

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО
SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

Международное научное издание
2016 г. Том 7. № 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology and Education

2016 г. Том 7. № 2

«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО»

Международный научный журнал

Включен в перечень ВАК. Включен в РИНЦ

Главный редактор

Наталия Толстых

Ответственный секретарь

Елена Виноградова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

О.А. Гулевич, Е.М. Дубовская, Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына,
В.А. Лабунская, А.П. Оконешникова, Н.К. Радина, Т.Г. Стефаненко,
О.Е. Хухлаев, Н.М. Швалева, Т.И. Шульга (Россия), Е.И. Головаха (Украина),
Л.А. Пергаменщик (Беларусь)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

Александр Донцов

Заместитель председателя

Наталия Толстых

Заместитель председателя

Вера Лабунская

Члены редакционного совета

Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына, Т.Г. Стефаненко, Т.И. Шульга (Россия),
Е.И. Головаха (Украина), В. Дуаз (Швейцария), Ф. Зимбардо (США),
И. Маркова (Великобритания), Л.А. Пергаменщик (Беларусь),
А.А. Файзуллаев (Узбекистан), К. Хелкама (Финляндия)

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»

Все права защищены. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника <i>Л.А. Головей, В.Е. Василенко, С.С. Савеньшева</i>	5
Оценка распространенности насилия над детьми <i>Е.Н. Волкова, И.В. Волкова, О.М. Исаева</i>	19
Социально-психологическое исследование религиозной идентичности у православной молодежи <i>Е.О. Хухлаев, В.А. Шорохова</i>	35
Структура социальных представлений студентов о статусе в современном обществе <i>И.Н. Тимошина</i>	51
Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой <i>Е.Б. Филликова</i>	65
Взаимосвязь ценностей и инновативных установок у представителей разных поколений россиян <i>В.А. Федотова</i>	82
Осознанное внимание и сочувствие к себе как предикторы стилей юмора в США и России <i>И.И. Храмова, Т.С. Чуйкова</i>	93

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА

Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков <i>К.Д. Хломов</i>	109
---	-----

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Когнитивная метафора как инструмент для изучения представлений о своей работе у различных профессиональных групп. <i>Е.П. Суханов</i>	126
Факторный опрос: преимущества, область применения, практические рекомендации <i>Л.К. Григорян, Е.В. Горинова</i>	142

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Первая студенческая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» <i>Н.В. Кочетков</i>	158
--	-----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Отдаление без отделения. Рецензия на книгу Н.Е. Харламенковой, Е.В. Кумыковой, А.К. Рубченко «Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы». М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с. <i>С.К. Нартова-Бочавер</i>	162
Развитие детей-сирот в условиях институционализации и в замещающей семье. Рецензия на книгу: Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 670 с. (Фундаментальная психология практике) <i>Н.С. Денисенкова</i>	168

CONTENTS

EMPIRICAL RESEARCH

Family structure and family education as factors for personal development of preschooler <i>L.A. Golovey, V.E. Vasilenko, S.S. Savenysheva</i>	5
Estimating spread of violent behaviour with children <i>E.N. Volkova, I.V. Volkova, O.M. Isaeva</i>	19
Research on Religious Identity of Orthodox Youth <i>O.E. Khukhlaev, V.A. Shorohova</i>	35
The structure of students' perception of social status in contemporary society. <i>I.N. Timoshina</i>	51
Types of transition from Executive Activity to Management. <i>E.B. Filinkova</i>	65
Values and attitudes towards innovation among the representatives of different generations of Russian people. <i>V.A. Fedotova</i>	82
Mindfulness and self-compassion as predictors of humor styles in US and Russia <i>I.I. Khramtsova, T.S. Chuykova</i>	93

APPLIED RESEARCH AND PRACTICE

Social risks in the context of individual life paths of contemporary teenagers <i>K.D. Khlomov</i>	109
---	-----

METHODOLOGICAL TOOLS

Cognitive metaphor as a tool for study of work perception by different professional groups <i>E.P. Suhanov</i>	126
Factorial Survey: Benefits, Applications and Practical Guidelines. <i>L.K. Grigoryan, E.V. Gorinova</i>	142

SCIENTIFIC LIFE

The first students' conference in memory of M.Y. Kondratyev "Social Psychology: Theory and Practice" <i>N.V. Kochetkov</i>	158
--	-----

CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

Distance without Dividing. Book review of: N.E. Kharlamenkova, E.V. Kumykova, F.K. Rubchenko. Psychological separation. Approaches, problems, techniques. M.: Psychology Institute RAS, 2015. 367 p. <i>S.K. Nartova-Bochaver</i>	162
Developing orphan children in adoption family and institutionalizing. Book review of: "The problem of orphanhood in modern Russia: The psychological aspect". A.V. Makhnach, A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstykh (Eds.). Moscow: Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015. 670 p. <i>N.S. Denisenkova</i>	168

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника

Л.А. ГОЛОВЕЙ*,
Санкт-Петербург, Россия, lgolovey@yandex.ru

В.Е. ВАСИЛЕНКО**,
Санкт-Петербург, Россия, vasilenko_v@list.ru

С.С. САВЕНЬШЕВА***,
Санкт-Петербург, Россия, owlsveta@mail.ru

Статья посвящена исследованию личностных особенностей дошкольников в связи с факторами пола, структуры семьи (полная/неполная, наличие сиблингов) и семейного воспитания (стилевые характеристики и детско-родительское эмоциональное взаимодействие). В исследовании участвовали 155 мальчиков, 157 девочек и 312 матерей из Санкт-Петербурга, Новосибирска и Архангельска. Возраст детей — от 4 до 7 лет, средний возраст — 5 лет 9 мес. Применялись тестовые и проективные методы. Выявлено, что в неполных семьях у детей выше тревожность, незащищенность, депрессивность, недоверие к себе, враждебность, чувство неполноценности, конфликтность и трудности в общении. Влияние стиля воспитания проявилось в том, что доминирование гиперпротекции и авторитарного стиля взаимосвязано с пони-

Для цитаты:

Головей Л.А., Василенко В.Е., Савеньшева С.С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 5–18. doi:10.17759/sps.2016070201

* Головей Лариса Арсеньевна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, lgolovey@yandex.ru

** Василенко Виктория Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, vasilenko_v@list.ru

*** Савеньшева Светлана Станиславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, owlsveta@mail.ru

жением самооценки, повышением тревожности и враждебности детей; попустительский и неустойчивый стиль способствуют повышению агрессивности. Показано, что важным ресурсом для развития личности ребенка выступает благополучие в эмоциональном взаимодействии в семье: понимание причин его состояния, эмпатия матери. Вместе с тем выявлено, что около трети матерей испытывают трудности в эмоциональном взаимодействии с детьми.

Ключевые слова: семья, дошкольник, семейное воспитание, развитие личности дошкольника, личностные особенности детей, структура семьи, стилевые характеристики воспитания, эмоциональное взаимодействие родителей с детьми.

Для современной социальной психологии развития характерно повышение внимания к семье и анализу роли семьи как среде развития и социализации ребенка [21]. Одной из первых попыток систематизации данных о роли семьи стала типология привязанности М. Эйнсворт, которая показала, что чем надежнее привязанность, тем выше инициативность и уверенность в себе ребенка [16]. Выявлены существенные различия в физическом, когнитивном, личностном и социальном развитии детей из семей с разными стилями взаимодействия (Е.С. Шеффер и Р.А. Белл, Д. Бомринд, Е. Маккоби и др.). Так, Д. Бомринд отмечает, что результатом авторитарного и либерального стилей взаимодействия является снижение когнитивной и социальной компетентности ребенка, в работах А.Бандуры и Р. Уолтерса выявлено, что наиболее деструктивное влияние на поведение ребенка оказывает пренебрегающий (индифферентный) стиль [11]. С. Броуди описано неблагоприятное воздействие непоследовательности материнского поведения, в результате чего ребенок теряет ощущение стабильности, становится тревожным [18].

Из современных зарубежных работ необходимо отметить проект Дж. Бельского, осуществившего мета-анализ 30 исследований, в которых было задей-

ствовано около 6000 диад родителей и детей [25]. Результаты этих исследований показали взаимосвязи чувствительности и теплоты со стороны родителей с преобладанием позитивных эмоций, просоциальным поведением и лучшей сформированностью социальной компетентности у детей; нарушений воспитания — с проявлениями раздражительности и агрессивности у подростков.

Обширная феноменология родительских отношений, стилей и типов воспитания, а также их следствия — формирование индивидуальных характерологических особенностей ребенка описана в рамках клинического подхода и отклоняющегося поведения. Среди неблагоприятных или отклоняющихся типов воспитания наиболее часто выделяют гиперопеку и гипопеку, влияющих на развитие самостоятельности, инициативности ребенка, его подверженность невротическим заболеваниям [7; 24].

А.А. Шавыриной эмпирически показано, что непоследовательность семейного воспитания, неудовлетворенность родителя взаимоотношениями с ребенком, конфронтация в семье, отвержение ребенка и тревожность родителя за ребенка могут провоцировать проявления негативизма и упрямства как черт личности у дошкольников [23]. Н.И. Корытченкова при изучении младших школьников по-

казала, что отвержение, инфантилизация и авторитарная гиперсоциализация способствуют повышению агрессивности и тревожности, снижению эмпатии и самооценки [10]. М.Н. Поветьева выявила, что в случае эмоционального отвержения у младшего школьника развиваются тревожность и фрустрированность, при инфантилизации — признаки невротичности и экстрапунитивное направление агрессии, в случае принимающе-авторитарного типа — интропунитивное направление агрессии, при опекающем типе родительского отношения — оптимистичность и уверенность в себе [14].

Помимо перечисленных выше, в качестве факторов семьи, влияющих на развитие детей, рассматривают структурные и статусные характеристики семьи. По данным А.И. Захарова, Е.О. Смирновой и В.С. Собкина, дошкольники из неполных семей склонны к невротическим нарушениям, имеют менее благоприятную картину эмоционально-личностной сферы, при этом особо уязвимую группу представляют мальчики, живущие с одинокой матерью. Для них характерны сниженный эмоциональный тонус, трудности в общении, чувство одиночества и отверженности, негативное самоощущение [7; 19]. В то же время в ряде исследований подчеркивается, что указанные особенности характерны не только для детей из неполных семей, в дисфункциональных семьях с высокой конфликтностью супружеских отношений проблем в развитии личности детей не меньше [9].

Важность сиблинговых позиций с помощью мета-анализа показал Ф. Салловэй, обнаруживший, что порядок рождения предсказывает социальные установки, влияет на личность, прежде всего на характеристики гибкости и отношения к новому [8]. В то же время, как

отмечают Б.Б. Грюнвальд и Г.В. Макаби, хотя и существует связь между характером детей и порядком их рождения, однако поведение ребенка будет зависеть от того, как он воспринимает себя в семейной группе и каким образом пытается найти там свое место [5].

Широкий взгляд на ресурсы семьи, ее жизнеспособность и влияние на развитие ребенка развивают в последние годы А.В. Махнач и Ю.В. Постылякова [13], серьезное внимание уделяется изучению особенностей развития личности ребенка в условиях семейной депривации [16].

Следует отметить, что в силу сложности проблемы, разнообразия подходов и измерительного инструментария остается много вопросов в выяснении влияния семьи на развитие личности дошкольника. Заметим, большинство исследований выполнено на подростках и детях с отклонениями в развитии, результаты эмпирических исследований дошкольного возраста носят противоречивый характер и их явно недостаточно.

Особенность предлагаемого исследования состоит в том, что оно выполнено на нормально развивающихся дошкольниках и их родителях. **Целью** исследования стало изучение личностных особенностей дошкольников в связи с факторами структуры семьи (полная/неполная семья, наличие сиблингов) и семейного воспитания (стилевые характеристики воспитания и особенности эмоционального взаимодействия родителей с детьми). Мы предположили, что зрелость стиливых характеристик воспитания и благополучие в эмоциональном взаимодействии могут выступать в качестве факторов, способствующих благоприятному личностному развитию ребенка дошкольного возраста: формированию адекватной высокой самооцен-

ки, меньшей выраженности тревожности и агрессивности. Среди структурных характеристик семьи наиболее важным фактором может выступать ее полнота, которая способствует благоприятному развитию эмоциональной и коммуникативной сфер дошкольника.

Программа исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 312 дошкольников и 312 матерей: 232 диады из Санкт-Петербурга, 50 — из Новосибирска и 30 — из Архангельска. Исследование включало 2 основных цикла. В первом (с использованием методик АСВ и ОДРЭВ) приняло участие 172 дошкольника (85 мальчиков и 87 девочек) и 172 матери. Во втором (с использованием ВРР) приняло участие 140 детей (70 мальчиков и 70 девочек) и 140 матерей. Возраст дошкольников — от 4 до 7 лет, средний возраст мальчиков — 5 лет 8 мес., девочек — 5 лет 9 мес. Возраст матерей — от 23 до 49 лет, средний возраст — 33 года. 54% матерей имеют высшее и незаконченное высшее образование, 34% — среднее специальное и 12% — среднее и неполное среднее. В изучении влияния факторов структуры семьи приняли участие 39 неполных семей и 163 полных, 34 семьи с единственным ребенком и 56 семей с 2–3 детьми.

Методы исследования. Для изучения личностного развития дошкольников использовались: методика изучения самооценки «Лесенка» В.Г. Щур; тест тревожности Тэмпл-Дорки-Амен (Т-Д-А); методика «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой [15]; тест «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бука (ДДЧ) [6], методика «Наблюдение общительности детей» [1], методика «Социальные

эмоции», анкета «Навыки культуры общения» [22] и тест «Уровень агрессивности ребенка» [17]. Для изучения детско-родительских отношений использовались: методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» (ВРР) И.М. Марковской и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой [12]. Методы математической статистики включали дисперсионный анализ по факторам «пол ребенка», «полная/неполная семья», «наличие сиблингов», а также корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования

Проведенное исследование выявило высокий уровень самооценки и средний уровень тревожности у дошкольников. Изучение личностных особенностей с помощью теста ДДЧ показало в целом довольно благополучную картину у детей за исключением проявляющихся у многих дошкольников признаков тревожности. У мальчиков выражены трудности в общении.

Навыки общения с взрослыми и сверстниками, по оценке воспитателей, достаточно хорошо сформированы: дети употребляют вежливые слова при обращении, адекватно реагируют на просьбы, умеют слушать других. Наибольшие сложности связаны с разрешением конфликтных ситуаций со сверстниками. Показатели общительности у детей находятся на уровне выше среднего, при этом наиболее сформированными оказались контактность и умение пользоваться средствами общения. При совместной

работе в парах выявлен средний уровень ориентации на сотрудничество (дети делились частями мозаики, помогали партнеру, но мало разговаривали друг с другом). Показатели когнитивного и эмоционального компонента социальных эмоций у дошкольников находятся на уровне выше среднего – дети имеют представление о правилах поведения и могут проявить сочувствие к героям ситуаций. Показатели агрессивности соответствуют средним значениям. При благоприятной в целом картине личностного развития выявился довольно

большой разброс индивидуальных показателей.

Половые различия проявились в том, что у мальчиков больше трудностей в общении, они меньше нацелены на сотрудничество при совместной работе в паре ($p < 0,05$), на уровне статистической тенденции у них выше тревожность и враждебность.

Перейдем к анализу различий в личностных особенностях детей в связи с факторами структуры семьи. Основные различия выявлены между детьми из полных и неполных семей (табл.).

Т а б л и ц а

Значимые различия в личностных особенностях детей в связи с фактором структуры семьи «полная/неполная семья»

Качества личности	Полные семьи		Неполные семьи		Значимые различия	
	М.	σ.	М	σ.	F-критерий	Уровень значимости
<i>Индекс тревожности по тесту Тэммл–Дорки–Амен</i>	40,59	15,35	54,78	11,24	22,49	0,000
<i>«Дом–Дерево–Человек»</i>						
Незащищенность	1,06	1,34	2,88	1,60	25,74	0,000
Тревожность	2,53	1,82	3,31	2,53	4,35	0,039
Недоверие к себе	0,42	0,68	1,29	0,86	22,20	0,000
Чувство неполноценности	0,87	0,93	1,67	1,87	12,97	0,000
Враждебность	1,44	1,43	2,69	2,14	17,47	0,000
Конфликтность	0,63	0,87	1,33	1,24	7,96	0,006
Трудности в общении	2,11	1,95	2,94	2,25	4,86	0,029
Депрессивность	0,20	0,67	1,24	1,64	24,11	0,000
<i>«Наблюдение общительности детей»</i>						
Потребность в общении	22,14	1,33	19,94	6,43	2,91	0,09
Контактность	23,00	4,46	20,88	5,45	2,86	0,095
Умение пользоваться средствами общения	22,76	4,08	20,53	5,03	3,79	0,055

Примечания. М. – среднее значение; σ. – среднее квадратичное (сигма)

Тревожность детей по тесту Т-Д-А в неполных семьях соответствует высокому уровню и значимо выше, чем в полных семьях. По данным теста ДДЧ, выявлены значимые различия по всем шкалам: у детей из неполных семей более выражены признаки незащищенности, депрессивности, недоверия к себе, враждебности, чувства неполноценности, конфликтности, тревожности и трудностей в общении. Что касается показателей коммуникативного развития, то на уровне статистической тенденции у детей из полных семей выше умение пользоваться средствами общения, более выражены потребность в общении и контактность.

Фактор наличия сиблингов оказался значимым только для одного показателя — у дошкольников, имеющих сиблингов, по сравнению с единственными детьми лучше развито умение пользоваться средствами общения ($p < 0,05$).

Результаты исследования детско-родительских отношений подтвердили наличие высокого эмоционального принятия детей, минимальность запретов и склонность к потворствующей гиперпротекции, характерные для современных родителей [3]. Проблемы в эмоциональном взаимодействии связаны в основном с блоком чувствительности: выявлено снижение эмпатии (у 31% матерей), способности воспринимать состояние ребенка (26%), трудности с пониманием причин состояния ребенка (20%). Значительному проценту (22%) матерей сложно воздействовать на состояние ребенка.

Для исследования взаимосвязей между показателями личностного развития детей и показателями семейного воспитания был применен корреляционный анализ, выявивший большое количество значимых связей. Учитывая, что структуры взаимосвязей у мальчиков и

девочек в целом повторяют структуры, полученные на общих выборках, сделаем акцент на анализе общих результатов.

Рассмотрим взаимосвязи стилевых характеристик воспитания и личностных проблем матерей (АСВ) с личностными особенностями детей. Из стилевых характеристик воспитания наибольшее количество взаимосвязей имеет гиперпротекция. При более выраженной гиперпротекции отмечается повышение недоверия к себе ($p < 0,01$), тревожности по тесту Т-Д-А ($p < 0,05$) и снижение самооценки ($p < 0,05$) у детей. Личностные особенности детей взаимосвязаны также с «недостаточностью требований-запретов» и «чрезмерностью санкций»: чем меньше запретов, тем менее выражены недоверие к себе ($p < 0,01$) и незащищенность ($p < 0,05$). Чем больше санкций, тем выше тревожность (по Т-Д-А) и враждебность ($p < 0,05$). Остальные стилевые характеристики имеют только по одной взаимосвязи. Так, чем более выражено удовлетворение потребностей ребенка, тем больше отмечается у него трудностей в общении ($p < 0,01$). Чем выше показатель «недостаточность требований-обязанностей», тем выше потребность в общении ($p < 0,05$). Чем больше запретов, тем ниже самооценка ($p < 0,05$), но чем меньше санкций, тем выше агрессивность ($p < 0,05$). Неустойчивый стиль воспитания положительно коррелирует с потребностью в общении ($p < 0,01$).

Выявлены взаимосвязи между личностными проблемами матерей и личностными особенностями детей, при этом некоторые из них носят неоднозначный характер. Так, чем выше «незрелость родительских чувств», тем выше у ребенка агрессивность и враждебность ($p < 0,05$), но тем ниже недоверие к себе и конфликтность ($p < 0,05$). Чем более выражено «расширение сферы родительских чувств», тем

выше тревожность ($p < 0,01$), враждебность и трудности в общении ($p < 0,05$) у ребенка. Чем более выражена «фобия утраты ребенка», тем ниже его самооценка ($p < 0,05$).

Мальчики оказались чувствительны к таким показателям стиля, как предпочтение женских или мужских качеств. Оказалось, что чем более выражено «предпочтение женских качеств» при воспитании мальчиков, тем выше их агрессивность ($p < 0,05$), но тем меньше незащищенность и депрессивность ($p < 0,01$). «Предпочтение мужских качеств» способствует меньшей выраженности незащищенности, чувства неполноценности и депрессивности ($p < 0,01$).

