Proulx, J. & Dunn, E.W. (2016). “Silence your phones”: Smartphone notifications increase inattention and hyperactivity symptoms. *Proceedings of CHI, 2016*. DOI: 10.1145/2858036.2858359
16. Leggett, C. & Rossouw, P.J. (2014) The impact of technology use on couple relationships: A neuropsychology perspective. *International Journal of Neuropsychotherapy*. 2(1). DOI: 10.12744/ijnpt.2014.0044-0099
17. Li, A.N. & Tan, H.H. (2013) What happens when you trust your supervisor? Mediators of individual performance in trust relationships. *Journal of Organizational Behavior*. 34. DOI: 10.1002/job.1812
18. Mariek, et al. (2016) The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior*. 62. pp. 562–569. DOI: 10.1016/j.chb.2016.04.005
19. McDaniel, B.T. & Coyne, S.M. (2014) Technoference: the interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*. DOI: 10.1037/ppm0000065

20. Miller, D.T. & Prentice, D.A. (1996) The construction of social norms and standards. In: Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (eds) *Social psychology: Handbook of basic principles*. Guilford Press. p. 799–829.
21. Nazir, T. & Pişkin, M. (2016) Phubbing: A Technological Invasion Which Connected the World But Disconnected Humans. *The International Journal of Indian Psychology*. 3(4). pp. 39–46. DOI: 10.25215/0304.195
22. Nazir, T. (2017) Attitude and emotional response among university students of Ankara towards Phubbing. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*. 6(7-5). DOI: 10.1556/JBA.3.2014.015
23. Nazir, T. & Bulut, S. (2019) Phubbing and What Could Be Its Determinants: A Dugout of Literature. *Psychology*. 10. pp. 819–829. DOI: 10.4236/psych.2019.106053
24. Przybylski, A.K. & Weinstein, N. (2012). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*. DOI: 10.1177/0265407512453827
25. Scholl, R.W. (2003) *Job satisfaction*. [Online] Available from: <http://www.uri.edu/research/irc/scholl/webnotes/satisfaciton.htm> (Accessed: 14th October 2015).
26. Siegel, D.J. (2010) *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. New York, NY: Norton.
27. Sunstein, C. R. (1996) Social norms and social roles. *Column Law Review*. 903.
28. Strayer, D.L., Drews, F.A. & Crouch, D.J. (2006) A comparison of the cell phone driver and the drunk driver. *Human Factors*. 48(2) pp. 381–391. DOI: 10.1518/001872006777724471
29. Tindell, D. & Bohlander, R. (2012) The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: a survey of college students. *College Teaching*. 60(1). pp. 1–9. DOI: 10.1080/87567555.2011.604802
30. Turkle, S. (2012) *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York, NY: Basic Books.
32. Ugur, N.G. & Koc, T. (2015) Time for digital detox: Misuse of mobile technology and Phubbing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 195. pp. 1022–31. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.491
33. Al-Saggaf, Y. & O'Donnell, S.B. (2019) Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 1(2). pp. 132–140. DOI: 10.1002/hbe2.137
34. Young, J. (2006). *Students passing notes in class via text message*. [Online] Available from: <http://www.chronicle.com> (Accessed: 3rd January 2015).
35. Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D. & Nosko, A. (2012) Examining the impact off-task multi-tasking with technology on real-time class- room learning. *Computers & Education*. 58(1). pp. 365–374.

*Received 16.05.2019; Revised 19.06.2019;
Accepted 25.09.2019*

Dr. Thseen Nazir – Assistant Professor, Counseling and Guidance Department, Ibn Haldun University, Istanbul, Turkey.
E-mail: thseen.nazir@ihu.edu.tr

Dr. Sefa Bulut – Professor, Counseling and Guidance Department, Ibn Haldun University, Istanbul, Turkey
E-mail: sefa.bulut@ihu.edu.tr

For citation: Nazir, T., Bulut, S. Phubbing: a Phenomenon that is Mending Social Relationships. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 101–109. doi: 10.17223/17267080/74/6.

Фаббинг: феномен, изменяющий образ взаимоотношений

Т. Назир^а, С. Булут^а

^а *Университет Ибн Халдуна, Турция, Стамбул, 34494 Башакишехир*

Резюме

В последние несколько десятилетий отмечается тенденция к изменению структуры коммуникации между людьми. Сетевые технологии превратили обычный телефон в смартфон, объединивший множество функций, что сделало его не только устройством связи. Масштаб использования смартфона и зависимость от него увеличились ввиду роста вовлеченности человека в социальные сети, интернет-серфинг, торговлю через Интернет и т.д. Данные явления, с одной стороны, облегчили жизнь человеку, а с другой стороны, привели ко многим психологическим проблемам. Традиционное общение лицом к лицу обладало различными смыслами и глубоко влияло на нас в личном и социальном плане. В современном мире многозадачность считается нормальным поведением, вполне уместно постоянно отвлекаться на свой смартфон во время разговора с собеседником. Психологи называют такое поведение «фаббинг» – (phubbing от англ. phone – «телефон» и snubbing – «пренебрежительное отношение»). Такое поведение воздействует на человека в различных социальных условиях и оказывает глубокое влияние на межличностные отношения. В данной статье приводится анализ первых исследований по проблеме фаббинга с целью понять и описать природу и степень влияния этого феномена на различные социальные отношения в многомерной современной жизни.

Ключевые слова: фаббинг; смартфоны; взаимоотношения; коммуникация.

*Поступила в редакцию 16.05.2019 г.; повторно 19.06.2019 г.;
принята 25.09.2019 г.*

Тсиин Назир – доктор психологии, ассистент профессора кафедры консультирования и управления Университета Ибн Халдуна, Стамбул, Турция.

Email: thseen.nazir@ihu.edu.tr

Сефа Булут – доктор психологии, профессор кафедры консультирования и управления Университета Ибн Халдуна, Стамбул, Турция.

Email: sefa.bulut@ihu.edu.tr

УДК 159.9

ДИНАМИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ И НАПРАВЛЕННОСТЬЮ РЕФЛЕКСИИ¹

А.О. Прохоров^а, А.В. Чернов^а

^а Казанский (Приволжский) федеральный университет, 420008, Россия, Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Показаны частота и интенсивность познавательных состояний, переживаемых студентами в начале, середине и конце учебного занятия в зависимости от уровня и направленности рефлексии. Выявлено, что взаимодействие рефлексии деятельности и рефлексии собственных переживаний влияет на интенсивность познавательных состояний: максимальная интенсивность состояний достигается при сочетании среднего уровня рефлексии деятельности и рефлексии собственных переживаний.

Ключевые слова: рефлексия; познавательное состояние; динамика; направленность рефлексии; учебная деятельность.

Современный этап развития исследований проблемы психических состояний, в отличие от начального периода, связанного постановкой проблемы Н.Д. Левитовым в 1964 г., характеризуется двумя основными тенденциями: интеграцией, связанной с изучением взаимоотношений между состояниями и другими психическими явлениями, включая ментальную организацию, деятельность и поведение, и дифференциацией – выделением и описанием классов состояний: функциональных (психофизиологических), пограничных, неравновесных, массовидных, измененных и др.

Изучение психологии состояний привело Н.Д. Левитова [1] к заключению о необходимости выделения состояний, связанных с процессом познания и познавательной сферы субъекта (cognitive states), в целом – познавательных состояний. Вопрос о содержании познавательных состояний, их структуре, функциях, динамике, связях с другими психическими явлениями (процессами и свойствами), в том числе и состояниями других классов, является открытым. Как следствие, состояния, характерные для познания, например заинтересованность, удивление, раздумье и др., отождествляют с мотивационными, эмоциональными или волевыми состояниями, либо само существование познавательных состояний ставится под сомнение. Причина этого кроется не только в противоречивых теоретических представлениях о данном классе состояний (вплоть до их отрицания), но и в недостаточной разработанности категории «состояние» в целом.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00057а.

В Казанской школе психологии состояний активно изучаются познавательные состояния человека. Главной задачей данных исследований является активное формирование устойчивой мотивации студентов к обучению через переживание позитивных познавательных состояний в ходе учебного процесса. Исследованиями показано, что познавательные состояния являются общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования [2].

Познавательные состояния актуализируются в проблемной ситуации в процессе взаимодействия субъекта и объекта познания, стимулируя когнитивную активность. Установлено, что познавательные состояния интегрируют психические процессы и свойства, необходимые субъекту для эффективного решения познавательных задач в ходе жизнедеятельности [3]. Состояния сопровождают процесс познания, индивидуально они переживаются как заинтересованность, сомнение, сосредоточенность, удивление, задумчивость и др. Состояния напрямую связаны с интеллектуальной активностью субъекта, определяются потребностью в ориентировке (заинтересованность) или возникают в случае каких-либо умственных затруднений (умственное напряжение). В рассматриваемый класс познавательных состояний зачастую включены состояния, определяющиеся доминантной активностью какого-либо одного познавательного процесса (мечтательность, задумчивость и др.).

Кроме того, в ходе исследования познавательных состояний было выявлено, что функциональные структуры состояний включают подсистемы метакогнитивного регулирования, эмоциональной активации познавательной деятельности, интрапсихической активности и эмоционально-личностной регуляции мыслительных процессов. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что функции познавательных состояний связаны с возникновением познавательной активности, развитием познавательной сферы, метакогнитивной регуляции и изменением отношений человека к предметной деятельности и социуму в целом [4].

Важную роль в регуляции познавательной деятельности и актуализирующихся в ней состояний играет рефлексия. Рефлексия, представляя собой метакогнитивный механизм, выполняющий функцию регуляции учебно-познавательной деятельности, выступает как самодетерминирующее и саморегулирующее начало регуляторных действий субъекта [5]. Рефлексия является не только результатом, но и процессом, который связан с переосмыслением оснований своего мышления и особенностей психического состояния. Отметим, что в процессе учебной деятельности одним важнейших условий саморегуляции познавательных состояний является перенос внимания с основной деятельности на себя при помощи рефлексивных процессов, что делает возможным осознанное воздействие на учебную деятельность. Поэтому одной из главных функций рефлексии являются регуляция и контроль деятельности, что определяет рефлексию как важнейшую составляющую сознания в регуляторном процессе состояний, возникающих в учебной деятельности.

Анализ исследований в этом направлении показывает, что продуктивность учебной деятельности в немалой степени зависит от сформированности рефлексии, ее вовлеченности в учебный процесс. Рефлексия в процессе обучения выступает механизмом самопознания, самоопределения, самоорганизации, самоконтроля и представляет собой основу осуществления учебной самостоятельной деятельности учащихся [6]. Рефлексия в учебной деятельности выполняет функцию саморегуляции и контроля деятельности, способствуя развитию личности студента [7]. Показана возможность повышения рациональности и осознаваемости решения задач посредством генерации определенных познавательных состояний [8]. О.Е. Мальской и А.А. Сидельниковой [9] установлено, что осознание оснований своих действий – обобщенных ориентиров – лежит в основе успешного выполнения учебных действий.

Рефлексия характеризуется широким спектром влияний на разные стороны когнитивной организации человека. Так, К. Takano и Y. Tanno отмечают, что самофокусированное внимание имеет как адаптивные, так и неадекватные аспекты: ауторефлексию и самоотражение. Считается, что рефлексия связана с решением человеком собственных проблем и, как результат, психическим здоровьем. Авторы смоделировали отношения между ауторефлексией, самоотражением и депрессией. Статистический анализ с моделированием структурных уравнений показал, что самоотражение связано с более низким уровнем депрессии, тогда как ауторефлексия – с более высоким [10]. Другие исследования авторов свидетельствуют о том, что самоотражение, коррелирующее с восприятием межличностных конфликтов, может отсрочить решение проблем и привести к дисфории. Ауторефлексия, напротив, способствует поддержанию отношений в обычных или повседневных обстоятельствах, но не содействует регулированию эмоций [11].

J.D. Brown и M.A. Brown [12] установили, что чем больше люди думают об их отношении к какой-то проблеме, тем сильнее переживают саму проблему. Исследование было призвано установить, влияет ли оценка восприятия проблемы на самооценку. В ходе исследований авторы пришли к выводу, что ауторефлексия приводит к тому, что лица с низкой самооценкой чувствуют себя хуже, а люди с высокой, наоборот, лучше. Эти данные свидетельствуют о связи ауторефлекси с низкой и высокой самооценкой.

J.A. Lyke [13] проверил гипотезы о том, что люди с более высоким уровнем осознанности будут более счастливыми и более удовлетворенными своей жизнью, чем люди с более низким уровнем, а также что взаимодействие между ауторефлексией и осознанностью влияет как на счастье, так и на удовлетворенность жизнью. Результаты показали, что осознанность была положительно связана с субъективным счастьем и удовлетворенностью жизнью, но не с ауторефлексией. Однофакторный анализ показал, что участники с наивысшим уровнем осознанности были значительно более удовлетворены своей жизнью и счастливее, чем участники со средним или низким уровнем осознания.

Кросскультурные исследования N.P. Jones, A.A. Papadakis, C.M. Hogan и T.J. Strauman [14] показывают, что существуют значимые взаимосвязи между самокопанием и снижением выраженности депрессивных симптомов. Как и ожидалось, наибольшая выраженность депрессивных симптомов характерна для людей с умеренным или высоким уровнем самокопания. Напротив, у людей с высоким уровнем ауторефлексии отсутствуют взаимосвязи с депрессивными симптомами. В исследованиях S. Nolen-Hoeksema, B.E. Wisco, S. Lyubomirsky [15] показана взаимосвязь между когнитивной рефлексией и депрессивными состояниями субъекта.

В работах S.M. Fleming [16] выделяется несколько стратегий, которые способны поддерживать метапознание, в том числе медитация и перерывы во время учебы, чтобы размышлять о собственном обучении. Влияние медитации было рассмотрено в исследованиях B. Baird, M.D. Mrazek, D.T. Phillips, J.W. Schooler [17]. Ими было выявлено, что двухнедельная медитативная программа значительно улучшает метакогнитивную способность к памяти, в отличие от восприятия. Эти данные показывают, что по крайней мере в некоторых областях способность человека к интроспекции является пластичной и может быть усилена посредством обучения.

Исследование рефлексии познавательных состояний в учебной деятельности представляет особую важность, поскольку осознание значимости учебного процесса, а также необходимости актуализации собственных познавательных состояний в ходе учебной деятельности происходит благодаря рефлексии. Поэтому целью исследования являлось изучение вклада рефлексии в динамику познавательных состояний в ходе учебного процесса, что позволит выявить закономерности отношений между двумя значимыми составляющими учебной деятельности студента.

Материалы и методы исследования

В исследовании участвовали 134 студента 2–4-го курсов очного отделения Института психологии и образования Казанского федерального университета.

Интенсивность и частота проявления познавательных состояний изучались в ходе семинаров в начале, в середине и в конце занятия.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [18].
2. Методика «Уровень выраженности и направленности рефлексии» М. Гранта [18].
3. Дифференциальный тест рефлексии Д.А. Леонтьева [19].
4. Методика диагностики рефлексивных процессов: распознавания, осознания и идентификации А.О. Прохорова, А.В. Чернова [20].
5. Анкета познавательных состояний А.О. Прохорова, М.Г. Юсупова, включающая перечень из 24 познавательных состояний [8].

Для выявления особенностей влияния рефлексии на познавательные состояния в динамике учебного процесса был применен метод «полярных групп», в рамках которого из всей совокупности испытуемых были сформированы 3 группы, отличающиеся по уровню развития рефлексии. Студенты, набравшие высокие показатели по рефлексии, были отнесены к группе «высокорексивных», лица, получившие низкие результаты по тестам, оказались в группе «низкорексивных», а средние – в выборке «среднерексивных».

В статистической обработке результатов использовался многофакторный дисперсионный анализ ANOVA, включенный в состав статистического пакета SPSS 21.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к основным результатам проведенного исследования. На рис. 1 отражена динамика изменения познавательных состояний в течение занятия. Состояние *заинтересованности* имеет самый большой процент встречаемости у студентов в начале (31%) и середине (21%) занятия (величина процентов дана от общего числа состояний). Но к концу занятия частота переживания заинтересованности постепенно падает до 8%.

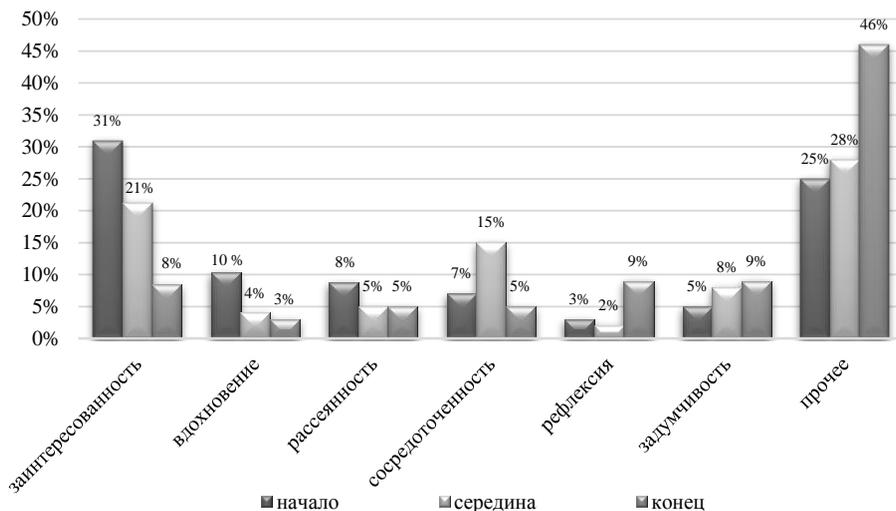


Рис. 1. Динамика познавательных состояний в течение учебного занятия

В свою очередь, состояние *вдохновения* присуще студентам в большей степени в начале занятия (10%), нежели в середине (4%) и в конце (3%). Состояние *рассеянности* уменьшается с 9% в начале до 5% в конце занятия, поскольку когнитивные процессы активизируются, студент вовлекается в учебную деятельность, концентрируется на текущих задачах. Состояние *сосредоточенности* максимально часто испытывается студентами в сере-

дине занятия (15%), нежели в начале (7%), когда когнитивные процессы еще не полностью включены в учебный процесс, или в конце занятия (5%).

Выявлено, что состояние *рефлексии* наиболее часто переживается в конце занятия (9%), когда полученный результат соотносится с поставленной целью. В то же время состояние *задумчивости* постепенно растет на протяжении занятия (5, 8, 9% соответственно), т.е. студент все больше погружается в размышления. Значительную долю составляют прочие состояния. Наибольшее их количество характерно для окончания занятий, что свидетельствует о значимом влиянии ситуации учебной деятельности на переживаемые состояния. Как показано на рис. 1, можно выделить типичные состояния *заинтересованности* (31%) в начале, а также *заинтересованности* (21%) и *сосредоточенности* (15%) в середине занятия. В конце занятия наблюдается больше вариаций состояний: *рефлексия* (9%), *задумчивость* (9%), *заинтересованность* (8%) и др.

Далее из испытуемых были сформированы три группы, различающиеся по выраженности уровня рефлексии: «высокорефлексивные», «среднерефлексивные» и «низкорerefлексивные». Для каждого уровня рефлексии были выявлены актуальные познавательные состояния, характерные для начала, середины и конца занятия. Отметим, что состояние *заинтересованности* является наиболее часто испытываемым состоянием у студентов в начале и середине учебного занятия, его переживание не зависит от направленности и уровня выраженности рефлексии.

Рассмотрим два основных аспекта рефлексии: рефлексии деятельности и саморефлексии, поскольку такое разделение позволит наиболее четко выделить направленность рефлексии субъекта: на деятельность и на себя.

В начале занятия среди студентов со средним уровнем рефлексии деятельности чаще встречается познавательное состояние *заинтересованности* (40%), чем у низко- и высокорerefлексивных (29 и 26% соответственно). Средний уровень рефлексии деятельности в наибольшей степени способствует переживанию состояния *заинтересованности*, поскольку позволяет студенту равномерно распределять внимание на предмет деятельности и на самого себя. Несмотря на преобладание среди испытуемых состояния *заинтересованности*, существует также специфика переживания и других познавательных состояний у лиц с разным уровнем рефлексии. Отметим, что для низкорerefлексивных студентов характерно состояние *рассеянности* (14%), а для высокорerefлексивных – *сосредоточенности* (15%). Таким образом, высокорerefлексивные студенты чаще переживают состояния, связанные с концентрацией внимания на предмете изучения, нежели низкорerefлексивные, которым сложно переключить свое внимание и вовлечься в текущую деятельность. У среднерефлексивных в равной степени встречаются как *рассеянность*, так и *сосредоточенность* (10%).

В середине занятия состояние *заинтересованности* продолжает переживаться чаще других, особенно у низкорerefлексивных (27%). У среднерефлексивных студентов встречается состояние *тупости* (15%), связанное со

скоростью и продуктивностью мышления, что не способствует продуктивной учебной деятельности. Состояние *скуки* у высокорефлексивных (11%) студентов характеризуется снижением активности, отсутствием интереса к происходящему на занятии. Однако наибольшая частота переживания позитивных познавательных состояний характерна для низкорефлексивных студентов (53%), у которых помимо *заинтересованности* и *сосредоточенности* отмечается состояние *вдумчивости* (13%).

Таблица 1

Познавательные состояния студентов с разным уровнем рефлексии деятельности в начале, середине и конце учебного занятия

Уровень рефлексии	Начало занятия		Середина занятия		Конец занятия	
	Познавательное Состояние	Доля (%)	Познавательное Состояние	Доля (%)	Познавательное Состояние	Доля (%)
Низкий	Заинтересованность	29	Заинтересованность	27	Сомнение	11
	Рассеянность	14	Сосредоточенность / Вдумчивость	13	Задумчивость / Рассеянность / Заинтересованность	7
Средний	Заинтересованность	40	Заинтересованность / Сосредоточенность	25	Размышление	16
	Сосредоточенность / Задумчивость	10	Тупость	15	Заинтересованность / Рефлексия	11
Высокий	Заинтересованность	26	Заинтересованность	22	Невосприимчивость	16
	Сосредоточенность	15	Сосредоточенность	15	Размышление / Скука	12

Как видно из табл. 1, в конце занятия для студентов свойственна широкая палитра познавательных состояний. Состояние *заинтересованности* встречается у низко- (7%) и среднерефлексивных (11%) студентов. У высокорефлексивных студентов представлен другой набор доминирующих состояний из-за склонности анализировать происходящее и самого себя. *Размышление* – актуальное состояние для окончания занятия у высоко- (12%) и среднерефлексивных (16%), а у низкорефлексивных студентов оно не представлено вовсе. В конце занятия у них доминирует состояние *сомнения*, что составляет 11% общей встречаемости. Для высокорефлексивных доминирующим состоянием является *невосприимчивость* (16%): высокая склонность к анализу собственной деятельности в конце занятия приводит к снижению восприятия и усвоения полученной информации. Негативное состояние *скуки* проявляется у низко- (7%) и высокорефлексивных (12%) студентов, что связано с тем, что низкорефлексивные не способны активно регулировать свое состояние вследствие недостаточной включенности когнитивных процессов и рефлексии, а высокорефлексивные излишне погружены в размышления о выполняемой деятельности.

Остановимся на динамике выделенных познавательных состояний в зависимости от уровня выраженности рефлексии деятельности. Студенты с низким уровнем рефлексии деятельности переживают *заинтересованность* на протяжении всего занятия, хотя частота ее проявления несколько снижается к концу. В начале занятия им сложно включиться в работу, сконцентрироваться на получении новой информации, а ведущим состоянием выступает *рассеянность*. Однако к середине занятия они сосредотачиваются на предмете изучения, более собраны и внимательны. В конце занятия у низкорефлексивных студентов отмечается большая вариация переживаемых состояний.

Студенты со средним уровнем выраженности рефлексии деятельности больше остальных проявляют *заинтересованность* в обучении, они открыты новым знаниям на протяжении всего занятия, после его окончания процент проявления данного состояния выше, чем у низко- и высокорефлексивных. Однако наряду с положительными состояниями наблюдается *рассеянность*. В конце занятия отмечены состояния, способствующие продуктивному завершению учебной деятельности, такие как *размышление, озарение, рефлексия*.

Высокорефлексивные студенты приходят на занятие в состоянии *заинтересованности* и *сосредоточенности*, но постепенно интерес к учебной деятельности снижается, появляются состояние *скуки*, погруженность в свои мысли, и к концу занятия наблюдается состояние *невосприимчивости*.

Таким образом, изучение динамики познавательных состояний в зависимости от уровневой выраженности рефлексии деятельности показало, что в начале занятия большинство студентов переживают состояние *заинтересованности* независимо от рефлексивности студентов. К середине занятия состояния *заинтересованности, вдумчивости, сосредоточенности* более склонны испытывать низкорефлексивные. Однако к концу занятия состояния *размышления, озарения, рефлексии* в большей степени характерно для студентов со средним уровнем рефлексии.

Далее рассмотрим познавательные состояния у студентов с разным уровнем рефлексии себя на протяжении занятия. В начале занятия, согласно табл. 2, у большинства студентов наблюдаются положительные познавательные состояния (*заинтересованность, сосредоточенность*), способствующие началу эффективной работы.

В середине занятия тенденция переживания положительных состояний сохраняется у всех студентов независимо от уровня саморефлексии, однако более сосредоточенными являются студенты с низким уровнем рефлексии собственных переживаний (у низкорефлексивных – 22%, у среднерефлексивных – 13%, у высокорефлексивных – 18%).

В конце занятия у низкорефлексивных студентов выявлен высокий процент проявления состояний *размышления* (16%) и *задумчивости* (9%). В свою очередь, у высокорефлексивных чаще остальных проявляются *заинтересованность* и *сосредоточенность* (14%).