Взаимосвязей между показателями взаимодействия родителей с детьми (по ВРР) с личностными особенностями детей выявлено существенно меньше, и они проявились преимущественно во влиянии на сферу Я и коммуникативную сферу. Требовательность и контроль положительно коррелируют с Я-идеальным ($p < 0,05$). Близость в детско-родительских отношениях отрицательно взаимосвязана с навыками общения со сверстниками и с навыками общения в целом ($p < 0,05$). Принятие ребенка также отрицательно коррелирует с навыками общения со сверстниками ($p < 0,05$). В то же время тревожность за ребенка положительно связана с навыками общения со сверстниками и с навыками общения в целом ($p < 0,01$). Чем выше удовлетворенность отношениями с ребенком, тем ниже когнитивный ($p < 0,01$), эмоционально-поведенческий ($p < 0,05$) компоненты социальных эмоций и их общий показатель ($p < 0,05$), но тем выше положительная направленность при совместной работе детей в парах ($p < 0,05$).

Выявлены также взаимосвязи показателей эмоционального взаимодействия

родителей с детьми (ОДРЭВ) с их личностными особенностями. Так, общий показатель по блоку «Чувствительность» положительно коррелирует с самооценкой ребенка (ДДЧ) и отрицательно — с чувством неполноценности ($p < 0,05$). Чем выше общий показатель поведенческих проявлений родителей, тем ниже агрессивность ребенка ($p < 0,05$). Оказалось, что эмоциональная чувствительность матери и ее эмоциональное взаимодействие с ребенком в наибольшей мере оказывают влияние на самооценку и самопринятие ребенка, его агрессивность, сферу общения. Эти влияния проявились в следующих взаимосвязях. Понимание причин состояния ребенка способствует снижению чувства неполноценности ($p < 0,05$), эмпатия матери и стремление к телесному контакту с ребенком соответствуют его более высокой самооценке ($p < 0,05$). Безусловное принятие ребенка, преобладание позитивного эмоционального фона, ориентация на состояние ребенка при взаимодействии способствуют уменьшению трудностей в общении (2 связи при $p < 0,01$; одна при $p < 0,05$), развитию умений пользоваться средствами общения и повышению потребности в общении в целом ($p < 0,05$). Враждебность и агрессивность ребенка отрицательно коррелируют с безусловным принятием ребенка, преобладанием позитивного эмоционального фона взаимодействия ($p < 0,01$), оказанием эмоциональной поддержки, стремлением к телесному контакту матери с ребенком, ориентацией на состояние ребенка и умением воздействовать на его состояние ($p < 0,05$).

Таким образом, показано соотношение личностных особенностей детей со стилевыми характеристиками воспитания и параметрами детско-родительского эмоционального взаимодействия.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что среди факторов структуры семьи наибольшее влияние на личность дошкольников оказывает полнота семьи. В неполных семьях у детей отмечаются проблемы, как в эмоциональной, так и в коммуникативной сфере. Ребенок не чувствует себя защищенным, проявляются повышенная тревожность, внутренняя конфликтность и трудности в общении. Эти результаты согласуются с данными А.И. Захарова, Е.О. Смирновой и В.С. Собкина [7; 19]. Возможно, это можно объяснить также высоким уровнем страхов одиноких матерей по поводу личной жизни, низкой самооценкой жизненной успешности, качественной деформацией семейных ценностей в неполной семье, что было отмечено в масштабном исследовании социологии дошкольного возраста [20]. Фактор наличия сиблингов оказался значимым только для развития коммуникативных умений дошкольников, что закономерно. Выявленные половые различия в личностных особенностях подтверждают данные о большей психической уязвимости мальчиков в дошкольном возрасте [7].

Полученные результаты о влиянии стилей родительского воспитания подтверждают данные о наиболее негативном влиянии на личностное развитие гиперпротекции [7; 24]. При таком стиле воспитания у детей отмечается более низкая самооценка, высокие тревожность и недоверие к себе, трудности в общении. Выраженные характеристики авторитарного стиля: запреты, санкции также взаимосвязаны с более низкой самооценкой ребенка, с проявлениями тревожности, незащищенности, недовере-

рия к себе и враждебности. В то же время характеристики попустительского стиля воспитания со сведением к минимуму наказаний, когда ребенок перестает получать обратную связь от родителей на свое поведение, способствуют проявлениям агрессивности у детей. Неустойчивый стиль воспитания, проявляющийся в неравномерности родительского внимания, не способствует удовлетворению потребности ребенка в общении.

Что касается личностных проблем матерей, то были выявлены негативные эффекты «расширения сферы родительских чувств», проявляющиеся в повышенной тревожности, враждебности и трудностях в общении у дошкольников. Фобия утраты ребенка и постоянные опасения за него способствует формированию заниженной самооценки у детей. Проблема неразвитости родительских чувств, как отмечают исследователи, часто встречается у родителей подростков с отклонениями личностного развития [24]. В нашем исследовании выявлена неоднозначная роль этого стиля в воспитании дошкольников. С одной стороны, он усиливает проявления агрессивности и враждебности ребенка, и в то же время этот стиль уменьшает недоверие к себе и конфликтность. Уменьшение конфликтности и недоверия к себе можно объяснить тем, что при использовании этого стиля воспитания нет давления на ребенка, излишних требований и запретов. Что касается предпочтения мужских или женских качеств, то эти особенности воспитания оказались более значимыми для мальчиков. Предпочтение мужских качеств сочетается с меньшей выраженностью у мальчиков чувства неполноценности, в то время как предпочтение женских качеств — с большей выраженностью агрессивности. Это очередной

раз подтверждает важность поло-ролевой янкости в воспитании мальчиков.

Выявлено, что строгость во взаимодействии с ребенком, предъявление высоких требований к нему способствуют формированию завышенных притязаний в области Я-идеального. Излишняя близость с ребенком выступает в качестве фактора, затрудняющего формирование навыков общения со сверстниками. В то же время высокая удовлетворенность отношениями с ребенком сочетается с меньшей сформированностью у него социальных эмоций. Эти данные отчасти согласуются с данными Н.В. Горбуновой и Е.Г. Трошихиной, показавших компенсаторный механизм формирования идентификации эмоций у дошкольников в случае недостаточного эмоционального благополучия в отношениях, в частности, связанного с властностью матерей, с их установкой на зависимость ребенка [4]. В случае меньшей теплоты в отношениях и, соответственно, меньшей удовлетворенности детско-родительскими отношениями с обеих сторон детям приходится подстраиваться под состояние матери и они обучаются лучше распознавать эмоции других людей. В то же время определенная степень тревожности матери за ребенка, являющаяся показателем включенности матери в процесс воспитания, сочетается с благополучием его эмоционального и коммуникативного развития.

Результаты исследования показывают, что благополучие в эмоциональном взаимодействии родителей с детьми, безусловно, можно рассматривать в качестве важнейшего ресурса для формирования личности ребенка. Особое значение имеет зрелость поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матерей: умение ориентироваться и воздействовать на состояние ребенка, оказывать ему эмоциональную поддержку, устанавли-

вать телесный контакт с ребенком. В случае сформированности этих умений у родителей дошкольники характеризуются меньшей агрессивностью, более высокой самооценкой и более развитыми коммуникативными навыками. Вместе с тем из результатов исследования видно, что почти треть матерей испытывают трудности в эмоциональном взаимодействии с детьми (низкий уровень эмпатии к ребенку, сниженные способности воспринимать состояние ребенка и др.).

Эти данные согласуются с результатами наших исследований развития детей в кризисные периоды, где было показано, что благополучие в эмоциональном взаимодействии и отсутствие незрелых стилевых характеристик воспитания взаимосвязаны с большей выраженностью конструктивных симптомов кризиса и снижением негативистских симптомов и невротических реакций [2].

Выводы

1. Наибольшее влияние на личностное развитие дошкольников среди факторов структуры семьи оказывает неполная семья. В неполных семьях дети характеризуются более высокими показателями тревожности, незащищенности, депрессивности, недоверия к себе, враждебности, чувства неполноценности, конфликтности и трудностей в общении. В полных семьях у детей лучше сформировано умение пользоваться средствами общения, более выражены потребность в общении и контактность. Фактор наличия сиблингов оказался значимым только для умения пользоваться средствами общения.

2. Из стилевых характеристик воспитания наибольшее количество взаимосвязей

с личностными особенностями получили гиперпротекция и характеристики авторитарного стиля (запреты, санкции). При их выраженности у детей отмечается более низкая самооценка, повышенная тревожность, недоверие к себе и враждебность. При попустительском и неустойчивом стиле воспитания наблюдаются более выраженные проявления агрессивности у детей.

3. Из личностных проблем матерей наибольшее количество взаимосвязей с личностными особенностями детей имеют неразвитость и расширение сферы родительских чувств. Выявлены положительные корреляции неразвитости родительских чувств с агрессивностью и враждебностью дошкольников и в то же время отрицательные — с недоверием к себе и конфликтностью. В случае расширения сферы родительских чувств у дошкольников отмечаются повышенная тревожность, враждебность и трудности в общении.

4. Строгость в воспитании приводит к формированию у ребенка завышенных притязаний в отношении Я-идеального. Излишняя близость матери с ребенком

может затруднять формирование навыков общения со сверстниками, а высокая удовлетворенность отношениями с ребенком сочетается с меньшей сформированностью у него социальных эмоций.

5. При сформированности поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матерей дошкольники характеризуются меньшей агрессивностью, более высокой самооценкой и более развитыми коммуникативными навыками. Чувствительность матери положительно взаимосвязана с самооценкой детей, а эмоциональное принятие — с меньшей агрессивностью и лучшей сформированностью коммуникативных навыков.

Таким образом, проведенное исследование показало значимость полноты семьи для личностного развития дошкольников. Получен эмпирический материал, наглядно свидетельствующий о том, что зрелость стилевых характеристик воспитания и благополучие в эмоциональном взаимодействии родителей с детьми выступают важнейшими ресурсами для формирования личности ребенка.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 13-06-00480 «Семья как ресурс психического развития детей в стабильные и критические периоды онтогенеза»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
2. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 32–43.
3. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е., Энгельгардт Е.Е. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель-ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 2. С. 84–95.
4. Горбунова Н.В., Трошихина Е.Г. Особенности родительских установок женщин, имеющих детей раннего дошкольного возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 2. С. 274–278.
5. Грюнвальд Б.Б., Макаби Г.В. Консультирование семьи. М.: Когито-Центр, 2008. 415 с.

6. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Велиева. СПб: Речь, 2005. 240 с.
7. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: Союз, 1998. 336 с.
8. *Зырянова Н.М.* Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n2-2/100-zugianova2.html> (дата обращения: 25.12.2015).
9. *Клецина И.С.* Ситуация развода как предмет отечественных социологических и социально-психологических исследований семейных отношений // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 30–45. doi:10.17759/sps.2015060303
10. *Корытченкова Н.И.* Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка: дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 197 с.
11. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2012. 940 с.
12. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2008. 430 с.
13. *Махнач А.В., Постылякова Ю.В.* Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2012. С. 529–550.
14. *Поветьева М.Н.* Связь типа родительского отношения с личностными качествами родителя и ребенка: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 236 с.
15. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
16. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. СПб: Питер, 2007. 416 с.
17. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А. Реана. СПб: Прайм-Еврознак; Москва: ОлмаПресс, 2004. 224 с.
18. *Савеньшева С.С.* Материнское отношение как фактор психического развития ребенка // Психология здоровья дошкольника: Учебное пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. С. 223–248.
19. *Смирнова Е.О., Собкин В.С.* Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 18–28.
20. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. Т. XVII. Вып. XXIX. 168 с.
21. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 13–25.
22. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.
23. *Шавырина А.А.* Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: дисс...канд. психол. наук. М., 2012. 150 с.
24. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб: Питер, 2008. 672 с.
25. *Belsky J.* Social-Contextual Determinants of Parenting [Электронный ресурс]. University of California, Davis, USA, 2014. <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting> (дата обращения 12.01.2016).

Family structure and family education as the factors for personal development of preschooler

L.A. GOLOVEY*,
Saint-Petersburg, Russia, lgolovey@yandex.ru

V.E. VASILENKO**,
Saint-Petersburg, Russia, vasilenko_v@list.ru

S.S. SAVENYSHEVA***,
Saint-Petersburg, Russia, owlsveta@mail.ru

This article is devoted to analysis of personal characteristics of preschoolers in relation to the factors of gender, family structure (complete or one-parent, the presence of sibling) and family upbringing (parenting styles, parent-child emotional interaction). The study involved 155 boys, 157 girls and 312 mothers from Saint-Petersburg, Novosibirsk and Arkhangelsk. The age of children – from 4 to 7 years. We used the test and projective techniques. The study revealed that children from single parent families had higher indicators of anxiety, insecurity, depressiveness, self-distrust, hostility, feeling of inferiority, conflicts and difficulties in communication. In families with pronounced overprotection and characteristics of an authoritarian style children had lower self-esteem and higher indicators of anxiety and hostility. Children's aggressiveness was more pronounced in the case of permissive style and instability of parenting style. It was shown that emotional well-being in the parent-child relationships can be regarded as a resource for personal development of the child: understanding the causes of child's state, empathy. However we revealed that one third part of mothers had difficulties in emotional interaction with children.

Keywords: family, preschooler, family upbringing, personal characteristics of children, personal development, family structure, parenting styles, parent-child emotional interaction.

For citation:

Golovey L.A., Vasilenko V.E., Savenysheva S.S. Family structure and family education as factors for personal development of preschooler. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070201

* *Golovey Larisa A.* – Doctor of Psychology, professor, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia lgolovey@yandex.ru

** *Vasilenko Victoria E.* – Ph.D., professor, Faculty of Psychology, Differential and Development Psychology Department, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, vasilenko_v@list.ru

*** *Savenysheva Svetlana S.* – Ph.D. in Psychology, Professor in Department of Psychology of Development at Psychology Faculty, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, owlsveta@mail.ru

Financing

The research was supported by the Russian Foundation for Humanities (project №13-06-00480 “The family as a resource of child’s mental development in stable and critical ontogenetic periods”).

REFERENCES

1. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age and pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2003. 512 p.
2. Golovey L.A., Savenysheva S.S., Vasilenko V.E. *Detsko-roditel'skie otnosheniya v stabil'nye i krizisnye periody detstva* [Parent-child relationships in stable and critical periods of the childhood]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Journal of psychology], 2015, vol. 36, no 2, pp. 32–43.
3. Golovey L.A., Savenysheva S.S., Vasilenko V.E., Engelgardt E.E. *K probleme differentsiatsii osnovnykh ponyatii v sisteme otnoshenii “roditel'-rebenok”: teoreticheskii i empiricheskii aspekty* [On basic concept differentiation in the “Parent-child“ system of relations: theoretical and empirical aspects]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Vestnik St. Petersburg State University]. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika, 2014, no 2, pp. 84–95.
4. Gorbunova N.V., Troshikhina E.G. *Osobennosti roditel'skikh ustanovok zhenshchin, imeyushchikh detei rannego doshkol'nogo vozrasta* [Peculiarities of parental attitudes of the women having children of early preschool age]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Vestnik St. Petersburg State University]. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika, 2010, no 2, pp. 274–278.
5. Gryunval'd B.B., Makabi G.V. *Konsul'tirovanie sem'i* [Family counseling]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2008. 415 p.
6. *Diagnostika psikhicheskikh sostoyanii detei doshkol'nogo vozrasta: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Diagnostics of mental states of preschoolers: teaching manual]. Sost.: S.V. Velieva. Saint-Petersburg: Rech', 2005. 240 p.
7. Zakharov A.I. *Nevrozy u detei i psikhoterapiya* [Neuroses at children and psychotherapy]. Saint-Petersburg: Soyuz, 1998. 336 p.
8. Zyryanova N.M. *Rannie siblingovye issledovaniya* [Elektronnyi resurs] [Early sibling investigations]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psikhologicheskie Issledovaniya] 2008, no 2(2). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n2-2/100-zyrianova2.html> (Accessed 25.12.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Kletsina I.S. *Situatsiya razvoda kak predmet otechestvennykh sotsiologicheskikh i sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy semeinykh otnoshenii* [Divorce in Russian sociological and social psychological research on family relationships]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2015, vol. 6, no 3, pp. 30–45. doi:10.17759/sps.2015060303
10. Korytchenkova N.I. *Vliyanie stilei semeinykh otnoshenii na agressivnost' lichnosti rebenka*. Diss. kand. psikhol. nauk. [Influence of styles of family relations on the aggressiveness of the child's personality. PhD (Psychology) diss.]. Novosibirsk, 2000. 197 p.
11. Craig G., Baukum D. *Psikhologiya razvitiya* [Human Development]. Saint-Petersburg; Moscow; Khar'kov: Piter, 2012. 940 p.

12. Lidars A.G. Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i [The psychological study of family]. Moscow: Akademiya, 2008. 430 p.
13. Makhnach A.V., Postylyakova Yu.V. Zhiznesposobnost' sem'i: psikhologicheskie resursy kak zashchitnyi faktor sem'i [The viability of the family: psychological resources as protective factor for family]. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (ed.) *Psikhologicheskie problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Psychological problems of modern Russian society]* / Moscow: Izd. "Institut psikhologii RAN", 2012, pp. 529–550.
14. Povet'eva M.N. Svyaz' tipa roditel'skogo otnosheniya s lichnostnymi kachestvami roditelya i rebenka. Diss. kand. psikholog. nauk. [Connection between parental attitude and personal qualities of the parent and child. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2003. 236 p.
15. Praktikum po vozrastnoi psikhologii [Practicum on Age Psychology]. In L.A. Golovei, E.F. Rybalko (ed.) Saint-Petersburg: Rech', 2002. 694 p.
16. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva [Psychology of orphanhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 416 p.
17. Psikhologiya detstva. Praktikum. Testy, metodiki dlya psikhologov, pedagogov, roditel'ei [Psychology of childhood. Practicum. Tests, techniques for psychologists, teachers, parents]. In A.A. Reana (ed.) Saint-Petersburg: Praim-Evroznak; Moskva: OlmaPress, 2004. 224 p.
18. Savenysheva S.S. Materinskoe otnoshenie kak faktor psikhicheskogo razvitiya rebenka [Maternal attitude as a factor of the child's mental development] In G.S. Nikiforov (ed.) *Psikhologiya zdorov'ya doskol'nika: Uchebnoe posobie [Health Psychology of preschooler: Textbook]* /. Saint-Petersburg: Rech', 2010, pp. 223–248.
19. Smirnova E.O., Sobkin B.C. Spetsifika emotsional'no-lichnostnoi sfery detei, zhivushchikh v nepolnoi sem'e [Specificity of emotional-personal sphere of children living in one-parent family]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 1999, no 6, pp.18–28.
20. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I., Veryasova E.S. Sotsiologiya doskol'nogo detstva. Trudy po sotsiologii obrazovaniya [Sociology of preschool age. Works on the sociology of education]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, vol. 17, no 29, 168 p.
21. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya kak samotsennaya otrasl' psikhologicheskoi nauki [Social psychology of development as a self-valuable branch of psychological science]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2010, no 1, pp. 13–25.
22. Uruntaeva G.A., Afon'kina Yu.A. Praktikum po detskoj psikhologii [Practicum on child psychology]. Moscow: Prosveshchenie: Vldos, 1995. 291 p.
23. Shavyrina A.A. Vliyanie detsko-roditel'skikh otnoshenii na proyavlenie negativizma i upryamstva u detei starshego doskol'nogo vozrasta. Diss. kand. psikholog. nauk [Influence of parent-child relationships to the manifestation of negativism and stubbornness among children of the senior preschool age. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 150 p.
24. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. [Psychology and psychotherapy of family] 4-e izd. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 672 p.
25. Belsky J. Social-Contextual Determinants of Parenting [Elektronnyi resurs]. University of California, Davis, USA, 2014. <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting> (Accessed 12.01.2016).

Оценка распространённости насилия над детьми

Е.Н. ВОЛКОВА*,
Санкт-Петербург, Россия, envolkova@yandex.ru

И.В. ВОЛКОВА**,
Нижний Новгород, Россия, e-mail: atrla@mail.ru

О.М. ИСАЕВА***,
Нижний Новгород, Россия, oisaeva@hse.ru

Статья посвящена изучению распространённости насилия (физического, психологического, сексуального, пренебрежения нуждами детей) над детьми в Нижегородском регионе Российской Федерации с помощью международного измерительного инструмента — опросника ICAST-C. В исследовании приняли участие 227 детей (131 девочка, 96 мальчиков) в возрасте от 11 до 18 лет. Результаты исследования показывают, 78,4% детей в выборке сталкивались с той или иной формой насилия в течение своей жизни. 3/4 опрошенных пережили насилие в семье, и 2/3 детей пострадали от насилия в школе. Для выборки в целом характерен высокий уровень психологического насилия дома (более, чем у 2/3 выборки), причем ребенку в семье угрожают чаще, чем в школе (54% против 30%). Также в семье больше детей подвергаются побоям (49% против 33% в школе). В школе, однако, чрезвычайно сильно выражено сексуальное насилие, особенно контактное (27%). Почти все виды насилия в одинаковой степени присутствуют и у мальчиков, и у девочек. Исключениями служат физическое насилие в школе, которое более характерно для мальчиков (45%), чем для девочек (33%), и сексуальное насилие дома, которое больше затрагивает девочек (13% против 4% у мальчиков). Девочки также значительно больше подвержены

Для цитаты:

Волкова Е.Н., Волкова И.В., Исаева О.М. Оценка распространённости насилия над детьми // Социальная психология и общество. 2016. Т.7. № 2. С. 19–34. doi:10.17759/sps.2016070202

* Волкова Елена Николаевна — доктор психологических наук., профессор, факультет психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, envolkova@yandex.ru

** Волкова Ирина Владимировна — психолог, НРЦ «Детство без насилия и жестокости», Нижний Новгород, Россия, atrla@mail.ru

*** Исаева Оксана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, oisaeva@hse.ru

унижениям дома, чем мальчики. Остальные формы и типы насилия по признаку пола не различаются. Старшие подростки меньше подвергаются насилию, чем младшие и средние. Среди видов насилия у них значительно меньше распространено эмоциональное (40% против 60–75% в других группах) насилие. В целом, сексуальное насилие они тоже переживают реже, однако чаще других подвергаются изнасилованию дома (8,5% случаев).

Ключевые слова: насилие, жестокое обращение, ICAST-C.

В ежегодных государственных докладах «О положении детей в Российской Федерации» приводятся статистические данные, отмечающие критическое положение детей в современной России. Оно характеризуется ухудшением здоровья детей и подростков; большим количеством детей, оставшихся без попечения родителей; ростом числа детей с задержкой психического развития; значительным количеством детей и подростков, совершивших преступления и стоящих на учете в подразделениях по предупреждению правонарушений несовершеннолетних; ростом наркомании и алкоголизма среди несовершеннолетних [13]. Однако эти проблемы, несомненно, острые и требующие незамедлительных решений, являются следствием глубинных трудностей: у истоков детских наркомании и алкоголизма, асоциальных поступков, преступлений стоят насилие и жестокое обращение с ребенком.

В 1961 году педиатр из Колорадо Генри Кемпе на ежегодном собрании Американской Академии Педиатрии представил результаты фундаментального исследования, в котором впервые был обозначен синдром избитого ребенка, описывающий и определяющий природу так называемых необъяснимых повреждений у детей. Можно считать, что мировое сообщество ученых и практиков, работающих с детьми, с этого времени признало существование феномена насилия над детьми (Child Abuse

and Neglect-феномен, CAN-феномен) как специальной проблемы, требующей для своего решения объединения усилий профессионалов из различных сфер деятельности, родителей и всего общества в целом (9). В настоящее время в мировой литературе опубликованы статьи, монографии, руководства по тем разделам медицины, социологии, юриспруденции, которые отражают специфику проблемы насилия и жестокого обращения с ребенком. Эти исследования направлены на изучение состояния и причин насилия над детьми, разработку программ терапии, направленных на предотвращение насилия в семье, разработку и проведение программ помощи детям, пережившим психическую травму, детям с посттравматическим синдромом, разработку программ ранней профилактики насилия [5; 6; 7].

В России дети страдают от насилия, по крайней мере, не меньше, чем в других странах, однако специальные научные исследования, посвященные изучению проблемы насилия и жестокого обращения с детьми, пока еще не имеют собственной научной традиции.

Целью данной работы является изучение распространённости насилия (физического, психологического, сексуального, пренебрежения нуждами детей) над детьми в Нижегородском регионе Российской Федерации с помощью международного измерительного инструмента — опросника ICAST-C.

В исследовании под физическим насилием понимались любые действия родителей или опекунов, которые приводят к возникновению у ребенка телесных повреждений, причиняют вред его здоровью или развитию. К эмоциональному насилию относились эпизодические или регулярные оскорбления или унижения ребенка, высказывания угроз в его адрес, демонстрация негативного отношения или отвержение, которые приводят к возникновению эмоциональных или физических нарушений. Под сексуальным насилием понимались любые действия, совершаемые взрослым с ребенком, которые направлены на получение взрослым сексуального удовлетворения. Пренебрежением основными потребностями (нуждами) ребенка считались постоянное или периодическое неисполнение родителями или лицами, их заменяющими, своих обязанностей по удовлетворению потребностей ребенка в развитии и заботе, пищи и крове, медицинской помощи и безопасности, приводящие к ухудшению состояния здоровья ребенка, нарушению его развития или получению травмы [1].

Методика

В качестве измерительного инструмента использовалась адаптированная версия опросника ICAST-C (International Child Abuse Screening Tool – Children version) на русском языке [2]. Опросник является продуктом разработки группы международных экспертов из восьми университетов. Процедуры разработки опросника: обсуждения в фокусных группах, дельфи-группы, помогли установить информативность пунктов опросника, возможность переноса результатов для оценки последствий физического, эмоци-

онального и сексуального насилия, а также скорректировать содержание пунктов. Итоговый опросник был переведен на 6 языков и тестирован в 7 странах. Перевод опросников, их начальная культурная адаптация и апробация в России проводилась исследовательским коллективом под руководством Е.Н. Волковой. На последних Международных Конгрессах по проблемам насилия над детьми (2006–2015 гг.) были представлены результаты использования диагностического инструментария для оценки распространенности насилия над детьми в мире и опыт работы международной группы по сбору и анализу данных по оценке распространенности насилия над детьми. Как показали данные сравнительного анализа, информативность этих инструментов была достаточной для оценки распространённости насилия в разных странах.

Опросник включает в себя 88 вопросов, объединенных в следующие шкалы: социально-демографические данные о ребенке, средовое окружение ребенка, пренебрежение нуждами ребенка, физическое насилие, сексуальное насилие, психологическое насилие.

Шкалы, описывающие основные виды насилия, разбиты на детальные подшкалы, описывающие отдельные формы насилия. Так, в шкалу сексуального насилия попадают формы контактного, неконтактного насилия и изнасилования. Контактным сексуальным насилием считаются все формы нежелательных прикосновений к половым органам ребенка или насильника, а также нежелательные поцелуи или поглаживания. К неконтактным формам относятся попытки заставить ребенка смотреть откровенные фильмы или фотографии, раздеться или смотреть на раздетого человека, фотографирование обнаженного ребенка и т.п.

Среди форм физического насилия выделяют нанесение прямого вреда здоровью ребенка и жестокие воздействия дисциплинарного характера. К нанесению вреда здоровью относятся действия, направленные на то, чтобы поранить ребенка оружием, избить рукой, обжечь, утопить, удушить. Разновидностями неадекватно жесткой дисциплины считаются ограничение свободы, выкручивание уха, протаскивание за волосы — действия, которые не столь болезненны физически, но нацелены на то, чтобы дать ребенку осознать власть насильника над ним и его способность наказывать.

Эмоциональное насилие включает в себя угрозы благополучию ребенка и унижения. К угрозам относятся любые формы запугивания, угрозы причинить физический вред или бросить. Высмеивание, обзывание, попытки пристыдить ребенка на основании его семейной ситуации, состояния здоровья или национальности считаются формами унижения.

Среди форм пренебрежения нуждами ребенка (этот вид насилия рассматривается только применительно к семейной ситуации) выделяются: пренебрежение физическими нуждами и психологическое пренебрежение. Пренебрежение физическими нуждами — это отказ родителей одевать ребенка, кормить и поить его, давать лекарства, т.е. действия, которые могут навредить физическому здоровью ребенка. Психологическое пренебрежение подразумевает отсутствие заботы, внимания, эмоционального тепла и поддержки со стороны родителей.

В исследовании приняли участие 227 детей (131 девочка, 96 мальчиков) в возрасте от 11 до 18 лет. Сбор данных для исследования проводился в летних лагерях, средних общеобразовательных школах и детских домах Нижегородской области.

Для удобства интерпретации результатов о распространенности насилия в зависимости от возраста, все респонденты были разделены на 3 возрастные группы: младшие подростки (11–13 лет) — 77 человек, средние (14–16 лет) — 115 человек и старшие подростки (17–18 лет) — 35 человек.

Математическая обработка результатов исследования проводилась на основе программы SPSS for Windows версия 22. В качестве основного статистического метода анализа данных использовался Хи-квадрат Пирсона с поправкой на непрерывность.

Исследование было одобрено Этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ), зарегистрированного в международной системе Health and Human Services (HHS).

Результаты

Распределение детей-респондентов по возрасту представлено на рис.

Значимых различий по признаку пола во всех возрастных категориях нет.

67 респондентов (29,5%) живут в неполной семье, только с одним родителем, в подавляющем большинстве случаев, только с матерью; 130 респондентов (57,2%) живут в полной семье и с матерью, и с отцом; 30 респондентов (13,2%) не имеют родителей.

129 респондентов (56,8%) сообщили, что принадлежат к какой-либо религиозной группе, из них 118 (91,8%) считают себя православными, 2 (1,4%) — католиками, 1 — (0,7%) протестантам, 4 (2,8%) — мусульманами, 4 (2,8%) — последователями других религий.

Подавляющее число респондентов — 197 человека (87%) — русские, 8 человек (3,4%) — татары, представители других

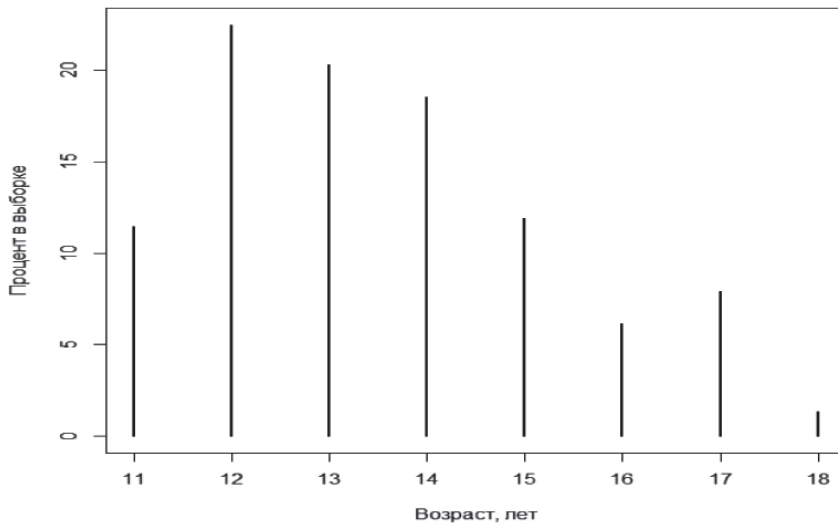


Рис. Распределение респондентов по возрасту

национальностей (евреи, мордва, чуваш и др.) составляют менее 2% респондентов в каждой группе.

Анализ характеристик семейной обстановки

110 респондентов (48,4%) сообщили, что ситуация в их семьях угрожающая; дети становились участниками и/или свидетелями семейных ссор и конфликтов, драк; видели, что их близкие употребляли алкоголь и наркотики. Встречаемость различных видов преступлений и правонарушений в семьях, свидетелями

которых становились дети, представлена в табл. 1.

Анализ сопряженности характеристик семейной обстановки показал неслучайность совместного присутствия всех исследуемых параметров (коэффициент сопряженности от 0,42 до 0,62, $p \leq 0,01$). По результатам анализа можно заключить, что если в семье кто-либо устраивает драки с применением оружия и ножей, то это в 100% случаев обусловлено приемом наркотиков и алкоголя, сопровождается криками, бранью, побоями. Прием кем-либо из членов семьи

Т а б л и ц а 1

Встречаемость различных видов преступлений и правонарушений в семьях

Характеристики семейной обстановки	Частота встречаемости, абсолютное значение (%)	
	Да	Нет
Кто-либо принимал наркотики и алкоголь	55 (24,2%)	172 (75,8%)
Кто-либо кричал друг на друга	95 (41,8%)	132 (58,2%)
Кто-либо бил друг друга	41 (18,0%)	186 (82,0%)
Кто-либо дрался с применением оружия и ножей	16 (7,0%)	221 (93,0%)
Кто-либо воровал что-нибудь	20 (8,8%)	207 (91,2%)

наркотиков и алкоголя в 97% случаев связан с драками, криками, бранью. Драки в семье в 75% случаев сопровождаются бранью и криками.

Оценка распространенности насилия в семье в школе

Согласно полученным результатам, 78,4% детей в выборке сталкивались с той или иной формой насилия в течение своей жизни. При этом 3/4 опрошенных переживали насилие в семье, и 2/3 детей пострадали от насилия в школе. Подробнее распространенность форм и видов насилия представлена в табл. 2. Из результатов необходимо отметить, что для нашей выборки в целом характерен высокий уровень психологического насилия дома (более, чем у 2/3 выборки), причем ребенку в семье угрожают чаще, чем в школе (54% против 30%). Также в семье больше детей подвергаются побоям (49% против 33% в школе). В школе, однако, чрезвычайно сильно выражено

сексуальное насилие, особенно контактное (27%).

Исходя из полученных результатов, можно заключить, что почти все виды насилия в одинаковой степени присутствуют и у мальчиков, и у девочек (табл. 3). На уровне тенденции исключениями служат физическое насилие в школе, которое более характерно для мальчиков (45%), чем для девочек (33%), и сексуальное насилие дома, которое больше затрагивает девочек (13% против 4% у мальчиков). Девочки также значительно больше подвержены унижениям дома, чем мальчики. Остальные формы и типы насилия по признаку пола не различаются.

Согласно полученным результатам (табл. 4), старшие подростки меньше подвергаются насилию, чем младшие и средние. Среди видов насилия у них значительно меньше распространено эмоциональное (40% против 60–75% в других группах) насилие. В целом, сексуальное насилие они тоже переживают реже, од-

Т а б л и ц а 2

Распространенность насилия над детьми

Виды и формы насилия	Институт социализации	
	Семья	Школа
Любой вид насилия	171 (75,3%)	145 (63,9%)
Физическое насилие	117 (51,5%)	86 (37,9%)
Повреждения	112 (49,3%)	75 (33,0%)
Наказание	51 (22,4%)	46 (20,2%)
Психологическое насилие	156 (68,7%)	133 (58,6%)
Угрозы	122 (53,7%)	68 (29,9%)
Унижения	127 (55,9%)	122 (53,7%)
Сексуальное насилие	21 (9,2%)	61 (26,9%)
Контактное	9 (3,9%)	51 (22,5%)
Неконтактное	15 (6,6%)	13 (5,7%)
Изнасилование	7 (3,0%)	10 (4,4%)
Пренебрежение	85 (37,04%)	
Физическими нуждами	20 (8,8%)	
Психологическое	81 (35,7%)	

Таблица 3

Распространенность насилия в школе и в семье по полу

	Семья			Школа		
	Мальчики	Девочки	χ^2	Мальчики	Девочки	χ^2
Любой вид насилия	70 (73%)	101 (77%)	0.32	61 (62,5%)	84 (64,1%)	0
Физическое насилие	54 (56,2%)	63 (48%)	1.16	43 (44,7%)	43 (32,8%)	2.88 . ¹
Повреждения	51 (53%)	61 (46,5%)	0.70	32 (33%)	49 (37,4%)	0.24
Наказания	17 (17,7%)	34 (25,9%)	1.71	22 (23%)	24 (18,3%)	0.47
Психологическое насилие	59 (85,5%)	97 (74%)	3.51 .	57 (59%)	76 (58%)	0.005
Угрозы	51 (53%)	71 (54%)	<0.001	32 (31%)	36 (27,4%)	0.65
Унижения	42 (43,7%)	85 (64,8%)	9.20 **	49 (51%)	73 (55,7%)	0.31
Сексуальное насилие	4 (4%)	17 (13%)	4.12*	24 (25%)	36 (27,4%)	0.07
Контактное	3 (3,1%)	6 (4,5%)	0.04	23(23,9%)	28 (21,3%)	0.09
Неконтактное	3 (3,1%)	12 (9,1%)	2.36	4 (4,1%)	9 (6,8%)	0.33
Изнасилования	1 (1%)	6 (4,5%)	1.28	1 (1%)	9 (6,8%)	3.19
Пренебрежение	34 (35,4%)	51 (38,9%)	0.16			
Физическое	8 (8%)	12 (9,1%)	0			
Психологич.	32 (33%)	49 (37,4%)	0.24			

Примечание. Уровень значимости р: . <0.1 ; * – <0.05; ** – <0.01; *** – <0.001

нако чаще других подвергаются изнасилованию дома (8, 5% случаев). Наиболее уязвимой для насилия возрастной группой является средняя: эти дети чаще, чем

другие группы страдают от угроз дома, больше всех подвержены сексуальному насилию в семье и чаще становятся жертвами изнасилования в школе.

Таблица 4

Распространенность насилия в школе и в семье по возрастным группам

Вид насилия	Семья				Школа			
	Младшая	Средняя	Старшая	χ^2	Младшая	Средняя	Старшая	χ^2
Любой вид насилия	60 (78%)	95 (82%)	16 (45%)	20.07***	51(66%)	78 (68%)	16 (45%)	5.96*
Физическое насилие	37 (48%)	67 (58%)	13 (37%)	5.35	29 (37,6%)	43 (37,3%)	14 (40%)	0.08
Повреждения	34 (44%)	65 (56,5%)	13 (37%)	5.28	26 (33,7%)	37 (32%)	12 (34%)	0.08
Наказания	17 (22%)	31 (27%)	3 (8,5%)	5.21 .	15 (19,4%)	22 (19%)	9 (25,7%)	0.76
Психологическое насилие	56 (73%)	86 (75%)	14 (40%)	15.97***	50 (65%)	69 (60%)	14 (40%)	6.35*
Угрозы	37 (48%)	74 (64,3%)	11 (31.4%)	13.2**	26 (34%)	34 (29,5%)	8 (22,8%)	1.38

Вид насилия	Семья				Школа			
	Млад- шая	Сред- няя	Стар- шая	χ^2	Млад- шая	Сред- няя	Стар- шая	χ^2
Унижения	48 (62%)	67 (58,3%)	12 (34,2%)	8.19*	46 (60%)	63 (55%)	13 (37%)	5.04 .
Сексуальное на- силие	2 (2,5%)	16 (14%)	3 (8,5%)	7.05*	18 (23,3%)	37 (32,1%)	5 (14,2%)	4.97 .
Контактное	0 (0%)	7 (6%)	2 (5,7%)	4.82 .	17 (22%)	29 (25,2%)	5 (14,2%)	1.85
Неконтактное	2 (2,5%)	11 (9,5%)	2 (5,7%)	3.68	3 (3,8%)	9 (7,8%)	1 (2,8%)	1.95
Изнасилование	0 (0%)	4 (3,4%)	3 (8,5%)	6.04*	1 (1,2%)	9 (7,8%)	0 (0%)	6.57*
Пренебрежение	24 (31,1%)	49 (42,6%)	12 (34,2%)	2.75				
Физическое	4 (5,1%)	15 (13%)	1 (2,8%)	5.36 .				
Психологическое	23 (29,8%)	46 (40%)	12 (34,2%)	2.09				

Примечание. Уровень значимости р: . <0.1 ; * – <0.05; ** – <0.01; *** – <0.001

Обсуждение результатов

По данным нашего исследования, физическому насилию подвержен почти каждый второй ребенок — около половины выборки.

В нашем исследовании физическое насилие более распространено среди детей младшего и среднего школьного возраста: в 48% и 58% случаев соответственно. Однако определенные формы физического насилия, особенно в случае нанесения физической травмы, более характерны для подростков. При этом подавляющее большинство нападавших были подростками.

Прямое нанесение вреда более выражено, чем жестокие дисциплинарные наказания. Эта тенденция характерна как для мальчиков, так и для девочек во всех возрастных группах, однако мальчики несколько чаще подвергаются физическому насилию в школе. Как правило, последствия физического насилия

очевидны. Учитель и родители могут обнаружить различные следы на теле ребенка, такие как раны, синяки, ссадины, ушибы, ожоги, сотрясения мозга и т.д., располагающиеся в разных частях тела (например, на спине и груди одновременно); разные по времени возникновения; непонятного происхождения; имеющие особую форму предмета (например, имеет форму пряжки ремня, ладони, прута), а также нарушения в деятельности органах чувств и малоподвижность, которая происходит при повреждении любых органов тела. К поведенческим и психологическим индикаторам физического насилия относятся замкнутость или, напротив, агрессивность ребенка; пассивность, негативная ориентация на группу детей (настороженность и агрессия на любые изменения в группе); саморазрушающее поведение (например, членовредительство); боязнь идти домой или в школу; побеги из дома и др.

Принято считать, что уровень физического насилия тесно связан с культурными нормами, особенно с отсутствием законодательного запрета на применение физических наказаний [6]. Отличительной особенностью россиян, по мнению специалистов, является терпимое отношение к насилию и жестокому обращению в целом. Жертвенность представляет собой социально желательное поведение в нашем обществе. Страдания, а тем более, физические страдания имеют ореол святости. Более того, проявление насилия понимается как знак внимания («Бьет — значит, любит» — гласит известная российская поговорка). С другой стороны, физическое насилие составляет контекст современной жизни в России с постоянно идущими военными действиями, криминальными событиями, техногенными и социальными катастрофами. Особую роль в популяризации физического насилия играют средства массовой информации и сеть Интернет.