Таблица 2

**Познавательные состояния у студентов с разным уровнем рефлексии себя
в начале, середине и конце учебного занятия**

Уровень рефлексии	Начало занятия		Середина занятия		Конец занятия	
	Познавательное состояние	Доля (%)	Познавательное состояние	Доля (%)	Познавательное состояние	Доля (%)
Низкий	Заинтересованность	33	Сосредоточенность	22	Размышление	16
	Предвосхищение	29	Заинтересованность	17		
Средний	Заинтересованность	36	Заинтересованность	25	Задумчивость	23
	Сосредоточенность / Задумчивость	14	Сосредоточенность / Рассеянность / Вдумчивость	13	Скука	23
Высокий	Заинтересованность	22	Заинтересованность	18	Заинтересованность	14
	Сосредоточенность / Озадаченность	13	Сосредоточенность	18	Сосредоточенность	14

Изучение динамики познавательных состояний в зависимости от уровня выраженности саморефлексии показало, что в начале, в середине и в конце учебного занятия низкорефлексивные студенты испытывают исключительно позитивные состояния, они *заинтересованы* и *сосредоточены* в процессе познания, что позволяет им по окончании занятия осмыслить и проанализировать полученные результаты. У среднерефлексивных студентов наблюдается отрицательная динамика: присущий им самый большой процент заинтересованности в начале и в середине занятия к концу сменяются *задумчивостью* и *скукой*. У высокорефлексивных студентов к концу занятия наблюдаются те же состояния, что и в начале.

Сопоставляя динамику познавательных состояний у студентов с разной направленностью рефлексии, отметим следующие моменты. Студенты с низким уровнем саморефлексии более продуктивны, чем студенты со средним и высоким уровнем рефлексии. *Заинтересованность* и *предвосхищение* сменялись к середине занятия *сосредоточенностью*, а в конце *размышлением* и *задумчивостью*. У студентов с разным уровнем рефлексии деятельности динамика состояний менялась, но у среднерефлексивных студентов положительные познавательные состояния, такие как *озарение*, *размышление*, встречались чаще. Таким образом, наиболее оптимальные познавательные состояния переживаются студентами с низким уровнем саморефлексии и средним уровнем рефлексии деятельности независимо от этапа занятия. Данный факт подтверждает положение А.В. Карпова о том, что наиболее оптимальным для продуктивной деятельности является средний уровень рефлексии [1].

Рассмотрим интенсивность переживаемых познавательных состояний, выделенных на предыдущем этапе исследования: *одухотворенности*, *заин-*

тересованности, сосредоточенности, задумчивости, рассеянности и др. На рис. 2 показана общая динамика интенсивности переживаний познавательных состояний на семинаре. Выделенные состояния представлены на каждом из этапов занятия. В начале занятия студенты интенсивно испытывают состояние *заинтересованности* и *задумчивости*, в середине занятия усиливаются *задумчивость*, *размышления*, *сосредоточенность* и *одухотворенность*, а интенсивность переживания состояния *рассеянности* снижается. В свою очередь, в конце занятия интенсивность *заинтересованности*, *задумчивости*, *размышлений* и *одухотворенности* снижается, а *рассеянность* и *озадаченность*, наоборот, усиливаются.

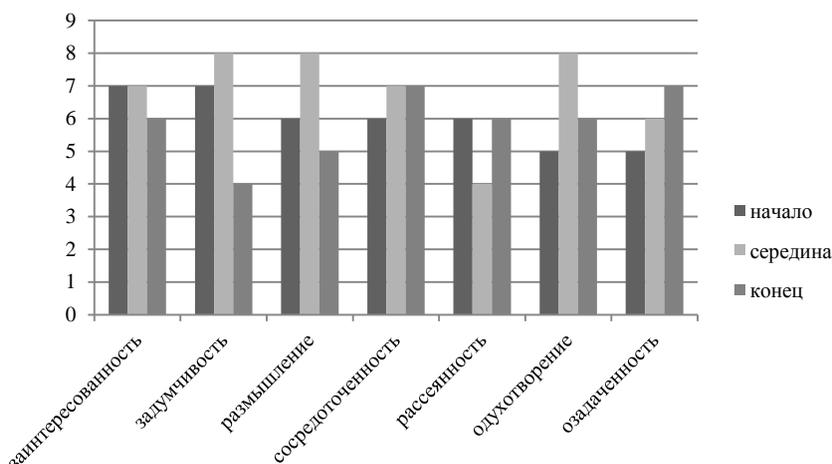


Рис. 2. Динамика интенсивности переживаний познавательных состояний на учебном занятии

С целью выявления влияния рефлексии разной направленности (на себя и на деятельность) на интенсивность переживания позитивных познавательных состояний (*заинтересованность*, *сосредоточенность*, *задумчивость*, *размышление*, *одухотворенность*) был проведен многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA). В результате исследования получены результаты (табл. 3, рис. 3), обладающие достаточной степенью значимости с коэффициентом детерминации 43%.

Как показано в табл. 3, рефлексия деятельности и саморефлексия значимого влияния на интенсивность переживания познавательных состояний не оказывают ($p < ,050$). Однако взаимодействие рассматриваемых двух видов рефлексии оказалось значимым при достижении студентами позитивных познавательных состояний ($p < ,017$). Результаты исследования взаимодействия двух факторов представлены на рис. 3.

Обнаружено, что при низком уровне саморефлексии с ростом уровня рефлексии деятельности интенсивность переживаемых познавательных состояний значительно снижается. При среднем уровне саморефлексии с ростом уровня рефлексии деятельности происходит сначала рост интен-

сивности познавательных состояний до максимальной отметки, а затем идет спад. При высоком уровне саморефлексии с ростом уровня рефлексии деятельности происходит обратная ситуация: сначала интенсивность переживаемых состояний падает до минимального уровня, а затем возрастает.

Таблица 3

Влияние рефлексии разной направленности на интенсивность переживаний познавательных состояний у студентов

Источник изменчивости	Сумма квадратов	df	Средний квадрат (MS)	Значение F-критерия Фишера	p-уровень значимости
Модельный	40,436	8	5,054	2,005	,046
Рефлексия деятельности	1,355	2	,677	,269	,767
Саморефлексия	5,894	2	2,947	1,169	,330
Взаимодействие рефлексии деятельности и саморефлексии	38,777	4	9,694	3,846	,017

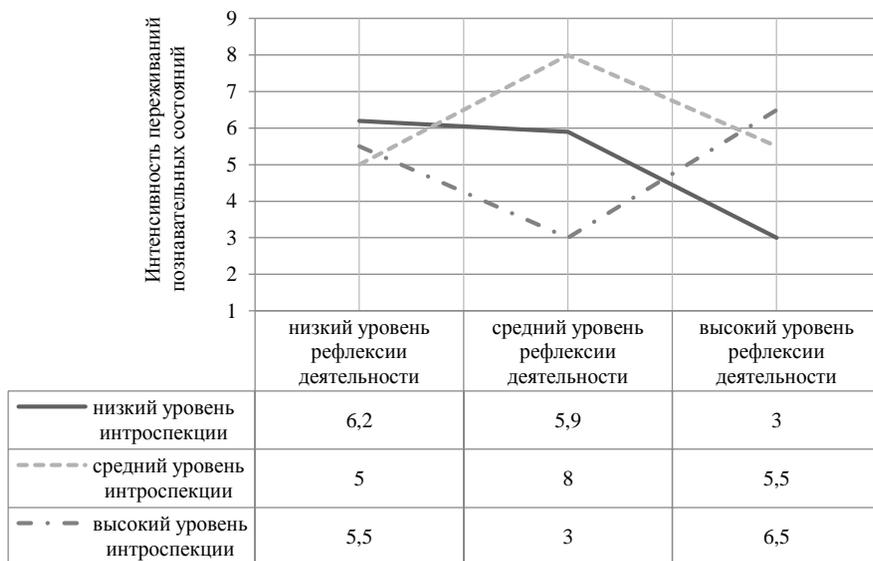


Рис. 3. Влияние рефлексии на интенсивность переживаний позитивных познавательных состояний у студентов

Итак, максимальная интенсивность переживаемых студентами познавательных состояний достигается при сочетании среднего уровня рефлексии деятельности и среднего уровня рефлексии себя, т.е. студенты, которые «в меру» занимаются «самокопанием» и подвергают анализу свою деятельность, достигают лучших результатов на занятии.

Минимальная интенсивность познавательных состояний возможна в двух случаях: при сочетании высокой саморефлексии и среднего уровня

рефлексии деятельности, а также при взаимодействии высокого уровня рефлексии деятельности и низкого уровня рефлексии себя. В первом случае происходит концентрации внимания студентов на собственных внутренних переживаниях. Таким образом, снижая уровень саморефлексии до среднего, студентам под силу увеличить интенсивность переживаний позитивных познавательных состояний. Во втором случае студентам с высокой рефлексией деятельности необходимо повышать уровень саморефлексии для достижения позитивных познавательных состояний в учебе.

Отметим также, что при низком уровне рефлексии деятельности с ростом уровня рефлексии себя интенсивность переживаний познавательных состояний сначала падает, а потом немного возрастает. При среднем уровне рефлексии деятельности с ростом рефлексии себя сначала наблюдается хороший рост интенсивности познавательных состояний, вплоть до максимальной отметки, но затем резкое падение до минимума. При высоком уровне рефлексии деятельности с ростом саморефлексии растет и интенсивность позитивных познавательных состояний.

Заключение

Исследование динамики познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии позволило установить следующее.

1. Наиболее часто переживаются на семинарском занятии *заинтересованность, сосредоточенность, задумчивость, размышление, рассеянность и вдохновение*.

2. Выявлена общая динамика познавательных состояний на семинаре: в начале занятия для студентов в большей степени характерны состояния *заинтересованности и вдохновения*. В середине занятия наиболее часты состояния *сосредоточенности и размышления*. В конце занятия наряду с состоянием *рефлексии* переживаются состояния *задумчивости, скуки и невосприимчивости*.

3. Установлены следующие закономерности динамики познавательных состояний студентов в зависимости от направленности рефлексии:

– в начале занятия студенты с высоким уровнем рефлексии деятельности чаще переживают состояния *заинтересованности и сосредоточенности*; к середине занятия состояния *заинтересованности, вдумчивости, сосредоточенности* в большей степени испытывают низкорефлексивные студенты; в конце занятия состояния *размышления и озарения* чаще переживаются студентами со средним уровнем рефлексии.

– в начале, середине и конце учебного занятия для высокорефлексивных студентов характерны *заинтересованность и сосредоточенность*, среднерефлексивным студентам присуща иная динамика: состояния *сосредоточенности и вдумчивости* сменяются *задумчивостью и скукой*, студенты с низким уровнем рефлексии испытывают более позитивные познавательные состояния. Наиболее оптимальные познавательные состояния

переживаются студентами с низким уровнем саморефлексии и средним уровнем рефлексии деятельности независимо от этапа занятия.

3. Установлено, что взаимодействие рефлексии деятельности и саморефлексии влияет на интенсивность познавательных состояний студентов. Максимальная интенсивность переживаемых студентами познавательных состояний достигается при сочетании среднего уровня рефлексии деятельности и средней саморефлексии. Минимальная интенсивность познавательных состояний обнаруживается при сочетании высокой саморефлексии и среднего уровня рефлексии деятельности, а также при взаимодействии высокого уровня рефлексии деятельности и низкой саморефлексии.

Литература

1. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М. : Просвещение, 1964. 344 с.
2. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Познавательные состояния в учебной деятельности студентов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2014. № 4 (13). С. 98–109.
3. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Познавательные состояния в контексте интеллектуальной активности студентов // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. Т. 156, кн. 6. С. 189–198.
4. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Функциональные структуры познавательных состояний // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 4. С. 440–451.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М. : ИП РАН, 2002. 367 с.
6. Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлексия и психические состояния при разных формах учебной деятельности студентов // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 6. С. 47–56.
7. Федорова М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в личноно развивающем профессиональном образовании. Орел : Изд-во Орловского гос. ун-та, 2011. 312 с.
8. Chiang W.W., Liu C.J. Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation // International Journal of Science Education. 2014. Vol. 36, № 6. P. 908–928. DOI: 10.1080/09500693.2013.830233.
9. Мальская О.Е., Сидельникова А.А. Особенности осознания студентами учебной деятельности // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск : Наука, 1984. С. 84–92.
10. Takano K., Tanno Y. Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection // Behaviour Research and Therapy. 2009. Vol. 47. P. 260–264. DOI: 10.1016/j.brat.2008.12.008.
11. Takano K., Sakamoto S., Tanno, Y. Functional and Dysfunctional Self-Focus, Self-Acceptance, and Self-Disclosure // Japanese Journal of Personality. 2012. Vol. 21. P. 12–22. DOI: 10.2132/personality.21.12.
12. Brown J., Brown M. Self-reflection and feelings of self-worth: When Rosenberg meets Heisenberg // Journal of Experimental Social Psychology. 2011. Vol. 47. P. 1269–1275. DOI: 10.1016/j.jesp.2011.05.019.
13. Lyke J.A. Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 46. P. 66–70. DOI: 10.1016/j.paid.2008.09.010.
14. Jones N., Papadakis A., Hogan C., Strauman T. Over and over again: Rumination, reflection, and promotion goal failure and their interactive effects on depressive symptoms // Behaviour Research and Therapy. 2009. Vol. 47. P. 254–259. DOI: 10.1016/j.brat.2008.12.007.

15. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3, № 5. P. 400–424. DOI: 10.1111%2Fj.1745-6924.2008.00088.x.
16. Fleming S.M. The Power of Reflection // *Scientific American Mind*. 2014. Vol. 25, № 5. P. 30–37. URL: www.jstor.org/stable/24946274
17. Baird B., Mrazek M.D., Phillips D.T., Schooler J.W. Domain-specific enhancement of metacognitive ability following meditation training // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014. Vol. 143 (5). P. 1972–1979. DOI: 10.1037/a0036882.
18. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Изд-во ИП РАН, 2005. 352 с.
19. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.
20. Чернов А.В., Юсупов М.Г. Психология метапознания: теоретические и прикладные аспекты : учеб. пособие. Казань : Отечество, 2015. 108 с.

*Поступила в редакцию 25.05.2019 г.; повторно 26.08.2019 г.;
принята 29.10.2019 г.*

Прохоров Александр Октябрьнович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: alprokhor1011@gmail.com.

Чернов Альберт Валентинович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: albertprofit@mail.ru.

For citation: Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. Cognitive States Dynamics of Students with Different Levels of Reflection. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 110–125. doi: 10.17223/17267080/74/7. In Russian. English Summary

Cognitive States Dynamics of Students with Different Levels of Reflection

A.O. Prokhorov^a, A.V. Chernov^a

^a *Kazan (Volga region) Federal University, 18, Kremlyovskaya St., Kazan, 420008, Russian Federation*

Abstract

It is theoretically shown that the study of cognitive states reflection in learning activities is of particular importance, since the awareness of a target cognitive state achievement by students occurs precisely because of reflection. The purpose of the study is to identify the dynamics of cognitive states during lessons for students with different levels and focuses of reflection. To achieve this goal, we used the method of "polar groups". We formed three groups, differing subjects in their level of reflection: low-, medium- and highly reflective students. Using the questionnaire during the seminars, we studied the intensity and frequency of the cognitive states manifestation in dynamics, that is, at the beginning, in the middle and at the end of the session. Data analysis was carried out using the program SPSS 21.0.

As a result of the study, we have identified the most often experienced in the class cognitive states. Most of them are positive (interest, inspiration, concentration), absenteeism is presented from the negative. We also revealed the general dynamics of cognitive states in the seminar. At the beginning of the lesson, students are more likely to experience the states of

interest and inspiration, in the middle – the state of concentration, thoughtfulness and reflection, and at the end reflection, they experience thoughtfulness, boredom and insensitivity. The most optimal cognitive states are experienced by students with a low level of introspection and an average level of activity reflection, regardless of the stage of the lesson.

It is established that the interaction between the activity reflection and the reflection of one's own experiences affects the intensity of students' cognitive states experiences. The maximum intensity of cognitive states experienced by students is achieved by a combination of an average level of activity reflection and average introspection. For students with the low level of reflection, the optimal level of introspection is low, and for students with a high level of introspection is high. The minimum intensity of cognitive states is found in the combination of high introspection and an average level of reflection of activity, as well as the interaction of a high level of activity reflection and low introspection.

The data obtained will allow teachers to take into account the direction and level of expressiveness of reflectivity to achieve positive cognitive states during their work with students.

Keywords: reflection; cognitive state; dynamics; orientation of reflection; educational activity.

References

1. Levitov, N.D. (1964) *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [On the mental states of man]. Moscow: Prosveshchenie.
2. Prokhorov, A.O. & Yusupov, M.G. (2014) Cognitive states in educational activity of students. *Kazanskiy sotsial'no-gumanitarnyy vestnik – The Kazan Socio-Humanitarian Bulletin*. 4(13). pp. 98–109. (In Russian).
3. Prokhorov, A.O. & Yusupov, M.G. (2014) Cognitive States in the Context of Intellectual Activity of Students. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki*. 156(6). pp.189–198. (In Russian).
4. Prokhorov, A.O. & Yusupov, M.G. (2017) The functional structure of cognitive states. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*. 14(4). pp. 440–451. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-440-450
5. Karpov, A.V. & Skityaeva, I.M. (2002) *Psikhologiya refleksii* [Psychology of Reflection]. Moscow: IP RAN.
6. Prokhorov, A.O. & Chernov, A.V. (2016) Refleksiya i psikhicheskie sostoyaniya pri raznykh formakh uchebnoy deyatel'nosti studentov [Reflection and mental states in different forms of educational activity of students]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 37(6). pp. 47–56.
7. Fedorova, M.A. (2011) *Formirovanie uchebnoy samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov v lichnostno razvivayushchem professional'nom obrazovanii* [Formation of students' educational independent activity in personally developing professional education]. Orel: Orel State University.
8. Chiang, W.W. & Liu, C.J. (2014) Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. *International Journal of Science Education*. 36(6). pp. 908–928. DOI: 10.1080/09500693.2013.830233
9. Malskaya, O.E. & Sidelnikova, A.A. (1984) Osobennosti osoznaniya studentami uchebnoy deyatel'nosti [Specificity of students' learning activity awareness]. In: Ladenko. I.S. (ed.) *Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya* [Problems of reflection. Modern integrated research]. Novosibirsk: Nauka. pp. 84–92.
10. Takano, K. & Tanno, Y. (2009) Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behaviour Research and Therapy*. 47. pp. 260–264. DOI: 10.1016/j.brat.2008.12.008

11. Takano, K., Sakamoto, S. & Tanno, Y. (2012) Functional and Dysfunctional Self-Focus, Self-Acceptance, and Self-Disclosure. *Japanese Journal of Personality*. 21. pp. 12–22. DOI: 10.2132/personality.21.12
12. Brown, J. & Brown, M. (2011) Self-reflection and feelings of self-worth: When Rosenberg meets Heisenberg. *Journal of Experimental Social Psychology*. 47. pp. 1269–1275. DOI: 10.1016/j.jesp.2011.05.019
13. Lyke, J.A. (2009) Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being. *Personality and Individual Differences*. 46. pp. 66–70. DOI: 10.1016/j.paid.2008.09.010
14. Jones, N., Papadakis, A., Hogan, C. & Strauman, T. (2009) Over and over again: Rumination, reflection, and promotion goal failure and their interactive effects on depressive symptoms. *Behaviour Research and Therapy*. 47. pp. 254–259. DOI: 10.1016/j.brat.2008.12.007
15. Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B.E. & Lyubomirsky, S. (2008) Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 3(5). pp. 400–424. DOI: 10.1111%2Fj.1745-6924.2008.00088.x
16. Fleming, S.M. (2014) The Power of Reflection. *Scientific American Mind*. 25(5). pp. 30–37. [Online] Available from: www.jstor.org/stable/24946274
17. Baird, B., Mrazek, M.D., Phillips, D.T. & Schooler, J.W. (2014) Domain-specific enhancement of metacognitive ability following meditation training. *Journal of Experimental Psychology: General*. 143(5). pp. 1972–1979. DOI: 10.1037/a0036882
18. Karpov, A.V. & Skityaeva, I.M. (2005) *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of personality metacognitive processes]. Moscow: RAS.
19. Leontiev, D.A. & Osin, E.N. (2014) “Good” And “Bad” Reflection: From An Explanatory Model To Differential Assessment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 11(4). pp. 110–135. (In Russian).
20. Chernov, A.V. & Yusupov, M.G. (2015) *Psikhologiya metapoznaniya: teoreticheskie i prikladnye aspekty* [The psychology of metacognition: theoretical and applied aspects]. Kazan: Otechestvo.

Received 25.05.2019; Revised 26.08.2019;
Accepted 29.10.2019

Alexander O. Prokhorov – Head of General Psychology Department, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University. D. Sc. (Psychol.), Professor.
E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Albert V. Chernov – Assistant Professor, Department General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University. Cand. Sc. (Psychol.).
E-mail: albertprofit@mail.ru

УДК 159.9.072.432

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ И ДЕТСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ¹

Е.А. Шепелева^а, Е.М. Лаптева^б, Н.М. Лаптева^б,
Д.В. Ушаков^б, С.В. Забелин^с

^а *Московский государственный психолого-педагогический университет*, 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29

^б *Институт психологии Российской академии наук*, 129366, Россия, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

^с *Автономная некоммерческая организация «РОСТ»*, 129090, Россия, Москва, Протопоповский пер., д. 25, стр. 1

Обсуждаются источники формирования ценностей, вносящих вклад в социально-личностный капитал. Согласно результатам исследования, дети, воспитывающиеся в семьях, имеют более высокие показатели по ценностям открытости изменениям и потребности в познании, дети, воспитывающиеся в детских социальных учреждениях, – по ценности консерватизма. Ценности детей, обучающихся по дополнительным дистанционным образовательным программам, имели большее сходство по ценностям с детьми, воспитывающимися в семьях, но более низкую потребность в познании. На основании полученных результатов выдвигается гипотеза о значимости вклада индивидуальных образовательных программ в формирование социально-личностного капитала.

Ключевые слова: базовые индивидуальные ценности; личностные результаты образования; дети-сироты; дополнительное образование.

Введение

Вопрос формирования тех или иных ценностных ориентаций встает в различных общественных институтах – религиозных, образовательных и воспитательных системах, в семейной среде. На протяжении веков философы, а затем педагоги и психологи осмысливали развитие индивидуальных и общественных ценностей. Ценности являются точкой пересечения индивидуального и социального, и влияние ценностных ориентаций можно обнаружить как в жизни отдельного человека, так и в межличностных отношениях и в жизни всего социума.

Философия ценностей как общечеловеческая проблема наиболее последовательно рассмотрена И. Кантом. Он сформулировал представления, согласно которым ценностная сфера имеет отношение к нравственной деятельности человека и отграничена от природного бытия [1]. Особую зна-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 17-78-30035.

чимость моральные ценности приобретают именно тогда, когда создаются вопреки исходным природным желаниям, как следование «категорическому императиву». С другой стороны, следование категорическому императиву подразумевает ориентированность мира на личность, которая же и является субъектом нравственного законодательства [2]. Таким образом, ценностные ориентации личности являются продуктом взаимодействия личности и среды. Их развитие неизбежно оказывается результатом функционирования социальных институтов, в частности семьи и системы образования, и может быть рассмотрено как отдельная задача этих институтов.

В педагогике вопрос формирования ценностей у детей и юношества является неизменно актуальным. В действующем в России Федеральном государственном стандарте среднего общего образования (Стандарт) личностные результаты образования указаны наряду с метапредметными и предметными результатами. Они включают в себя сформированность у учащихся ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, осознанное принятие традиционных национальных и общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей, сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями, нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей [3]. Следует отметить, что Стандарт не предусматривает оценку достижения указанных личностных результатов образования. Таким образом, оценка сформированности ценностных ориентаций остается факультативной задачей в общеобразовательной практике.

В психологии изучение ценностей направлено на исследование их значения как индивидуальных и культурных личностных образований. В теории базовых ценностей Ш. Шварца ценности понимаются как мотивационные, надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей [4]. На индивидуальном уровне ценности могут представлять потенциал для совладания с неблагоприятными событиями. Они способствуют адаптации, создавая основу для уверенности и самоуважения [5]. Ценности способствуют сотрудничеству между людьми, являясь предпосылкой моралистического доверия, которое опирается на убеждение, что большинство людей разделяют фундаментальные ценности личности. Таким образом, становится возможным доверие между людьми, помимо доверия до возникновения опыта взаимодействия [6, 7]. На уровне общества ценности являются основополагающими образованиями для культурных и этнических групп. А.Н. Татарко рассматривает единство ценностей внутри группы или общества как один из индикаторов социального капитала. Ценностные ориентации направляют социальное доверие, вносят вклад в формирование взаимовыгодного коллективного поведения людей. Создание условий для поддержания общей системы ценностей, основанной на взаимном уважении, партнерстве, доверии и этическом поведении, является инвестированием в социальный капитал. Исследования А.Н. Татарко показывают, что индивидуальные ценности вносят существенный вклад

в «социально-психологический капитал личности» – «сбалансированный и системно организованный ресурс социально-психологических отношений личности к ингруппе как целостному субъекту, а также к отдельным представителям ингруппы и аутгрупп, способствующий повышению благополучия личности и увеличивающий ее возможности в достижении различных целей» [7. С. 10]. Таким образом, формирование ценностных ориентаций является условием качества социализации выпускников школ.

Учитывая значимость исследования индивидуальных ценностных ориентаций, в том числе учащихся старшего школьного возраста, как на личностном, так и на социальном уровне, представляются важными предложение психологических методик диагностики ценностных ориентаций учащихся и проведение психологических исследований для изучения источников формирования личностных ценностей, в частности роли семейного окружения и образовательных систем.