В нашем исследовании мы не обнаружили значимых различий между уровнем физического насилия у мальчиков и девочек и в разных возрастных группах, что заставляет предположить, что принятие физического насилия между людьми детской аудиторией может восприниматься как норма. Ребенок, подвергшийся физическому насилию от значимых для него людей, укрепляется во мнении, что близкие люди могут проявлять свою любовь тем, что бьют, а у самого ребенка появляется право бить других. Физическое насилие начинает восприниматься как действенный метод достижения поставленной цели. Та же мотивировка встречается и у взрослых — родителей, педагогов, объясняющих причины физических наказаний детей.

В нашем исследовании жестоким физическим наказаниям, регулярно по-

вторяющимся, подвергались до 27 % детей, при этом физические наказания в одинаковой степени распространены и в школе, и в семье. Значимых различий по возрасту и полу обнаружить не удалось, за исключением снижения случая физических наказаний в старшей возрастной группе подростков. Мы полагаем, что эта тенденция связана со сменой позиции жертвы в обидчика у старших школьников. Однако эта гипотеза нуждается в дополнительном исследовании и проверке.

Уровень эмоционального насилия в нашей группе респондентов также оказался достаточно высоким. Эмоциональное насилие — самый распространённый вид насилия, ему подвергаются около 60% детей в различных возрастных группах. Большую опасность для ребенка, с точки зрения эмоционального насилия, представляет семья: именно там чаще всего ребенок сталкивается с угрозами нанесения физического вреда, различными запугиваниями и унижением. Девочки наиболее часто подвергаются этому виду насилия. Чем младше ребенок, тем действеннее оказывается механизм эмоционального насилия.

В школе наиболее распространено унижение как форма эмоционального насилия, причем, чем младше ребенок, тем чаще в школе он подвержен насмешкам и унижению. Насилие в школе обнаруживается в двух основных формах [1]. Во-первых, оно проявляется как особый — жесткий и даже жестокий — стиль общения учителя с ребенком. Во-вторых, это жестокие отношения между детьми в одно- и разновозрастных группах. Часто эта форма насилия описывается понятием «школьная травля» или буллинг [10].

Природа насильственных действий со стороны взрослых и сверстников по отношению к ребенку остается до конца

неизученной. Однако уже сегодня можно утверждать, что совершение насильственных действий детьми по отношению к другим детям напрямую связано с их собственным психологическим неблагополучием: как правило, в основе жестокого поведения детей и подростков лежит собственный травматический опыт. Причины насильственных действий учителя по отношению к детям сложнее и многообразнее. Это и все та же собственная психологическая травма, и синдром эмоционального выгорания в результате высокого энерго- и нервно-емкого труда, и отсутствие должного уровня навыков конструктивного взаимодействия, и недостаточный уровень профессиональной компетентности. Немало учителей стремятся модернизировать процесс обучения, ищут новые формы подачи материала, пытаются создать непринужденную атмосферу на уроке, вовлечь учеников в творческий процесс, развить у них самостоятельное мышление. Однако при столкновении с суровой реальностью на уровне класса, например, провокаций отдельных учеников, они вынуждены отказаться от формы преподавания, основанной на идее солидарности и диалога, и вернуться к авторитарному стилю поведения. Детей в этом случае постоянно критикуют, обижают, никогда не хвалят (или делают это очень редко), не поощряют, не прислушиваются к мнению ребенка, постоянно напоминая о его несостоятельности, глупости и т.д. Чаще всего это происходит при посторонних (одноклассники, учащиеся других классов), из-за чего наносится более тяжелая травма ребенку. Иногда, учитель специально высмеивает и оскорбляет близких ребенку людей, чтобы его еще больше унижить и обидеть.

Травма, которую ребенок может получить в школе, не всегда является ре-

зультатом пусть интенсивного, но одномоментного воздействия со стороны взрослого или другого ребенка. Гораздо опаснее представляется тот общий травматический контекст отношений, который, к сожалению, все в большей степени определяет школьную жизнь наших детей.

Характерной особенностью насилия является то, что неоднократное физическое, психологическое, социальное или вербальное нападение осуществляется теми, чья власть формально или ситуативно выше. Это означает, что обидчиками в школе часто становятся не только общепризнанные школьные хулиганы, но ученики с высоким социальным статусом и нормативно закрепленным преимущественным социальным положением в школе и в классе. Внешне в глазах педагогов такие ученики часто выглядят весьма благополучными, более того, они часто являются школьными активистами и хорошо и отлично успевающими учащимися. Изучение проблемы школьного насилия начато в нашей стране относительно недавно. Одной из немногих исследовательских работ, посвященных этому вопросу, является диссертационное исследование В.Р. Петросянц [3]. В этом исследовании приводятся результаты анкетирования 272 учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ и гимназии. Возраст учащихся от 16 до 18 лет ($M=17,03\pm 0,86$). По данным исследования, почти 40% учащихся старших классов подвергались буллингу в той или иной мере. В нашем исследовании процент детей, подвергшихся эмоциональному насилию, выше. Возможно, это связано с различиями в измерительном инструменте, а также с социальными и культурными особенностями выборки.

Распространенность сексуального насилия в нашей выборке варьируется

от 3% до 22.5% в зависимости от формы насилия, места и пола ребенка. Уровень сексуального насилия над детьми дома составляет около 9 %, причем насилию чаще подвергаются девочки. Уровень сексуального насилия над детьми в школе составляет около 27%. Достоверных различий по частоте случаев насилия в школе для мальчиков и девочек не обнаружено. Этот показатель настолько высок, что приближается к уровню распространенности этого вида насилия в африканских странах [11].

Самая тяжелая по своим последствиям форма сексуального насилия — изнасилование встречается в 3%—4,4% в школе и дома. Результаты, полученные в нашем исследовании, значительно ниже, чем опубликованные в литературе (до 24,3%, например) [12]. Однако в исследованиях показано, что степень раскрываемости и открытости информации о распространенности изнасилований детей крайне небольшая. Так, например, по данным шведских исследователей, 25,7% девочек и 38,5% мальчиков никогда и никому не расскажут о случившемся, а среди оставшихся детей 64,5% будут обсуждать проблему со сверстниками; к родителям и профессионалам обратятся немногие [12]. Как показывает опыт, даже в том редком случае, когда ребенок обратится к взрослым, он не обязательно встретит понимание и помощь. Часто его рассказ сочтут преувеличением, выдумкой и проигнорируют.

Чаще изнасилованию подвергаются девочки старшей и средней возрастной группы. Существует мнение, что чаще дети подвергаются сексуальному насилию со стороны незнакомцев. Однако, несмотря на существующий стереотип, среди всех случаев насилия над детьми 75—90% (по разным источникам) насиль-

ников знакомы детям, и только 10—25% случаев насилия совершается совершенно незнакомыми людьми. В 45% случаев насильником является родственник, в 30% — более дальний знакомый (друг брата, любовник матери или бабушки). Среди родственников наиболее часто насилие совершается отцом, отчимом, опекуном, реже — братом или дядей [4].

Изнасилование — это форма сексуального насилия, которая чаще других становится предметом специальных следственных действий. Официальная статистика обычно содержит сведения о распространённости сексуальных преступлений в отношении детей.

Наиболее распространённой формой сексуального насилия в семье является неконтактная форма насилия, т.е. те случаи, когда ребенок смотрит фильмы или фотографии сексуально откровенного содержания, когда его принуждают раздеваться, обнажаться перед другими людьми или смотреть на раздетого человека. Наиболее распространённой формой сексуального насилия в школе является контактная форма, но не изнасилование, т.е. все формы нежелательных прикосновений к половым органам ребенка или насильника, а также нежелательные поцелуи или поглаживания. Как правило, и неконтактные формы насилия в семье, и контактные формы насилия в школе не считаются преступными в обыденном сознании. Очень часто жалобы детей на посягательства и безопасность остаются без внимания взрослых (родителей, педагогов) или номинируются как фантазийные, преувеличенные. В законодательстве Российской Федерации эти действия не рассматриваются как криминальные, если не совершаются взрослыми в отношении ребенка. Однако разрушительные последствия этих действий сравнимы или

даже превосходят урон, который наносится ребенку в случае самой тяжелой формы сексуального насилия — изнасилования. Деформация самооценки ребенка, снижение сопротивляемости, формирование идеи допустимости сексуального использования ребенка, страх и недоверие к миру — наиболее тяжелые последствия сексуального насилия.

В случае сексуального насилия в школе, согласно нашим данным, ни пол, ни возраст не являются факторами различий. Это несколько противоречит устоявшейся в науке точке зрения, что девочки в среднем подвергаются сексуальному насилию в три раза чаще, чем мальчики [1]. Впрочем, для сексуального насилия в семье эта тенденция сохраняется. Отсюда следует, что в школьной среде есть скрытые факторы, которые нивелируют половые различия и в одинаково степени опасны как для мальчиков, так и для девочек. Опасность сексуального насилия в школе больше характерна для мальчиков и девочек младшего и среднего подросткового возраста. Такими факторами может выступать общая психологическая атмосфера школы и распространенные педагогические тенденции, например, невмешательство педагогов во взаимоотношения школьников, если это не имеет прямого влияния на успешность образовательного процесса, устранение учителей от задач воспитания и управления детскими коллективами вне учебных занятий, игнорирование неприятных фактов детского неблагополучия в семье и в школе.

Пренебрежение нуждами ребенка в случае пренебрежения физическими нуждами (отказ в пище, одежде по сезону, крове, необходимых лекарствах) и в случае психологического пренебрежения (отказ во внимании, признании, заботе) исследовалось для семейной ситуации.

Пренебрежение интересами и нуждами ребенка — это отсутствие должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка в пище, одежде, жилье, воспитании, образовании, медицинской помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих, в силу объективных причин (бедность, психические болезни, неопытность) и без таковых. Типичным примером пренебрежительного отношения к детям является оставление их без присмотра, что приводит к несчастным случаям, отравлениям и другим опасным для жизни и здоровья ребенка последствиям. В нашей стране пренебрежение нуждами детей рассматривается как неисполнение родителем или лицом его заменяющим обязанностей по надзору, защите и обеспечению основных потребностей ребенка, наносящее значительный вред нормальному развитию ребенку или серьезный риск этого. Однако результаты нашего исследования показывают, что 37,4% детей (каждый третий ребенок) подвергаются этому виду насилия, причем подавляющее большинство испытывают депривацию психологических потребностей (табл. 1). Пренебрежение физическими нуждами детей встречается примерно в 9% случаев и одинаково распространено во всех возрастных группах, равно среди мальчиков и девочек.

Неспособность или отказ родителей обеспечить ребенка необходимыми для жизни вещами может стать угрозой для физического здоровья ребенка, а также помешать его психологическому росту и развитию. Пренебрежение физическими нуждами ребенка может стать причиной различных травм, таких как порезы, ушибы, ожоги и др. Недоедание может стать причиной серьезных соматических заболеваний. Отсутствие интереса

к ребенку и внимание к нему могут привести к безнадзорности и бродяжничеству ребенка.

В большинстве случаев уже по внешним признакам можно судить, что ребёнок воспитывается в атмосфере безразличия и пренебрежения. Он плохо растёт, не набирает необходимого веса, так как может голодать, попрошайничать или даже красть пищу; он находится без присмотра, не имеет подходящей одежды, неопрятен; не получает должной медицинской помощи (нет прививок, нуждается в услугах зубного врача, плохая гигиена кожи и т.д.); не ходит в школу или прогуливает её. В связи с тем, что часто ребёнку некуда идти, он, наоборот, может приходить в школу слишком рано и уходить из нее слишком поздно. Педагоги и психологи, работая с этой категорией детей, отмечают у них повышенную утомляемость, апатичность, различного рода отклонения в поведении, иногда склонность к вандализму.

Заключение

В данном исследовании не представлены результаты анализа частоты случаев насилия, субъектов насилия

и ряд других важных вопросов. Специально не рассматривался вопрос о поливиктимизации как совокупном и системном воздействии на ребенка различных видов и форм насилия, однако результаты позволяют предполагать, что, по крайней мере, 10% респондентов нашей выборки — жертвы разных видов насилия. Наконец, размер исследовательской выборки относительно небольшой, и остается надеяться, что с появлением новых исследований на эту тему получится провести дополнительный анализ и уточнить выявленные тенденции. Однако локальные исследования распространённости насилия дают возможность очертить круг первостепенных задач для организации помощи пострадавшему ребенку и профилактической работы. Наше исследование позволяет предположить, что сегодня актуальными направлениями деятельности по профилактике насилия должны стать работа с родителями по предотвращению физических наказаний в семье, оптимизации детско-родительских отношений, коррекции эмоциональных состояний и поведения девочек подросткового возраста, эмоциональному развитию детей, начиная с младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волкова Е. Н.* Насилие и жестокое обращение с детьми. Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2011. 384 с.
2. *Волкова Е.Н., Исаева О.М., Гришина А.В., Скитневская Л.В., Косых Е.А., Дунаева Н.И.* Возможности использования опросника ICASST-C в условиях российской действительности // Научное мнение. 2012. № 12. С. 115–122.
3. *Петросяни В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дисс...канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2011. 210 с.
4. *Черепанова Е.М.* Психологический стресс: помощи себе и ребенку. Москва: Академия, 1997. 96 с.

5. *Bojos N., Spira, A., Ducot B., Messiah A.* Analysis of sexual behavior in France (ACSF): a comparison between two modes of investigation: telephone survey and face-to-face survey // *AIDS*. 2012. Vol. 6 (3). P. 315–323.
6. *Durrant J.* Corporal punishment: prevalence, predictors and implications for child behavior and development. In S. Hart., *Eliminating corporal punishment Paris: UNESCO*, 2005. P. 52–55
7. *Finkelhor D., Ormrod R., Turner H., Hamby S.L.* The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey // *Child Maltreatment*. 2005. Vol. 10 (1). P. 5–25.
8. *Franzin L., Olandovski M., Vettorazzi M., Werneck R., Moyses S., Kusma S., et al.* Child and adolescent abuse and neglect in the city of Curitiba, Brazil // *Child Abuse and Neglect*. 2014. Vol. 38. P. 1706–1714.
9. *Kempe C. H. et al.* The Battered Child Syndrome // *Journal of the American Medical Association*. 1962. Vol. 181. P. 17–24.
10. *Olweus D.* Peer harassment: a critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford. 2001. P. 3–20.
11. *Pereda N., Guilera G., Forns M., Gómez-Benito J.* The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: a meta-analysis // *Clinical Psychology Review*. 2009. Vol. 29. P. 328–338.
12. *Priebea G., Svedin C.* Child sexual abuse is largely hidden from the adult society An epidemiological study of adolescents' disclosures // *Child Abuse and Neglect*. 2008. Vol. 32. P. 1095–1108.
13. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2015 г. Москва, 2015. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/256> (дата обращения 28.03.2016).

Estimating spread of violent behaviour with children

E.N. VOLKOVA *,
Saint-Petersburg, Russia envolkova@yandex.ru

I.V. VOLKOVA **,
Nyzhniy Novgorod, Russia, e-mail: atrila@mail.ru

O.M. ISAEVA ***,
Nyzhniy Novgorod, Russia, oisaeva@hse.ru

The article is to problems of violence (physical, psychological, sexual) to children in the region of Nyzhniy Novgorod in the Russian Federation. It was used international tool for questionnaire ICAST-C. В исследовании приняли участие 227 children participated in this study (131 girls, 96 boys) in the age of 11 to 18 years old. The results show that 78,4% of children have some experience of violence and abuse. 3/4 – in family, and 2/3 – at school. High level of psychological abuse at home was shown (more than 2/3), at home it is more often than at school (54% versus 30%). Children suffer from physical abuse at home (49% versus 33% at school). Though they suffer from sexual abuse at school (27%). All kinds of abuse take place among girls as well as among boys. Except physical abuse at school where it is more usual among boys (45%), versus (33%) girls. Girls suffer more at home. Teenagers suffer less, than youngsters. Emotional abuse is not spread widely (40% versus 60–75% in other groups). In general they suffer from sexual abuse not often, though it is usually at home (8,5% cases).

Keywords: violence, abuse, ICAST-C.

REFERENCES

1. Volkova E.N. Nasilie i zhestokoe obrashhenie s det'mi [Child abuse and maltreatment]. Sankt-Peterburg: OOO "Knizhniy Dom", 2011. 384 p.
2. Volkova E.N., Isaeva O.M., Grishina A.V., Skitnevskaja L.V., Kosyh E.A., Dunaeva N.I. Vozmozhnosti ispol'zovaniya oprosnika ICAST-C v usloviyah rossijskoj dejstvitel'nosti

For citation:

Volkova E.N., Volkova I.V., Isaeva O.M. Estimating spread of violent behaviour with children. *Sotsial'naiia psikhologija i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 19–34. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070202

* Volkova Elena N. – Doctor of Psychology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, envolkova@yandex.ru

** Volkova Irina V. – Psychologist, NRC "Childhood without violence and inhumanity", Nyzhniy Novgorod, Russia, atrila@mail.ru

*** Isaeva Oksana M. – Ph.D. Psychology, Professor in Department of Organizational Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Nyzhniy Novgorod, Russia, oisaeva@hse.ru

- [Implementation of ICAST-C questionnaire in Russian reality]. *Nauchnoe mnenie [Scientific opinion]*, 2012, no. 12, pp. 115–122.
3. Petrosjanc V.R. Psihologičeskaja harakteristika starsheklassnikov, učastnikov bullinga v obrazovatel'noj srede, i ih žiznestojkost'. Diss. ... kand. psihol. nauk. [Psychological particularities and resilience of bullying participants among high school students. PHD. Sci. (Psychology) diss.]. Sankt-Peterburg, 2011. 210 p.
 4. Cherepanova E.M. Psihologičeskij stress: pomogi sebe i rebenku [Psychological stress: help yourself and your child]. Moscow: Akademija [Academy], 1997. 96 p.
 5. Bojos N., Spira A., Ducot B., Messiah A. Analysis of sexual behavior in France (ACSF): a comparison between two modes of investigation: telephone survey and face-to-face survey. *AIDS*, 1992, no. 6 (3), pp. 315–323.
 6. Durrant J. Corporal punishment: prevalence, predictors and implications for child behavior and development. In S. Hart., *Eliminating corporal punishment*, 2005, pp. 52–53. Paris: UNESCO.
 7. Finkelhor D., Ormrod R., Turner H., Hamby S.L. The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 2005, no. 10 (1), pp. 5–25.
 8. Franzin L., Olandovski M., Vettorazzi M., Werneck R., Moyses S., Kusma S., et al. Child and adolescent abuse and neglect in the city of Curitiba, Brazil. *Child Abuse & Neglect*, 2014, no. 38, pp. 1706–1714.
 9. Kempe C. H. et al. The Battered Child Syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 1962, no. 181, pp. 17–24.
 10. Olweus D. Peer harassment: a critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham. *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford, 2001, pp. 3–20.
 11. Pereda N., Guilera G., Forns M., Gómez-Benito J. The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2009, no 29, pp. 328–338.
 12. Priebea G., Svedin C. Child sexual abuse is largely hidden from the adult society An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child Abuse & Neglect*, 2008, no. 32, pp. 1095–1108.
 13. Ministerstvo truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii. Doklad o položennii detey i semej, imeyushchikh detey, v Rossiyskoy Federatsii za 2014 g. [The Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation. Report on the situation of children and families with children in the Russian Federation in 2015]. Moscow, 2015 – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/256> (Accessed 28.03.2016).

Социально-психологическое исследование религиозной идентичности у православной молодежи

О.Е. ХУХЛАЕВ*,
Москва, Россия, huhlaev@mail.ru

В.А. ШОРОХОВА**,
Москва, Россия, lupusalbus@mail.ru

В статье представлены результаты исследования религиозной идентичности православной молодежи. В исследовании приняли участие 145 человек, учащиеся 9–10 классов средней школы г. Смоленска. Религиозная идентичность, согласно концепции Г. Олпорта и измерениям Р. Горсача и С. МакФерсона, рассматривается не только как принадлежность к православному вероисповеданию, а как сложное социально-психологическое понятие, имеющее 4-х факторную структуру, выстроенную на базе шкал: личностная-социальная и внутренняя-внешняя. Различные компоненты религиозной идентичности изучаются в контексте их взаимосвязи с ценностными ориентациями по Ш. Шварцу. В качестве методического инструментария выступили адаптированная версия опросника Д. Ван Камп «Измерение индивидуальных/социальных компонентов религиозной идентичности» и портретный ценностный опросник Ш. Шварца PVQ-R2. Выявлено, что почти все ценности, взаимосвязанные с различными компонентами религиозной идентичности православной молодежи, относятся к социальному фокусу. Таким образом, религиозная идентичность современной православной молодежи имеет выраженный социальный характер.

Ключевые слова: религиозная идентичность, ценностные ориентации, православие, православная молодежь, компоненты религиозной идентичности, личностное-социальное.