Цели и задачи исследования

Основная **цель** нашего исследования – изучение ценностных ориентаций личности, сформированных у российских учащихся, и прояснение роли семейного окружения и образовательных технологий в развитии ценностных ориентаций. Для реализации этой цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Сравнить выраженность 19 индивидуальных ценностей, выделенных в теории базовых ценностей Ш. Шварца [8], у подростков среднего и старшего возраста, воспитывающихся в семьях (С) и в детских социальных учреждениях (интернатах) (ДСУ).

2. Сравнить выраженность 19 индивидуальных ценностей у детей, воспитывающихся в детских социальных учреждениях (интернатах), занимающихся по дополнительным дистанционным образовательным программам (ДСУ-Р), и детей, воспитывающихся в семьях.

Материалы и методы исследования

Для исследования ценностных ориентаций использовалась методика «19 ценностей» Ш. Шварца [Там же]. Методика представляет собой опросник из 57 пунктов, в которых респонденту предлагается оценить по шестибальной шкале, насколько он похож на человека, которому важно что-либо (например, «заботиться о близких ему людях», «беречь природу», «иметь амбициозные цели в жизни»). Для определения уровня познавательной мотивации применялся опросник «Потребность в познании» [9, 10].

Выбор методики Ш. Шварца был обусловлен тем, что она основана на модели М. Рокича [11] в которой ценности рассматриваются как разновидности устойчивого убеждения, а их совокупность представляет собой мотивационный континуум.

В теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца выделяется 19 ценностей, которые проявляются на индивидуальном уровне (табл. 1),

10 обобщенных ценностей, проявляющихся на культурном уровне, и 4 направления высшего порядка – Открытость изменениям – Консерватизм и Самотрансценденция – Самовозвышение [8].

Таблица 1

**Содержание 19 ценностей уточненной теории
в терминах своей мотивационной цели [8. С. 48]**

Ценность	Концептуальное определение с точки зрения мотивационной цели
Самостоятельность – Мысли	Свобода развивать собственные идеи и способности
Самостоятельность – Поступки	Свобода определять собственные действия
Стимуляция	Стремление к возбуждению, новизне и переменам
Гедонизм	Стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению
Достижение	Достижение успеха в соответствии с социальными стандартами (нормами)
Власть – Доминирование	Влияние посредством осуществления контроля над людьми
Власть – Ресурсы	Влияние посредством контролирования материальных и социальных ресурсов
Репутация	Защита и влияние посредством поддержания публичного имиджа и избегания унижения
Безопасность – Личная	Безопасность непосредственного окружения
Безопасность – Общественная	Безопасность и стабильность общества в целом
Традиция	Поддержание и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций
Конформизм – Правила	Соблюдение правил, законов и формальных обязательств
Конформизм – Межличностный	Избегание причинения вреда или огорчения другим людям
Скромность	Признание незначительности существования одного человека в круговороте жизни
Универсализм – Забота о других	Стремление к равенству, справедливости и защите всех людей
Универсализм – Забота о природе	Сохранение природной среды
Универсализм – Толерантность	Принятие и понимание тех, кто отличается от тебя
Благожелательность – Забота	Преданность группе и благополучие ее членов
Благожелательность – Чувство долга	Стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы

Выборка. В исследовании приняли участие две группы школьников. Первая группа – воспитывающиеся в семьях – ученики 10–11 классов общеобразовательной школы г. Орла, всего 80 человек: 40% девушек, возраст $M = 16,3$ ($SD = 0,6$).

Вторая группа – дети, оставшиеся без попечения родителей и воспитывающиеся в детских социальных учреждениях (интернатах), всего 39 человек: возраст $M = 14,4$ ($SD = 1,8$), 44% девушек. В группе сирот 29 человек занимались по дополнительным образовательным программам дистанционного обучения (возраст $M = 14,6$ ($SD = 1,9$), 52% девушек).

Дополнительные образовательные программы, по которым занимались дети из детских социальных учреждений, представляют собой индивиду-

альные дистанционные занятия с репетиторами для учеников 7–11 классов по учебным предметам – английскому языку, обществознанию, математике (включая алгебру и геометрию), биологии, информатике и химии. Эти программы реализует благотворительная организация АНО «РОСТ» с целью повышения уровня образования и общего развития детей в региональных детских домах и интернатах с помощью современных технологий – интернет-уроков с квалифицированными педагогами – для дальнейшей социализации и трудоустройства выпускников детских социальных учреждений. Единственным критерием отбора детей для участия в программе является их собственное желание. Таким образом, участники исследования из детских социальных учреждений, занимающиеся по дистанционным образовательным программам – это дети, сами захотевшие заниматься, а не занимающиеся – сами отказавшиеся от таких занятий. Для сравнения познавательной мотивации детей, согласившихся и не согласившихся заниматься по дополнительным программам, использовался опросник «Потребность в познании». Этот опросник заполнили 78 детей-сирот, из них 54 участвуют в программах РОСТ.

Процедура опроса. Школьники, воспитывающиеся в семьях, заполняли опросники на бланках в группе. Воспитанники детских социальных учреждений заполняли опросники индивидуально в онлайн-форме.

Результаты исследования

Сравнение ценностных ориентаций и потребности в познании у детей, воспитывающихся в семьях и в детских социальных учреждениях

Для проверки различий между группами мы выбрали непараметрические статистики, поскольку дисперсии по некоторым шкалам оказались неравными у двух групп.

В табл. 2 и 3 приведены средние оценки по показателям шкал индивидуальных ценностей и направлений ценностей высшего порядка для групп детей, воспитывающихся в семьях и в ДСУ.

Таблица 2

Средние оценки по показателям базовых индивидуальных ценностей у детей, воспитывающихся в семьях и в детских социальных учреждениях

Базовые индивидуальные ценности	Дети, воспитывающиеся в семьях (N = 80)	Дети, воспитывающиеся в ДСУ (N = 39)
Самостоятельность мысли	5,1 (0,6)	5,1 (0,9)
Самостоятельность поступки	5,2 (0,7)	4,6 (0,9)
Стимуляция	4,6 (0,8)	4,2 (0,8)
Гедонизм	3,7 (0,7)	4,7 (1,0)
Достижение	4,9 (0,9)	4,2 (0,9)
Власть доминирование	3,4 (1,2)	3,3 (1,1)
Власть ресурсы	3,7 (1,2)	3,4 (1,1)
Репутация	4,8 (0,9)	4,4 (1,0)
Безопасность личная	4,3 (0,9)	4,6 (1,0)
Безопасность общественная	4,8 (0,8)	4,8 (0,9)
Традиция	3,7 (1,2)	4,3 (0,9)
Конформизм – Правила	3,5 (1,0)	4,3 (0,9)

Окончание табл. 2

Базовые индивидуальные ценности	Дети, воспитывающиеся в семьях (N = 80)	Дети, воспитывающиеся в ДСУ (N = 39)
Конформизм – Межличностный	3,9 (1,1)	4,1 (0,8)
Скромность	3,3 (1,0)	3,9 (0,7)
Универсализм – Забота о природе	3,9 (0,9)	4,2 (1,1)
Универсализм – Забота о других	4,7 (0,9)	4,8 (0,9)
Универсализм – Толерантность	4,3 (0,9)	4,4 (1,0)
Благожелательность – Забота	5,2 (0,7)	4,9 (0,9)
Благожелательность – Чувство долга	5,2 (0,7)	4,6 (0,9)

Таблица 3

Средние оценки по показателям направлений ценностей высшего порядка у детей, воспитывающихся в семьях и в детских социальных учреждениях

Направления высшего порядка	Дети, воспитывающиеся в семьях (N = 80)	Дети, воспитывающиеся в ДСУ (N = 39)
Самотрансцендентность	4,8 (0,6)	4,6 (0,7)
Самовозвышение	3,9 (0,8)	3,8 (0,7)
Открытость опыту	4,9 (0,6)	4,3 (0,6)
Консерватизм	3,8 (0,6)	4,2 (0,6)

Мы сравнили индивидуальные ценности в группах детей, воспитывающихся в семьях, и детей, воспитывающихся в ДСУ, по критерию Манна–Уитни. Для каждой группы выявлен список ценностей, по которым оценки были выше, чем у другой группы детей в этом сравнении. Списки ценностей с высокими оценками, а также ценностей, по которым не было обнаружено различий, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Списки ценностей с более высокими оценками у группы детей, воспитывающихся в семьях и у группы детей из ДСУ

Ценности, более значимые для детей, воспитывающихся в семьях	Ценности, более значимые для детей, воспитывающихся в ДСУ
Самостоятельность мысли (U = 1 033,0)**	Гедонизм (U = 571,0)***
Самостоятельность поступков (U = 954,0)**	Безопасность личная (U = 1 259,0, p = 0,086)
Репутация (U = 1 152,0)*	Традиция (U = 1 105,0)*
Стимуляция (U = 1 092,5)**	Конформизм – Правила (U = 884,0)***
Достижение (U = 937,5)***	Скромность (U = 972,5)**
Благожелательность – Забота (U = 1 249,5, p = 0,075)	
Благожелательность – Чувство долга (U = 972,0)**	
Ценности, по которым не было выявлено значимых различий между детьми из ДСУ и детьми, воспитывающимися в семьях	
Власть – Доминирование	
Власть – Ресурсы	
Безопасность общественная	
Конформизм – Межличностный	
Универсализм – Забота о природе	
Универсализм – Забота о других	
Универсализм – Толерантность	

Примечание. * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

По обобщенным четырем направлениям ценностей были обнаружены следующие различия: значимое превосходство «Важности открытости изменениям» ($U = 802,5, p < 0,001$) для детей, воспитывающихся в семье, и более высокие оценки «Значимости консерватизма» ($U = 983,0, p < 0,01$) для детей, воспитывающихся в ДСУ. Описательные статистики по шкалам приведены в табл. 3.

Оценки по опроснику «Потребности в познании» были выше для детей, воспитывающихся в семьях ($M = 4,4, SD = 0,7$), чем для детей из ДСУ ($M = 3,9, SD = 0,8$), $U = 1\,919,0; p < 0,01$.

Сравнение ценностных ориентаций и потребности в познании у детей из ДСУ, занимающихся и не занимающихся по дополнительным образовательным программам РОСТ, и у детей, воспитывающихся в семьях

Мы сравнили индивидуальные ценности у двух групп: дети, воспитывающиеся в семьях ($N = 80$), и дети, воспитывающиеся в ДСУ и обучающиеся по программам РОСТ ($N = 29$).

Дети, занимающиеся по дополнительным образовательным программам РОСТ, показали больше общих ценностей с детьми из семей, чем группа детей из ДСУ в целом. В этой подгруппе (в отличие от общего сравнения) не было обнаружено различий по показателям ценностей самостоятельности мыслей, стимуляции и благожелательности – заботы. Проявилась большая значимость ценности универсализма – заботы о природе (ср. списки ценностей, показавших более высокие значения в сравнениях групп, в табл. 4 и 5).

Таблица 5

Различия в индивидуальных ценностях детей, воспитывающихся в семьях и детей-сирот, занимающихся по программам РОСТ

Ценности, более значимые для детей, воспитывающихся в семьях	Ценности, более значимые для детей из ДСУ, занимающихся по программам РОСТ
Самостоятельность поступков ($U = 818,5$)*	Гедонизм ($U = 275,0$)**
Репутация ($U = 894,0, p = 0,07$)	Безопасность личная ($U = 776,0$)**
Достижение ($U = 803,5$)*	Традиция ($U = 755,5$)**
Благожелательность – Чувство долга ($U = 803,0$)*	Конформизм – Правила ($507,5$)**
	Скромность ($U = 727,0$)*
	Универсализм – Забота о природе ($U = 817,0$)*
Ценности, по которым не было выявлено значимых различий между детьми из ДСУ, занимающимися в РОСТ, и детьми, воспитывающимися в семьях	
Самостоятельность мыслей	
Стимуляция	
Благожелательность – Забота	
Власть – Доминирование	
Власть – Ресурсы	
Безопасность общественная	
Конформизм - Межличностный	
Универсализм – Забота о других	
Универсализм – Толерантность	

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

Сравнение данных по «Потребности в познании» показало значимо более низкий уровень «Потребности в познании» у детей, воспитывающихся в ДСУ, занимающихся по программам РОСТ, чем у детей, воспитывающихся в семьях ($U = 1\ 384,5$, $p < 0,001$).

Обсуждение результатов

Основные результаты исследования могут быть сформулированы следующим образом.

1. В целом для детей, воспитывающихся в семьях, более значимы ценности самостоятельности мыслей и поступков, репутации, стимуляции, достижения, благожелательности (заботы и чувства долга), чем для детей, воспитывающихся в ДСУ.

2. В целом для детей, воспитывающихся в ДСУ, более значимы ценности гедонизма, личной безопасности, традиции, конформизма – правил, скромности, чем для детей, воспитывающихся в семьях.

3. Дети, воспитывающиеся в ДСУ, дополнительно занимающиеся по индивидуальным образовательным программам РОСТ, демонстрируют такую же значимость ценностей самостоятельности мыслей, стимуляции, благожелательности – заботы, как дети из семей, и большую значимость универсализма – заботы о природе.

4. Дети, воспитывающиеся в семьях, по результатам опросника демонстрировали большую потребность в познании, чем дети, воспитывающиеся в ДСУ.

Полученные результаты позволяют предположить, что ряд индивидуальных ценностей формируется прежде всего в семейном окружении. Это самостоятельность мыслей и поступков – свобода развивать собственные идеи и способности и определять собственные действия, стимуляция – стремление к новизне и переменам, достижение успеха в соответствии с социальными нормами, репутация – поддержание публичного имиджа и избегание унижения, благожелательность как забота и чувство долга – преданность группе и благополучие ее членов, стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы. Эти ценности в большинстве входят в направление «открытости изменениям» и по данным исследований А.Н. Татарко предсказывают «социально-психологический капитал личности» у представителей разных этнических групп в условиях поликультурного общества, в частности русских и чеченцев [7].

В то же время вне семейного окружения, в детских социальных учреждениях, преимущественно формируются другие ценности – гедонизм как стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению; безопасность непосредственного окружения; конформизм как соблюдение правил, законов и формальных обязательств; поддержание и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций; скромность как признание незначительности существования одного человека в круговороте жизни. Большинство этих ценностей, а именно ценности скромности, личной без-

опасности и конформизма, по данным А.Н. Татарко, связаны с социально-психологическим капиталом личности отрицательно. Вероятно, эти ценности формируются у детей, оставшихся без попечения родителей, как необходимые для выживания в неблагоприятных для развития личности условиях.

Согласно нашим результатам, для детей, занимающихся по дополнительным индивидуальным образовательным программам, предоставляемым АНО РОСТ, выше значимость ценностей самостоятельности мысли, благожелательности как заботы о других, стимуляции. Дизайн исследований не позволяет делать достоверных выводов о причинах этих различий. Поскольку детей не направляли на участие в программах РОСТ в случайном порядке, а они выбирали участие сами, то остается вероятным эффект самоотбора этой подгруппы по ценностям самостоятельности, репутации и достижений. С другой стороны, сравнение данных самоотчета по «Потребности в познании» показало более низкую потребность в познании у детей из ДСУ, занимающихся и не занимающихся по программам РОСТ, чем у детей, воспитывающихся в семьях. Эти результаты косвенно свидетельствуют в пользу того, что именно образовательные условия могут быть определяющим фактором, а не смещение выборки. В конечном счете наблюдаемый факт состоит в том, что даже при отсутствии семейного окружения у детей могут развиваться значимые для будущей успешной социализации ценности, вносящие вклад в социально-психологический капитал личности. И мы предполагаем, что эти ценности развиваются в условиях образовательных программ, проводимых АНО РОСТ, помимо предметных результатов, по которым ведется обучение.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует значимость семейного окружения для формирования у учеников старшего школьного возраста ценностей самостоятельности мыслей и поступков, репутации, стимуляции, достижения, благожелательности (заботы и чувства долга), которые, согласно концепции Ш. Шварца [8], касаются роста, развития и свободы от тревоги.

В то же время у детей из детских социальных учреждений, лишенных семейного окружения, значимо выше ценности гедонизма, традиции, личной безопасности, конформизма (соблюдения правил) и скромности. Все эти ценности, за исключением гедонизма, касаются самозащиты и избегания тревоги и, вероятно, формируются у детей в детских социальных учреждениях при отсутствии наиболее естественного для развития ребенка семейного окружения.

У детей, которые растут в детских социальных учреждениях и при этом дополнительно индивидуально занимаются по учебным предметам с преподавателями по программам АНО РОСТ, ценности самостоятельности мысли, стимуляции и благожелательности – заботы выражены так же, как и у детей, воспитывающихся в семьях, при этом у них выше ценности уни-

версализма – заботы о природе. К сожалению, дизайн исследования не позволяет сделать достоверный вывод о причинности участия в образовательной программе, оставляя вероятность систематического смещения самоотбора детей в программу по присутствию у них соответствующих ценностей. Однако эти результаты можно интерпретировать как положительный прогноз для будущей социализации детей-сирот, участвующих в данной образовательной программе.

Авторы выражают благодарность администрации школы № 34 г. Орла, сотрудникам АНО РОСТ и всем респондентам, принявшим участие в исследовании.

Литература

1. Столович Л.В. И. Кант и проблема ценности // Кантовский сборник. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/i-kant-i-problema-tsennosti> (дата обращения: 12.09.2019).
2. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксеологическая мысль. М. : Изд-во РУДН, 2006. 457 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». Зарег. в Минюсте РФ 07.06.2012. Пер. № 24480.
4. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social psychology* / ed. M.P. Zanna. Orlando, FL : Academic. 1992. Vol. 25, № 1. P. 1–65.
5. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Т. 1, № 2. С. 3–14.
6. Uslaner E.M. The moral foundations of trust. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 298 p.
7. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М. : Ин-т психологии РАН, 2014. 384 с.
8. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9, № 2. С. 43–70.
9. Cacioppo J.T., Petty R.E., Kao C.F. Need for Cognition Scale. MIDSS, 2013. URL: <http://www.midss.org/sites/default/files/ncogscale.pdf> (accessed: 19.10.2018).
10. Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Лаптева Е.М. Потребность в познании: сравнительный анализ различных исследовательских и психодиагностических подходов // *Современная зарубежная психология*. 2018. Т. 7, № 3. С. 115–125. DOI: 10.17759/jmfp.2018070311.
11. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.

*Поступила в редакцию 13.09.2019 г.; повторно 19.09.2019 г.;
принята 27.10.2019 г.*

Шепелева Елена Андреевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник сектора диагностики одаренности Московского государственного психолого-педагогического университета.
E-mail: e_shep@rambler.ru

Лаптева Екатерина Михайловна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии Российской академии наук.

E-mail: ek.lapteva@gmail.com

Лаптева Надежда Михайловна – младший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии Российской академии наук.

E-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Ушаков Дмитрий Викторович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, директор Института психологии Российской академии наук.

E-mail: dv.usakov@gmail.com

Забелин Сергей Владимирович – координатор исследовательских программ Автономной некоммерческой организации «РОСТ».

E-mail: s.zabelin@predanie.ru

For citation: Shepeleva, E.A., Lapteva, E.M., Lapteva, N.M., Ushakov, D.V., Zabelin, S.V. Values Development in Children Raised in Families and in Orphan Asylums. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 126–138. doi: 10.17223/17267080/74/8. In Russian. English Summary

Values Development in Children Raised in Families and in Orphan Asylums

E.A. Shepeleva^a, E.M. Lapteva^b, N.M. Lapteva^b, D.V. Ushakov^b, S.V. Zabelin^c

^a *Moscow State University of Psychology and Education, 29, Sretenka St., Moscow, 127051, Russian Federation*

^b *Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13b1, Yaroslavskaya st., Moscow, 129366, Russian Federation*

^c *Autonomous Nonprofit Organization "ROST", 25b1, Protopopovsky l., Moscow, 129090, Russian Federation*

Abstract

In present study we discuss the sources of the values development in children. Nineteen values of the Schwartz Personal Values Questionnaire and the score of Need for Cognition Scale (Russian version by E. Shepeleva and E. Lapteva) were used as measures. Sample consisted of the two groups: 80 school students parented in families in Orel, age $M = 16.3$ years old and 39 children raised in orphan asylums from various cities of Russia, age $M = 14.4$. Children parented in families had higher scores for the individual values of Self-Direction Freedom of Thought and Self-Direction Actions, Stimulation, Achievement, Face, Benevolence Care and Benevolence Dependability. Children raised in orphan asylums had higher scores for the values of Hedonism, Tradition, Safety Personal, Conformity Rules and Humility. On the general level children from families reported higher Openness to changes value and children from the orphan asylums reported higher Conservatism values. Values related to Openness to Changes are known as positive predictors of the social-personal capital of an individual (A. Tatarko), while values of the Conservatism are negatively related to the social-personal capital.

Additionally we extracted the data from a subsample of the second group: 29 children taking individual internet lessons for the general education program additionally to the main education course, age $M = 14.6$. We compared their data with the data of children parented in families. Children raised in orphan asylums taking individual internet lessons did not differ from children parented in families in scores for values of Self-Direction Freedom of Thought, Stimulation and Benevolence Care, and had higher scores as a second group in whole and

plus for the value of Universalism-Nature. Thus some values less reported in the group of children raised in orphan asylums did not differ between children taking individual lessons and children parented in families. In terms of social-personal capital it means that children raised in orphan asylums have similar level of this capital as children parented in families. The design of our study does not allow us to make a causal conclusion that individual lessons created this value level. We still may consider the alternative hypothesis that this effect is due to the self-selection effect, as children were free to take part in educational program and their different values might influence their choice. Nonetheless our results should be understood in the context that the need for cognition score was always higher for the family group than for groups from orphan asylums.

Keywords: basic individual values; personal results of education; orphan children; supplementary education.

References

1. Stolovich, L.V. (2009) I. Kant i problema tsennosti [I. Kant and the value problem]. *Kantovskiy sbornik*. 2. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/i-kant-i-problema-tsennosti> (Accessed: 12th September 2019).
2. Shokhin, V.K. (2006) *Filosofiya tsennostey i rannaya akseologicheskaya mysl'* [Philosophy of values and early axiological thought]. Moscow: RUDN.
3. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2012) The Federal State Educational Standard of Secondary (Full) General Education: Appendix to Order No. 413 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) dated May 17, 2012, "On Approving the Federal State Educational Standard of Secondary (Full) General Education". Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation July 7, 2012. Reg. No. 24480. (In Russian).
4. Schwartz, S.H. (1992) Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M.P. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25(1). Orlando, FL: Academic. pp. 1–65.
5. Muzdybaev, K. (1998) Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami: teoreticheskiy analiz [Strategy for coping with life difficulties: theoretical analysis]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii – Journal of Sociology and Social Anthropology*. 1(2). pp. 3–14.
6. Uslaner, E.M. (2002) *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Tatarko, A.N. (2014) *Sotsial'no-psikhologicheskiy kapital lichnosti v polikul'turnom obshchestve* [Socio-psychological capital of the individual in a multicultural society]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
8. Schwartz, S., Butenko, T.P., Sedova, D.S. & Lipatova, A.S. (2012) A Refined Theory of Basic Personal Values: Validation in Russia. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 9(2). pp. 43–70. (In Russian).
9. Cacioppo, J.T., Petty, R.E. & Kao, C.F. (2013) Need for Cognition Scale. *MIDSS, 2013*. [Online] Available from: <http://www.midss.org/sites/default/files/ncogscale.pdf> (Accessed: 19th October 2018).
10. Shepeleva, E.A., Valueva, E.A. & Lapteva, E.M. (2018) Need for Cognition: the comparative analysis of different researches and psycho-diagnostic approaches. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*. 7(3). pp. 115–125. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2018070311
11. Rokeach, M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Received 13.09.2019; Revised 19.09.2019;

Accepted 27.10.2019

Elena A. Shepeleva – Senior Researcher, the Gifted Diagnostics Sector, Moscow State University of Psychology and Education; Cand.Sc. (Psychol.).

E-mail: e_shep@rambler.ru

Ekaterina M. Lapteva – Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; Cand.Sc. (Psychol.).

E-mail: ek.lapteva@gmail.com

Nadezhda M. Lapteva – Junior Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

E-mail: n.m.lapteva@mail.ru

Dmitry V. Ushakov – Director, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; Head of the Chair of General Psychology. Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: dv.ushakov@gmail.com

Sergey V. Zabelin – Coordinator of the Research Programs, Autonomous Nonprofit Organization “ROST”.

E-mail: s.zabelin@predanie.ru

УДК 159.922.762

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФЕНОМЕНА ДРУЖБЫ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

А.Н. Алёхин^а, Е.Е. Вакнин^б, Е.В. Змановская^с, А.В. Лаптева^д

^а *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48*

^б *Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева», 192019, Россия, Санкт-Петербург, ул. Бехтерева, д. 3*

^с *Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России, 197082, Россия, Санкт-Петербург, ул. Оптиков, д. 54*

^д *Северо-Западный региональный центр судебной экспертизы, 191014, Россия, Санкт-Петербург, ул. Некрасова, д. 8*

Феноменология дружбы у подростков с нарушениями интеллекта представлена в виде структуры, которая состоит из когнитивного, эмоционально-потребностного и коммуникативного компонентов. При снижении интеллекта выявляются несформированность представлений о взаимопомощи и поддержке, редукция эмоционально-положительного отношения к другу. В общении у подростков с нарушениями интеллекта возникают сложности в дифференциации проявлений близости и поддержки, доминирует значимость функциональных характеристик дружбы. Потребность дружить сочетается с переживанием неудовлетворенности взаимоотношениями, разочарованием и несбывшимися ожиданиями.

Ключевые слова: медицинская психология; нарушения интеллекта; стойкие трудности в обучении; легкая умственная отсталость; дружба; подростковый возраст; когнитивный, коммуникативный, эмоционально-потребностный компоненты представлений о дружбе.

Введение

Дружба социально значима для подростков. В старших классах для их психического развития близкие отношения имеют большое значение, благодаря им формируются устойчивые дружеские контакты, становится значимой потребность в эмоциональной поддержке. Дружба, как семья и школа, является фактором социализации подростков. В процессе взросления происходит понимание личной ценности и отношений, основанных на взаимопомощи и эмоционально положительных контактах со сверстниками.

Среди подростков с нарушениями интеллекта самую многочисленную клиническую группу составляют обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, в том числе с диагнозом «F70 – легкая умственная отсталость» (по МКБ-10), и случаи, относящиеся к пограничным состояниям, при которых выявляются стойкие трудности в обучении. Изучение психического состояния данной полиморфной по интеллектуальному развитию

группы подростков на протяжении многих десятилетий сохраняет свою теоретическую и практическую значимость для медицинской психологии.

В XX в. приоритетной исследовательской задачей считалось развитие когнитивных процессов. В настоящее время научно-практические интересы сместились на оказание помощи в социальной реабилитации, подготовке к успешной интеграции в общество. Полноценная социализация детей с нарушениями интеллекта невозможна без формирования системы их межличностных отношений со сверстниками. При нарушениях интеллекта отмечается эмоциональная незрелость, которая обуславливает ситуативность и неустойчивость взаимоотношений с другими людьми, формальный характер взаимодействий, недостаточное понимание эмоционального состояния своего партнера, трудности выражения сопереживания и сочувствия. В коммуникативной сфере у подростков данной группы наблюдаются лабильность настроения, неумение оценить и понять поведение и средства невербальной коммуникации сверстника, трудности рефлексии, избирательная сензитивность к социальному окружению [1, 2].

С учетом клинических проявлений дизонтогенеза при снижении уровня интеллектуального развития, помимо аспектов изучения коморбидных расстройств развития, имеет значение психологический аспект, определяемый особым влиянием пубертатного периода на процесс социализации подростков. В этой связи проблема их межличностных отношений представляется особенно актуальной для решения задач компенсации когнитивных дисфункций [3, 4]. Создание развивающей среды и социальная поддержка в формировании коммуникативных навыков посредством общения в учебной группе рассматриваются как ведущие условия развития социальных контактов у обучающихся с нарушениями интеллекта [5–10]. Для межличностных отношений подростков с легкой умственной отсталостью характерны недостаточная дифференцированность эмоциональных состояний, сниженная потребность во взаимодействии, неадекватность реакций, неспособность осознавать особенности своих отношений с окружающими [11, 12]. Их социальные представления нередко отличаются негативной направленностью [13, 14]. При сравнении с нормативно развивающимися сверстниками дружба подростков с нарушениями интеллекта отличается значительно более низким уровнем эмпатии, привязанности и положительной взаимности [15, 16].

Целью настоящего исследования стало определение структурных особенностей и содержательных характеристик дружеских отношений изучаемой группы подростков с нарушениями интеллекта. Научная новизна данного исследования состоит в выявлении трех основных компонентов в их представлениях о дружбе, проявления которой сопряжены с такими важными показателями личностного развития, как коммуникативная компетентность, психоэмоциональный комфорт и ощущение удовлетворенности жизнью [17–19]. Изучение феноменологии дружбы является актуальным в аспекте создания программ психологического вмешательства [20, 21].

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическими основами исследования являются концепции развития личности ребенка в системе его взаимоотношений со значимыми людьми, психология отношений (В.Н. Мясищев) [3], представления о закономерностях нормального и отклоняющегося психического развития (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.) [22, 23], теории развития общения в онтогенезе (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) [18], феноменологический подход (В.А. Лосенков, М. Хайдеггер, И.С. Кон), системный подход, заключающийся в понимании общения как детерминанты всей системы психического и образа жизни человека (Б.Ф. Ломов) [24]. Данные подходы были использованы для выявления полиморфной параметрической структуры представлений о дружбе у подростков с нарушениями интеллекта и выделения в ней когнитивного, эмоционально-потребностного и коммуникативного компонентов.

В исследовании приняли участие 109 подростков в возрасте 14–16 лет. Первая экспериментальная группа включала подростков, которые после 4-го класса с диагнозом «смешанные специфические расстройства психологического развития» (F83 по МКБ-10) продолжили обучение в коррекционных классах (30 человек). Средний возраст обследованных, имеющих стойкие трудности в обучении, составил 14,8 лет. Во вторую экспериментальную группу был определен 31 подросток с диагнозом «легкая умственная отсталость» (F70 по МКБ-10). Их средний возраст – 15,2 лет. В контрольную группу вошли 48 нормативно развивающихся подростков.

При отборе методов и методик учитывалась необходимость получения качественно-количественных показателей, которые наиболее полно могли бы раскрыть особенности дружеских отношений и представлений о дружбе у подростков с интеллектуальными нарушениями. В соответствии с поставленными задачами применялся экспериментально-психологический метод. Для обеспечения эффективного обследования, получения достоверных результатов, формирования доверительных отношений и контакта с обследуемыми проводилась предварительная беседа. Изучение социальных отношений внутри класса проходило с применением социометрии. Особенности отношений с матерью, отцом, учителем, одноклассниками, другом определялись с помощью методик Д. Чикетти и М. Линча (адаптация Т.В. Архиреевой) и «Незаконченные предложения» (М. Сакс и С. Леви), анкеты «Представления о дружбе» (Е.В. Юркова), анализа рисунков на тему «Мой друг» (по А.Л. Венгеру) и сочинений на тему «Мой друг».

Результаты исследования и их обсуждение

С учетом полученных эмпирических данных и результатов факторного анализа представления о дружеских отношениях у подростков были представлены как трехкомпонентная структура, состоящая из когнитивного, эмоционально-потребностного и коммуникативного феноменологических

концептов (рис. 1). В рамках системного подхода данная структура отражает своеобразие процесса межличностных отношений при нарушениях интеллекта.

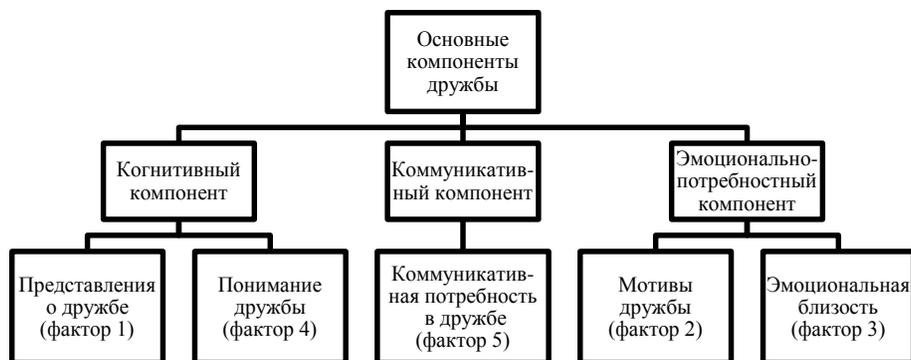


Рис. 1. Структурная модель дружеских отношений подростков

Когнитивный компонент включает вербальный континуум, используемый подростками для описания дружбы и друга как партнера для общения (личностные качества и характеристики, социальные роли), представлений о дружбе, характерных для данного возраста (устойчивость взаимоотношений, мотивы дружбы). Второй – эмоционально-потребностный – компонент содержит отрицательные или положительные переживания в процессе взаимодействия с другом (тональность отношений), потребности и мотивы, побуждающие ребенка выбирать друга, связанные с его способностью к социальному взаимодействию, активность во взаимодействии с партнерами. Данный компонент является регулирующим во взаимодействии между друзьями, определяющим цель общения в соответствии с мотивами и потребностями ребенка. Коммуникативный компонент представлен фактором, включающим различные проявления потребности или стремления к общению, внутреннее желание во взаимодействии, а также способность устанавливать и поддерживать контакты с другими детьми.

Для сравнительного изучения структуры представлений о дружбе и друге использовался дисперсионный анализ (ANOVA), критерий Н Краскала–Уоллеса, анализ таблиц сопряженности.

Когнитивный компонент дружбы у подростков. В табл. 1 в зависимости от наличия диагноза представлены статически значимые различия в факторах «представления о дружбе» и «понимание дружбы».

Показатели фактора «представления о дружбе» у подростков со стойкими трудностями в обучении и легкой умственной отсталостью значительно отличаются от представлений их сверстников с нормативным уровнем интеллектуального развития. Так, для обследуемых экспериментальных групп характерны недостаточная сформированность представлений о границах взаимопомощи и поддержки, неточное понимание критериев для выбора друга. Они проявляют ограниченность взаимопонимания при общении

с другом, чувство неуверенности, ведущим является желание не чувствовать себя одинокими.

Таблица 1

Результаты парных сравнений средних значений по изучению когнитивного компонента дружбы подростков (метод Шеффе)

Фактор	Группы подростков						Достоверность различий
	Нормативный уровень интеллектуального развития (А)		Нарушения интеллекта				
			Стойкие трудности в обучении (В)		Легкая умственная отсталость (С)		
	М	δ	М	δ	М	δ	
Представления о дружбе	0,14	0,88	-0,47	0,84	-0,43	0,85	A-B* A-C*
Понимание дружбы	0,94	0,91	-0,18	0,88	-0,35	0,51	A-B** A-C**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p < 0,001$.

По результатам исследования выявлено, что только для части подростков со стойкими трудностями в обучении и легкой умственной отсталостью «поддержка» является одной из важных характеристик для понимания различий в определениях «друг» и «приятель». Обследуемые данных групп (80–85%) упоминают большую значимость территориальной близости друга, благодаря которой создаются условия для частого взаимодействия, что облегчает возможность контакта со сверстниками. Другим часто встречающимся качеством при описании образа друга оказался негативизм: отказ от сотрудничества, отрицательная активность по отношению друг к другу. Около 50% подростков экспериментальных групп отмечают, что они с другом одинакового возраста.

Специфика когнитивного компонента представлений о дружбе у подростков с нарушениями интеллекта заключается в недостаточной сформированности границ взаимопомощи и поддержки, снижении симпатии, доверия и эмоциональной близости с другом, негативизме и агрессивном социальном поведении. Подростки со стойкими трудностями в обучении, в отличие от сверстников с легкой умственной отсталостью, определяют дружбу как процесс общего времяпрепровождения, общения и поддержки, отмечают ее ценность и важность, указывают, что близость является отличительной особенностью при дифференциации понятий «друг» и «приятель». У данной группы обследованных выражены выделение функциональной приоритетности в представлениях о дружбе, упрощенное описание личностных особенностей значимых одноклассников, нарушение процесса взаимности в отношениях.

При исследовании эмоционально-потребностного компонента представлений о дружбе у подростков выявлено сниженное эмоционально-положительное отношение к другу, при этом отмечается его ценность и важность, потребность в эмоциональной близости с другом. При сравнении с другими группами у обследуемых с легкой умственной отсталостью ведущими критериями при выборе друга является положительная оценка

учителя, симпатия и положительные эмоции при общении с другом. В коллективе сверстников выявлена низкая частота взаимных выборов. При изучении образа друга у подростков с легкой умственной отсталостью отмечаются его отзывчивость и качества, которые будут обеспечивать успешное социальное взаимодействие и устойчивость дружбы (например, умение понимать поведение и эмоции другого человека, дружелюбие).

В зависимости от степени снижения интеллекта у обследуемых отмечается меньшее осознание ценности дружбы ($\chi^2 = 10,130$, $p = 0,001$), которая выражается с помощью эмоционально-экспрессивной формы слов («здорово», «прекрасно», «класс»). Для подростков экспериментальных групп характерен сниженный уровень эмоционально-положительного отношения к другу ($F = 4,594$, $p = 0,012$), мотивом при выборе друга является социальная желательность. В результате исследований выявлены статистически значимые различия в факторе «мотивы дружбы», которые приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты парных сравнений средних значений обследуемых подростков по фактору «мотивы дружбы» (метод Шеффе)

Фактор	Группы подростков						Достоверность различий
	Нормативный уровень интеллектуального развития (А)		Нарушения интеллекта				
			Стойкие трудности в обучении (В)		Легкая умственная отсталость (С)		
	М	δ	М	δ	М	δ	
Мотивы дружбы	-0,09	0,91	-0,35	0,98	0,48	0,84	А-С** В-С**

Примечание. ** – $p < 0,001$.

Из анализа различных видов мотивов, описываемых рассматриваемым фактором, следует, что подростки с легкой умственной отсталостью склонны указывать на то, что их друг должен иметь такие качества, которые будут обеспечивать успешное социальное взаимодействие и, как следствие, устойчивую дружбу (ум, способность понимать поведение и эмоции другого человека и др.). В отличие от нормативно развивающихся сверстников и обследуемых со стойкими трудностями в обучении их значимым мотивом при выборе друга становится положительная оценка учителя. При снижении интеллекта характерно предпочтение чувства симпатии в отношениях со сверстниками и переживание положительных эмоций. В подростковом возрасте выявлены также определенные различия в представлениях о ценности дружбы. Обследуемые с нормативным уровнем развития (83,3%) и со стойкими трудностями в обучении (80%) определяют дружбу как процесс совместного времяпрепровождения, общения и поддержки. У подростков с легкой умственной отсталостью наблюдается заметная недостаточность ценностной значимости дружбы по сравнению со сверстниками, имеющими стойкие трудности в обучении ($\chi^2 = 12,354$, $p = 0,000$) и обследуемыми контрольной группы ($\chi^2 = 18,848$, $p = 0,000$).

Исследование коммуникативного компонента дружбы у подростков с нарушениями интеллекта позволило выявить ряд особенностей. При легкой умственной отсталости наблюдается высокая коммуникативная потребность в дружбе в сравнении с другими группами детей, при этом отмечается недостаточно осознанный характер взаимоотношений и их регуляции ($\chi^2 = 16,716$, $p = 0,000$). Дружба определяется не только как процесс удовлетворения эмоциональной потребности, но и как социальное взаимодействие индивидов и взаимное познание. Общей характеристикой для всех групп подростков оказалось то, что дети указывают на большое количество совместно проведенного времени с другом («Мы часто вместе», «Всегда рядом», «Гулять и играть вместе»). Некоторые обследуемые со стойкими трудностями в обучении указывали такие качества друга, которые способствуют успешному установлению взаимодействия («дружелюбный», «отзывчивый», «хороший товарищ и собеседник», «вежливый»). У сверстников с легкой умственной отсталостью также отмечаются качества, которые обеспечивают позитивную и успешную коммуникацию («тот, кому можно доверять», «добрый и воспитанный», «тот, который придет на помощь, поддержит, поймет»).

В сравнении с нормативно развивающимися сверстниками обследуемые с нарушениями интеллекта указывают на проблемы в общении с другом ($\chi^2 = 7,308$, $p = 0,007$), недостаточную умелость в социальных контактах, что в целом формирует у подростка субъективный дефицит общения ($\chi^2 = 24,832$, $p = 0,00$). Около 20% подростков данной группы отмечают поведение или поступки друга, которые не соответствуют нормам и правилам поведения в обществе, например курение, употребление спиртных напитков, которые они оценивают положительно. При снижении интеллекта в описаниях друга выделяются малоконтактность, необщительность, замкнутость ($\chi^2 = 34,723$, $p = 0,000$). В 58,3% случаев нормативно развивающиеся сверстники указывают на общительность и активность друга, а 35,4% высказывают свою инициативу и желание помочь другу, оказать ему поддержку («доверие друг другу, не бросать и не подставлять», «помощь, выручка в какой-то проблеме», «гулять вместе, не жадничать»).

Эмпирические исследования показали, что при анализе когнитивного компонента дружбы подростки с нарушениями интеллекта затрудняются в выделении различий между понятиями «друг» и «приятель», не дифференцируют специфические особенности в проявлении близости и поддержки. В контексте реализации эмоционально-потребностного компонента дружбы они представляют эмоционально-положительную связь с человеком в большей степени как функциональную характеристику – совместное времяпрепровождение. При снижении интеллекта в структуре коммуникативного компонента отмечается наличие потребности в друге, но одновременно с этим выявляются переживания чувства неудовлетворенности или разочарования во взаимоотношениях.

Представления о дружбе у подростков со стойкими трудностями в обучении связаны с эмоционально-положительными переживаниями, а выде-

ление ведущих и содержательных характеристик дружбы затруднено. Данной группе обследуемых характерна определенная амбивалентность в отношениях, которая, с одной стороны, проявляется в тенденции к снижению или отсутствию потребности в неформальной близости с другом, с другой – в потребности в стабильных дружеских контактах. Легкая умственная отсталость обуславливает неустойчивость отношений с другом, сниженную активность во взаимодействии, недостаточную регуляцию в межличностных отношениях, неудовлетворенность дружбой. Представления о дружбе у этих подростков выявляются при анализе стереотипных речевых высказываний. Доминирующим мотивом взаимоотношений становится, по их высказываниям, процесс эмоционально положительного совместного времяпрепровождения.

Заключение

Результаты проведенного исследования имеют практическую значимость, которая заключается в расширении и углублении клинико-психологической характеристики подростков с нарушениями интеллекта, анализе особенностей межличностного общения и представлений о дружбе у подростков изучаемой группы. Исследование показало, что структурные компоненты представлений о дружбе у подростков с нарушениями интеллекта имеют свою специфику и нуждаются в коррекции. Для подростков с нарушениями интеллекта оказались характерными такие особенности дружбы, как недостаточная сформированность представлений о границах взаимопомощи и поддержки, редукция эмоционально-положительного отношения к другу, упрощенное восприятие образа друга и его личностных особенностей, затруднения во взаимопонимании и нестабильность отношений. При наличии стойких трудностей в обучении подростки определяют дружбу как процесс совместного времяпрепровождения, подчеркивая личную ценность и значимость коммуникации с другом и постоянной эмоциональной близости.

Для подростков с легкой умственной отсталостью характерным остается нарушение когнитивного компонента, которое выражается в ограниченном понимании специфики дружбы. При наличии высокой коммуникативной потребности у них выявляется неустойчивость эмоциональных контактов со сверстниками с проявлениями негативизма.

Полученные эмпирические данные могут использоваться психологами в образовательных учреждениях в процессе психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с целью оптимизации межличностных взаимоотношений в детском коллективе, развития и коррекции представлений о дружбе.

Литература

1. Лаптева А.В. Защирина О.В. Возрастные особенности представлений о дружеских отношениях у подростков со смешанными специфическими расстройствами развития // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 241–244.

2. Shea S.E. Mental retardation in children ages 6 to 16 // *Seminars in Pediatric Neurology*. 2006. Vol. 13 (4). P. 262–270. DOI: 10.1016/j.spn.2006.09.010.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений // Мясищев В.Н. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М. ; Воронеж : МОДЕК, 1998. 363 с.
4. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* / ed. by P.D. Zelazo. Oxford : Oxford University Press, 2013. Vol. 2: Self and other.
5. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. М. : ФЛИНТА ; Н. Новгород : Мининский университет, 2017. 136 с.
6. Adeniyi Y.C., Omigbodun O.O. Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2016. Vol. 10 (1). P. 1–12. DOI: 10.1186/s13034-016-0118-3.
7. Athamanah L.S., Josol K.C., Aye D., Fisher M.H., Sung C. Understanding friendships and promoting friendship development through peer mentoring for individuals with and without intellectual and developmental disabilities // *International Review of Research in Developmental Disabilities*. 2019. DOI: 10.1016/bs.irrdd.2019.06.009.
8. Barry C.M., Wentzel K.R. Friend Influence on Prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42, № 1. P. 153–163. DOI: 10.1037/0012-1649.42.1.15.
9. Hartup W.W., Stevens N. Friendships and adaptation in the life course // *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121 (3). P. 355–370. DOI: 10.1037/0033-2909.121.3.355.
10. Nouwens P.J., Lucas R., Smulders N.B. et al. Identifying classes of persons with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: a latent class analysis // *BMC Psychiatry*. 2017. Vol. 17. P. 257. DOI: 10.1186/s12888-017-1426-8.
11. Иванова С.С. Специфика общения подростков с умственной отсталостью // *Современное состояние психологии и педагогики : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа : Аэтерна, 2015. С. 124–125.*
12. Sigstad H.M.H. Significance of friendship for quality of life in adolescents with mild intellectual disability: A parental perspective // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2016. Vol. 41. P. 289–298. DOI: 10.3109/13668250.2016.1200018.
13. Грюнберг И.В. Теоретические основы проблемы агрессии подростков с нарушением интеллекта // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2014. № 1 (57). С. 434–437. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-agressii-podrostkov-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 02.03.2019).
14. Реутова Н.В. Взаимосвязь уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 3 (9). С. 124–128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-agressivnosti-i-povedencheskih-strategiy-u-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 10.04.2019).
15. Mason P., Timms K., Hayburn T., Watters C. How Do People Described as having a Learning Disability Make Sense of Friendship? // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2013. Vol. 26 (2). P. 108–118. DOI: 10.1111/jar.12001.
16. Tipton L.A., Christensen L., Blacher J. Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2013. Vol. 26 (6). P. 522–532. DOI: 10.1111/jar.12051.
17. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Лялина И.И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития // *Pedagogical Review : Научно-педагогическое обозрение*. 2016. № 1 (11). С. 26–30.
18. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. 383 с.

19. Стебляк Е.А. Формирование социальных представлений умственно отсталых обучающихся о межличностных отношениях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 1 (27). С. 87–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-predstavleniy-umstvenno-otstalyh-obuchayuschihsya-o-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 10.04.2019).
20. Fletcher A.C., Blair B.L., Troutman D.R., Madison K.J. Identifying children's friendships across diverse contexts: Maternal and child perspectives // Journal of Social and Personal Relationships. 2013. Vol. 30 (7). P. 858-880. DOI: 10.1177/0265407512472474.
21. Waterhouse A. Positive Relationships in School. Supporting Emotional Health and Well-being. London : Routledge, 2019. 248 p. DOI: 10.4324/9780429428081.
22. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
23. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии.
24. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Рос. акад. наук, Ин-т психологии. М. : Наука, 1999. 349 с.

*Поступила в редакцию 10.08.2019 г.; повторно 23.10.2019 г.;
принята 13.11.2019 г.*

Алёхин Анатолий Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой клинической психологии и психологической помощи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: termez59@mail.ru

Вакнин Елена Евгеньевна – доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психодиагностики Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева Министерства здравоохранения Российской Федерации.

E-mail: helen_malkova@mail.ru

Змановская Елена Валерьевна – доктор психологических наук, профессор Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины им. А.М. Никифорова МЧС России.

E-mail: evz-spb@mail.ru

Лаптева Анастасия Валерьевна – государственный судебный эксперт Северо-Западного регионального центра судебной экспертизы.

E-mail: nastyia.90@bk.ru

For citation: Alekhin, A.N., Vaknin, E.E., Zmanovskaya, E.V., Lapteva A.V. Structural Components of Friendship in Adolescents with Cognitive Disorders. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 139–151. doi: 10.17223/17267080/74/9. In Russian. English Summary

Structural Components of Friendship in Adolescents with Cognitive Disorders

A.N. Alekhin^a, E.E. Vaknin^b, E.V. Zmanovskaya^c, A.V. Lapteva^d

^a *The Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moyka Embankment (Naberezhnaya r. Moyki) St. Petersburg, 191186, Russian Federation*

^b *V.M. Bekhterev National Research Medical Center for Psychiatry and Neurology, 3 Bekhterev St., 192019 Saint Petersburg, Russian Federation*

^c *Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine, EMERCOM of Russia, 54 build, Optikov Str., Saint-Petersburg, 197082, Russian Federation*

^d *Federal State Budgetary North-West Regional Center for Forensic Expertise, 8 build, Nekrasova Str., Saint-Petersburg, 191014, Russian Federation*

Abstract

The article is devoted to the analysis of the friendship phenomenon among teenagers with cognitive disorders as a socially significant value, a factor for a child's socialization. The aim of the study is to explore the ideas of friendship among adolescents with cognitive disorders.

The study involved adolescents, age from 14 to 16. The control group consisted of adolescents with a normal level of intelligence. The first experimental group consisted of adolescents with mixed specific psychological development disorders, who continued their education in correctional classes after the 4th grade (children with constant difficulties in learning). The second experimental group consisted of the adolescents with mild intellectual deficiency.

The methods used are a standardized interview, sociometry, study of relations to family members, the questionnaire «perceptions of friendship», incomplete sentences, and projective methods (drawing and writing an essay «My friend»).

The phenomenology of views on friendship is presented as a three-component structure consisting of cognitive, emotional-needful, and communicative components. Adolescents with health disorders, compared to their normally developing age-mates, are characterized by wrong views on the boundaries of mutual help and support, reduction of emotion-positive relation to a friend, simplified perception of the friend's image and his personal peculiarities, difficulties in mutual understanding and unstable relationships. The degree of intelligence decline influences all three components of the friendship phenomenon. Adolescents with constant learning difficulties define friendship as a process of joint pastime, highlighting personal value and importance of communication with a friend and constant emotional closeness. For adolescents with mild intellectual deficiency the disorder of the cognitive component is typical. It is expressed in the limited understanding of the friendship specifics. With presence of the high communicative need, they demonstrate instability of emotional contacts with peers and negativism manifestation.

Adolescents' understanding of friendship is characterized with insufficient completeness of mutual help and support borderlines, richness of friend image in his personal peculiarities, fragility of emotional contacts with negativism manifestations. The research has demonstrated that all structural components of friendship understanding in adolescents with cognitive disorders have their own specifics and need corrections.

Keywords: medical psychology; cognitive disorders; constant difficulties in learning; mild intellectual deficiency; friendship; adolescence; cognitive component of friendship; communicative component of friendship; emotional-needful component of friendship.