Для цитаты:

Хухлаев Е.О., Шорохова В.А. Социально-психологическое исследование религиозной идентичности у православной молодежи // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 35–50. doi: 10.17759/sps.2016070203

* *Хухлаев Олег Евгеньевич* — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, huhlaev@mail.ru

** *Шорохова Валерия Альбертовна* — аспирант, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lupusalbus@mail.ru

На протяжении всей истории человечества религия играла значимую роль в процессе развития, причем как индивидуально-личностного, так и общественного. С точки зрения социальной психологии, на первый план выходит изучение не базовых философских религиозных основ, а рассмотрение религии как формы социальных взаимоотношений. Т.е. религия, будучи значимой частью социальной структуры общества, в социальном взаимодействии может проявляться, отражаться через феномен религиозной идентичности.

А.Н. Крылов определяет религиозную идентичность как «фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к тому или иному религиозному сообществу» [7, с. 223–224]. Т.П. Минченко сужает данное понятие, говоря о религиозной идентичности как о «способе осознания своей духовной ориентации в ее соотнесенности с иной формой духовности», включающем в себя как процесс религиозного самоопределения человека, так и определенную форму конфессиональной идентичности [10, с. 99].

Подобная точка зрения перекликается с работами Э. Эриксона, который понимает идентичность как «чувство органической принадлежности индивида к его исторической эпохе и типу межличностного взаимодействия, свойственному данной эпохе, что предполагает, следовательно, гармонию присущих ей идей, образов, ценностей и поступков с доминирующими в данный исторический период социально-психологическим образом человека»

[по: 2]. Т.е. идентичность выступает не как свойство человека, а как его отношение, как целостная характеристика, своего рода самоопределение, результат целой серии социальных и личностных не только идентификаций, но и выборов, которое формируется только в ходе социального взаимодействия [по: 9, с. 106].

Как отмечается в работе М.Ю. Ефловой и Д.Р. Гимадеевой, на формирование религиозной идентичности значимое влияние оказывает большое количество внешних социальных факторов и институтов, таких, например, как семья или школа, задача которых состоит в обеспечении успешной религиозной социализации [3].

В рамках зарубежной социальной психологии существует несколько теоретических концепций, связанных с религиозной идентичностью и религиозностью в целом, наиболее известной из которых является теория религиозности Г. Олпорта. Основываясь на данном подходе, Д. Ван Камп в своем диссертационном исследовании «Религиозная идентичность: индивидуальное и социальное. Компоненты, взаимодействие, цели» разработала вариант структуры религиозной идентичности [17]. Она выделила четырех-факторную структуру, включающую в себя, во-первых, 2 измерения Г. Олпорта (по смысловой наполненности) — т.е. внешние и внутренние параметры, и, во-вторых, 2 измерения Р. Горсача и С. МакФерсона (личностный и социальный параметры), применив их к понятию религиозной идентичности в целом [16]. Таким образом, на пересечении этих двух шкал была выстроена структура религиозной идентичности, состоящая из следующих компонентов:

— *духовная идентичность (Individual Faith Identity)* — личностный и внутренний компонент, наиболее глубокий, описывающий отношение человека к богу, его представления и внутреннюю значимость подобной духовной позиции;

— *идентичность по религиозной группе (Religious Group Identity)* — социальный и внутренний компонент, связанный с чувством субъективной взаимосвязи с религиозной группой (т.е. конфессиональной принадлежностью), а также значимостью этого чувства в структуре Я-концепции.

— *личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу (Personal Benefits of Religion)* — личностный и внешний компонент, описывающий «религиозность для...», в данном случае как способ получения каких-либо внутренних благ, таких как ощущение внутреннего комфорта и пр.

— *социальные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу (Social Benefits of Religion)* — социальный и внешний компонент, также говорящий о «религии для...», а именно, для удовлетворения социальной потребности в общении и дружбе при помощи посещения человеком религиозных мест, учреждений, общины и т.д. [17].

Используя работу Д. Ван Камп качестве теоретической и методической базы нашего исследования, мы понимаем религиозную идентичность как многомерное понятие, структура которого может быть рассмотрена через 2 шкалы: личностная-социальная и внутренняя-внешняя.

В нашем исследовании мы фокусируемся на изучении религиозной идентичности молодежи (средний возраст выборки ~ 16 лет). В рамках психологии развития различные авторы

относят данный возраст к пубертатному возрасту (Л.С. Выготский), отрочеству (В.С. Мухина), ранней юности (Д.Б. Эльконин), юности (Э. Эриксон, И.С. Кон), молодости (К.Д. Ушинский). Общей характеристикой данного возраста (16 лет), который, по словам О.В. Хухлаевой, «большинство авторов считают нижней границей молодежного периода», является приобретение «первичной социализации» [14, с. 9]. Данному возрасту, по Э. Эриксону, соответствует формирование такого значимого новообразования, как верность, а также выбор между «Идентичностью» и «Диффузной идентичностью». На этой стадии развития молодой человек активно воспринимает культурные и религиозные ценности, анализируя существующие традиции с точки зрения их личностной значимости и необходимости их внутреннего восприятия и изменения [13].

В социальной психологии как один из наиболее изученных регуляторов социального поведения выступают ценностные ориентации личности [1]. В числе наиболее разработанных на сегодняшний день — теория универсального содержания и структуры ценностей Ш. Шварца. По его мнению, «главный содержательный аспект, отделяющий ценности друг от друга, — это тип мотивации, в которой они отражаются... Каждому типу мотивации соответствует своя мотивационная цель» [8, с. 218]. Изначально было выделено 10 мотивационных типов, их универсальность была подтверждена многочисленными кросс-культурными исследованиями. Однако в последнее время теория подверглась пересмотру, и на сегодняшний день наиболее актуальной является уточненная теория

ценностей Ш. Шварца, содержащая 19 ценностей. «Уточненная теория опирается на ключевое положение теории ценностей, которое нередко игнорируется в исследованиях: ценности формируют круговой мотивационный континуум. Теория выделяет 19 ценностей и располагает их на континууме: смежные ценности являются наиболее совместимыми, а противоположные находятся в наибольшем конфликте друг с другом» [8]. Данная модель достаточно сложна для описания и при этом широко представлена в отечественной научной литературе, в связи с чем ее подробное описание выходит за рамки настоящей статьи.

Таким образом, выявление взаимосвязи различных компонентов религиозной идентичности и ценностей можно обозначить как значимую и актуальную цель исследования.

Описание исследования

В качестве **гипотезы** исследования было выдвинуто предположение о том, что различные компоненты религиозной идентичности связаны с различными ценностными ориентациями. Наиболее вероятным представляется наличие связи между ценностями, относящимися к личностному фокусу (самостоятельность, гедонизм, симуляция, достижение, власть, репутация) и внешними компонентами религиозной идентичности, связанными с ориентацией на получение выгоды от принадлежности к религиозному сообществу.

Для изучения компонентов религиозной идентичности была использована адаптированная версия опросника

Д. Ван Камп. В процессе перевода, экспертного анализа, проверки надежности шкал был получен опросник, состоящий из 32 вопросов, каждый на которых необходимо было оценить по шкале Лайкерта от 1 (*Полностью согласен*) до 5 (*Полностью не согласен*).

Методика изучения ценностей Ш. Шварца была использована в виде портретного ценностного опросника (PVQ-R2), адаптированного на русском языке группой исследователей под руководством Н.М. Лебедевой [14]. Опросник содержит 57 утверждений, степень согласия с которыми обозначается по 6-балльной шкале. При этом ценностные индексы обязательно подвергаются преобразованию, называемому «центрированием», а затем вычисляются средние баллы по 19 ценностям.

Выборка исследования составила 145 человек, из них 80 девушек и 65 юношей (средний возраст — 16 лет), проживающих в г. Смоленске и идентифицировавших себя как православных христиан. Обработка результатов исследования проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования

Начальный этап исследования был связан с определением внутренней структуры религиозной идентичности у православной молодежи. По результатам факторного анализа (метод главных компонент, вращение Облимин), на основании рассмотрения графика нормализованного простого стресса (кривая «каменистой осыпи») было принято решение о том, что 4-факторная модель достаточно успешно может быть использована и на российской

выборке (65% объясненной дисперсии). Однако полученные результаты далеко не во всем соответствовали изначальной структуре, предложенной Д. Ван Камп. В силу этого мы посчитали возможным предложить новые названия и немного измененную трактовку модели.

Первый выделенный фактор (шкала) — **«Религия как способ индивидуальных позитивных изменений»**. Он соответствует шкале **«Личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу»** из модели Д. Ван Камп. Данный фактор отражает ту роль, которая религия и религиозность могут занимать в качестве средства личностной саморегуляции в самом широком смысле. Наибольшую факторную нагрузку по данной шкале имеют такие утверждения, как «Моя религия делает мою жизнь лучше», «Моя религия придает мне уверенности в себе» и «Моя религия — это мое духовное утешение».

Второй фактор (шкала) — **«Религия как способ социального взаимодействия»** практически полностью отражает шкалу Д. Ван Камп, связанную с приоритетом получения социальных выгод от принадлежности к религиозному сообществу. Здесь мы имеем дело с религиозной идентичностью как средством и способом организации социальной и коммуникативной среды личности. Наибольшую факторную нагрузку по данной шкале имеют такие утверждения, как «Для меня самое важное — ходить в конкретный храм, к определенному священнику и/или быть членом конкретного прихода», «В своей религиозной практике я ориентируюсь на других известных мне людей, исповедующих мою религию» и «Я посещаю храм, по-

тому что мне нравятся люди, которых я там встречаю».

Следующие факторы имеют отношение к внутренним компонентам религиозной идентичности.

Фактор (шкала) **«Духовная идентичность»** полностью соответствует модели автора англоязычной методики. Фактор связан с отражением экзистенциальной значимости религии как независимой самооценности вне формальных требований и ритуалов. Наибольшую нагрузку по данной шкале получили такие утверждения, как «Для меня важнее личные взаимоотношения с Богом, чем участие в церковной жизни», «Мне важно, как я выгляжу в глазах Бога» и «У меня есть важные обязательства перед Богом».

Последняя шкала методики Д. Ван Камп **«Идентичность по религиозной группе»** в российской выборке трансформировался в фактор (шкалу), названный нами **«Антиконфессиональность»**. Этот фактор отражает низкую значимость принадлежности к религиозной группе. Наибольшую нагрузку по данному фактору получили такие утверждения, как «Моя личная жизнь — это одно, а мое вероисповедание — это другое» и «Для меня не важно принадлежать к какому-то определенному вероисповеданию».

Перейдем к рассмотрению сравнительной выраженности компонентов структуры религиозной идентичности православной молодежи.

В табл. 1 представлены данные по сравнительной выраженности средних значений компонентов религиозной идентичности православной молодежи (максимальное возможное значение — 5, минимальное — 1). По t-критерию Стьюдента полученные значения достоверны на уровне $p \leq 0.001$.

Т а б л и ц а 1

**Структура религиозной идентичности православной молодежи.
Сравнительная выраженность компонентов**

Статистические показатели	Компоненты религиозной идентичности (факторы)			
	Религия как способ индивидуальных позитивных изменений	Религия как способ социального взаимодействия	Духовная идентичность	Анти-конфессиональность
Среднее значение по шкале	2,05	1.08	2,28	2,25
Стандартное отклонение	1,15	0,83	0,99	0,99

Как видно из табл. 1, для наших респондентов наиболее актуальны два компонента религиозной идентичности: фактор «Духовная идентичность», связанный с непосредственными экзистенциальными религиозными переживаниями, не определяемыми церковью как социальным институтом, а также фактор «Антиконфессиональность».

Следующий по значимости компонент — «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений». Наименее важен для молодежи компонент «Религия как способ социального взаимодействия». Это компоненты идентичности, имеющие отношение к внешней религиозной ориентации, по Г. Олпорту.

Вероятно, подобные результаты обусловлены тем, что православная молодежь, принявшая участие в исследовании, не была набрана нами из активистов конкретных приходов. Нас интересовали представители массового православия, степень воцерковленности которых в целом может быть невысокой, но которые осознают себя как православных христиан. Этой части православной молодежи, скорее всего, не свойственна ориентация на поиск социальных выгод от собственной религиозности.

На втором этапе обработки данных мы провели анализ взаимосвязи выделенных компонентов религиозной идентичности и ценностей на индивидуальном уровне, по Ш. Шварцу. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

**Взаимосвязь компонентов религиозной идентичности и ценностей по Ш. Шварцу
(коэффициенты корреляции)**

Ценности	Компоненты религиозной идентичности			
	Религия как способ индивидуальных позитивных изменений	Религия как способ социального взаимодействия	Духовная идентичность	Анти-конфессиональность
Самостоятельность—Мысли	,216*		,227*	
Самостоятельность—Поступки			,232*	

Ценности	Компоненты религиозной идентичности			
	Религия как способ индивидуальных позитивных изменений	Религия как способ социального взаимодействия	Духовная идентичность	Анти-конфессиональность
Достижение	,288**		,285**	
Репутация			,229*	
Безопасность–Личная	,210*		,206*	
Безопасность–Общественная	,446**		,341**	
Традиция	,495**	,228*	,361**	-,220*
Конформизм–Правила	,389**	,313**	,332**	
Конформизм–Межличностный	,330**	,278**		
Скромность	,312**		,294**	
Универсализм–Забота о природе	,241*		,337**	
Универсализм–Забота о других	,249*		,299**	
Универсализм–Толерантность	,368**	,212*	,309**	
Благожелательность– Забота	,340**		,317**	
Благожелательность–Чувство долга	,363**		,369**	

Примечание. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Можно заметить, что наибольшее количество взаимосвязей наблюдается между ценностями и такими компонентами религиозной идентичности, как «Духовная идентичность» и «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений». При этом единственной ценностью, связанной со всеми компонентами религиозной идентичности, является «Традиция» (поддержание и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций), что в целом неудивительно, учитывая значительную составляющую традиционности в современном православии.

Для преодоления последствий мультиколлинеарности, неизбежной при

простой корреляции, а также для уточнения полученных данных мы провели регрессионный анализ (прямой пошаговый метод). В качестве независимых переменных были использованы только ценности, интеркорреляция которых с религиозной идентичностью статистически достоверна. В финальные регрессионные модели в качестве независимых переменных вошли только те ценности, коэффициент влияния которых, демонстрировал достоверность обнаруженной взаимосвязи ($p \leq 0.05$). В табл. 3 представлены сводные результаты, причем в конкретную регрессионную модель вошли только те ценности, коэффициент

влияния каждой из которых обозначен соответствующей цифрой (параметры каждой из 4-х регрессионных моделей обозначены в нижних строках таблицы).

По данным регрессионного анализа, наибольшей значимостью обладает модель, описывающая влияние ценностей на такой компонент религиозной идентичности как «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений» (объем объясненной дисперсии 34%). Таким образом, мы можем утверждать, что для православной молодежи ценность поддержания и сохранения культурных, семейных или религиозных традиций обуславливает параметр идентичности с религией, предполагающей ее использование для позитивного личностного развития. В несколько меньшей степени то же можно сказать и о ценности «Общественной безопасности». Они являются соседними на круговом мотивационном

континууме и относятся к ценностям «Сохранения», ориентированным на избегание изменений, самоограничение и порядок. Они также относятся к социальному фокусу, т.е. имеют отношение к связи с другими людьми или социальными институтами. Кроме того они принадлежат к группе ценностей «Самозащиты», движущей силой которых является избегание тревоги. Таким образом, значимость консервативных ценностей обуславливает для православного молодого человека уверенность в том, что «моя религия делает мою жизнь лучше».

Ценность свободы развить собственные идеи и способности («Самостоятельность — Мысли»), напротив, оказывает обратное влияние на такой компонент религиозной идентичности, как «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений». Важность «иметь оригинальные идеи и формировать свои

Т а б л и ц а 3

Влияние ценностей на компоненты религиозной идентичности (регрессионный анализ)

Независимые переменные — ценности	Зависимые переменные — компоненты религиозной идентичности			
	Религия как способ индивидуальных позитивных изменений	Религия как способ социального взаимодействия	Духовная идентичность	Анти-конфессиональность
Самостоятельность—Мысли	-.31***			
Безопасность—Общественная	.27**			
Традиция	.50***			-.22*
Конформизм—Правила		.31**		
Благожелательность—Чувство долга			.37***	
R	.60	.31	.37	.22
R ²	.36	.10	.14	.05
Adj. R ²	.34	.09	.13	.04
F	21,88***	9,55**	14,17***	4,57*

Примечание. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

собственные суждения» снижает значимость использования религии в качестве средства личностной саморегуляции. С другой стороны, ориентация на поиск «духовного утешения» оказывается трудно совместима с ценностью узнавания нового и творческого мышления.

Важность ценности соблюдения правил, законов и формальных обязательств («Конформизм — Правила»), в свою очередь, обуславливает значимость компонента религиозной идентичности «Религия как способ социального взаимодействия». Данная ценность является соседней с «Традицией» на круговом мотивационном континууме в модели Ш. Шварца. Вместе они подчеркивают возможность сохранения стабильности за счет добровольного самоограничения и подчинения. Таким образом, оба внешне-ориентированных компонента религиозной идентичности оказываются детерминированы схожими ценностями.

Выраженность стремления быть надежным и заслуживающим доверия членом группы («Благожелательность — Чувство долга») связана с экзистенциальной значимостью религии как независимой самооценности вне формальных требований и ритуалов («Духовная идентичность»). Для православного молодого человека важность «быть надежным и заслуживающим доверия» повышает приоритетность личных взаимоотношений и обязательств перед Богом.

При этом «Антиконфессиональность», отражающая низкую значимость принадлежности к конкретной религиозной группе, обусловлена (с обратным знаком) ценностью «Традиции». Если для молодого человека православного вероисповедания оказывается не важно «поддерживать традиционные ценности и верования», очевидно, что необходи-

мость «принадлежать к какому-то определенному вероисповеданию» для него невысока, так как современное православие в России позиционируется именно как традиционалистская религия, декларирующая ценность традиционной культуры.

Обсуждение результатов

В целом можно заметить, что выявленные в исследовании основные значимые взаимосвязи определяются напряжением между группой ценностей роста и развития, по словам Ш. Шварца, «мотивирующих людей, когда они не испытывают беспокойства (тревоги)» («Самостоятельность», «Благожелательность»), и группой ценностей самозащиты, «направленных на защиту себя от угроз и беспокойства» («Традиция», «Безопасность», «Конформизм») [8, с. 228].

В ситуации тревоги для православного молодого человека на первое место выходит такой компонент религиозной идентичности, как «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений» или получение определенного социального ресурса. В обратной ситуации, при переносе ценностного акцента на рост и развитие, становится более актуальным обращение к религии как экзистенциальной, независимой самооценности, вне формальных требований и ритуалов («Духовная идентичность») и/или «Антиконфессиональность» как отрицание необходимости контакта с сакральным пространством посредством такого социального института, как церковь.

Как отмечает В.А. Ильин, религия как социальный институт «подкрепляет базисное доверие по той простой причине, что и на индивидуальном, и на

социальном уровнях она призвана снижать степень неопределенности и неуверенности — факторов, стимулирующих иррациональную тревожность и страх, а, следовательно, и недоверие к миру» [5, с. 36]. Таким образом, вполне логично, что стимуляция ценностей, в основе которых лежит избегание тревоги, у верующего молодого человека ведет к фокусировке его религиозной идентичности на внешних компонентах, в терминах Г. Олпорта. По его мнению, «люди с [внешней] ориентацией склонны использовать религию для своих целей. Они могут считать религию полезной по разным причинам — как источник уверенности и утешения, общения и развлечения, статуса и самооправдания» [12, с. 3]. Как отмечает С.В. Рыжова, «идентификационные мотивы людей, объединенных такой идентичностью, в значительной степени обусловлены потребностями в безопасности и групповой принадлежности, опосредованы мотивами сопричастности (как реальной, так и категориальной)» [11, с. 2554]. Подобный результат пересекается с данными, полученными А.М. Двойниной и Г.И. Даниловой в исследовании православных юношей, которые свидетельствуют о том, что «обращение к религии служит защитным механизмом в ситуациях, когда они разочарованы прошлым, не видят смысла в будущем и чувствуют, что не управляют жизнью», то есть, априори тревожных. «В таких ситуациях религия реально помогает ... восстановить управляемость жизнью, обрести уверенность в будущем и преодолеть разочарования прошлого» [4, с. 137].

На другом полюсе лежит переживание контакта с религией как личного духовного опыта, за которым стоят ценности роста и развития. По мнению

В.А. Ильина, «в процессе развития общества может наступить момент, когда институт религии ... начинает продуцировать и поддерживать базисное недоверие на индивидуальном и социальном уровнях» [5, с. 37]. В этом случае молодой человек православного вероисповедания, ориентированный на ценности роста и развития, скорее предпочтет уход «вглубь», в личные взаимоотношения с сакральным; ощущение своей религиозной идентичности с высокой вероятностью сочетается с отрицанием значения необходимости принадлежности к конкретному вероисповеданию.