References

1. Lapteva, A.V. & Zashchirinskaya, O.V. (2015) Age characteristics in representations of friendship among adolescents with mixed specific developmental disorders. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, Education*. 3(52). pp. 241–244. (In Russian).
2. Shea, S.E. (2006) Mental retardation in children ages 6 to 16. *Seminars in Pediatric Neurology*. 13(4). pp. 262–270. DOI: 10.1016/j.spen.2006.09.010
3. Myasishchev, V.N. (1998) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow; Voronezh: MODEK.
4. Zelazo, P.D. (ed.) (2013) *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press.
5. Dmitrieva, E.E. & Dvurechenskaya, O.N. (2017) *Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychology of the socialization of preschool and primary school children with disabilities]. Moscow: FLINTA; Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University.

6. Adeniyi, Y.C. & Omigbodun, O.O. (2016) Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 10(1). pp. 1–12. DOI: 10.1186/s13034-016-0118-3
7. Athamanah, L.S., Josol, K.C., Ayeh, D., Fisher, M.H. & Sung, C. (2019) Understanding friendships and promoting friendship development through peer mentoring for individuals with and without intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities*. DOI: 10.1016/bs.irrdd.2019.06.009
8. Barry, C.M. & Wentzel, K.R. (2006) Friend Influence on Prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental Psychology*. 42(1). pp. 153–163. DOI: 10.1037/0012-1649.42.1.15
9. Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997) Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*. 121(3). pp. 355–370. DOI: 10.1037/0033-2909.121.3.355
10. Nouwens, P.J., Lucas, R., Smulders, N.B. et al. (2017) Identifying classes of persons with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: a latent class analysis. *BMC Psychiatry*. 17. pp. 257. DOI: 10.1186/s12888-017-1426-8
11. Ivanova, S.S. (2015) Spetsifika obshcheniya podrostkov s umstvennoy otstalost'yu [The specificity of communication between adolescents with mental retardation]. In: Sukiasyan, A.A. (ed.) *Sovremennoe sostoyanie psikhologii i pedagogiki* [The Current State of Psychology and Pedagogy]. Ufa: Aeterna. pp. 124–125.
12. Sigstad, H.M.H. (2016) Significance of friendship for quality of life in adolescents with mild intellectual disability: A parental perspective. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 41. pp. 289–298. DOI: 10.3109/13668250.2016.1200018
13. Grunberg, I.V. (2014) The theoretical foundations of the problem of aggression in adolescents with intellectual disabilities. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye i sotsial'nye nauki – Scientific Notes of Orel University. Humanities and social sciences*. 1(57). pp. 434–437. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-agressii-podrostkov-s-narusheniem-intellekta> (Accessed: 2nd March 2019). (In Russian).
14. Reutova, N.V. (2014) The correlation between the degree of aggressiveness and behavioral strategies in adolescents with mental retardation. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 3(9). pp. 124–128. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-agressivnosti-i-povedencheskih-strategiy-u-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (Accessed: 10th April 2019). (In Russian).
15. Mason, P., Timms, K., Hayburn, T. & Watters, C. (2013) How Do People Described as having a Learning Disability Make Sense of Friendship? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 26(2). pp. 108–118. DOI: 10.1111/jar.12001
16. Tipton, L.A., Christensen, L. & Blacher, J. (2013) Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 26(6). pp. 522–532. DOI: 10.1111/jar.12051
17. Grebennikova, E.V., Shelekhov, I.L. & Lyalina, I.I. (2016) Interpersonal communication as a marker of effective socialization of adolescents with mental retardation. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 1(11). pp. 26–30. (In Russian).
18. Lisina, M.I. (1997) *Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka* [Communication, personality and psyche of the child]. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK.
19. Steblyak, E.A. (2017) Formation of social representations mentally retarded studying about interpersonal relations. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya – The Science of Person: Humanitarian Researches*. 1(27). pp. 87–94. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-predstavleniy-umstvenno-otstalyh-obuchayuschihya-o-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (Accessed: 10th April 2019). (In Russian).

20. Fletcher, A.C., Blair, B.L., Troutman, D.R. & Madison, K.J. (2013) Identifying children's friendships across diverse contexts: Maternal and child perspectives. *Journal of Social and Personal Relationships*. 30(7). pp. 858–880. DOI: 10.1177/0265407512472474
21. Waterhouse, A. (2019) *Positive Relationships in School. Supporting Emotional Health and Wellbeing*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429428081
22. Ananiev, B.G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as a subject of knowledge]. St. Petersburg: Piter.
23. Vygotsky, L.S. (1983) *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols]. Vol. 5. Moscow: Pedagogika
24. Lomov, B.F. (1999) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka.

Received 10.08.2019; Revised 23.10.2019;

Accepted 13.11.2019

Anatolij N. Alekhin – Head of Department of Clinical Psychology and Psychological Assistance of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen, Professor, D. Sc. (Medical).

E-mail: termez59@mail.ru

Elena E. Vaknin – Senior Researcher of the Laboratory Clinical Psychology and Psychodiagnosics, V.M. Bechterev National Research Medical Center for Psychiatry and Neurology, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: helen_malkova@mail.ru

Elena V. Zmanovskaya – Professor, The Federal State Budgetary Institute «The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine» The Ministry of Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: evz-spb@mail.ru

Anastasia V. Lapteva – State Forensic Expert, Federal State Budgetary North-West Regional Center for Forensic Expertise, Saint-Petersburg, Russian Federation.

E-mail: nastyia.90@bk.ru

УДК 159.9.072

RESEARCH OF THE REHABILITATION POTENTIAL OF PEOPLE WITH DIFFERENT CHARACTERISTICS OF THE LEARNED HELPLESSNESS AND HUMAN LIFE-WORLD STABILITY

O.V. Petryaeva^a, I.O. Loginova^a, O.V. Volkova^a

^a *Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voino-Yasenetsky, 1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation*

Rehabilitation potential is considered as the ability of people to activate their biological and socio-psychological mechanisms for restoring destroyed health. It is suggested that the problem of rehabilitation potential correlates with the problem of learned helplessness of people and a problem of human life-world stability. These two phenomena are similar in their definition and reveal the level of responsibility of people for their life. Then rehabilitation activities can rely on the positive experience and provide more confident progress of a person towards the restoration of lost functions.

Keywords: rehabilitation potential; learned helplessness; human life-world stability.

Introduction

In the last decade rehabilitation as a direction for medicine is constantly developing and modifying, while obtaining the new features and aspects. At the same time, an important condition for the applicability of this concept is a violation of health, in connection with which various aspects of rehabilitation appear (“recovery treatment”, “medical rehabilitation”, “recovery medicine”, etc.). Rehabilitation in medicine is understood as restoration of organismic functions to adequate (normal) values after any organic injury (stroke).

However, be this concept ever so widely treated in the theory, the medicine narrowed it significantly: the term “rehabilitation” is understood and used by experts as especially medical task. In the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) a concept of diseases consequences is formulated as the main object of science and practice of rehabilitation: a) violation of structures and functions of a human body; b) restriction of human activity as individual; c) social insufficiency of a human as a personality.

According to the statistical data studied by us in the Web of Science base search engine, every year the number of researches and publications concerning rehabilitation is steadily growing: 2008 (121), 2009 (152), 2010 (154), 2011 (182), 2012 (194), 2013 (270), 2014 (270), 2015 (347), 2016 (367), 2017 (420), 2018 (431). The leaders in the amount of scientific works in this field are the USA, Great Britain, Canada. In these countries the newest up-to-date exercise

machines for restoration are also being developed, new directions of rehabilitation development are being discussed.

For performing recovery treatment directed to the second and third stages of rehabilitation the specialized rehabilitation departments are being opened in hospitals worldwide. In this regard, experts do not avoid an economic side of a question as well - what type of patients should be taken for treatment, how many times a year, what is the treatment duration and specifics, etc.

In the analyzed studies according to medical paradigm the attention is focused on the object directed impacts of medical personnel on the patient for the sake of assistance in restoration. Any of treatments does not consider subject (internal) commitment of the patient to process of rehabilitation.

Nevertheless, nowadays the idea that different people are restored differently becomes obvious: with different speed, with different staging of groups of muscles inclusion, with different opportunities of result maintaining after hospital treatment. For the description of the above listed parameters of rehabilitation course the term "rehabilitation potential" was endenized into a scientific lexicon. Rehabilitation potential includes possibilities of an organism to restoration, motivation of the patient, possibility of patient's adaptation to the world around, his socialization process, etc. The idea of rehabilitation potential is being formed according to ICF (International Classification of Functioning, restrictions of activity and health), NIHHS (National Institutes of Health Stroke Scale), Renkin scale, ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) and other important for ergotherapy parameters. These scales widely clasp all spheres of the patient, but can mean absolutely different health damage at the same level: for example, sedentary in a carriage and able to operate it perfectly patient is as well socialized, as patient walking with a unilateral support; or the patient with aphasia is as deeply struck, as the patient confined to the bed.

The analysis of scientific definition of the term "rehabilitation potential" allowed us to reveal several essential positions:

1) The concept of "the rehabilitation potential" is inexact, insufficiently clear and is affected by the influence of non clinical context (Burton, Horne, Woodward-Nutt et al., 2015; Enderby, Pandyan, Bowen et al., 2017; Liddon, Kinglerlee, Barry, 2017; Dinesen, Nielsen, Andreasen et al., 2019).

2) Rehabilitation potential is considered as the ability of a person to activate his biological and socio-psychological mechanisms for restoring destroyed health, employability, personal status and estate, but not medical stuff activity (Sivukha, Enikeeva, 1997; Meyer, Teasell, Kelloway et al., 2018; Anelli, Avanzi, Damora et al., 2019).

3) Representation and specification of patient rehabilitation potential is necessary not only for the correct rehabilitation program development, but also for forecasting the potential efficiency of the held rehabilitation activity (Haselbach, Renggli, Carda et al., 2014; Hsieh, Chang, Hung et al., 2018; Verweij, van de Korput, Daams et al., 2019), for estimation of the possible restoration level of a broken function and, therefore, the rehabilitation forecast (Skalsky, McDonald, 2012).

4) The described in the contemporary studies clinical cases indicate the possibility of gradual change concerning the rehabilitation potential level: initially all patients by default have high rehabilitation potential and take a usual rehabilitation course, but during the subsequent hospitalization at the same medical institution doctors can estimate the remote results and change the level of rehabilitation potential. However, patients with various psychological characteristics can have problems with restoration of functions already at the first stage of rehabilitation that demands inclusion of the clinical psychologist in multidisciplinary team on a constant basis (Petryaeva, Shnayder, Artyukhov et al., 2017; Maslovara, Butkovic-Sold, Peric et al., 2019).

Generalizing everything stated above, we can specify that in own understanding the rehabilitation potential is considered as the ability of a person to activate his biological and socio-psychological mechanisms for restoring destroyed health, employability, personal status and estate. It can be realized under the certain conditions and the consolidated assistance of rehabilitation services and society. Rehabilitation potential acts as characteristic of the combined psychological system, where the intension of the patient on restoration of the lost functions meets the given opportunities of medical institution (Naumova, Schvartc, 2006; Musselman, Shah, Zariffa, 2018). At the same time the level of rehabilitation potential depends on degree of efforts compliance of both sides – patients and doctors (high, average, low).

We suggested that the problem of rehabilitation potential correlates with problem of learned helplessness of the person and problem of human life-world stability (constructive, unconstructive, stagnant). These two phenomena are similar in their definition and revealing the level of responsibility of the person for his life (Deci & Ryan, 2000; Volkova, 2018).

The learned helplessness as a form of human life organization is the catalyst of psychological instability and somatic illness, it determines decrease in resilience of personality to harmful influences of the external environment, contributes to the development and exacerbation of psychological damages and somatic diseases of various etiologies. The helplessness is formed and “taught” gradually, under the influence of a factor of social response to failures in life events or features of somatic health rather than level of stress factor or disease nature and their objective influence on personality (Volkova, 2016; Yang, Liu, 2018).

It is very important for a person to have successful experience in overcoming difficulties. Then rehabilitation activities can rely on this positive experience and provide more confident progress of a person towards the restoration of lost functions.

The human life-world stability is considered in psychology as an essential indicator of the success of the life self-fulfillment and transference of abilities inherent in him (human) into reality (Loginova, 2012).

In our opinion, human life-world stability allows balancing between order and chaos which Prigozhin (1997) named movement “from life to formation and back” when the accent is shifted from balance position to instability condition where the structure is generated and reconstructed. This single moment of fixation to balance, to stability along with an openness which “breaks” the estab-

lished rules is related to the rehabilitation arrangements as specially built relation with the world around pointing on the issue regarding the fact whether the life is that a human being (under the formula “I live”) performs or it is something that is performed in a human being (under the formula “I am alive”).

Design

The study was of comparative type and was organized in the two samples to reveal the degree of difference manifestation. All respondents subscribed voluntary informed consent to participate in the study in accordance with the norms of the Local Ethics Committee of Krasnoyarsk State Medical University. The study was conducted from 2017 till 2018.

Criteria of inclusion in the research:

- patients with a trauma of cervical section of the spine as one of the most severe injuries on consequences for the human;
 - agreement to participate in the study subscribed in the informed consent;
 - duration of a disease is no more than two years;
 - status of a graduate (to provide high cognitive inclusiveness);
 - age up to 50 years (to avoid cases of dementia processes influence on the research data);
 - existence of close social environment for providing psychological support in rehabilitation process;
 - the number of hospitalizations is more than one previous (that indicates adaptability to rehabilitation process);
 - no more than one serious associated disease in anamnesis.
- 40 people were involved in the study.

Table 1

Distribution of respondents by parameters within groups

Options	Gender		Age	Disease duration (in years)	Number of hospitalizations	Education status	Family, social environment	Number of severe diseases
	Female	Male						
1 st group	70%	30%	45,2 ± 0,5	1,4 ± 0,3	2 ± 1	graduate	yes	1
2 nd group	50%	50%	43,5 ± 0,7	1,2 ± 0,5	2 ± 1	graduate	yes	1

The general number of patients was divided into two groups according to the level of rehabilitation potential:

- The first group – patients with low level of rehabilitation potential.
- The second group – patients with high level of rehabilitation potential.

Objectives

The aim of the research is to study the features of the patients’ rehabilitation potential with different characteristics of learned helplessness and human life-world stability.

The main objectives of the research are:

- 1) to explore how the state of the learned helplessness influences the features of rehabilitation potential;
- 2) to reveal how the specifics of human life-world stability influence the features of rehabilitation potential.

Methods

At the preparatory investigation stage, the assessment of rehabilitation potential was carried out by means of the following methods:

- neurologic (Renkin Scale, Bartel Index, OSS (Orgogozo Stroke Scale), ECOG (Karnovsky Index), RMI (Rivermead Mobility Index));
- psychological (SF36, Riff scale, EPQ, E.B. Fantalova's questionnaire, BAI (Beck Anxiety Inventory), Cattell Sixteen Personality Factor Questionnaire, Dembo-Rubenstein test);
- neuropsychological techniques (MMSE, MOCA);
- with deciphering of their result.

These scales are validated and have clear evidential base. The assessment of rehabilitation potential (high, average or low) was provided on the basis of the obtained data.

The open-type questionnaire “Learned Helplessness Genesis Value Judgment” (Volkova, 2016) was applied to study the unique ways of learned helplessness development and identification of its place in life of a specific person. The formation mechanisms and prevention ways of the learned helplessness phenomenon demands considering environmental factors, studying patterns of behavior mastered by means of interaction with the representatives of the social environment, mechanisms of fixing and maintenance of these patterns, and also their combinations to the specific physiological state caused by health factors. Studying the influence of a unique complex containing the specified structural elements as the model forming learned helplessness in ontogenesis (since the period of the preschool childhood till adulthood), and its connection with the level of rehabilitation potential of the patient is one of the objectives of this research.

The method “Investigation of the Human Life-World Stability” (Loginova, 2012) was used as the research tool, which allows to study the features of the human life-world stability in the process of real-life activity. This method is aimed at studying the features of the human life organization and allows revealing the manifestations of the life stability (constructive, unconstructive, and stagnant).

Mathematical processing of the obtained results was carried out with use of the SPSS Statistics 21 software packaging.

Discussion

All data (responses and quotations) obtained in the two groups of respondents by means of the open-type questionnaire “Learned Helplessness Genesis Value

Judgment” (Volkova, 2016) were systematized in accordance with the instruction and are presented in Table 2.

Table 2

Results of the questionnaire “Learned Helplessness Genesis Value Judgment”

Learned helplessness criteria	1st group		2nd group	
	Before disease	During disease	Before disease	During disease
Estimation of the health state (somatic status)	I was born prematurely. Frequent diseases of various genesis. Asthenia	I feel deeply sick. I do not feel healthy. I’m not alive, there is no life in me	Sometimes I suffered from viral diseases. Something rarely happened. I always considered myself as healthy	I’m overcoming the disease. I do not define myself as a patient. I’m recuperating
Estimation of the emotional state	I was morally humiliated in my family. I suffered from experiencing difficult life periods. Life has broken me, I’m broken	The trauma cracked me even more. I am emotionally devastated. I have no energy for emotion	Positive experiences of joy from openings, communication, achievements	Experiences of impossibility to be active, other emotional reactions remained the same
Estimation of the motivation level	I always wanted to be active, but it was impossible	There is no desire to be active I accepted this situation (disease), there is no motivation on changing it	I was active, I clearly understood what I want I was strongly motivated on achievements I always competed with others and myself	I am ready to fight for health I have experience of achievements, I use it for achieving results
Estimation of the will-power level	Everything came easily for me, I never trained my will-power. The will was weak – I could achieve nothing through efforts	If someone who would direct me is absent, I do nothing	I was always a strong-willed person. I was always on friendly terms with my will-power: I can do everything overcoming my thought “I do not want” to complete anything I’ve started doing	Now I became weaker, wanted to give up smoking, but didn’t succeed in it. I try to overcome the situation: it’s impossible to reach anything without efforts
Locus of control estimation	While parents were alive, they controlled me. When they died – it was necessary to become independent. Support of people around me was always necessary	Now external control is very important (the doctor, the nurse) Without someone who “adjusts” I cannot do anything	Generally, it was 50/50. It differs from situation to situation, but I tried to control everything myself. I was accustomed to rely on opinion of only the closest – that’s the way I lived	Now in those aspects where I am not an expert (concerning treatment), I do not interfere – I trust experts. Situationally, about 50–70% is of my control

End of table 2

Learned helplessness criteria	1st group		2nd group	
	Before disease	During disease	Before disease	During disease
Estimation of cognitive sphere	Though I was ill in the childhood, I was smart. I studied well at school. I was a middling	I try to maintain my wits working. I puzzle cross-words	My development was normal. I never had problems with learning. I had excellent memory	I do not notice any deterioration so far. Everything is interesting, I read a lot
General atmosphere in child-parental relations	In my childhood I was beaten by parents. I was afraid of parents. I did everything my parents wanted only because of their rigid style of education	I do not want to be a burden to my children. I have difficult relations with my relatives	We had a great family, I have built my own family by this example. Parents always understood me I was never shouted at, parents explained me everything	My relations with family remained wonderful. I feel support. All relatives are ready to help me
General characteristic of relations with social environment	I had no friends. I was a soul of any company. It was pleasant to communicate	I limited communication because of the defect. I am ashamed of friends as I am a disabled person. I do not communicate with anybody, except relatives	Communication brought me pleasure. I always was in the center of events, possessed all the information. I trusted to my social environment	My friends and acquaintances often visit me. I communicate actively in social networks. People often ask me for advice

The summary of the questionnaire “Learned Helplessness Genesis Value Judgment” presented in Table 2 allows for curious conclusions to be drawn.

In terms of the learned helplessness criteria, there are certain opposing polarity trends that are characteristic of patients with high and low rehabilitation potential.

In particular, patients with high rehabilitation potential are quite optimistic about their own somatic status, even when they realize that they are not healthy. They describe the experience of living with the disease only as experience, and the current state of damaged health as a process of recovery. While patients with low rehabilitation potential are characterized by depressive mood, lack of psychological resources for recovery.

Similar trends are observed with regard to subjective assessment of one’s own emotional state. Patients with high rehabilitation potential, even in unhealthy situations, are characterized by high emotional stability, prevalence of positive emotions, experiencing negative emotions only in relation to the limitation of physical resources. However, patients with low rehabilitation potential, apart from physical suffering, are distinguished by the prevalence of negative

emotions, which supplement the internal picture of the disease with a complex of psychological suffering expressed in depression.

Speaking about the content of the internal picture of the disease, it is necessary to note the specifics of motivation and peculiarities of the volitional sphere in both groups, as it is the motivational component that ensures the cooperation of the patient and the doctor in the issue of overcoming the disease, and the volitional sphere forms the resources to overcome the disease despite all the difficulties. Patients with high rehabilitation potential are highly motivated to achieve sustainable positive results in the conditions of solving any life tasks, including the preservation and promotion of health. At the same time, patients with low rehabilitation potential note low level of motivation as their own personal peculiarity, even as trait as well as fear and uncertainty in their own abilities, lack of independence, dependence on others. And this feature is characteristic of them not only in the situation of illness, but also in other areas of life.

As a result, these patients demonstrate the prevalence of an external locus of control, while patients with high rehabilitation potential are characterized by an internal locus of control, are able to take responsibility for their lives, and thus are able to be more effective in overcoming the disease. It is important, their internality is characterized by a relatively high level of trust in doctors, and therefore a lower level of anxiety compared to patients with low rehabilitation potential.

It's interesting, that this distrust, which is characteristic of the first group of patients, extends not only to their external social environment, but also to themselves, particularly in terms of assessing their own cognitive sphere: they are concerned about the possible decline in their level of cognitive development, which forces them to maintain the current level in different ways available. Patients with high rehabilitative potential perceive themselves as having consistently high levels of cognitive abilities throughout their lives and do not associate their own disease with the risk of cognitive impairment.

Such a different attitude of the patients of the two groups is supported by the specifics of social relationships, the tendencies of which have been established since childhood. Patients with high rehabilitation potential have quality content of intrafamily and professional relationships, which create motivation for the fast recovery in order to maintain further high social activity and involvement in relationships with relatives and colleagues. Patients with low rehabilitation potential are characterized by anxiety, negative social contacts, and also have experience of toxic relationships, physical and psychological violence, which does not contribute to their optimistic mood for treatment and return to the system of usual social relations.

All results of the two groups of respondents obtained by means of the method "Investigation of the Human Life-World Stability" were systematized in accordance with the instruction and are presented in Table 3.

Table 3

Results of method “Investigation of the Human Life-World Stability”

Options	1st group (%)	2nd group (%)
Temporarity of events tendency		
The present	30	–
The present – the future	–	70
The past	40	–
The past – the present	30	–
The past – the present – the future	–	30
The ratio of verbs		
The present	40	–
The present – the future	–	70
The past	40	–
The past – the present	20	–
The past – the present – the future	–	30
Criterion for the described events content selecting		
Chronotopic	10	40
Topological	30	50
Biographical	60	10
General emotional background of events		
Positive 10%	10	70
Neutral 40%	40	20
Negative 50%	50	10
The meaning of the described life events		
The overall direction of the development line is conserved	20	60
General orientation is not withheld	20	30
Center of the development line	20	–
Completion of the development line	40	–
The beginning of the development line	–	10
Attitude to events		
Valuable 10%	10	70
Responsible 10%	10	20
Rational	80	10
Continuity of personal story		
Retained	10	70
Situational	30	20
Missing	60	10
Creative reflexive position		
Holistic reflexive position	10	70
Situational reflexive attitude	30	20
Absence of a reflexive relation	60	10

The qualitative analysis of the data obtained in the first group of respondents reveals the following:

1. Temporarity of events tendency is located in the “the past – the present” range (30%), which is confirmed by the presence of the present and the past tense verbs in the respondents’ texts and indicates the lack of continuity of personal history. 40% of respondents live in the past, 30% of respondents live in the present.

2. The verbs of the past and the present tense dominate the self-narration. Verbs of the future tenses are absent.

3. Criterion for selecting the described events content is the biography of the respondents (60%).

4. The overall negative emotional background of events dominates in 50% of respondents' narrations. 40% of respondents describe their emotional background as neutral.

5. The described life events characterize the completion of the development line (40%), the central line of development (20%), direction of the development line is conserved (20%), do not keep the general line of development (20%).

6. Attitude to events is dominated by a rational (80%).

7. The respondents are characterized by fragmentation, which arises due to unfavorable (crisis) living conditions.

8. Absence of reflexive attitude (60%) or its situational manifestation (30%) hampers the analysis of life conditions, difficulties arising in crisis conditions of the life activity. This does not contribute to a change in the life situation and changes in the degree of the respondents' life-world stability.

Thus, the first group of respondents is characterized by stability, which characterizes the process of life organized by a person in such a way that it does not contribute to health, personal growth and creativity. Non-constructive character of the manifestation of life world stability reduces productivity and optimality of life activity of a person. This determines the features of such characteristics as loss of identity, lack of resources (own potential, environmental conditions) to resolve the contradiction between the image of the world and the way of life, violation of the continuity of personal history, loss of goals and meanings of life, lack of balance between reality and desired harmony.

The qualitative analysis of the data obtained in the second group respondents shows:

1. Temporality of events tendency is located in "the present - the future" range (70%), which is confirmed by the presence of the present and the future tense verbs in the respondents' texts and indicates the availability of continuity of personal history. The trend of events is in "the past - the present - the future" of 30% of respondents.

2. The verbs of the present and the future tense dominate the self-narration (70%).

3. Criterion for selecting the described events content is the chronotopic (40%) and topological (50%) of the respondents.

4. The overall positive emotional background of events dominates in 70% of respondents' narrations. 20% of respondents describe their emotional background as neutral.

5. The described life events characterize the central line of development (30%), direction of the development line in description is conserved (60%), the beginning of the development line (10%).

6. The dominated attitude to events is valuable (70%).

7. Continuity of personal story is retained (70%).

8. Holistic reflexive position (70%) or its situational manifestation (20%) are present the analysis of life conditions.

Thus, the second group of respondents is characterized by sustainability, which is characterized by specific organization of the process of life activity of a person, which contributes to the preservation of health, personal growth and creativity, reflects the tendency to optimize its potential, harmonious self-realization in all vital spheres. The general constructiveness (productivity and optimality) of a person's life self-fulfillment is based on the constructive character of manifestation of stability of a person's life world. The constructive character of the manifestation of the human life world stability determines the peculiarities of such characteristics as the dominance of new quality products, the ability to solve problems creatively, compliance of human capabilities with the degree of responsibility for the realization of these capabilities, valuable attitude to life, the presence of prospects for further movement, the absence of lack of resources (own potential, environmental conditions) for the resolution of contradictions between the image of the world and the way of life, self-identity.

Table 4

The results of the rehabilitation potential implementation in two groups

Implementation parameter	1st group (%)	2nd group (%)
Reaching the rehabilitation objectives in a hospital		
Reached	80	90
Didn't Reach	20	10
Use of skills in everyday life (the delayed data on maintaining effect of rehabilitation)	60	100

By the results of the current stage of rehabilitation procedure the assessment of the patients' rehabilitation potential implementation was made in accordance with two following parameters: - whether they achieved the rehabilitation objectives; - whether they can use the acquired skills in everyday life.

The results are presented in table 4.

Conclusions

On the next step of the investigation we tried to match results of studying the learned helplessness and the human life-world stability with data concerning the patients' rehabilitation potential.

It was revealed that people with low rehabilitation potential had problems during the childhood or youth period which promoted formation of the learned helplessness syndrome. The difficulties in the course of personality development significantly reduce possibilities of present recovery period. It is hard for such patients to cope with difficulties independently, as an active person, from the subjective position. They narrow life space because of defect, experience mainly negative feelings and emotions. Besides, their life has fragmentary character: it is broken into two parts "before the disease" and "during the disease". They feel fear thinking about their future. They are not focused on the reflexive attitude to life and themselves. Their critical thinking is reduced.

Patients with low rehabilitation potential have the following characteristics:

- division of life into two periods: before and after a trauma; they note changes in own personality;
- apathy, lack of interest to events;
- the autonomy is reduced, external control and help of people around are necessary;
- self-discontent, excessive self-criticality, sensitivity to approval of people around;
- strict control during life, slow moving on career ladder, resistance to changes;
- difficulties in establishment of interpersonal contacts;
- the developed responsibility and sense of duty;
- tolerance, complaisance, low demands and motivation, excessive satisfaction;
- experience of failure as of internal conflict.

As for patients with high rehabilitation potential they have resource for restoration during disease: they are optimistic, capable to control their own life, keep social contacts, and try to be useful to others. Their life is represented as more complete, complex, filled with sense. They are capable to learn experience from current situation and to give support to people around.

So, patients with high rehabilitation potential have the following characteristics:

- optimistic attitude to problems and difficulties, cheerfulness, emotionality, enthusiasm;
- reactivity of mental process, high learning ability;
- autonomy, independence, persistence;
- ability to reevaluation of own state;
- lack of control from people around during life, frequent change of types of activity;
- fast integration of skills into everyday life.

The important indicator of rehabilitation success is patients' ability to use the newly obtained functions in everyday life. However, only 60% of patients with low rehabilitation potential demonstrate the ability to transfer the mastered skills to everyday life. We suppose that there are two major obstacles to it: the learned helplessness manifestations and not constructive or stagnant human life-world stability.

References

1. Anelli, F., Avanzi, S., Damora, A., Mancuso, M. & Frassinetti, F. (2019) Mental time travel and functional daily life activities in neglect patients: Recovery effects of rehabilitation by prism adaptation. *Cortex*. 113. pp. 141–155. DOI: 10.1016/j.cortex.2018.12.003
2. Burton, C.R., Horne, M., Woodward-Nutt, K., Bowen, A. & Tyrrell, P. (2015) What is rehabilitation potential? Development of a theoretical model through the accounts of healthcare professionals working in stroke rehabilitation services. *Disability and Rehabilitation*. 37(21). pp. 1955–1960. DOI: 10.3109/09638288.2014.991454
3. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4). pp. 227–268.

4. Dinesen, B., Nielsen, G., Andreasen, J.J. & Sprindler, H. (2019) Integration of rehabilitation activities into everyday life through telerehabilitation: Qualitative study of cardiac patients and their partners. *Journal of Medical Internet Research*. 21(4). e13281. DOI: 10.2196/13281
5. Enderby, P., Pandyan, A.A., Bowen, A., Hearnden, D. et al. (2017) Accessing Rehabilitation after Stroke – A Guessing Game? *Disability and Rehabilitation*. 39(7). pp. 709–713. DOI: 10.3109/09638288.2016.1160448
6. Haselbach, D., Renggli, A., Carda, S. & Croquelois, A. (2014) Determinants of neurological functional recovery potential after stroke in young adults. *Cerebrovasc Dis Extra*. 4. pp. 77–83. DOI: 10.1159/000360218
7. Hsieh, Y.W., Chang, K.C., Hung, J.W., Wu, C.Y. et al. (2018) Effects of Home-Based Versus Clinic-Based Rehabilitation Combining Mirror Therapy and Task-Specific Training for Patients With Stroke: A Randomized Crossover Trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 99(12). pp. 2399–2407.
8. Liddon, L., Kingerlee, R., & Barry, J.A. (2017) Gender differences in preferences for psychological treatment, coping strategies, and triggers to help-seeking. *British Journal Clinical Psychology*. 57(1). pp. 42–58. Doi: 10.1111/bjc.12147
9. Loginova, I.O. (2012) Research of stability of the vital world of the person: technique and psychometric characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 3. pp. 18–28. (In Russian).
10. Maslovara, S., Butkovic-Sold, S., Peric, M., Matic, I.P. & Sestak, A. (2019) Effect of vestibular rehabilitation on recovery rate and functioning improvement in patients with chronic unilateral vestibular hypofunction and bilateral vestibular hypofunction. *Neurorehabilitation*. 44(1). pp. 95–102.
11. Meyer, M.J., Teasell, R., Kelloway, L., Meyer, S.B. et al. (2018) Timely access to inpatient rehabilitation after stroke: a qualitative study of perceived barriers and potential solutions in Ontario, Canada. *Disability and Rehabilitation*. 40(20). pp. 3120–3126. DOI: 10.1080/09638288.2017.1377296
12. Musselman, K.E., Shah, M. & Zariffa, J. (2018) Rehabilitation technologies and interventions for individuals with spinal cord injury: translational potential of current trends. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*. 15(40). DOI: 10.1186/s12984-018-0386-7
13. Naumova, E.A. & Schvartc, Yu.G. (2006) Performing by patients the medical prescriptions: whether effective are interventions aimed to improve this indicator. *International Journal of Medical Practice*. 1. pp. 48–60.
14. Petryaeva, O.V., Shnayder, N.A., Artyukhov, I.P., Sapronova, M.R. & Loginova, I.O. (2017) The role of orthotic service in modern rehabilitation of patients with Charcot-Marie-Tooth disease. *Journal of Biosciences and Medicines*. 6. pp. 23–34. DOI: 10.4236/jbm.2018.67003
15. Prigogine, I.R. (1997) Science, mind and passion. *Znaniye sila*. 9. pp. 44–56. (In Russian).
16. Sivukha, T.A., & Enikeeva, A.A. (1997) Methodical approaches to determining the rehabilitation of the brain vascular pathology. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya – Medico-social examination and rehabilitation of disabled people*. 21. pp. 63–69. (In Russian).
17. Skalsky, A.J. & McDonald, C.M. (2012) Prevention and management of limb contractures in neuromuscular disease. *Physical Medicine & Rehabilitation Clinics of North America*. 3. pp. 675–687. DOI: 10.1016/j.pmr.2012.06.009
18. Verweij, L., van de Korput, E., Daams, J.G., ter Riet, G. et al. (2019) Effects of Postacute Multidisciplinary Rehabilitation Including Exercise in Out-of-Hospital Settings in the Aged: Systematic Review and Meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 100(3). pp. 530–550.

19. Volkova, O.V. (2018) The emergence principle as a basis of developing an essentially new approach in studying the genesis of the learned helplessness. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 68. pp. 93–108. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/68/6
20. Volkova, O.V. (2016) Prospects of a complex research model application in designing the program aimed to diagnostics, correction and prevention of the learned helplessness in ontogenesis. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 61. pp. 47–63. (In Russian).
21. Yang, Z.N. & Liu, L. (2018) Research Progress of Learned Helplessness. *Progress in Biochemistry and Biophysics*. 45(9). pp. 961–965. DOI: 10.16476/j.pibb.2018.0198

Received 24.05.2019; Revised 19.09.2019;

Accepted 21.10.2019

Olga V. Petryaeva – Resident Doctor of the Department of Nervous Diseases with a Course of Medical Rehabilitation, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voino-Yasenetsky.

E-mail: olkalog@mail.ru

Irina O. Loginova – Chair of Department of Clinical Psychology and Psychotherapy with the Course of Postgraduate Education, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voino-Yasenetsky. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: loginova70_70@mail.ru

Olesya V. Volkova – Associate Professor, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy with the Course of Postgraduate Education, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voino-Yasenetsky. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

For citation: Petryaeva, O.V., Loginova, I.O., Volkova, O.V. Research of the Rehabilitation Potential of People with Different Characteristics of the Learned Helplessness and Human Life-World Stability. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 152–166. doi: 10.17223/17267080/74/10.

Исследование реабилитационного потенциала людей с различными характеристиками выученной беспомощности и устойчивостью жизненного мира человека

О.В. Петряева^а, И.О. Логинова^а, О.В. Волкова^а

^а *Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, 660022, Россия, Красноярск, ул. Партизана Железняка, зд. 1*

Резюме

Реабилитационный потенциал рассматривается как возможность человека приводить в действие свои биологические и социально-психологические механизмы восстановления нарушенного здоровья, трудоспособности, личностного статуса и положения в обществе. Это становится реальным при определенных условиях и консолидированном содействии реабилитационных служб и общества. Усилия специалистов (врачей-реабилитологов, социальных работников, клинических психологов) и ближайшего окружения могут быть эффективными только при определенных условиях, важнейшим из которых является сам человек, нуждающийся в реабилитации. Ему необходимо обладать важными личностными качествами, которые позволят быть активным участником реабилитационных мероприятий.

Предполагается, что проблема реабилитационного потенциала коррелирует как с проблемой выученной беспомощности человека, так и с проблемой устойчивости жизненного мира человека (конструктивной, неконструктивной, застойной). Эти две проблемы схожи по определению и раскрывают уровень ответственности человека за его жизнь (Deci & Ryan, 2000).

Выученная беспомощность как форма организации человеческой жизни является катализатором психологической нестабильности и соматической болезни, она определяет снижение устойчивости личности к вредным воздействиям внешней среды, способствует развитию и обострению психологических повреждений и соматических заболеваний различной этиологии. Беспомощность формируется и «обучается» постепенно, под влиянием фактора социальной реакции на неудачи в жизненных событиях или особенности соматического здоровья, а не уровня стрессового фактора или характера болезни и их объективного воздействия на личность.

Очень важно, чтобы человек имел успешный опыт преодоления трудностей. Тогда реабилитационные мероприятия могут опираться на этот положительный опыт и обеспечить более уверенное продвижение человека к восстановлению утраченных функций.

Устойчивость жизненного мира человека в психологии рассматривается в качестве важного показателя успеха воплощения жизни и передачи возможностей, присущих ему (человеку), в реальность (Логонова, 2012).

По нашему мнению, устойчивость жизненного мира человека позволяет уравновешивать порядок и хаос, которые Пригожин (1997) назвал движением «от жизни к образованию и обратно». Здесь акцент смещен от положения равновесия к состоянию неустойчивости, когда структура создается и реконструируется. Этот единственный момент фиксации баланса, стабильности и открытости, который «нарушает» установленные правила, связан с механизмами реабилитации. Это специально построенные отношения с окружающим миром, которые позволяют ответить на вопрос: является ли жизнь тем, что человек реализует сам (по формуле «Я живу») или это то, что реализуется в человеке (по формуле «Я жив»).

Ключевые слова: реабилитационный потенциал; выученная беспомощность; устойчивость жизненного мира человека.

Поступила в редакцию 24.05.2019 г.; повторно 19.09.2019 г.; принята 21.10.2019 г.

Петряева Ольга Владимировна – ординатор кафедры нервных болезней с курсом медицинской реабилитации последипломного образования Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России.

E-mail: olkalog@mail.ru

Логонова Ирина Олеговна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России.

E-mail: loginova70_70@mail.ru

Волкова Олеся Владимировна – доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России.

E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

УДК 159.922

СУБЪЕКТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА ТЕЛА ДЕВУШЕК НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ¹

К.Н. Белогай^а, И.С. Морозова^а

^а Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, Кемерово, ул. Красная, д. 6

Проанализировано формирование образа тела в процессе психосоматического развития. Целью исследования является определение возрастной изменчивости образа тела девушек при переходе от подросткового к юношескому возрасту. Значимость проведенного исследования определяется необходимостью описать закономерности становления образа тела в неклинических выборках. Показано, что для выборок девочек-подростков 13–14 лет и девушек 19–20 лет характерно «нормативное недовольство» внешностью. Подростки характеризуются невысокой степенью принятия тела, разрывом между образами реального и идеального тела. Образ тела девушек постарше взаимосвязан с внешними стандартами и обратной связью, которую девушки получают от окружающих, в том числе значимых других – отца, матери, партнера. Использование методик «Формы тела» (The 34-item Body Shape Questionnaire) и «Комментарии о внешности» (Verbal Commentary on Physical Appearance Scale) позволяет выделить группу риска относительно ограничительного пищевого поведения.

Ключевые слова: образ тела; психосоматическое развитие; образ тела девочек-подростков; образ тела в период юности; «нормативное недовольство» внешностью; опросник «Комментарии о внешности» (Verbal Commentary on Physical Appearance Scale); опросник «Формы тела» (The 34-item Body Shape Questionnaire).

Введение

В последние десятилетия психологи, социологи, педагоги и медики по всему миру все чаще обращаются к проблематике телесности. В соответствии с современными социокультурными стереотипами тело воспринимается как объект воздействия и манипуляций, из которого необходимо вылепить определенный идеал, транслируемый средствами массовой информации. В настоящее время повсеместно констатируются повышенный уровень внимания и крайняя степень недовольства своей внешностью у людей без физических дефектов и психических отклонений. В литературе введено понятие «нормативного недовольства» собственной внешностью [1], характерного для многих современных людей. Авторами аналитических работ и отдельных публикаций подробно обсуждается роль социокультурных влияний на самооценку внешности, фиксируется наличие активного давления социально-экономических стереотипов [2, 3].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке ОГОН РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-00016.

Исследования образа тела в России проводятся в основном в рамках клинической психологии, оставляя за рамками нормальное психосоматическое развитие в разные периоды онтогенеза. Подобную ситуацию можно объяснить феноменом «прозрачности» тела, суть которого в том, что тело «не замечается» субъектом, за исключением ситуаций болезни или освоения новых действий [4]. Следует отметить, что термин «психосоматическое развитие» был введен В.В. Николаевой с соавт. около 20 лет назад и используется для обозначения процесса закономерного становления механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов. Содержание этого процесса заключается в освоении знаково-символических форм регуляции, трансформирующей природно-заданные потребности, телесные функции либо создающей новые психосоматические феномены [5]. Однако исследования нормальной телесности в России только начинаются, большая часть работ по-прежнему выполняется на клинической выборке.

На титульной странице журнала «Body image» («Образ тела») образ тела определяется как многогранный концепт, который описывает восприятие и отношение людей к собственному телу, особенно, хотя и не только, к внешнему облику [6]. По нашему мнению, образ тела представляет собой результат психосоматического развития человека, отражение психикой субъекта своего тела, интегрирующее информацию от органов чувств, экстеро-, проприо- и интероцептивные ощущения, а также представления, идеи и переживания, связанные с телом.

В 80–90 гг. прошлого века доминирующей считалась точка зрения, согласно которой наиболее явно самооценка, самоуважение и образ тела детерминируют друг друга в период полового созревания, а большинство подростков недовольны своим телом и внешностью [7].

Однако в последние десятилетия эта проблема помолодела. В Вестнике американской некоммерческой организации Common Sense Media 2015 г., посвященном влиянию СМИ на образ тела детей и подростков, обобщены данные ряда американских исследований на эту тему. Исследования показывают, что около 30% детей 5–6 лет выбирают изображение своего тела тоньше реального. Шестилетние дети слышали о диетах и в некоторых случаях пробовали их. 26% пятилетних детей рекомендуют диету (есть меньше, есть здоровую пищу) для людей с избыточным весом, а к семи годам каждый четвертый ребенок сталкивался с каким-то ограничительным пищевым поведением [8]. Младшие школьники в современном обществе демонстрируют неудовлетворенность своим телом. Только 12,1% первоклассников удовлетворены своим телом, а среди 38 детей с нормальным весом 89,5% были недовольны своим текущим размером тела [7].

Особое место в изучении образа тела в контексте возрастной психологии занимают кросскультурные исследования. Например, К. Holmqvist с соавт. отмечают, что аргентинские и шведские подростки демонстрируют примерно одинаковый уровень принятия тела, хотя аргентинские девочки в большей степени подвержены диетам и демонстрируют большую озабо-

ченность весом по сравнению со шведскими сверстницами. Авторы связывают такие результаты с тем, что в Швеции широко обсуждаются негативные последствия жестких диет [9].

Для подростков и молодых людей сегодня признаками здоровья и красоты считаются стройность и низкий вес, от них напрямую зависят самооценка, самочувствие и даже психическое и физическое здоровье молодых людей. В этом случае культура формирует у человека установку быть худым и стройным. Предполагается, что человек, чья фигура не укладывается в стандарты красоты, не обладает силой воли и самоконтролем. Ограничительное пищевое поведение становится способом заслужить признание окружающих, быть принятым в референтной группе. Т.О. Новикова, М.Л. Захарова, Е.В. Михайлова показывают, что девушкам с ограничительным типом пищевого поведения свойственны самокритичность и негативное самоотношение, определяющие их неудовлетворенность собственным телом. Для обретения уверенности в своей телесной привлекательности им важны позитивная оценка и одобрение окружающих. Реальное самовосприятие оказывается противопоставленным идеальному образу себя и собственного тела. Худоба кажется средством достижения успеха и любви. В своем поведении при выборе способов взаимодействия с окружающими в восприятии себя они руководствуются иррациональными установками. У девушек с ограничительным типом пищевого поведения выявлена более высокая напряженность механизмов психологической защиты, что может говорить об их большей эмоциональной напряженности, а также о недостаточности и малой эффективности использования копинг-стратегий в ситуации борьбы со стрессом [10].

А.Б. Холмогорова, А.А. Дадеко обнаруживают, что эмоциональное неблагополучие в виде симптомов депрессии и тревоги более выражено в группах девушек и юношей, занимающихся коррекцией фигуры, по сравнению с молодыми людьми, не вовлеченными в эту деятельность. Юноши, занимающиеся бодибилдингом, по степени выраженности симптомов депрессии и тревоги представляют собой наиболее неблагоприятную группу [11].

В англоязычных исследованиях образа тела, выполненных в русле психологии развития, акцент делается на систему факторов, определяющих становление рассматриваемого феномена. Показано, что образ тела детей и подростков формируется под влиянием семейной среды, наличия особенностей или дефектов внешности, отношения сверстников, цифровых и традиционных СМИ и рекламы, индустрии моды и культурных традиций. Исследователи констатируют, что социальные сети оказывают все большее влияние на образ тела, особенно когда подростки и юноши публикуют и просматривают фотографии себя и других в социальных сетях [12]. На формирование негативного образа тела влияют такие факторы, как давление со стороны семьи, сверстников или СМИ по поводу внешности, желание вписаться в стандарты красоты, отличие собственного веса или форм от большинства сверстников, высокий перфекционизм при интернальном локусе контроля, низкая самооценка или депрессия, принадлежность к

определенным группам (например, спортсменам, танцовщицам), для которых важен определенный тип тела и вес, наличие физических недостатков.

Внимание исследователей привлекают гендерные особенности формирования образа тела подростков. Например, показано, что шведские девочки испытывают больше проблем в отношении к своему телу по сравнению с мальчиками. Однако гендерные различия уменьшаются в группе подростков с позитивным образом тела. Такие подростки больше сосредоточены не на внешнем виде тела, а на его функциональных возможностях, и более гибко определяют «красивое» тело. Они критично относятся к образу идеального тела, демонстрируемому в СМИ, и считают его «нереалистичным». Особенно это касается мальчиков [13]. Таким образом, мы считаем необходимым обосновать возможность сделать образ тела более позитивным, если формировать критичность в восприятии подростков. Одновременно предоставление подросткам альтернативных взглядов на красоту может быть полезно в пропаганде позитивного образа тела.

Для англоязычных исследований образа тела характерно описание не только подростков и юношей с нарушениями пищевого поведения, но и обычных «среднестатистических» подростков. Однако на российской выборке такие данные только начинают появляться, что связано, среди прочего, с недостатком диагностического инструментария.

Целью настоящего исследования стал анализ субъективных характеристик образа тела девушек на разных этапах психосоматического развития: в подростковом возрасте (13–14 лет) и в период юности (19–20 лет).

Материалы и методы исследования

В исследовании возрастной изменчивости образа тела приняли участие 60 девочек-подростков в возрасте 13–14 лет и 34 девушки 19–20 лет. Таким образом, в работе участвовали девушки в период пубертата и девушки в момент перехода от юности к ранней взрослости. Данные возрастные границы выборки были обусловлены спецификой определения пубертатного периода, нижняя граница которого физиологична, а верхняя гораздо труднее определима и связывается в большей степени не с физиологическими, а с социальными параметрами. Все девочки-подростки – учащиеся кемеровских школ, старшие девушки – студентки Кемеровского государственного университета.

Для получения данных использовались опросные, проективные методы, а также глубинное интервью.

В методике «Жизненная динамика удовлетворенности внешним обликом» Е.В. Белугиной [14] девочки-подростки и девушки должны были по десятибалльной шкале оценить степень удовлетворенности внешним обликом в 5, 10 лет, в настоящий момент времени, старшие девушки также оценивали удовлетворенность своим телом в 15 лет.

В настоящее время русскоязычных методик, подходящих для исследования неклинических выборок, не так много, поэтому в ходе работы нами

были переведены две англоязычные методики и разработана психосемантическая методика. Методика «Мое тело» К.Н. Белогай [15], сконструированная по типу личностного дифференциала, содержала такие шкалы, как оценка тела, функциональные характеристики (сила, гибкость и т.п.), активность и оценка телосложения.

Для сбора данных были переведены две англоязычные методики Verbal Commentary on Physical Appearance Scale [16] и The 34-item Body Shape Questionnaire [17]. Методика «Комментарии о внешности» (КОВ) была разработана с целью определения степени влияния комментариев окружающих людей на образ тела человека. Разные версии опросника содержат разное число утверждений о внешности, например «Твой вес изменился?» или «Эта одежда тебя полнит». Заполняющий опросник человек в разных вариантах должен оценить, как часто он слышал подобные комментарии за определенный промежуток времени, предшествующий опросу. Мы использовали версию D (Appendix D. Two-year Version of the 24-item VCOPAS), включающую 24 комментария. В данной версии необходимо оценить частоту услышанных за последние два года комментариев и свои эмоциональные реакции на них. Вторая часть опросника содержит пустые пять строк, куда участники опроса должны записать комментарии о внешности, которые не встречались в перечне, но звучат в их адрес, оценить их частоту и свою эмоциональную реакцию на них.

Вторая переведенная методика – «Формы тела» – предназначалась для оценки обеспокоенности человека своим весом, а точнее, формами тела. Методика также имеет несколько версий – краткие и полные варианты. Мы использовали полную версию опросника из 34 пунктов, с каждым из которых участник опроса выражает согласие / несогласие по шестибалльной шкале (от варианта «никогда» до варианта «постоянно»). При заполнении опросника необходимо оценить отношение к своему телу (мысли, чувства, беспокойство, переживания относительно веса и форм) в последние четыре недели перед обследованием. Суммирование баллов дает общий показатель обеспокоенности формами тела. Переведенные нами методики использовались только в группе девушек 19–20 лет и не заполнялись девочками-подростками, так как авторы приводят данные о возможности их использования, начиная со старшего подросткового возраста.

Участницам исследования давалась проективная методика «Автопортрет» со следующей инструкцией: «Нарисуйте, пожалуйста, при помощи цветных карандашей или фломастеров сначала то, каким вы видите свое тело и затем то, каким бы вы хотели, чтобы оно было».

Все участницы исследования также участвовали в интервью, направленном на получение информации о росте, весе (для расчета индекса массы тела (ИМТ), особенностях менструального цикла, собственном отношении к телу (в том числе спрашивалось о желании что-либо изменить в теле), отношении к телу со стороны значимых людей (матери, отца, сексуального партнера – для более старших девушек) и образе жизни испытуемых (использование диет или иных вариантов ограничительного пищевого по-

ведения, занятия спортом или танцами), мы также просили оценить в процентах соответствие своего тела собственным идеалам и принятым в обществе стандартам.

Обследование проводилось индивидуально. У респондентов предварительно устно спрашивали согласие участвовать в исследовании, информировали их о том, что они могут завершить обследование в любой момент. Участницам исследования пояснялись процедура и цель исследования; инструкция к каждой методике предъявлялась в устной и письменной форме. Время выполнения методик не ограничивалось. Для обработки полученных данных применялась программа STATISTICA 6.0.

Обсуждение результатов

В табл. 1 представлены результаты исследования образа тела девочек-подростков.