Обсуждая проблему развития самосознания в юношеском возрасте, И.С. Кон писал о том, что «именно отказ от веры в личное бессмертие и принятие неизбежности смерти побуждает подростка всерьез задумываться о смысле жизни, о том, как лучше прожить ее» [6, с. 89]. По данным нашего исследования, религиозная идентичность молодого человека во многом определяется ценностями защиты от тревоги. Можно предположить, что мы имеем здесь дело с действием классических защитных механизмов, приводящим в результате не к обретению идентичности, а к «досрочной, преждевременной идентификации» (по Дж. Марсия) [по: 6]. Это один из вариантов несформированной идентичности, с точки зрения социальной психологии, тесно связанный с конформным поведением. Опять же, по результатам исследования, именно ценности конформности являются предиктором такого компонента религиозной идентичности, как «Религия как способ социального взаимодействия». Нацеленность на «необходимость делать то, что сказано» (ценность «Конформизм — Правила») у православной молодежи ведет к ориентации на полу-

чение социальных выгод от принадлежности к религиозному сообществу. Таким образом, религиозная идентичность из феномена, стимулирующего развитие самосознания, помогающего в обретении идентичности, может становиться фактором, усугубляющим возрастную кризис идентичности. Схожие выводы были сделаны А.М. Двойниным и Г.И. Даниловой, по результатам исследования православных юношей отметивших, что «обращение к религии служит защитным механизмом в ситуациях, когда они разочарованы прошлым, не видят смысла в будущем и чувствуют, что не управляют жизнью» [4, с. 137].

В целом **гипотеза** исследования о наличии взаимосвязи между различными компонентами религиозной идентичности и ценностными ориентациями подтвердилась. Однако, связь между ценностями, относящимися к личностному фокусу (самостоятельность, гедонизм, симуляция, достижение, власть, репутация), и внешними компонентами религиозной идентичности, связанными с ориентацией на получение выгоды от принадлежности к религиозному сообществу, не была обнаружена. Более того, обнаружилось, что почти все ценности, обуславливающие различные компоненты религиозной идентичности у православной молодежи, относятся к социальному фокусу. Исключение составляет ценность «Самостоятельность — Мысли», которая, однако, занимает пограничное место на круговом мотивационном континууме и тесно связана с социальными ценностями. Можно предположить, что религиозная идентичность для современной православной молодежи имеет ярко выраженный социальный характер, т.е. обусловлена, скорее, не личным опытом и индивидуальными по-

требностями, а групповыми нуждами и ситуациями межличностной коммуникации. Вероятно, религиозность для наших респондентов является в большей степени социально-психологическим феноменом, чем характеристикой индивидуального-личностного развития.

Выводы

1. В процессе исследования была подтверждена эвристичность 4-х-факторной структуры религиозной идентичности, которая на отечественной выборке включает в себя следующие компоненты (в порядке значимости для православной молодежи):

- Духовная идентичность
- Антиконфессиональность
- Религия как способ индивидуальных позитивных изменений
- Религия как способ социального взаимодействия

2. Основные значимые взаимосвязи между ценностями, по Ш. Шварцу, и выявленными компонентами структуры религиозной идентичности определяются напряжением между группой ценностей роста и развития, «мотивирующих людей, когда они не испытывают беспокойства» и тревоги (т.е. «Самостоятельность», «Благожелательность»), и группой ценностей самозащиты, «направленных на защиту себя от угроз и беспокойства» («Традиция», «Безопасность», «Конформизм»).

3. Почти все ценности, взаимосвязанные с различными компонентами религиозной идентичности православной молодежи, относятся к социальному фокусу. Исключение составляет ценность «Самостоятельность-Мысли», которая занимает пограничное место на круговом

мотивационном континууме и тесно связана с социальными ценностями. Можно предположить, что религиозная идентичность для современной православной молодежи имеет ярко выраженный

социальный характер, т.е. обусловлена в большей степени не личным опытом и индивидуальными потребностями, а групповыми нуждами и ситуациями межличностной коммуникации.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10843 «Риски и ресурсы религиозной идентичности в современной России: кросс-культурный анализ»).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности / Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 304 с.
2. *Бондаренко О.В., Леонова М.С.* Религиозная идентичность: экспликация понятия // Гуманитарные и социальные науки, 2010. № 6. С. 285–291.
3. *Гимадеева Д.Р., Ефлова М.Ю.* Конструирование религиозной идентичности в поликультурном обществе: социальные детерминанты // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2013. Том 155. Кн. 6. С. 15–23.
4. *Двойнин А.М., Данилова Г.И.* Психологическое исследование религиозности современной православной молодежи // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 2 (25). С. 131–137.
5. *Ильин В.А.* К вопросу о религиозной идентичности: опыт культурно-исторического анализа с позиций психосоциальной теории развития // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 2. С. 33–50.
6. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
7. *Крылов А.Н.* Религиозная идентичность: индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: Икар, 2012. 303 с.
8. *Лебедева Н.М.* Этнопсихология / Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2014. 491 с.
9. *Малахов В.С.* Идентичность // Новая философская энциклопедия: в 4-х томах. Том 2 / Под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2001. 634 с.
10. *Минченко Т. П.* К вопросу об определении религиозной идентичности в современном мире // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 99–101.
11. *Рыжова С.В.* Православная идентичность в гражданском обществе: ресурсы и риски становления [Электронный ресурс] // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. 1 CD ROM. М.: РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ, 2012. С. 2549–2557.
12. *Титов Р.С.* Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 2–9.
13. *Фрейджер Р., Фэйдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты. / 6-е международное издание. Серия «Большая университетская библиотека». СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 706 с.

14. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учебное пособие / 3-е издание, стереотипное. — Москва: Академия, 2006. 208 с.
15. 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.
16. Allport G., Ross M.J. Personal religious orientation and prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. V. 5. P. 432–443.
17. Gorsuch R., McPherson S.E. Intrinsic / extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales // Journal for the Scientific Study of Religion. 1989. V. 28. P. 348–354. URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf>. (дата обращения 13.12.2015)
18. Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity. — PhD. thesis. — Howard University, Washington, D.C., 2010. URL: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (дата обращения 13.12.2015)

Research on Religious Identity of Orthodoxy Youth

O.E. KHUKHLAEV*,
Moscow, Russia, huhlaev@mail.ru

V.A. SHOROKHOVA**,
Moscow, Russia, lupusalbus@mail.ru

The article represents the results of socio-psychological research of Orthodox youth religious identity. The research was carried out in the city of Smolensk, Russian Federation, on 261 respondents, high school pupils (9–10th grades. According to the models of G. Allport and R. Gorsuch & S. E. McPherson, the religious identity as a complex socio-psychological concept contains 4-factor structure basing on personal-social and inner-outer scales but doesn't seem to be a simple Orthodox affiliation. Different components of the religious identity are studied through their connection with value orientations (according to S. Schwartz). To study the religious identity and value orientations we used the adapted version of 32 items questionnaire based on Individual / Social Religious Identity Measure by D. Van Camp and S. Schwartz's Portrait Value Questionnaire (PVQ-R2). Almost all values connected with religious identity components seem to be socially motivated. It can be said that contemporary Orthodox youth religious identity is figured out to possess a pronounced social character.

Keywords: religious identity, value orientations, Orthodox Christianity, Orthodox youth, religious identity components, personal-social.

Financing

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 15-06-10843 “Religious identity risks and resources in present-day Russia: cross-cultural analysis”)

REFERENCES

1. Belinskaya E.P., Tikhomandritskaya O.A. Sotsial'naya psikhologiya lichnosti [Social psychology of personality]. Uchebnoe posobie. Moscow: Izdatel'skii tsentr “Akademiya”, 2009. 304 p.

For citation:

Khukhlaev O.E., Shorokhova V.A. Research on Religious Identity of Orthodoxy Youth. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 35–50. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070203

* *Khukhlaev Oleg E.* — Ph.D. Psychology, Head of Department Ethno Psychology and Psychology Problems of Politically Cultural Education, FBGBOU VO MGPPU, Moscow, Russia, huhlaev@mail.ru

** *Shorokhova Valerya A.* — Postgraduate student, Department of Ethno psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, FGBOU VO MGPPU, Moscow, Russia, lupusalbus@mail.ru

2. Bondarenko O.V., Leonova M.S. Religioznaya identichnost': eksplikatsiya ponyatiya [Religious identity: concept explication]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki [The Humanities and social sciences]*, 2010. № 6. pp. 285–291.
3. Gimadeeva D.R., Eflova M.Y. Konstruirovaniye religioznoi identichnosti v polikul'turnom obshchestve: sotsial'nye determinanty. [Religious identity formation in multicultural society]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. [Proceedings of Kazan University. Humanities Series]*, 2013. Tom 155. Kn. 6. pp. 15–23.
4. Dvoinin A.M., Danilova G.I. Psikhologicheskoye issledovaniye religioznosti sovremennoi pravoslavnoi molodezhi [Psychological Research of the Religiosity of Modern Orthodox Youth]. *Vestnik PSTGU IV. Pedagogika. Psikhologiya. [Periodical of the Education Faculty of St. Tikhon's University IV. Education. Psychology]*, 2012. Vyp. 2 (25). pp. 131–137.
5. Ilyin V.A. K voprosu o religioznoi identichnosti: opyt kul'turno-istoricheskogo analiza s pozitsii psikhosotsial'noi teorii razvitiya [On the Question of Religious Identity: Cross-Cultural Analysis from the Perspective of Theory of Psychosocial Development]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 33–50.
6. Kon I.S. Psikhologiya rannei yunosti. [Early youth psychology], Moscow: Prosveshchenie, 1989. 256 p.
7. Krylov A.N. Religioznaya identichnost': individual'noe i kollektivnoe samosoznanie v postindustrial'nom prostranstve. [Religious Identity. Individual and Collective Consciousness in the Postindustrial Space], Moscow: Ikar, 2012. 303 p.
8. Lebedeva N.M. Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]. Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moscow: Yurait, 2014. 491 p.
9. Malakhov V.S. Identichnost' [Identity]. In V.S. Stepin (edc.) *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4kh tomakh [New encyclopedia of philosophy in 4 volumes]*. Vol. 2. Moscow: Mysl', 2001. 634 p.
10. Minchenko T.P. K voprosu ob opredelenii religioznoi identichnosti v sovremennom mire. [On the question of religious identity definition in modern world]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science]*. 2009, no. 324, pp. 99–101.
11. Ryzhova S.V. Pravoslavnyaya identichnost' v grazhdanskom obshchestve: resursy i riski stanovleniya [Elektronnyi resurs] [Orthodox identity in the civil society: formation resources and risks]. *Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitiye: Materialy IV Ocherednogo Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa. [Sociology and society global challenges and development: Proceedings of the IV Regular All-Russian Sociological Congress]*. 1 CD ROM. Moscow: ROS, IS RAN, AN RB, ISPPI, 2012, pp. 2549–2557. Available at: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf> (Accessed 13.12.2015)
12. Titov R.S. Kontseptsiya individual'noi religioznosti G. Olporta: ponyatie religioznykh orientatsii. [Gordon Allport: The Concept of Personal Religious Orientations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2013, no. 1, pp. 2–9.
13. Freidzher R., Feidimen D. Lichnost'. Teorii, uprazhneniya, eksperimenty. [Personality and Personal Growth]. 6-e mezhdunarodnoe izdanie [6 international edition] Seriya "Bol'shaya universitetskaya biblioteka". St. Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2006. 706 p.

14. Khukhlaeva O.V. Psikhologiya razvitiya: molodost', zrelost', starost': uchebnoe posobie [Developmental psychology: youth, maturity, old age]. 3-e izdanie, stereotipnoe [3 stereotyped edition]. Moscow: Akademiya, 2006. 208 p.
15. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Rossii. [A Refined Theory of Basic Personal Values: Validation in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2012, v. 9, no 2, pp. 43–70.
16. Allport G., Ross M.J. Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, v. 5, pp. 432–443.
17. Gorsuch R., McPherson S.E. Intrinsic / extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1989, v. 28, pp. 348–354.
18. Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity. — PhD. thesis. — Howard University, Washington, D.C., 2010. Available at: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (Accessed 13.12.2015).

Структура социальных представлений студентов о статусе в современном обществе

И.Н. ТИМОШИНА*,
Москва, Россия, timoshina.psy@gmail.com

В статье отражены результаты исследования структуры и содержания социальных представлений студентов о высоком и низком статусе человека в современном обществе. В исследовании приняли участие студенты 3 курса московских университетов, общее количество респондентов составило 151 человек. Результаты исследования показали, что ядро представлений о социальном статусе отличается у разностатусных студентов по количеству элементов и по их содержательной направленности. Ядро социальных представлений высокостатусных студентов о высоком статусе в обществе и низкостатусных студентов о низком статусе в обществе также отличается наибольшей содержательной наполненностью в отличие от представлений студентов других статусных категорий.

Ключевые слова: социальные представления, статусная структура общества, интрагрупповой статус, студенты.

Современные социальные отношения являются сложной, многоплановой системой, влияющей на все сферы жизнедеятельности человека. В процессе взаимодействия личности с другими индивидами, а также группами происходит социализация, а, следовательно, формируется личностная и групповая идентичность. Особенно остро проблема становления идентичности проявляется в юношеском возрасте, когда молодые люди выбирают свой путь, ведущий во взрослую жизнь,

когда активно формируется их самосознание, убеждения, взгляды, т.е. происходит самоопределение человека. Процесс самоопределения, по мнению А.В. Петровского, представляет собой некоторую пирамиду, в которой выделяют следующие уровни его проявления [8]:

- в конкретных трудовых действиях и операциях;
- на конкретном трудовом посту;
- в рамках специальности, профессии — т.е. жизненное самоопределение;

Для цитаты:

Тимошина И.Н. Структура социальных представлений студентов о статусе в современном обществе // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 51–64. doi:10.17759/sps.2016070204

* Тимошина Ирина Николаевна — аспирант, кафедра теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, timoshina.psy@gmail.com

— личностное самоопределение, предполагающее не просто освоение социальной роли или выполнение ее по-своему, но и создание новых ролей, принимаемых в данном обществе;

— самоопределение в культуре, т.е. стремление оставить след в истории, выйти за рамки времени своей жизни.

Таким образом, в процесс юношеского самоопределения включены все общественные уровни, что ведет к влиянию множества социальных факторов, например, таких как семья, референтные сверстники или группы, информационные системы (СМИ, социальные сети), личный опыт, полученный на предыдущих возрастных этапах. Обобщая требования, идущие от разных общественных систем, юноша начинает выстраивать свой жизненный план. И.С. Кон отмечал, что жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, являясь результатом построения иерархии мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, а с другой стороны, — это результат конкретизации целей и мотивов [5]. Данная конкретизация происходит за счет уточняющих категорий, на которые ориентируется человек. В современном мире одной из таких важных категорий становится статус.

Статус в социальной психологии представляет собой «положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии» [13]. Статус может быть предписанным (пол, раса, унаследованный титул) и приобретенным (уровень образования, должность и др.). При этом человек имеет множество статусов, в зависимости от групп, членом которых он является. Статус человека определяется как в большой социальной группе (со-

циальный), так и внутри малой группы (межличностный). Кроме того, статусы бывают формальными, регламентированными официальными положениями, и неформальными, присвоенными индивиду по тем или иным обстоятельствам. Таким образом, статус человека складывается из множества деталей. Однако мы часто сталкиваемся с обобщением данного понятия, которое сводится к определению «высокостатусный человек» и «низкостатусный человек».

Обыденные знания человека, заключенные в массивные категории, приводят нас к понятию социальных представлений. Вопрос о формировании обыденных знаний берет свое начало в работах классиков социологии Э. Дюркгейма и Л. Леви-Брюля, где понятие «коллективные представления» описывает результат социальной жизни и взаимодействия людей. Коллективные представления являются типичными для членов одного и того же общества, сплачивают их, тем самым дают виток для развития. С начала второй половины XX века разработкой теории социальных представлений занялся французский психолог С. Московичи. Социальные представления, по его мнению, есть набор понятий, убеждений и объяснений, возникающих в повседневной жизни по ходу межличностных коммуникаций. Процесс возникновения социальных представлений автор объясняет сведением нового знания к тому, что уже известно человеку. Социальные представления складываются из двух аспектов: иконического (образного) и концептуального (вербального). Подобная двойственность дает социальным представлениям статус специфической формы знания — практического, что ведет за собой возможность человеку в ситуации неопределенности и неожиданно-

сти сохранить свою внутреннюю картину мира непротиворечивой, производя с помощью социальных представлений адаптивные изменения в структуре своих знаний и оценок [3].

В контексте развития идей С. Московици можно выделить три основных подхода, в каждом из которых раскрывается та или иная сторона проблематики. Динамический подход, предложенный В. Дуазом, сводится к изучению влияния социальной структуры на выработку социального представления. В. Дуаз вводит понятие «организующий принцип метасистемы», который объясняет различные требования социальных групп. Позиция индивида в той или иной общности управляется более общими принципами мышления. Поэтому социальные представления здесь определяются как «организующие принципы принятия позиции» [15]. Подход Д. Жоделе направлен на исследование роли представлений как регулятора социальных взаимодействий. Она отмечает, что социальные представления — это «общее видение реальности, присущее данной группе, которое может не совпадать или противостоять взглядам, принятым в других группах» [18]. Структурный подход Ж.-К. Абрика позволяет анализировать структуру социальных представлений. В ней выделяют ядро (центральную систему) и периферическую систему. Ядро является стабильной, устойчивой системой, которая связана с коллективной памятью и историей, оно находится в ценностной сфере, разделенной членами группы. Периферия конкретизирует значения ядра представления, являясь связующим звеном между устойчивым ядром и конкретной ситуацией, в которой функционируют представления. Периферическая систе-

ма достаточно динамична и вариативна, что дает возможность подстраиваться под ситуацию. Активное развитие теории социальных представлений в конце XX века создало обширное поле для различных исследований, в первую очередь, направленных на эмпирическое изучение структуры социальных представлений.

На наш взгляд, изучение социальных представлений студентов о статусе в обществе выступает актуальной задачей в связи с важностью вопроса престижа, востребованности, профессиональной и личностной значимости на данном возрастном этапе. В рамках теории социальных представлений проведено множество исследований, учитывающих различные аспекты восприятия социальной жизни в молодежной среде, однако понятие статуса ранее не становилось их объектом. Большинство работ были проведены в контексте изучения структурирования малых групп, т.е. в них исследовался интрагрупповой неформальный статус. Как отмечает М.Е. Сачкова, «современные социально-психологические исследования направлены на нахождение отличий у «полярных» статусных категорий социальной общности» [10, с. 185]. Так, в исследовании Н.В. Беляковой было показано, что образу идеального лидера студенты приписывают такие качества, как умение координировать усилия членов группы, логичность в аргументации, настойчивость, высокие достижения в учебе, эрудированность, умение разрешать конфликтные ситуации [1]. Я.Л. Коломинский определил, что на первом месте при социометрическом выборе одноклассника у студентов находятся качества, проявляемые в общении, а на третьем — эмоционально-волевые

[4]. На примере современных детско-юношеских организаций было показано, что референтная группа сверстников становится средой самоактуализации и самоопределения личности, на которую особое влияние оказывает статусная интрагрупповая структура [12]. В нашем исследовании внимание сконцентрировано на представлениях о статусе индивида не внутри малой группы, а в более широкой социальной среде, т.е. о социальном статусе в большой группе (обществе). Как отмечает С. Риджвей, статусные характеристики — это культурные инструменты, которые люди используют, чтобы построить отношения друг с другом и организовать коллективные усилия, а также они являются неотъемлемой частью организации неравенства в обществе, выражающегося во власти, престиже, достатке [7]. Согласно теории ожидаемых состояний, статус социальных категорий, к которым принадлежит человек в более крупном сообществе, распространяется на предполагаемую компетентность, социальное положение и приемлемость в качестве лидера в малой группе [15]. Однако работы, в которых представления о статусе в обществе выступали бы в качестве предмета исследования, немногочисленны, и их выводы требуют уточнения. Так, например, в исследовании С.В. Федотовой выявлено, что воспринимаемый социальный статус связан с такими показателями, как образованность, успешность, доход, эмоциональное отношение к носителю статуса, однако все эти параметры оцениваются автором, как «косвенные» [14].

Целью нашего исследования стало изучение структуры и специфики социальных представлений студентов о статусе в современном обществе, с учетом интрагруппового положения студентов

в учебной группе. Предметом исследования стали социальные представления студентов о статусе в обществе. Исследование проводилось в студенческих группах 3-го года обучения. Специфика выбора данного уровня обучения обусловлена тем, что именно здесь можно наблюдать наиболее развернутую и устойчивую картину внутригрупповых отношений [11]. Выборка состояла из 151 респондента (57 юношей и 94 девушки), средний возраст которых — 19,8 лет. В качестве гипотез исследования выступили следующие предположения:

1. Ядро социальных представлений о статусе будет отличаться у представителей разных статусных категорий по количеству элементов и по их содержательной направленности.

2. Ядро социальных представлений высокостатусных студентов о высоком статусе в обществе и низкостатусных студентов о низком статусе в обществе отличаются наибольшей содержательной наполненностью в отличие от других статусных категорий.