Таблица 1

Описательные статистики для группы девочек-подростков

Параметры	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Объективные характеристики				
Вес	51,77	40,0	71,0	5,31
Рост	163,42	153,0	175,0	5,14
ИМТ	19,5	15,8	25,2	1,5
Соответствие тела современным стандартам, %	60,10	0,1000	99,00	23,49
Соответствие тела собственным стандартам, %	63,23	0,0000	100,00	24,59
Субъективные характеристики по методике «Мое тело» К.Н. Белогой				
Оценка тела	4,10	-15,00	13,00	6,59
Функциональные характеристики	3,25	-14,00	18,00	7,32
Активность	1,60	-9,00	11,00	4,28
Оценка телосложения	-0,62	-9,00	7,00	4,72
Субъективные характеристики по методике Е.В. Белугиной				
Степень удовлетворенности внешним обликом в 5 лет	8,82	1,00	10,00	2,01
Степень удовлетворенности внешним обликом в 10 лет	7,38	1,00	10,00	2,44
Степень удовлетворенности внешним обликом в настоящий момент	5,67	1,00	10,00	2,53

Примечание. Минимум и максимум в показателях роста, веса и индекса массы тела (ИМТ) принадлежат разным участникам исследования.

Индекс массы тела (ИМТ) укладывается в возрастную норму, однако несколько девочек-подростков имеют сниженный индекс, несколько – повышенный. Группа подростков крайне неоднородна по показателям «процент соответствия собственным идеалам и внешним стандартам». Пять процентов девочек поставили в этих вопросах значения 0, 10%, что, на наш взгляд, свидетельствует о наличии у данной группы высокого риска в от-

ношении анорексии. Средние значения по этим параметрам составили 60,1 и 63,23%, т.е. соответствие собственным идеалам несколько выше. Подростки демонстрируют самую низкую степень удовлетворенности своим телом в настоящий момент времени (по сравнению с ретроспективными оценками тела в дошкольном и младшем школьном возрасте), что является, на наш взгляд, вполне закономерным. Показатели принятия тела, оценка внешности, функциональных характеристик, телосложения и активности не являются высокими, хотя по этим показателям группа подростков неоднородна.

Судя по данным анкетного опроса, 72% подростков хотели бы что-то изменить в своем теле. Чаще речь идет о желании изменить талию, рост (8% подростков хотели бы стать выше) и вес (12% подростков хотели бы похудеть). 28% опрошенных хотели бы изменить в своем теле «все».

Анализируя рисунки девочек-подростков, мы обнаружили существенный разрыв между реальным и идеальным образом тела. В некоторых случаях реальное тело изображено одним цветом, идеальное – несколькими. В других случаях рисунок идеального тела выполнен реалистично, а реального – крайне схематично (по типу «палка, палка, огуречик»). У 40% девочек идеальное тело подчеркнуто женственно по сравнению с реальным – изображено в платье, юбке, с длинными волосами, аксессуарами.

Отметим, что у девочек оценка соответствия собственным идеалам положительно коррелирует с оценкой соответствия внешним стандартам (коэффициент корреляции 0,70 при $p \leq 0,01$).

Соотнося параметры методик с описанными оценками, мы обнаружили целый ряд взаимосвязей (табл. 2).

Таблица 2

Значимые корреляции между параметрами методик в группе девочек-подростков ($p \leq 0,01$)

Параметры	Соответствие тела собственным идеалам, %	Соответствие тела внешним стандартам, %
Оценка тела	0,59	0,58
Функциональные характеристики	0,42	0,36
Оценка телосложения	0,47	0,43
Степень удовлетворенности внешним обликом в 10 лет	0,35	0,37
Степень удовлетворенности внешним обликом в настоящий момент	0,55	0,38

Принятие тела, оценка функциональных характеристик, телосложения положительно коррелируют как с соответствием собственным идеалам, так и с соответствием внешним стандартам ($p \leq 0,01$).

Степень удовлетворенности внешним обликом в младшем школьном возрасте и в настоящий момент также положительно коррелируют с рассматриваемыми параметрами ($p \leq 0,01$).

Принятие тела в группе девочек-подростков положительно коррелирует с мнением матери о теле дочери (коэффициент ранговой корреляции 0,33 при $p \leq 0,05$).

Рассмотрим результаты исследования образа тела девушек 19–20 лет (табл. 3).

Таблица 3

Описательные статистики для группы девушек 19–20 лет

Параметры	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Объективные характеристики				
Вес	57,85	41,0	90,0	10,22
Рост	165,5	151,0	178,0	7,13
ИМТ	21,2	15,62	31,14	3,41
Соответствие тела современным стандартам, %	54,53	10,00	90,00	20,65
Соответствие тела собственным стандартам, %	64,06	0,00	100,00	23,38
Субъективные характеристики по методике «Мое тело» К.Н. Белогай				
Оценка	5,85	–14,00	15,00	7,15
Функциональные характеристики	6,65	–11,00	20,00	8,25
Активность	1,85	–8,00	10,00	5,11
Оценка телосложения	–0,29	–9,00	8,00	4,52
Субъективные характеристики по методике Е.В. Белугиной				
Степень удовлетворенности внешним обликом в 5 лет	9,18	5,00	10,00	1,45
Степень удовлетворенности внешним обликом в 10 лет	7,79	1,00	10,00	2,16
Степень удовлетворенности внешним обликом в 15 лет	5,79	1,00	10,00	2,46
Степень удовлетворенности внешним обликом в настоящий момент	7,09	2,00	10,00	2,14

Примечание. Минимум и максимум в показателях роста, веса и индекса массы тела (ИМТ) принадлежат разным участникам исследования.

Средний показатель индекса массы тела в рассматриваемой группе в норме, однако есть девушки с пониженным и повышенным индексом. Как и группа подростков, группа девушек в период юности неоднородна в отношении соответствия собственным идеалам и внешним стандартам. При этом соответствие внешним стандартам немного ниже, а собственным идеалам – выше по сравнению с подростками. Показатели принятия тела, функциональных характеристик, телосложения и активности не являются высокими, хотя по этим показателям группа девушек неоднородна.

При соотнесении результатов опросных и проективных методик с тем, как, на взгляд участниц, оценивают их близкие – мать, отец и партнер, – мы обнаружили, что показатели методик «Формы тела» и «Комментарии о внешности» коррелируют как с оценками матери, так и отца. В последнем случае взаимосвязей больше. Чем выше, по мнению дочери, оценивает ее отец, тем меньше у девушки обеспокоенность формами, меньше частота отмеченных комментариев о внешности, а эмоциональная реакция на комментарии более позитивна (вопрос задавался относительно настоящего времени, детства и подросткового возраста). Чем выше, по мнению дочери,

в настоящее время оценивает ее тело мать, тем меньше частота отмеченных комментариев о внешности. Чем выше тело девушки оценивает партнер, тем меньше частота отмеченных комментариев о внешности (табл. 4).

Таблица 4

Корреляции между показателями методик КОВ и «Формы тела» и оценкой тела значимыми людьми (значимы при $p \leq 0,05$)

Параметры	Как оценивали (оценивают) тело девушки значимые другие				
	Мать в настоящее время	Отец в детстве	Отец в подростковом возрасте	Отец в настоящее время	Партнер
Частота комментариев (методика КОВ)	-0,40	-0,36	-0,37	-0,40	-0,40
Эмоциональная реакция (методика КОВ)			-0,34		
Обеспокоенность формами тела (методика «Формы тела»)			-0,37	-0,39	

При соотнесении результатов методик с тем, насколько, по мнению девушки, ее тело соответствует внешним стандартам и собственным идеалам, мы обнаружили корреляции частоты комментариев о внешности, эмоциональной реакции на комментарии и обеспокоенности формами тела только с первой оценкой. Чем больше, по мнению девушки, соответствие ее тела существующим стандартам, тем меньше отмеченная частота комментариев о внешности, более позитивна реакция на них и ниже обеспокоенность формами тела. Значимых корреляционных связей ($p \leq 0,05$) между указанными параметрами и собственными идеалами обнаружено не было (табл. 5). Полученные результаты показывают, что для молодых девушек в формировании образа тела крайне значимы внешние стандарты красоты и обратная связь, которую они получают относительно тела от окружающих.

При этом у девушек 19–20 лет, как и у подростков, оценка соответствия собственным идеалам положительно коррелирует с оценкой соответствия внешним стандартам (коэффициент корреляции 0,52 при $p \leq 0,01$).

Таблица 5

Корреляции между показателями методик КОВ и «Формы тела» и соответствием тела внешним / внутренним стандартам ($p \leq 0,05$)

Параметры	Соответствие тела внешним стандартам	Соответствие тела собственным идеалам
Частота комментариев (методика КОВ)	-0,40	–
Эмоциональная реакция (методика КОВ)	-0,33	–
Обеспокоенность формами тела (методика «Формы тела»)	-0,39	–

Теми девушками, которые выше оценивают свою внешность, идеальное тело чаще изображается с какими-то атрибутами женственности. Например, с длинными волосами у рисунка идеального тела и короткой стриж-

кой у рисунка реального тела, или реальное тело изображено в брюках, идеальное – в платье или юбке (коэффициент ранговой корреляции составил $-0,34$ при $p \leq 0,05$). Часть молодых девушек прорисовывает в изображении идеального тела «рельеф» (например, «кубики» пресса), для этой группы степень принятия тела значимо ниже (коэффициент ранговой корреляции составил $-0,34$ при $p \leq 0,05$). Большой разрыв между рисунками реального и идеального тела характерен для девушек с более высокими показателями отраженного самоотношения, т.е. им чаще кажется, что окружающие оценивают их критично.

Рассмотрим данные корреляционного анализа между шкалами методик КОВ (VKOPAS) и «Формы тела» (табл. 6). Чем больше число и частота комментариев о внешности, тем более выражена негативная реакция девушки. Чем больше дополнительных комментариев она отмечает и чем выше их частота, тем также более выражена негативная эмоциональная реакция. Кроме того, у девушек, сосредоточенных на формах своего тела, отмечаются большее число комментариев и более выраженная негативная реакция на них. Возможно, результаты можно объяснить при помощи феномена «больного пальца» – озабоченность собственным телом, его размерами и формами заставляет респонденток обращать внимание на комментарии в свой адрес и расстраиваться по этому поводу. Хотя верной может быть и обратная ситуация – чем чаще девушка слышит комментарии по поводу внешности, тем больше она беспокоится по поводу тела и его форм. Этот вопрос требует дополнительного исследования.

Таблица 6

Корреляции «объективных» и «субъективных» характеристик образа тела (значимы при $p \leq 0,001$)

Параметры	Частота комментариев (методика КОВ)	Эмоциональная реакция (методика КОВ)	Частота доп. комментариев (методика КОВ)	Эмоциональная реакция на доп. комментарии (методика КОВ)	Обеспокоенность формами тела (методика «Формы тела»)
Частота комментариев (методика КОВ)		0,92	0,69	0,65	0,87
Эмоциональная реакция (методика КОВ)			0,54*	0,61	0,91
Частота дополнительных комментариев (методика КОВ)				0,78	0,47*
Эмоциональная реакция на дополнительные комментарии (методика КОВ)					0,57
Рост	$-0,37^{**}$	$-0,36^{**}$		$-0,38^{**}$	$-0,40^{**}$
ИМТ	$0,39^{**}$				

Примечание. * – $p \leq 0,01$, ** – $p \leq 0,05$.

Мы также обнаружили корреляции показателей методик КОВ и «Формы тела» с ростом и индексом массы тела. Девушки с более высоким ИМТ указывают на большее число комментариев о внешности и их большую частоту ($p \leq 0,05$). При этом все обсуждаемые показатели, кроме частоты дополнительных комментариев о внешности, ниже у более высоких девушек ($p \leq 0,05$).

Опираясь на нормы, полученные для англоязычной выборки по методике «Формы тела» (для российской выборки их пока нет), мы выделили группу девушек с отсутствием обеспокоенности формами и средней обеспокоенностью и сравнили их между собой. Поскольку группы получились небольшими, эти данные рассматриваются как предварительные. Оказалось, что указанные группы значимо различаются только по эмоциональным реакциям на комментарии о внешности. Во второй группе отмечается более негативная реакция на комментарии (различия значимы при $p \leq 0,02$).

Сравнивая группы девочек-подростков и девушек в период юности, мы получили следующие результаты. Функциональные характеристики и внешность выше оцениваются в период юности по сравнению с подростковым возрастом (табл. 7). Оценки активности, телосложения и принятие тела различаются незначимым образом.

Таблица 7

Сравнение выборочных средних в разных возрастных группах

Методика «Моё тело»	Среднее значение (подростковый возраст)	Среднее значение (юность)	t-знач.	p
Функциональные характеристики	3,23	6,6	-2,0	0,04

Корреляционные матрицы похожи в двух группах – чем выше ретроспективно девушки оценивают удовлетворенность своим телом в детстве, тем больше степень принятия тела в настоящий момент, оценка внешности и функциональных характеристик (табл. 8, 9).

Таблица 8

Корреляции между степенью удовлетворенности телом и шкалами методики «Мое тело» в подростковом возрасте ($p \leq 0,05$)

Методика «Мое тело»	Степень удовлетворенности телом		
	в 5 лет	в 10 лет	в настоящий момент
Оценка тела	0,322160	0,380349	0,590969
Функциональные характеристики	0,380179		

Таблица 9

Корреляции между степенью удовлетворенности телом и шкалами методики «Мое тело» в юношеском возрасте ($p \leq 0,05$)

Методика «Мое тело»	Степень удовлетворенности телом			
	в 5 лет	в 10 лет	в 15 лет	в настоящий момент
Оценка тела	0,451322	0,485325	0,533132	0,550740
Функциональные характеристики	0,389138	0,367268	0,394254	

Меньшее число взаимосвязей в подростковом возрасте может быть связано с серьезными преобразованиями, которые тело девочки-подростка претерпевает в этот период. По мере взросления постепенно происходит повышение интегрированности образа тела, он становится более целостным.

Выводы

Образ тела представляет собой продукт отражения психикой субъекта своего тела. На формирование образа тела влияют многие факторы: семейная среда, наличие особенностей или дефектов внешности, отношение сверстников, СМИ и реклама, индустрия моды и культурные традиции. Образ тела начинает формироваться с рождения человека. В раннем и дошкольном детстве дети формируют его под влиянием ролевых моделей, сравнивая себя с другими людьми, принимая те или иные образы сверстников и взрослых в качестве нормативных. К подростковому возрасту ситуация во многих случаях усугубляется, и все большее число девочек-подростков и девушек недовольно своим телом, имеет искаженный его образ, вплоть до развития анорексии и других нарушений пищевого поведения.

Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что девочки-подростки 13–14 лет характеризуются невысокой степенью принятия тела, существенным разрывом между образами реального и идеального тела. Оценки внешности, функциональных характеристик тела, его принятие связаны как с внешними, так и с внутренними стандартами подростков. При этом те и другие стандарты тесно увязаны друг с другом. Принятие тела взаимосвязано с тем, как, по мнению девочек, воспринимают их матери.

Образ тела девушек в период юности взаимосвязан с внешними стандартами и обратной связью, которую девушки получают от окружающих, в том числе значимых других – отца, матери, партнера. Внешние и внутренние стандарты в этой группе также увязаны друг с другом. Обеспокоенность формами тела больше связана с оценками, которые, по мнению девушек, дает им отец.

Сравнивая образ тела девушек в разные возрастные периоды, мы обнаруживаем сходные параметры в принятии тела, лишь оценки функциональных характеристик тела возрастают у девушек с возрастом. Образ тела становится несколько более интегрированным к 19–20 годам по сравнению с началом подросткового возраста.

В целом обследованные группы девушек как подросткового, так и юношеского возраста демонстрируют «нормативное недовольство» телом, что подтверждает исследования, проведенные на европейских и американских выборках.

Использование на русскоязычной выборке методик The 34-item Body Shape Questionnaire и Verbal Commentary on Physical Appearance Scale показало, что шкалы методик положительно коррелируют между собой. При этом методика «Формы тела» позволяет, на наш взгляд, отдифференциро-

вать группу риска в отношении склонности к формированию ограничительного пищевого поведения, однако необходимо больше данных для того, чтобы определить нормы для русскоязычной выборки. При заполнении методики «Комментарии о внешности» русские девушки отмечают значительно меньше комментариев по сравнению с американскими. Возможно, для русскоязычной выборки нужно подобрать содержательно другие комментарии, опираясь на варианты, предложенные самими участницами исследования.

Литература

1. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности : пер. с англ. СПб. : Питер, 2009. 256 с.
2. Herbozo S., Tantleff-Dunn S., Gokee-Larose J., Thompson J.K. Beauty and thinness messages in children's media: a content analysis // *Eating Disorders*. 2004. Vol. 12. P. 21–34. DOI: 10.1080/10640260490267742.
3. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности : пер. с англ. СПб. : Питер, 2009. 240 с.
4. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М. : Смысл, 2002. 287 с.
5. Николаева В.В., Арина Г.А. От традиционной психосоматики психологии телесности // *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1996. Т. 2. С. 8–18.
6. *Body Image : an International Journal of Research*. URL: <https://www.journals.elsevier.com/body-image> (дата обращения: 27.02.2018).
7. Davis D.S., Sbrocco T., Williams J. Understanding body image in African American and Caucasian first-graders: a partnership with the YMCA // *Prog Community Health Partnersh*. 2009. Vol. 3 (4). P. 277–286. DOI: 10.1353/cpr.0.0092.
8. *Children, Teens, Media, and Body Image // A Common Sense Media Research Brief*. URL: <https://www.common sense media.org/research/children-teens-media-and-body-image> (accessed: 27.02.2018).
9. Holmqvist K., Lunde C., Frisén A. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds // *Body Image*. 2007. Vol. 4. P. 191–200. DOI: 10.1016/j.bodyim.2007.03.001.
10. Новикова Т.О., Захарова М.Л., Михайлова Е.В. Представления о собственном теле у девушек с ограничительным типом пищевого поведения // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн*. 2015. № 5 (34). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_5_34/nomer01.php (дата обращения: 01.03.2018).
11. Холмогорова А.Б., Дадеко А.А. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн*. 2010. № 3. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer13.php (дата обращения: 03.03.2018).
12. Cohena R., Newton-Johna T., Slaterb A. The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women // *Body Image*. 2017. Vol. 23. P. 183–187.
13. Holmqvist K., Lunde, C., Frisén, A. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds // *Body Image*. 2007. Vol. 4. P. 191–200. DOI: 10.1016/j.bodyim.2007.03.001.
14. Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2003. 199 с.
15. Белогой К.Н. Материнство и телесность женщины. Кемерово, 2014. 240 с.
16. Herbozo S. The development and validation of the Verbal Commentary on Physical Appearance Scale // *Graduate Theses and Dissertations*. 2004. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1077> (accessed: 15.01.2018).

17. Cooper P.J., Taylor M.J., Cooper Z., Fairburn C.G. The development and validation of the Body Shape Questionnaire // *International Journal of Eating Disorders*. 1986. Vol. 6. P. 485–494.

*Поступила в редакцию 05.04.2018 г.; повторно 09.10.2018 г.;
повторно 18.05.2019 г.; принята 20.08.2019 г.*

Белогай Ксения Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития Кемеровского государственного университета.

E-mail: belogai@mail.ru

Морозова Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, директор института образования, заведующая кафедрой акмеологии и психологии развития Кемеровского государственного университета.

E-mail: ishmorozova@ya.ru

For citation: Belogaj, K.N., Morozova, I.S. Subjective Characteristics of Body Image at Different Stages of Psychosomatic Development. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 167–182. doi: 10.17223/17267080/74/11. In Russian. English Summary

Subjective Characteristics of Body Image at Different Stages of Psychosomatic Development

K.N. Belogaj^a, I.S. Morozova^a

^a *Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, 650000, Russian Federation*

Abstract

The article presents the results of the body image study at different stages of psychosomatic development: in adolescence and youth. The study involved 60 girls aged from 13 to 14 and 34 girls aged from 19 to 20. For the data collection we used the questionnaire and projective techniques, such as "Life Dynamics of Satisfaction with the External Image" by Elena V. Belugina, the method "My body" by K.N. Belogaj, the projective technique "Self-portrait", the method "Body Image", the questionnaires "Verbal Commentary on Physical Appearance Scale" and "The 34-item Body Shape Questionnaire". All participants of the study also filled out a questionnaire aimed at obtaining information on height, weight, features of the menstrual cycle, their own attitude to the body, the attitude to the body of significant people and their way of life. We also asked to assess the percentage of compliance of their body with their own ideals and standards accepted in society.

The groups of girls surveyed demonstrate "normative discontent" with their bodies. Most girls are characterized by a low degree of the body acceptance, a significant gap between the images of a real and ideal body. Appraisals of appearance, functional characteristics of the body, its acceptance are connected both with external standards, and with the internal standards of adolescents. At the same time, these and other standards are closely linked with each other. The acceptance of the body is interlinked with how, in the opinion of the girls, it perceives their mothers.

The body image of older girls is interconnected with external standards and feedback, which girls receive from others, including significant others - father, mother, or a partner. External and internal standards in this group are also linked to each other. Concerns about the body shape are more connected with the assessments that, according to the girls, their fathers give them.

Comparing the body image of girls in different age periods, we find similar parameters in the body's acceptance, only the evaluation of the appearance and functional characteristics of the body increases in girls with age. And the body image becomes somewhat more integrated to 19-20 years compared with the beginning of adolescence.

The use of the "34-item Body Shape Questionnaire" and "Verbal Commentary on Physical Appearance Scale" techniques in the Russian-language sample demonstrated that the method scales are positively correlated. These methods have made it possible to differentiate the risk group with regard to restrictive eating behavior. When filling out the "Comments on appearance" methodology, Russian girls notice significantly fewer comments compared to American ones. Perhaps for a Russian-language sample, you need to pick up meaningfully other comments, based on the options offered by the participants themselves.

Keywords: body image; psychosomatic development; body image of adolescent girls; body image in adolescence; "normative discontent" with appearance; "Verbal Commentary to the Appearance Scale" questionnaire; The 34-item Body Shape Questionnaire.

References

1. Ramsey, N. & Harcourt, D. (2009) *Psikhologiya vneshnosti* [Psychology of Appearance]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
2. Herbozo, S., Tantleff-Dunn, S., Gokee-Larose, J. & Thompson, J.K. (2004) Beauty and thinness messages in children's media: a content analysis. *Eating Disorders*. 12. pp. 21–34. DOI: 10.1080/10640260490267742
3. Suemi, V. & Fernham, A. (2009) *Psikhologiya krasoty i privlekatel'nosti* [Psychology of Beauty and Attractiveness]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
4. Tkhostov, A.Sh. (2002) *Psikhologiya telesnosti* [The psychology of physicality]. Moscow: Smysl.
5. Nikolaeva, V.V. & Arina, G.A. (1996) Ot traditsionnoy psikhosomatiki psikhologii telesnosti [From the traditional psychosomatics of the psychology of physicality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 2. pp. 8–18.
6. Elsevier. (n.d.) *Body Image: an International Journal of Research*. [Online] Available from: <https://www.journals.elsevier.com/body-image> (Accessed: 27th February 2018).
7. Davis, D.S., Sbrocco, T. & Williams, J. (2009) Understanding body image in African American and Caucasian first-graders: a partnership with the YMCA. *Prog Community Health Partnersh*. 3(4). pp. 277–286. DOI: 10.1353/cpr.0.0092
8. Common Sense Media. (2015) *Children, Teens, Media, and Body Image. A Common Sense Media Research Brief*. [Online] Available from: <https://www.common sense media.org/research/children-teens-media-and-body-image> (Accessed: 27th February 2018).
9. Holmqvist, K., Lunde, C. & Frisén, A. (2007) Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds. *Body Image*. 4. pp. 191–200. DOI: 10.1016/j.bodyim.2007.03.001
10. Novikova, T.O., Zakharova, M.L. & Mikhaylova, E.V. (2015) Perceptions of personal embodiment among girls with the restrictive type of disordered eating. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. 5(34). [Online] Available from: http://mprj.ru/archiv_global/2015_5_34/nomer01.php (Accessed: 1st March 2018). (In Russian).
11. Kholmogorova, A.B. & Dadeko, A.A. (2010) Fizicheskiy perfektsionizm kak faktor rasstroystv affektivnogo spektra v sovremennoy kul'ture [Physical perfectionism as a factor in affective spectrum disorders in modern culture]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. 3. [Online] Available from: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer13.php (Accessed: 3rd March 2018).

12. Cohena, R., Newton-Johna, T. & Slaterb, A. (2017) The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women. *Body Image*. 23. pp. 183–187. DOI: 10.1016/j.bodyim.2017.10.002
13. Holmqvist, K., Lunde, C. & Frisén, A. (2007) Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds. *Body Image*. 4. pp. 191–200. DOI: 10.1016/j.bodyim.2007.03.001
14. Belugina, E.V. (2003) *Otmoshenie k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni* [Relation to one's appearance in the middle of life]. Psychology Cand. Diss. Rostov on the Don.
15. Belogay, K.N. (2014) *Materinstvo i telesnost' zhenshchiny* [Motherhood and physicality of a woman]. Kemerovo: Kemerovo State University.
16. Herbozo, S. (2004) *The development and validation of the Verbal Commentary on Physical Appearance Scale*. Graduate Theses and Dissertations. [Online] Available from: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1077> (Accessed: 15th January 2018).
17. Cooper, P.J., Taylor, M.J., Cooper, Z. & Fairburn, C.G. (1986) The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*. 6. pp. 485–494. DOI: 10.1002/1098-108X(198707)6:4<485::AID-EAT2260060405>3.0.CO;2-O

Received 05.04.2019; Revised 09.10.2018;
Revised 18.05.2019; Accepted 20.08.2019

Ksenia N. Belogaj – Associate Professor of the Department of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: belogi@mail.ru

Irina S. Morozova – Director of the Institute of Education, Head of the Department of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Рецензии

ЛОГИКА ГЕГЕЛЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ: HEGEL FOR SOCIAL MOVEMENTS BY ANDY BLUNDEN (ЭНДИ БЛАНДЕН. ГЕГЕЛЬ ДЛЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДВИЖЕНИЙ)¹

А.Д. Майданский ^а

^а *Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 308015, Россия, Белгород, ул. Победы, д. 85*

В свое время Карл Маркс желал изложить открытый Гегелем диалектический метод «на двух или трех печатных листах в доступной здравому человеческому рассудку форме». Добавляя, что «истинные законы диалектики имеются уже у Гегеля» – надо только освободить их от мистической формы [1. Т. 29. С. 212; Т. 32. С. 456]. Впоследствии многие пытались осуществить этот замысел, но уже не ограничиваясь парой листов.

Новую попытку предпринял австралийский марксист Энди Бланден. Его первое исследование по этой теме, «Значение Логике Гегеля», появилось на сайте Марксистского интернет-архива в 1997 г. [2]. В течение многих лет он проводил Гегелевскую летнюю школу и руководил кружком по изучению Гегеля (Hegel Reading group).

Примечательная особенность предлагаемой Бланденом интерпретации Гегеля состоит в том, что она опирается на понятие «предметной деятельности», развитое в трудах А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильенкова. На Западе это течение советской психологии и философии в 1990-е гг. вылилось в так называемую «культурно-историческую теорию деятельности» (Cultural Historical Activity Theory; CHAT). Предтечей CHAT считается Л.С. Выготский, а ее методологическим остовом – гегельянская версия марксизма, диалектическая логика.

Цель своей работы Бланден видит в том, чтобы снабдить социальные движения (преимущественно левого толка) мощным инструментарием анализа исторических явлений и ситуаций. Соответственно, адресат его книги – «активист социальных движений», а не профессиональный философ, не говоря уже об историке философии.

Это не значит, что философам незачем читать книгу Бландена. Стремление излагать Гегеля популярно, доступным для самой широкой аудито-

¹ Blunden A. Hegel for Social Movements. Leiden ; Boston : Brill, 2019. 289 p.

рии языком, никоим образом не лишает работу теоретической ценности. Другое дело, что автору приходится пересказывать многие хорошо известные специалистам вещи, как это принято в учебниках. Кроме того, в книге масса наглядных примеров из общественной жизни, выдержанных подчас в стилистике советских времен: «Биржевой маклер, по сути, является паразитом на рабочем народе», – и т.п. При помощи такого рода примеров Бланден хочет «облечь в плоть и кровь гегелевскую абстрактно-идеалистическую прозу» (Р. 9).

Перед нами – марксистское, политически ангажированное прочтение Гегеля, которое я бы назвал умеренно социалистическим: без диктатуры пролетариата и тотального огосударствления экономики «для наиболее передовых стран», в духе «Манифеста компартии».

Как при этом меняется внутренняя, категориальная структура «науки логики»? Ответ автора книги: никак. Меняется не состав категорий, не порядок их выведения и не принципы взаимосвязи, а лишь интерпретация и способ изложения логических идей. Вся разница между материализмом и идеализмом в диалектике сводится к форме презентации ее положений.

По своему содержанию категории логики и понятия вообще, суть нормы человеческой деятельности. Это – объективные идеальные формы, организующие общественную жизнь людей, или всеобщие принципы реально существующих «социальных практик». Эти нормы воплощаются в предметах культуры, начиная с орудий труда и заканчивая словами и символами.

Именно так понимал дело и сам Гегель, утверждает Бланден. «Гегель рассматривает понятия как формы общественно-человеческой деятельности – идеи существуют и живут в практической деятельности человеческих сообществ, как *формы* этой деятельности... Когда Гегель говорит о мыслях, он говорит о формах практики, общественной жизни, и его логика – это логика социального действия» (Р. 3).

Родственные прочтения Бланден находит у нескольких авторитетных знатоков Гегеля, также считающих предметом Логики человеческую деятельность. Его собственную позицию отличает понимание самой деятельности в смысле Леонтьева–Ильенкова.

В самом деле, от конкретного понимания категории деятельности зависит очень и очень многое. В «Тезисах о Фейербахе» Маркс подчеркивал чувственно-практический характер человеческой деятельности, которого «не знают» философы-идеалисты. Леонтьев в последние годы жизни говорил, что его беспокоит утрата конкретности понятия деятельности в литературе по психологии: за деятельность почитается любая активность индивида. В английском языке эта проблема усугубляется тем, что понятия деятельности и активности вообще приходится передавать одним и тем же словом – activity.

С утверждением, что понятия суть формы деятельности (или даже объективные идеальные нормы деятельности), согласится не только гегельянец или марксист, но и кантианец. Конкретизация понятия человеческой деятельности, когда во главу угла ставится ее предметно-практический и

культурно-исторический характер, в корне меняет дело. Именно это и проделали советские пионеры «деятельностного подхода».

Правда, Ильенков не ограничивал предмет диалектической логики «социальными изменениями» и «нормами человеческой деятельности». У него речь идет о всеобщих формах мышления и бытия, о деятельности самой Природы, понятой как субстанция и субъект (*natura naturans*, в Спинозовском смысле). Идеальны лишь те и только те формы человеческой деятельности, которые выражают / отражают «логику вещей» в чистом и незамутненном виде. Вполне допускаю, что Бланден разделяет такой взгляд, просто в его книге эта сторона дела осталась на другой стороне Луны.

Заслугой идеализма Маркса, как известно, считал разработку «деятельной стороны» (*die tätige Seite*). Бланден предлагает трактовать гегелевский «Дух» попросту как человеческую деятельность и утверждает, что на той же позиции стоял сам Маркс (Р. 258). Тем самым «Феноменология духа» автоматически превращается в феноменологию Дела.

«Исследование духа есть не что иное, как исследование совокупной (*en masse*) деятельности человеческих существ», или «объединенного действия многих волей» (Р. 22, 158). А феномены и «гештальты» духа представляют собой субъективные и объективные (артефакты) формы человеческой деятельности той или иной эпохи, того или иного народа, каких-либо общественных движений.

Может показаться странным, что Бланден сравнительно невысоко оценивает значение гегелевской «Феноменологии духа». Он заявляет даже, что внутри итоговой системы Гегеля не нашлось для нее места. Ну, во всяком случае, мы видим секцию «Феноменология духа» в финальном томе «Энциклопедии философских наук» (1817)¹, причем здесь сохраняется генеральная структура «Феноменологии» 1807 года: сознание – самосознание – разум – дух. Правда, «дух» здесь перемещается в отдельную секцию «Психология», оккупируя ее целиком (теоретический дух – практический дух – свободный дух).

Напрашивается вывод, что в недрах «Феноменологии духа» и рождается психология нового типа, заслуживающая названия «культурно-исторической психологии». Формирование человеческой психики изображается здесь как пошаговый процесс усвоения содержимого мировой культуры, а предметы культуры оказываются, выражаясь словами Маркса, «чувственно представшей перед нами человеческой психологией».

Полагаю, Энди Бланден недооценивает значение «Феноменологии духа» – как в гегелевской системе, так и для истории психологии. Хотя он, видимо, правомерно расценивает как «миф» утверждение Алекса Козулина, будто диалектика раба и господина послужила моделью для «культурной психологии» Выготского (Р. 51–52).

Для Маркса «величие “Феноменологии”» заключается в том, что в этой книге Гегель «ухватывает сущность труда и понимает предметного чело-

¹ Бландену это, конечно, известно. Он сравнивает два изложения феноменологии духа в § 5 главы 4.

века... как результат его *собственного труда*» [Т. 42. С. 158–159]. О Логике Гегеля молодой Маркс отзывается гораздо критичнее: «Логика – деньги духа», «отчужденное от природы и от действительного человека мышление», «кружащийся в самом себе акт абстракции» и т.д.

Добавим, что тема труда раскрывается как раз в том самом разделе о господстве и рабстве, который Бланден объявляет «в высшей степени странным местом, весьма нехарактерным для Гегеля» (Р. 51). А ниже отваживается заявить, что «Маркс вряд ли знал о существовании этого пассажа». Того самого пассажа, где совершается, по Марксу, великое историческое открытие: автор «Феноменологии» впервые «ухватывает сущность труда»!

В глазах Бландена «Феноменология духа» является существенной частью гегелевской системы постольку, поскольку она поставляет «сырье» для Логики. «Как всякая наука, гегелевская Логика должна иметь эмпирическую область, в которой ее утверждения могут быть наглядно представлены и проверены. Феноменология и предоставляет эту эмпирию» (Р. 69). В этом смысле Логика – это наука о структуре и взаимосвязи явлений сознания.

В реальности же, продолжает Бланден, категории логики обитают не в декартовом непротяженном пространстве мысли, а в сфере предметно-практической деятельности людей, в пространстве их «социальных практик». У Гегеля эти практики, или «проекты», и выступают в идеализированном виде формообразований сознания, или гештальтов, утверждает Бланден. «Гештальт есть единство образа мысли, форм деятельности и конstellации материальной культуры» (Р. 72).

Отсюда хорошо видно, как материалист Бланден исправляет идеалиста Гегеля, переворачивая его с головы на ноги. Если Гегель видел в социальных практиках, т.е. в предметной деятельности людей, манифестацию мыслей, то Бланден считает мысли, идеи лишь нормативным компонентом практики. Предметная деятельность как субстанция и субъект общественной жизни манифестирует себя тройким образом: в сознании, поведении и артефактах культуры. Благодаря такой поправке Гегель-логик и превращается в «философа общественных движений».

Было бы не вполне правильно приписывать Гегелю заслугу открытия «общественного характера» сознания и знания» и утверждать, что предшествующие материалисты были на сей счет «слепы» (Р. 24). Один небезызвестный Гегелю материалист, Клод Адриан Гельвеций, доказывал, что абсолютно все человеческое воспитывается другими людьми и теми общественными условиями, в которых живет и действует индивид.

Разумеется, Гегель понимал дело несравнимо глубже, зато идея социального происхождения человеческих способностей и сознания проведена у Гельвеция последовательнее и тверже. Так, в гегелевской «Философии духа» (§ 395) можно прочесть, что талант и гениальность – это дары природы: они относятся к *натуре* (*Naturell*) или природным задаткам (*die natürlichen Anlagen*), «в противоположность тому, чем стал человек благодаря своей собственной деятельности» [3. Т. 3. С. 82].

Гельвеций не делал подобных уступок «натуралистам», как бы ни был он далек от понимания «деятельной стороны». Ни одна способность человеческой личности – о талантах и говорить нечего – не дается ей даром, от рождения, настаивал Гельвеций.

Помимо «Науки логики» Бланден уделяет немало внимания гегелевской «Философии права», отмечая ее сугубую полезность для «тех, кто сражается за общественные перемены». Ему кажется совершенно правильной «фундаментальная идея книги, как она выставлена в Предисловии... Мы должны понять, что в существующем положении вещей политических рационально, т.е. исторически необходимо и в этом смысле, стало быть, прогрессивно, а что является иррациональным и заслуживает гибели» (Р. 250).

Понятно, что конкретные политические оценки автора-марксиста идут вразрез с оценками Гегеля, но сами категории, которыми оперирует Гегель в исследовании политико-правовых реалий, кажутся Бландену вполне пригодными также и для марксиста. Он призывает читателя «использовать Гегеля как систему отсчета для осмысления современных тем, и современные темы использовать как опорные пункты для раскрытия того, что истинно, а что нет в работе Гегеля» (Р. 250).

Напоследок мы коснемся важнейшей проблемы, подробно обсуждаемой в книге Бландена. Это – проблема первоначала, или «клеточки», научной теории.

Гегель начинает свою Логiku с абстракции «чистого бытия», тождественного с «ничто». Бланден горячо одобряет и оправдывает такое начало, не считая нужным парировать аргументы критиков – начиная с Фейербаха и Тренделенбурга и заканчивая Ильенковым и Б.Г. Кузнецовым.

Ильенков, в частности, утверждал, что в основании теории должна лежать *конкретная абстракция*, а не абстракция формальная, стерильно чистая и пустая. Это должна быть такая «клеточка», из которой можно вырастить живое, ветвистое древо теории. Наука логики не может быть исключением из этого – ее же собственного – правила. Наоборот, логика должна подать всем прочим наукам пример конкретного, логически содержательного мышления.

Одно дело, когда исходная пустая абстракция заполняется конкретным содержимым, как это происходит у Гегеля, другое – когда исследование начинается с конкретной абстракции, прослеживая, как разворачивается и модифицируется все то, что потенциально в ней заключается. Примером тут может служить «Этика» Спинозы: она начинается с «субстанции», обладающей конкретными свойствами и атрибутами, и все прочие идеи выводятся из простой идеи субстанции.

«Капитал» Маркса начинается с исследования, так сказать, «генома» товара – его трудовой «субстанции» (абстрактный и конкретный труд). Далее из товарной «клеточки» диалектически выводятся простая, развернутая, всеобщая и денежная формы стоимости, обмена товаров. Перед нами – химически чистая дедукция, без малейшей примеси исторических фактов и эмпирии вообще (если не брать в расчет холст, сюртук и вдовицу Куикли).

Казалось бы, марксисты-психологи должны были взять себе на вооружение метод Маркса. Психологии нужен свой «Капитал», заявлял Выготский. Однако ни он, ни кто-либо другой так и не предприняли попытку *дедукции форм психики*.

Советские психологи предлагали разные варианты «клеточек». Допустим, «клеточка» психики обнаружена. Эврика! Что с нею делать дальше? А дальше наши марксисты, дружно и начисто позабыв про «Капитал», принимались высматривать ее в психологической эмпирии и реконструировать «многоклеточные» явления душевной жизни. Действовали так же, как Локк и Юм, только тем душа представлялась потоком сознания или «пучком восприятий», а этим – массивом действий, реакций, установок и пр.

Разными оказались «клеточки» и у классиков культурно-исторической психологии. Выготский «альфой и омегой, прологом и эпилогом всего психического развития» называл *аффект* (вслед за своим любимым Спинозой). В леонтьевской теории филогенеза психики первичной «клеточкой» психической деятельности оказывается *ощущение*, понятое как ориентировочная реакция на абиотический раздражитель. Ильенков посчитал «клеточной формой» психики «организованную систему ощущений – *образ*». Однако никто из них не ставил своей целью, по примеру Маркса, *вырастить* из найденной «клеточки» древо теории, т.е. вывести конкретные, необходимые и всеобщие формы психической деятельности.

Бланден объявляет элементарной «клеточкой» и «пра-понятием» (Ugconcept) человеческой деятельности «проект». Не так давно под его редакцией вышел солидный том «Collaborative projects: an interdisciplinary study» (Brill, 2014). Думаете, сам Бланден или кто-то из авторов попытался исследовать субстанцию проекта, а затем что-либо из нее *вывести*? В лучшем случае им удастся *свести* к «проектам» или *подвести* под абстракцию «проект» те или иные конкретные формы «практики», т.е. общественной жизни людей.

Что же до прочтения Гегеля, предложенного в рецензируемой книге, то оно действительно позволяет глубже понять его Логику. «Деятельностный подход», развитый в советской психологии и философии, служит превосходной основой для этого. Другой вопрос, в какой мере такое прочтение соответствует замыслу Гегеля? Это весьма непросто определить. Тут требуется тонкий и скрупулезный историко-философский анализ текстов, не вписывающийся в формат рецензии.

«Гегель для общественных движений» прочтет с живым интересом как новичок в философии, так и профессионал. Тому и другому найдется в ней новая пища для размышлений. Книга написана на редкость доходчиво – и в этом плане Энди Бланден также следует по стопам Ильенкова, умевшего разьяснять сложнейшие гегелевские тексты людям, далеким от философии и не владеющим ее языком. А вот удастся ли автору книги добиться практической цели – привить диалектико-логический образ мысли социальным движениям современности? Об этом мне, признаюсь, трудно судить. Время покажет.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения : в 50 т. М. : Политиздат, 1955–1981.
2. Andy Blunden. Meaning of Hegel's Logic. URL: www.marxists.org/reference/archive/hegel/help/mean.htm
3. Гегель Г.В.Ф. Сочинения : в 14 т. М. ; Л. : Госиздат, Соцэкгиз, 1929–1959.

Майданский Андрей Дмитриевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

E-mail: meotian@rambler.ru

For citation: Maidansky, A.D. Logic of Hegel and the Modern Psychology. Review of the book: Hegel for Social Movements, by Andy Blunden. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 183–189. doi: 10.17223/17267080/74/12. In Russian

References

1. Marx, K. & Engels, F. (1955–1981) *Sochineniya: v 50 t.* [Works. In 50 vols]. Translated from German. Moscow: Politizdat.
2. Blunden, A. (n.d.) *Meaning of Hegel's Logic*. [Online] Available from: www.marxists.org/reference/archive/hegel/help/mean.htm
3. Hegel, G.V.F. (1929–1959) *Sochineniya: v 14 t.* [Works: In 14 vols]. Translated from German. Moscow; Leningrad: Gosizdat, Sotsekgiz.

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ К.В. КАРПИНСКОГО «ПСИХОЛОГИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА»¹

Г.В. Залевский^а

^а Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, д. 14

В 2019 г. вышла в свет монография известного белорусского психолога, доктора психологических наук, профессора Константина Викторовича Карпинского из Гродненского государственного университета имени Янки Купалы «Психология смысложизненного кризиса». Данный научный труд продолжает серию авторских публикаций, посвященных рассмотрению психологических аспектов развития человека в качестве субъекта собственной жизни, в частности роли смысла жизни в становлении этой интегративной формы субъектности. Проблема смысложизненного кризиса, поднимаемая в монографии, является весьма актуальной как в свете современных тенденций развития психологической науки, так и с точки зрения социальной ситуации развития современной личности. Специфика данной ситуации заключается в наличии серьезных затруднений и противоречий, связанных с поиском, сохранением и осуществлением индивидуального смысла жизни, выступающих не только движущей силой развития, но и источником особых по своему психологическому содержанию личностных кризисов со смысложизненной этиологией. По сути, смысложизненные кризисы являются сбоями и срывами развития и функционирования вершинного уровня в целостной биосоциопсихонэтической организации человека – нэтического (духовного, ценностно-смыслового) измерения [1].

По обоснованному суждению автора монографии, смысложизненные проблемы и кризисы личности – это «знамения» нашего времени, поскольку исторический переход от древности и средневековья к современности сопровождался радикальным изменением условий удовлетворения человеком потребности в смысле жизни. Совершенствование технологий производства, ведущее к постепенному освобождению человека от ежедневного изнуряющего труда и возникновению свободного времени (досуга), прогрессивная секуляризация, падение авторитета религии в обществе и утверждение права свободы совести, усиление автономии индивидов и атомизация социальных сообществ, этнокультурная фрагментация социума и рост ценностного плюрализма и многие другие исторические факторы значительно усложнили задачу нахождения, сохранения и реализации смысла индивидуальной жизни. Этим комплексом общественно-исторических

¹ Карпинский К.В. Психология смысложизненного кризиса. Гродно: Изд-во ГрГУ, 2019. 623 с.

и социокультурных изменений, собственно, и объясняется высокая частота встречаемости и широкое распространение психологических кризисов смысложизненного характера в современных обществах.

В монографии проделана большая обзорно-аналитическая работа по реконструкции и систематизации существующих научных представлений о психологической природе и сущности смысложизненного кризиса в развитии личности. Тщательному анализу подвергнуты общие концептуальные подходы к пониманию данного феномена, сформировавшиеся в психодинамических, гуманистических и экзистенциальных теориях личности, а также частные эмпирические исследования, проведенные в зарубежной и отечественной психологии на протяжении последних десятилетий. В результате обобщения полученных результатов автор приходит к выводу о том, что несмотря на длительную историю психологического изучения, многие аспекты смысложизненного кризиса до сих пор остаются малоисследованными. В данной научной области констатируются такие негативные тенденции, как «методологическая разобщенность, теоретическая мозаичность, понятийная многозначность, методическая небеспеченность, эмпирическая неразработанность, практическая неэффективность» (С. 3).

Ответом автора на эти тенденции является изложенная в монографии общепсихологическая концепция, которая системно раскрывает феноменологию, механизмы и закономерности возникновения, течения и преодоления смысложизненного кризиса личности. Теоретико-методологическими основаниями предложенной концепции выступают принципы, продуктивно разработанные в отечественной психологии и позволившие дать многомерную характеристику смысложизненному кризису. С позиций онтологии жизненного мира этот кризис проанализирован как феномен субъект-объектных отношений человека с собственной жизнью как целостным, протяженным во времени и пространстве объектом. В контексте смыслового, субъектного и деятельностного подходов смысложизненный кризис охарактеризован как кризис смыслогенеза, субъектогенеза и индивидуальной жизнедеятельности. Теоретически определены сущностные психологические особенности смысложизненного кризиса (конкретно-историческое происхождение, социокультурная вариативность, метасистемный характер, многофакторная детерминация, полиморфизм и т.д.). Важным результатом монографического исследования также явилась классификация психологических видов смысложизненного кризиса в зависимости от ведущего кризисогенного противоречия. В ее рамках предлагается дифференцировать кризис бессмысленности (кризис самоопределения личности как субъекта жизни), кризис смыслоутраты (кризис самосохранения личности как субъекта жизни) и кризис нереализованности смысла жизни (кризис самореализации личности как субъекта жизни).

Результаты монографического исследования имеют несомненное научно-практическое значение и могут использоваться при решении прикладных задач психологии личности, психологии развития, клинической психологии, консультативной психологии, психотерапии. Высокой оценки

заслуживают представленные в монографии новые методики психологической диагностики смысла жизни и смысложизненного кризиса («Опросник смысложизненного кризиса (ОСЖК)», «Краткий опросник смысложизненного кризиса (ОСЖК-К)», «Дифференциальный опросник смысложизненного кризиса (ОСЖК-Д)» и «Источники смысла жизни»). Психометрическая проверка свидетельствует о соответствии этих методов общепринятым стандартам надежности и валидности. Так, например, «Опросник смысложизненного кризиса» – основная диагностическая методика, используемая автором для сбора эмпирических данных – прошла психометрическую апробацию, валидизацию и стандартизацию на выборке, насчитывающей 13 247 человек!

В эмпирическом разделе монографии изложены новые научно значимые результаты, освещающие психологическое содержание и латентную структуру субъективного переживания смысложизненного кризиса, механизмы и закономерности его взаимодействия с другими кризисами личностного развития, а также раскрыты ранее неизвестные механизмы и закономерности его детерминации со стороны функционально неоптимального (дисфункционального) смысла жизни. На основе полученных эмпирических данных в качестве самостоятельной разновидности кризиса автором оправданно выделяется кризис неоптимального смысла жизни, а также психологические варианты такого смысла – нереалистический, конфликтный, дезинтегрированный и др. В этой части монография оппонирует идеям современной позитивной психологии, в русле которой позитивная роль смысла в человеческой жизни абсолютизируется. К.В. Карпинский проблематизирует данный постулат и на конкретном фактологическом материале доказывает, что не всякий смысл способен благотворно влиять на адаптацию, здоровье, благополучие и продуктивность личности. Парадоксально, но факт: смысложизненный кризис, который традиционно мыслился в качестве деструктивного и даже болезнетворного явления, иногда оказывается конструктивным для личности, поскольку освобождает ее от ранее принятого неоптимального смысла жизни.

Общим достоинством монографии является целостный охват исторических, методологических, теоретических, методических, эмпирических и практических аспектов проблемы смысложизненного кризиса в психологической науке. В то же время книга оставляет ощущение недосказанности и незавершенности авторской мысли: отдельные психологические аспекты смысложизненного кризиса в ней лишь контурно намечаются, а некоторые перспективные линии развертывания данной проблематики только угадываются. Впрочем, в заключительном разделе своего научного труда в этом признается и сам автор, приглашая читателя следовать за его дальнейшими научными публикациями. В этих публикациях смысложизненный кризис включается в более широкий теоретический контекст и анализируется уже через призму новых и весьма эвристичных понятий о «смысложизненных задачах» и «смысложизненных состояниях» личности [2, 3].

Обобщая сказанное, следует заключить, что монография К.В. Карпинского «Психология смысложизненного кризиса» является значительным шагом на пути научно-психологического познания механизмов и закономерностей развития личности в ее «вершинном» качестве субъекта жизни. В этой связи ее можно рекомендовать к прочтению не только профессиональным психологам – исследователям, преподавателям, практикам, но также представителям смежных научных дисциплин и всем интересующимся психологическими проблемами человеческой жизни.

Литература

1. Залевский Г.В. Целостно-ценностная парадигма и биопсихосоциоэтическая модель природы человека и его здоровья в контексте позитивной антропологической психологии // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 100–107. DOI: 10.17223/17267080/58/7.
2. Карпинский К.В. Смысложизненные задачи и состояния в развитии личности как субъекта жизни // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 79–106. DOI: 10.17223/17267080/71/5.
3. Карпинский К.В. Смысложизненное состояние как показатель субъектного развития личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Вып. 1. С. 7–20. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2019.101.

Залевский Генрих Владиславович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета им. Им. Канта (Калининград, Россия).
E-mail: Usya9@Sibmail.com

For citation: Zalevskij, G.V. "Psychology of Life-Purpose Crisis" by K.V. Karpinskij: Monograph Review. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 74: 190–193. doi: 10.17223/17267080/74/13. In Russian

References

1. Zalevsky, G.V. (2015) Integral-value paradigm and biopsychosocioetic model of human nature and health in the context of positive anthropological psychology. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 58. pp. 100–107. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/7
2. Karpinsky, K.V. (2019) Meaning-oriented tasks and meaning-associated states in personality development. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 71. pp. 79–106. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/71/5
3. Karpinsky, K.V. (2019) Meaning-in-life state as an indicator of the personality agentive development. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Psikhologiya – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 1. pp. 7–20. (In Russian). DOI: 10.21638/11701/spbu16.2019.101