В ходе проведения исследования были использованы следующие методики:

1) Методика П. Вержеса для изучения структуры социальных представлений. Студентам предлагалась следующая инструкция: «Подумайте, пожалуйста, о человеке, занимающем высокое положение в обществе / низкое положение в обществе. Какие слова или словосочетания приходят Вам в голову? Укажите, пожалуйста, не менее пяти таких слов или словосочетаний». Согласно данной методике, полученные ассоциации по интересующей проблематике подвергаются категориальному анализу, учитывая два критерия: частоту использования того или иного понятия в ответах, а также ранг этого понятия, являющийся

критерием его важности для респондента. Пересечение двух этих параметров образует четыре области представлений: ядро (важные и часто встречаемые категории), зона периферии, которая подразделяется на часто встречаемые, но не в первую очередь значимые категории, а также мнение меньшинства (значимые, но редко встречаемые понятия), вторая зона периферии (наименее важные и редко встречаемые).

2) Ассоциации, полученные с помощью методики П. Вержеса, были оценены респондентами с точки зрения субъективной значимости каждой из приведенных ассоциаций для описания феномена по шкале от 0 до 10, а также респонденты давали ее эмоциональную оценку, где 0 — очень негативная характеристика, а 7 — положительная черта.

3) Блок социально-психологических методик, направленных на изучение интрагруппового статуса индивида, включающий социометрию, референтометрию и методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти. Три параметра, полученные с помощью этих методик, в совокупности определяют интегральный статус личности в группе в соответствии с методологическими принципами трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского [6]. При этом данная методическая процедура определяет не просто высокостатусных или низкостатусных членов группы, а на основе интегральных показателей помогает выявить типичных лидеров и аутсайдеров изучаемых сообществ. Поэтому в статье термины «лидер» и «аутсайдер» будут использованы как синонимичные соответственно «высокостатусному члену группы» и «низкостатусному члену группы».

Результаты исследования

При анализе интегрального показателя статуса в группе было выделено три категории студентов: высокостатусные (лидеры), среднестатусные и низкостатусные (аутсайдеры), а также установленны качественные различия их представлений о человеке, занимающем высокое или низкое положение в обществе. В ходе исследования представлений студентов о высокостатусном человеке было получено 763 ассоциации. Однако статистическому анализу были подвергнуты только те понятия, которые указали не менее 3% испытуемых.

Было установлено, что в представления групповых лидеров о высокостатусном человеке включено 125 ассоциаций, разделенных на 14 групп характеристик, при этом в ядро вошли категории «сильная, волевая личность», «власть и доминирование», «руководство» (см. табл. 1). Интересен факт, что в ядро попали ассоциации, имеющие различную эмоциональную оценку: от высокой для группы волевых качеств (6,61), до среднего показателя — «руководство» (4). В периферическую систему попали характеристики, которые условно можно разделить на два блока. Первый из них составляют качества, уточняющие способ достижения руководящих, наделенных властью позиций. Так, «успешность» в какой-либо области вызывает «уважение» со стороны других людей, повышает «авторитет и влияние» потенциального лидера. На следующей ступени такой лестницы стоят качества, отраженные в ядре социального представления о высокостатусном человеке, а именно «руководство», «власть и доминирование». Второй блок включает в себя внутренние, личностные ресурсы, ведущие к достижению власти:

«ответственность», «высокие интеллектуальные показатели», «образование». Такие группы ассоциаций, как «эмпатия», «порядочность и надежность», «спокойствие и устойчивость» не вошли в структуру социальных представлений студентов-лидеров, в отличие от представлений в других статусных группах. Ее составляют скорее показатели активности, обращенные на саму личность, но не на других. Следовательно, по мнению высокостатусных студентов, власть, руководящие должности и личностные качества, отраженные в ядре представления о высоком статусе, достигаются с помощью личной инициативы субъекта.

Ассоциации среднестатусных студентов (281 характеристику) также можно разбить на 14 обобщающих групп (табл. 2). Отличительной особенностью социальных представлений этой общности является то, что в ядро представлений вошла только одна категория: «авторитет, влияние». Авторитет — это «внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения», в то время как власть — это «соотнесение господства и подчинения» [13]. Авторитет

более уязвим к требованиям группы, чем приписанная властью руководящая должность (по сравнению с ядром представлений студентов-лидеров). Характеристики, поддерживающие авторитет высокостатусного члена общества, отражены в периферической зоне представлений среднестатусных респондентов. Большинство из них описывают требования к ведению деятельности: «активность», «решительность», «ответственность», кроме того значимыми остаются группы ассоциаций «высокие интеллектуальные показатели» (показатель «образование» уходит на второй план — во вторую периферическую систему), а также «власть и доминирование», но здесь уже как вторичный фактор, идущий после достижения «авторитета и влияния». В представлениях среднестатусных студентов появляется также характеристика, не входящая в структуру других статусных категорий, а именно «харизма». Таким образом, помимо внешней активной позиции, высокостатусный член общества, по мнению представителей среднестатусной прослойки студенческих групп, обладает специфическими личностными чертами, выделяющими его на фоне других.

Т а б л и ц а 1

**Структура социальных представлений высокостатусных студентов
о высоком положении в обществе**

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,88	≥ 2,88
≥ 9	Власть, доминирование (15; 2,53)	Авторитет, влияние (12; 3)
	Сильная, волевая личность (18; 2,83)	Высокие интеллектуальные показатели (13; 3,3)
	Руководитель (11; 2,09)	
< 9	Образование (7; 2,57)	Активность (7; 3,14)
	Ответственность (5; 2,6)	Коммуникативные навыки (7; 3,14)
	Успешность (5; 2,6)	Деньги, богатство (6; 3,3)
	Уважение (6, 2,67)	Уверенность в себе (6; 3)
		Решительность (7; 3,57)

Т а б л и ц а 2

**Структура социальных представлений среднестатусных студентов
о высоком положении в обществе**

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,89	≥ 2,89
≥ 22	Авторитет, влияние (33; 2,09)	Высокие интеллектуальные показатели (39; 2,97)
		Сильная, волевая личность (31; 3,00)
		Активность (26; 3,58)
		Решительность (25; 3,48)
< 22	Власть, доминирование (20; 2,25)	Образование (14; 3,36)
	Ответственность (16; 2,38)	Харизма (15; 2,93)
		Деньги, богатство (19; 3,11)
		Коммуникативные навыки (14; 3,57)
		Порядочность, надежность (17; 3,12)

Структура социальных представлений низкостатусных отлична от высоко- и среднестатусных студентов и включает 108 ассоциаций, разбитых на 13 групп качеств (табл. 3). Ядро их представлений состоит из категории «сильная, волевая личность», подразумевающей целеустремленность и дисциплинированность. Отличительной особенностью представления этой группы является расширение характеристик, входящих в

периферическую часть. Условно их можно разделить на блок привилегий, которые получает целеустремленный человек: «власть, доминирование», «деньги, богатство» и блок, дополняющий описание человека, обладающего «сильной личностью», состоящий из крайне вариативных характеристик: «высокие интеллектуальные показатели», «ответственность», «порядочность, надежность», развитые «коммуникативные качества»,

Т а б л и ц а 3

**Структура социальных представлений низкостатусных студентов
о высоком положении в обществе**

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,94	≥ 2,94
≥ 8	Сильная, волевая личность (14; 2,79)	Высокие интеллектуальные показатели (18; 2,94)
		Деньги, богатство (9; 3,33)
		Активность (8; 3,75)
		Коммуникативные навыки (10; 3,3)
< 8	Уверенность в себе (5; 2,4)	Авторитет, влияние (7; 3,43)
	Власть, доминирование (6; 1,67)	Спокойствие, устойчивость (7; 3,86)
	Ответственность (6; 2,00)	Образование (6; 3,83)
	Эмпатия (7; 2,57)	
	Порядочность, надежность (5; 2,4)	

а также «эмпатия» по отношению к другим, «уверенность в себе» и «активность» в деятельности. Высоко значимая для остальных студентов группа ассоциаций «авторитет и влияние» уходит в представлениях низкостатусных юношей и девушек на второй план.

Таким образом, с понижением статусной позиции респондентов в их ученической группе, представления о высокостатусном человеке в обществе изменяются следующим образом: лидеры говорят о значении руководящих должностей и властных полномочий, подкрепленных внутренним стержнем, среднестатусные студенты также отмечают значимость влияния, но уже не подкрепленного прямым давлением высокого статуса, имея в виду авторитет. В представлениях низкостатусных студентов эти характеристики уходят на второй план, уступая место категории «сильная, волевая личность», дополняют образ высокостатусного человека группы качествами, указывающими на заинтересованность в личности других людей. Тем самым образ человека, занимающего высокое положение в обществе, трансформируется с понижением группового статуса респондентов из хорошего руководителя в индивида, обладающего некоторой степенью референтности по отношению к другим, а затем в эмпатийного, лично сильного человека. Кроме того, разнятся показатели субъективной значимости ассоциаций. У лидеров наиболее ярко выступают понятия «успешность» (9,2), «активность» (8,86) и «ответственность» (8,8), у среднестатусных — «власть, доминирование» (8,8), «образование» (8,71), «авторитет, влияние» (8,73). Низкостатусные студенты, соглашаясь с остальными в оценке характеристик «ответственность» (9) и «власть, доминирование» (9), отмеча-

ют для себя группу «порядочность, надежность» (9).

Подобные результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что ядро социальных представлений о статусе отличается у представителей разных статусных категорий. Зафиксированный факт соотносится с теоретическими взглядами В. Дуаза, Дж. Виада, Б. Гафье о значимости влияния статусной структуры малых групп на формирование социальных представлений [16; 17].

Перейдем к описанию социальных представлений студентов о человеке, занимающем низкое статусное положение в обществе. Было получено 749 ассоциаций, но из анализа также были исключены понятия, отмеченные менее чем 3% испытуемых в каждой из статусных категорий. Увеличение валидных ассоциаций в сравнении с представлениями о высокостатусном человеке может говорить о более ярком образе низкостатусного человека в представлениях студентов (табл. 4). При этом субъективная оценка сложности заполнения опросника студентами о низком положении в обществе была ниже, нежели чем о высоком.

Ответы высокостатусных студентов включили 124 валидные ассоциации, которые были разделены нами на 15 групп. Ядро их социального представления можно представить в виде взаимосвязи характеристик следующим образом: «лень, пассивность, бездеятельность» (14; 2,43) такого человека приводят к «бедности» (8; 2,88) в связи с отсутствием стимула к работе, что, в свою очередь, порождает отношение к нему как к «неудачнику, неуспешному» (15; 2,67) и формирует «низкую самооценку» (17; 2,88) субъекта. Группа «лень, пассивность, бездеятельность» имеет наиболее высокие показатели субъективной зна-

Таблица 4

Количество ассоциаций, включенных в статистический анализ

Тип ассоциаций / Тип представлений	Всего получено ассоциаций	Валидные ассоциации высокостатусных студентов	Валидные ассоциации среднестатусных студентов	Валидные ассоциации низкостатусных студентов
Представления о высокостатусном человеке	763	125	281	108
Представления о низкостатусном человеке	760	124	387	141

чимости для студентов (8,5), что может говорить о первопричине низкого статуса в обществе в глазах респондентов. Таким образом, как и в описании высокого статуса, для высокостатусных студентов значимой детерминантой положения в обществе является фактор активности в деятельности. Периферическая зона представления уточняет, во-первых, причины такого образа: «низкие интеллектуальные показатели» (8; 3,63), «без образования» (7; 2,57), «нет целеустремленности» (9; 3), «бесхарактерность» (7; 1,86), «закрытость» (5; 2,8), во-вторых, говорит о последствиях — «дно общества (маргинал, бомж)» (5; 2,8), в-третьих, выражает отношение высокостатусных респондентов к нему — «страдание, несчастье, жалость» (5; 2,6).

Представления о низком статусе среднестатусных студентов составляют 387 понятий, поделённых на 20 категорий. В ядре социального представления расположены группы «низкая самооценка» (31; 2,13) и «бедность» (21; 2,95). Однако периферическая часть представления состоит из широкого диапазона характеристик, которые с трудом можно разделить на более крупные категории: «лень, пассивность, бездеятельность» (47; 3), «нет целеустремленности» (18; 2,83), «слабый» (13; 1,77), «обычный» (21; 3,10), «скрытый» (18; 2,67), «без образования» (15;

2,93), наивность (6; 4), «неудачник» (19; 2,58), «страдание, несчастье, жалость» (23; 3,52). Подобная структура социального представления достаточно подвижна, что может указывать на вариативность отношения каждого среднестатусного респондента к человеку, занимающего низкое положение в обществе. Отметим, что наибольшую субъективную значимость получили группы «слабый» (8,23) и «нет целеустремленности» (8,72), что указывает на личностный ресурс, однако, так же, как и в представлениях высокостатусных студентов, описывает отношение к деятельности.

141 ассоциация низкостатусных студентов была разделена на 17 групп. Ядро представления можно так же, как и представления высокостатусных студентов, представить в виде взаимосвязи характеристик: «бесхарактерность» (10; 2,8) личности порождает «лень, пассивность, бездеятельность» (20; 2,95), что в итоге ведет к «бедности» (10; 2,2), отношение к человеку, как к «неудачнику» (9; 2,89), как крайний результат всего этого — нахождение на «дне общества (маргинал, бомж)» (8; 1,63) и отношение к миру с «агрессией, грубостью» (12; 2,25). Как мы видим, структура ядра представления аутсайдеров напоминает ядро представления высокостатусных студентов, однако оно более уточнено и включает

большее количество элементов у низкостатусных. Периферическая часть состоит всего из 4-х групп, конкретизирующих личностные особенности человека, занимающего низкое положение в обществе. Это «слабость» (6; 2,5), «скрытность» (6; 2,67), «нет целеустремленности» (9; 4), «низкие интеллектуальные показатели» (5; 2,8).

Отметим, что ядро представления о низком статусе в обществе более всего расширено при оценке аутсайдерами группы (7 категорий), при этом периферическая зона — зона возможных изменений — достаточно сужена по сравнению с остальными статусными слоями (4 категории у низкостатусных, 9 — у среднестатусных, 7 — у лидеров групп). Вспомним, что в образе высокостатусного человека у лидеров группы наблюдались те же тенденции увеличения количества ассоциаций в зоне ядра представления. Мы связываем это с тем, что студенческая группа, являясь референтной средой для молодежи, может представлять собой уменьшенную копию отношений в более широкой социальной среде. При этом, по результатам исследования М.Е. Сачковой и Ю.М. Кондратьева, члены студенческих групп отличаются реалистичным видением своего интрагруппового статуса [6]. Кроме того, одной из функций социальных представлений является детерминация индивидуального поведения. Поэтому мы можем предполагать, что как высокостатусные, так и низкостатусные студенты опирались при ответе на вопрос исследования на субъективное понимание причины *своего* высокого или низкого статусного положения, т.е. выделенные характеристики были ассоциированы в большей степени со своим индивидуальным опытом, что вызвало увеличение количества ассоциаций в

зоне ядра представления. Таким образом, гипотеза исследования о том, что ядро социальных представлений высокостатусных студентов о высоком статусе в обществе и низкостатусных студентов о низком статусе в обществе отличаются наибольшей содержательной наполненностью в отличие от других статусных категорий, подтвердилась.

Выводы

1. Ядро социальных представлений о статусе отличается у представителей разных статусных категорий по количеству элементов и по их содержательной направленности.

2. При описании образа высокостатусного человека в обществе высокостатусные студенты в большей степени дают ассоциации, указывающие на обращенность высокостатусного человека на результативность в собственной деятельности, а с понижением статусной позиции респондентов больше проявляется тенденция к приписыванию качеств отношения с другими людьми.

3. Анализ образа низкостатусного человека показал, что высокостатусные студенты часто указывают на фактор отсутствия активной деятельности, обуславливающий низкий статус, среднестатусные студенты представляют наиболее вариативные ответы, низкостатусные студенты более развернуто описывают свои представления относительно низкой статусной позиции в обществе, что дает возможность представить ядро их представлений в форме последовательной цепи характеристик.

4. Ядро социальных представлений высокостатусных студентов о высоком статусе в обществе и низкостатусных

студетов о низком статусе в обществе отличается наибольшей содержательной наполненностью в отличие от других статусных категорий. Ядро представления о низком статусе в обществе включает большее количество элементов при оценке низкостатусными членами групп-

пы, при этом периферическая зона — зона возможных изменений — достаточно сужена по сравнению с остальными статусными слоями. Схожая тенденция отмечается при описании высокой статусной позиции лидерами студенческих групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белякова Н.В.* Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
2. *Бовина И.Б.* Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2007. 256 с.
3. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
4. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие. М.: АСТ, 2010. 446 с.
5. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
6. *Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е.* Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (дата обращения: 29.05.2016)
7. Лидерство и власть. Процессы идентичности в группах и организациях: переводное издание / под ред. Д. Ван Книппенберга, М. А. Хогга. Харьков : Гуманитарный центр, 2012. 408 с.
8. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
9. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения: Учебное пособие. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
10. *Сачкова М.Е.* Западноевропейский подход к исследованию феноменов власти и статусных отношений в группах разного типа [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Sachkova.phtml> (дата обращения: 29.05.2016)
11. *Сачкова М.Е.* Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве. М.: издательство СГУ, 2011. 348 с.
12. *Сачкова М.Е., Новожилова Н.И.* Современная детско-юношеская организация: особенности интрагруппового структурирования и статусных отношений // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 52–62.
13. Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
14. *Федотова С.В.* Особенности восприятия социального статуса человека в молодежной и студенческой среде [Электронный ресурс] // Психологическая наука

ука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 108–118. doi:10.17759/psyedu.2015070311

15. *Berger J., Fisek H., Norman R.* Status characteristics and social interaction. New York: Elsevier, 1977.

16. *Doise W., Clemence Al., Lorenzi Cioldi F.* Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. 264 p.

17. *Gaffié B.* Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. Journal International sur les Représentations Sociales. 2004. Vol. 2, n. 1. P. 6–19.

18. *Jodelet, D.* Représentations sociales: un domaine en expansion // Dans D. Jodelet (Éd.), Les Représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. P. 47–78.

The structure of students' perception of social status in contemporary society

I.N. TIMOSHINA*,
Moscow, Russia, timoshina.psy@gmail.com

In this article it is shown a result of study on structure and content of social perception among students concerning high and low social status in modern society. Third year students from Moscow universities took part in this study. The number of respondents was 151 students. The results show that the hard core of social status perception differs among student from different status groups based on quantitative and content patterns. The hard core of high social status perception among high status students and low social status perception among low status students also differs and has the most meaningful content in comparison with other status categories.

Keywords: social perception, status structure of society, group status, students.

REFERENCES

1. Beljakova N.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti projavlenija liderstva v studencheskih gruppah: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Socio-psychological peculiarities of manifestation of leadership in student groups. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002.
2. Bovina I.B. Social'naja psihologija zdorov'ja i bolezni [Social psychology of health and illness]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2008. 256 p.
3. Doncov A.I., Emel'janova T.P. Konceptija social'nyh predstavlenij v sovremennoj francuzskoj psihologii [The concept of social representations in modern French psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 128 p.
4. Kolominskij Ja.L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah. Uchebnoe posobie [Psychology of relationships in small groups]. Moscow: Publ. AST, 2010. 446 p.
5. Kon I.S. Psihologija rannej junosti [Psychology of early youth]. Moscow: Publ. Prosveshhenie, 1989. 256 p.
6. Kondrat'ev Ju.M., Sachkova M.E. Specifika otnoshenij mezhlichnostnoj znachimosti v studencheskoj gruppe na raznyh jetapah obuchenija [Elektronnyj resurs] [Specifics of the relations of the interpersonal significance in student's group at different grade levels]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2011, no. 1 Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (Accessed: 17.03.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).

For citation:

Timoshina I.N. The structure of students' perception of social status in contemporary society. *Sotsial'naja psihologija i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 51–64 (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070204

* Timoshina Irina N. — Post-graduate student, Department of Theory of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, FBGBOU VO MGPPU, Moscow, Russia, timoshina.psy@gmail.com

7. Knippenberg D.V. Liderstvo i vlast'. Processy identichnosti v gruppah i organizacijah: perevodnoe izdanie [Leadership and dominion. Identity processes in groups and organizations]. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2012. 408 p.
8. Petrovskij A.V. Trehfaktornaja model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1991, no. 1, p. 7–18.
9. Prjazhnikov N.S. Teorija i praktika professional'nogo samoopredelenija: Uchebnoe posobie [Theory and practice of professional self-determination]. Moscow: Publ. MGPPPI, 1999. 108 p.
10. Sachkova M.E. Zapadnoevropejskij podhod k issledovaniju fenomenov vlasti i statusnyh otnoshenij v gruppah raznogo tipa [Jelektronnyj resurs] [The West European Approach to Research of Phenomena of the Power and Status Relations in Groups of Different Type]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2010, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Sachkova.phtml> (Accessed: 17.03.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Sachkova M.E. Srednestatusnyj uchashhij v obrazovatel'nom prostranstve [Middle status student in the educational space]. Moscow: Publ. SGU, 2011. 348 p.
12. Sachkova M.E., Novozhilova N.I. Sovremennaya detsko-yunosheskaya organizatsiya: osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya i statusnykh otnoshenij [Contemporary organisation for children and youths: peculiarities of intragroup structure and status relationships]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2011, no. 2, pp. 52–62. (In Russ., Abstr. in Engl.).
13. Social'naja psihologija. Slovar' . Pod red. M.Ju. Kondrat'eva. Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar' v shesti . Red.-sost. L.A. Karpenko. Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo [Social psychology. Dictionary]. Moscow: Publ. PER SJe, 2006. 176 p.
14. Fedotova S.V. Features of Social Status Perception in the Youth and Student Community [Elektronny resurs]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 108–118. doi:10.17759/psyedu.2015070311. (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Berger J., Fisek H., Norman R. Status characteristics and socialinteraction. New York: Publ. Elsevier, 1977.
16. Doise W., Clemence Al., Lorenzi Cioldi F. Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992, 264 p.
17. Gaffié B. Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2004. no. 2, pp. 6–19.
18. Jodelet D. Représentations sociales: un domaine en expansion // Dans D. Jodelet (Éd.), *Les Représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, pp. 47–78.

Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой

Е.Б. ФИЛИНКОВА*,
Москва, Россия, jane421@yandex.ru

В статье представлена эмпирическая типология перехода от исполнительской деятельности к управленческой (на примере педагогической деятельности). Обосновано использование детерминационных критериев, в качестве которых были взяты группы личностных и ситуационных факторов, преимущественно влияющих на переход, а также уровень психологической готовности к переходу. Выделено три типа перехода. «Тип А» характеризуется исключительно личностной обусловленностью. Основной характеристикой перехода «типа В» является ситуационно-личностная детерминация. Процесс перехода в данном случае достаточно вариативен, что является причиной существования в «типе В» двух подтипов и четырёх групп. Главная особенность перехода от исполнительской к управленческой деятельности «типа С» — преимущественно ситуационная обусловленность. В «типе С» выделяются два подтипа, различающиеся ролью референтной группы.

Ключевые слова: исполнительская деятельность, управленческая деятельность, психологическая готовность, личностный смысл, мотивы, ожидания, эмоциональное состояние, принятие решений.

Настоящая статья представляет собой продолжение рассмотрения модели перехода от исполнительской деятельности к управленческой, начатого ранее [4]. Подобный переход понимается нами как феномен управленческого самоопределения и в качестве процесса характеризуется содержанием и временными характеристиками. Эти аспекты были подробно проанализированы в предыдущей рабо-

те. *Предметом* данного исследования выступают типы перехода от исполнительской деятельности к управленческой, а *целью* исследования — выделение типов перехода и изучение их характеристик. В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие *задачи*: 1) выделить критерии типологизации перехода; 2) описать характеристики типов перехода.

Для цитаты:

Филинкова Е.Б. Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 65–81. doi:10.17759/sps.2016070205

* *Филинкова Евгения Борисовна* — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Московский государственный областной университет, Москва, Россия, jane421@yandex.ru

Критерии типологизации перехода от исполнительской деятельности к управленческой. В диссертации А.А. Щеколдиной [7] переход от исполнительской деятельности к руководящей рассматривается — в ряду других видов должностного перехода — как элемент *профессиональной* карьеры. Однако управленческая деятельность не является разновидностью профессиональной и выделяется не по отраслевой принадлежности, а в соответствии с *позицией* субъекта в системе распределения властных полномочий в организации. Специфика управленческой деятельности, проявляющаяся, в том числе, в существовании особых психологически значимых признаков [1], обуславливает необходимость разработки иных критериев типологизации, не основанных на характеристиках профессиональной деятельности.

В модели на оси времени мы выделили две важные точки: момент получения исполнителем предложения о повышении и момент вступления его в должность руководителя. Эти точки позволяют разделить все разновидности перехода от исполнительской деятельности к управленческой по времени начала психологических процессов в соотношении их с началом социальных процессов. Социальная трансформация (изменение формального статуса работника в организации) имеет чёткую временную локализацию: она всегда начинается с получения исполнителем кадрового предложения и заканчивается в момент документального оформления вступления работника в руководящую должность. Психологическая трансформация не имеет однозначной временной локализации, но в зависимости от времени инициации психологических изменений теоретически выделяются три типа пере-

хода: тип А — начало психологических изменений имеет место до получения кадрового предложения, т.е. предшествует началу социальных; тип В — психологические изменения инициируются получением кадрового предложения, начала психологических и социальных трансформаций совпадают во времени; тип С — основные психологические изменения наступают только после вступления работника в новую должность, т.е. социальные изменения предшествуют психологическим.

Выделение типов перехода от исполнительской деятельности к управленческой было сделано по критерию времени, однако нетрудно установить, что за достаточно формальным критерием стоит более глубокое основание — детерминация.

Психологическое содержание перехода — процесс смыслообразования — обуславливается двумя группами факторов: личностными и ситуационными [4]. Если психологические процессы смыслообразования имеют место *до* момента получения кадрового предложения, то никакой иной причины для их запуска кроме личности самого субъекта нет, т.е. имеет место исключительно личностная обусловленность. Выше такой вид перехода был обозначен как «тип А».

Если психологические процессы запускаются *извне*, то говорить об исключительно личностной детерминации нет оснований. В этом случае наблюдается либо личностно-ситуационная, либо преимущественно ситуационная детерминация перехода. Мы постулировали, что в типе перехода «С» основные психологические изменения наступают только *после вступления* работника в управленческую должность. Отсюда следует, что причиной для запуска процессов управленческого смыслообразования должен

выступать сам факт изменения организационного статуса работника. Имеем переход, когда решающее влияние на самоопределение оказывают обстоятельства деятельности субъекта, т.е. обусловленный более ситуационно, чем личностно.

Тип В — промежуточный. С одной стороны, инициация психологических процессов—обстоятельственная, они запускаются только *после получения* кадрового предложения. С другой стороны, влияние ситуации на этом может и ограничиваться, субъект может абсолютно самостоятельно, без какого-либо иного воздействия принимать решение. В данном случае личностные и ситуационные факторы действуют совместно и выделение преимущественного влияния затруднено. Таким образом, тип перехода «В» характеризуется личностно-ситуационной детерминацией.

Деление всех факторов-детерминант на ситуационные и личностные является основой для весьма грубой дифференциации, которая не дает возможность увидеть более тонкие различия. Разделить типы перехода на подтипы и далее позволяет более узкий критерий — критерий личностной детерминации. В самом деле, зависимость психологических процессов от личности присутствует всегда («внешние причины действуют через внутренние условия» [3, с. 359]), и когда говорится о ситуационной обусловленности перехода, то имеется ввиду *преимущественное* влияние одной группы факторов по сравнению с другой. Ранее мы писали [4], что процессы управленческого смыслообразования направлены на формирование психологической готовности (ПП) к *переходу*,

иными словами, готовность выступает в качестве непосредственной личностной причины перехода от исполнительской деятельности к управленческой. В настоящем исследовании ПГ будет рассматриваться как показатель, дифференцирующий совокупность наблюдаемых случаев перехода.

Отталкиваясь от общей и личностной детерминации в качестве критериев типологизации перехода от исполнительской деятельности к управленческой, проведем вторичный анализ эмпирических результатов, полученных автором в 2008—2009 гг. в рамках серии исследований по психологии перехода от исполнительской деятельности к управленческой [6]. В исследованиях принимали участие руководители средних общеобразовательных школ. Мы возьмём для анализа результаты интервью только заместителей директоров школ (80 человек¹).

Уровень готовности будем оценивать по шкале от «очень низкой» до «очень высокой». На основании того, что показателем сформированности ПГ к переходу к управленческой деятельности является осознание личностного смысла деятельности [4, с. 9], представим описание уровней готовности.

- *Очень высокая* ПГ имеет место тогда, когда личностный смысл управленческой деятельности уже сформирован.
- *Высокая* ПГ характеризуется отсутствием личностного смысла на момент получения предложения о повышении. Кадровое предложение запускает активный поиск смысла новой деятельности, который протекает бесконфликтно.
- *Средний* уровень психологической готовности характеризуется внутренне

¹ Подробная характеристика выборки дана в [5].

конфликтным формированием смысла управленческой деятельности.

- *Низкая* ПГ фиксируется в тех случаях, когда субъект принимает решение о переходе, руководствуясь не мотивами, связанными с управленческой деятельностью (мотивами власти, карьеры, повышения статуса), а руководствуясь иной мотивацией (комфорта, аффилиации, общественной необходимости).

- *Очень низкая* ПГ — ситуация, связанная с невозможностью или с активным нежеланием искать для себя смысл управленческой деятельности.

Необходимо сказать, что исследование 2008–2009 гг. проводилось в форме стандартизированного интервью [6, с. 166–167], в котором не было *прямых* вопросов ни о ПГ к переходу, ни о смысле перехода в сферу управления. Готовность мы изучали как *состояние* субъекта, в этом качестве она представляет собой самооценку, которую затруднительно исследовать напрямую вследствие потенциально высокой желательности ответов. Поэтому было выделено четыре показателя ПГ, на анализе которых базировалось оценивание уровня её выраженности:

- ожидание или неожиданность получения педагогом предложения о переходе на управленческую должность;

- время (продолжительность) принятия соответствующего решения;

- объяснение причин имевшейся продолжительности принятия решения (ПР) (обусловленность времени ПР);

- эмоции, испытанные педагогом в момент получения предложения.

Как уточняющие изучались переменные, не являющиеся референтами ПГ, но связанные с ней: обстоятельства перехода в управление; чувства, испытываемые субъектом на протяжении процесса

ПР; основания для оценки соответствия собственных личностных особенностей требованиям деятельности; представления о психологических основаниях успешности; ожидания; наличие тревоги и ее причины и др. Окончательная экспертная оценка уровня ПГ делалась на основе анализа четырех показателей ПГ с учетом их согласованности с другими переменными. Перейдем далее к описанию типов перехода.

Типы перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой

Тип А. К данному типу нами были отнесены все респонденты, у которых переход от исполнительской деятельности к руководящей был обусловлен исключительно личностно, ситуационные факторы значения не имели.

Процесс принятия решения начинается задолго до того, как педагогу делается официальное предложение занять руководящую должность. Сам факт получения кадрового предложения с процессом ПР никак не связан: решение в сознании субъекта уже есть, осталось только его озвучить, сделать доступным для других («*всё уже было решено*»). Предложение никого не застает врасплох («*ждала этого*», «*в этот момент нет [не ожидала], но надеялась занять эту должность когда-нибудь*»). Реакция сдержанно-положительная («*радость*», «*удовлетворение*», «*облегчение*», см. табл.), иногда к положительным эмоциям примешивались нейтральные по модальности переживания ([почувствовала] «*радость, ответственность*»), а в одном случае — и скорее негативное («*было приятно, любопытно, слегка тревожно*»).

Точную продолжительность процесса «вызревания» решения установить практически невозможно. В памяти субъектов оказался зафиксированным только момент осознания его существования и, соответственно, временной промежуток от момента узнавания, что решение состоялось, до его озвучивания («я давно знал, что хочу работать на этой должности»).

Согласие на новую работу дается сразу (80,0% случаев) или в течение рабочего дня. Увеличение времени до нескольких часов связано как с когнитивными особенностями субъекта, так и с желанием заручиться поддержкой: «Хотела обсудить назначение с некоторыми коллегами». Причиной быстрого согласия на переход в сферу управления субъекты называли наличие готовности к этой деятельности («была готова», «имела нереализованный потенциал»). Внутренняя готовность обуславливает то, что решение принимается только на основании собственного мнения. Основными мотивами перехода в типе А являются: карьера (41,7% от общего числа высказываний), самореализация (33,3%), новизна (16,7%), повышение материального уровня жизни (8,3%).

Ожидания от работы преимущественно положительные — 83,3% от общего числа высказываний: «желание все изменить, интересно поработать в новом коллективе», «карьерные перспективы», «будет больше возможностей»; реже смешанные ([ждала] «творчества и трудностей» — 8,3%), или скорее негативные («школа слабенькая, учителя работали по старинке, коллектив устоявшийся» — 8,3%). В процессе перехода субъект был относительно спокоен (скорее испытывали тревогу только 60,0% респондентов), что во многом было связано

с хорошей подготовленностью к новой деятельности (высокая осведомленность была у 77,9% группы) и уверенностью в себе («есть необходимые качества, знания», «уверена в способностях к общению и влиянию»). Причиной волнений в основном являлась неопределенность будущего («неизвестность всегда тревожит»), в единичных случаях — ожидание потенциальных сложностей в семье («не смогу уделить много времени своим детям») и неполнота знаний о будущей работе («многие аспекты мне были совершенно не знакомы»), но никак не сама управленческая деятельность.

Представленные выше результаты однозначно говорят о том, что к моменту получения кадрового предложения психологическая готовность к переходу на управленческую работу была уже сформирована, т.е. все основные психологические изменения в сознании субъекта произошли — личностный смысл управленческой деятельности не только создан, но и четко осознается, что проявляется в целенаправленной подготовке к новой работе. Это — «очень высокий» уровень психологической готовности.

Тип В. Основной характеристикой данного типа является ситуационно-личностная детерминация управленческого самоопределения субъекта: оно инициируется получением кадрового предложения, но роль личности больше или сравнима с ролью ситуационных факторов. Процесс перехода в данном типе находится в зависимости от параметров ситуации, высокая изменчивость которых является причиной существования нескольких вариантов разворачивания процесса. Мы выделяем в этом типе два подтипа и четыре группы.

Подтип В1. Отличительные особенности подтипа В1: заметная роль рефе-

рентной группы в принятии решения (только на свое мнение опирались 41,7% исполнителей); положительные (72,7% от всех высказываний) или смешанные, нейтральные (24,2%) эмоции, испытываемые субъектом при получении кадрового предложения, при неожиданности последнего для большинства (70,8% выборки); относительно малое время принятия решения (от нуля до двух дней у 79,2% респондентов и от 3 дней до 2 недель у 20,8%).

В подтипе В1 две группы.

Группа 1 выделяется следующими особенностями: практически мгновенным согласием на кадровое предложение при условии неожиданности последнего (для 80%), и исключительно яркими положительными эмоциями (*«радость»*, *«гордость»*, *«жгучее желание реализовать все свои проекты»*), испытанными в этот момент всеми без исключения респондентами. Несомненно сходство 1-ой группы с типом А: главное отличие в том, что для типа А характерна подготовка педагогов к ожидаемому назначению, а для группы 1 подтипа В1 предложение о повышении было неожиданным событием. Менее значимое отличие – проявление референтной группы как фактора, пусть и в малой степени, но влиявшего на ПР у части (20%) группы (*«коллектив оказал доверие и поддержку»*).

Понимание интуиции как процесса переработки информации на неосознаваемом уровне позволяет соотнести наблюдаемые факты с доминированием интуитивной стратегии принятия решения. В самом деле, характеристиками интуиции как процесса мышления являются [2, с. 8]: непосредственность (задача решается почти мгновенно); редуцированность (решение направлено на формирование целостного интегративного образа

ситуации, а не цепочки умозаключений); свернутость (осознается только итог рассуждения). Более того, интуиции как состояние выражается в том числе через эмоциональное отношение [там же, с. 10], т.е. позитивную реакцию педагогов на предложение о повышении уже следует рассматривать как выражение согласия, которое затем подтверждается вербально.

Наблюдаемую реакцию исполнителей 1-ой группы нельзя объяснить иначе, как наличием психологической готовности к переходу к управленческой деятельности в *неосознаваемой* форме. Кадровое предложение заставляет осознать существующую в латентной форме готовность (*«был морально готов»*) и принять соответствующее решение. Поэтому мы присваиваем данной группе «очень высокий» уровень ПГ.

Группа 2. Для представителей 2-ой группы кадровое предложение не было столь неожиданным, как для группы 1: ожидал или предполагал такое развитие событий один из трех респондентов (35,7%). Эмоциональная реакция более спокойная, чем в 1-ой группе: позитивные эмоции испытывали чуть более половины (57,9%), оставшиеся реагировали нейтрально ([почувствовала] *«ответственность»*, *«более требовательное отношение к себе»*, *«необходимость вхождения в новую должность»*). Выслушав предложение директора, работники брали тайм-аут для его обдумывания продолжительностью от нескольких часов до 3 дней (в 79,6% случаев) или на 1–2 недели (в 21,4% случаев). Резкое увеличение времени размышлений во второй группе по сравнению с первой говорит об изменении способа ПР: на смену интуитивной приходит рациональная (логическая) стратегия (*«взвесила все*

плюсы и минусы и решила принять предложение»).

Анализ совокупности высказываний об обусловленности времени ПР выявляет некоторое противоречие: с одной стороны, работники объясняют время, затраченное на ПР, собственной готовностью к новой работе («была готова», «не было сомнений», «знала, что справлюсь»), а с другой, — никто не принял решение сразу, как в предыдущей группе. Это противоречие мы объясняем отсутствием у исполнителей осознанного личностного смысла перехода в сферу управления, т.е. время от момента получения предложения о повышении до момента выражения согласия требовалось педагогу на его поиск и осознание.

Для подтверждения данного вывода вначале проведем анализ структуры мотивации перехода во 2-ой группе в сравнении с типом А, в котором также имела место рациональная стратегия ПР (о чем говорит продолжительная целенаправленная подготовка к будущей работе). В группе 2 доминируют мотивы новизны, интереса к управленческой деятельности, самореализации (60% от всех высказываний), что сильно отличается от иерархии мотивов в типе А, где ведущей является мотивация карьеры. Различия в структурах мотивации дополняются качественным различием ее содержания. Мотивационные высказывания, относимые к типу А, характеризуются тремя особенностями: конкретностью («хотелось попробовать работать с кадрами»); управленческой направленностью даже тех высказываний, которые были интерпретированы нами как мотивы новизны и самореализации («переход, смена деятельности от педагога к администратору»); четко отражают продолжительность осознания этих мотивов («я долго к этому шла»).

Иная картина наблюдается в группе 2 подтипа В1. Формулировки мотивов носят обобщенный, расплывчатый характер («интересно», «надоело быть учителем, надо что-то новое»), собственно управленческая нацеленность как стремление руководить взрослыми людьми в мотивах либо не представлена, либо явно не выделяется («надо развиваться и пробовать себя в разных сферах образовательной деятельности»). Сравнение наводит на мысль, что мотивы во 2-ой группе есть итог относительно непродолжительного осмысления, проделанного под влиянием ситуации (полученного кадрового предложения), а не в результате длительной рефлексии собственных потребностей в труде.

Вывод, сделанный на основе анализа мотивации, подкрепляется данными по негативным факторам ПР. Не было выявлено высказываний, отражающих существование каких-либо внутриличностных препятствий, все респонденты заявляли, что чувствовали себя в будущей роли руководителя достаточно уверенно («для человека с интеллектом нет ничего невозможного»). Не было также высказываний, говорящих о негативном отношении к управленческой деятельности. Если у исполнителей не было негативного отношения ни к себе в роли руководителя, ни к самой управленческой деятельности, то тогда предметом размышлений в течение нескольких дней мог быть **единственный** вопрос: «Зачем мне это нужно?». Этот вопрос есть не что иное, как вербализация поиска субъектом личностного смысла перехода к управленческой деятельности. Найденный за относительно короткий временной промежуток личностный смысл не был и не мог быть конкретным, поскольку отражал только главное — ценность

новой работы для субъекта («в условиях работы плюсы перевесили минусы»).

Сложность задачи по поиску личностного смысла новой для исполнителя деятельности обусловила тот факт, что референтная группа играла уже заметную роль: исключительно на свое мнение в принятии решения опирался только один из пяти членов этой группы (21,4%), для остальных мнение окружения было весьма значимо. Таким образом, психологическая ситуация во 2-ой группе полностью соответствует «высокому» уровню готовности, который мы ей и присваиваем.

Подтип В2 характеризуется ещё большим усилением роли референтной группы: ПР проходит под непосредственным влиянием, оказываемым на педагога ближайшим окружением. Второй значимой характеристикой подтипа В2 является возникновение у работника внутреннего конфликта после получения кадрового предложения. Степень неожиданности кадрового предложения дифференцирует данный подтип на две группы, общим для этих групп является сдержанный эмоциональный отклик: положительная реакция наблюдается только у пятой части (в 21,4% случаях), в основном эмоции варьируют от нейтральных или противоречивых (42,9%) до явно негативных (35,7%).

Группа 3. Абсолютное большинство (84,6%) из этой группы не ожидало никаких изменений в своей деятельности, предложение о повышении застаёт работников врасплох. Эмоциональная реакция представляет собой спектр от явно негативных эмоций («страх», «тревога» у 30,8% выборки) до скорее позитивных, представленных единственным переживанием — «интересом» (23,1%). Выразительных позитивных реакций, таких как

радость или удовлетворение не было в этой группе ни у кого; наибольшая часть респондентов (46,7%) испытывала смешанные или нейтральные чувства («ответственность, доверие директора, думала, что временно»).

Основной характеристикой 3-ей группы является наличие конфликта в Я-концепции, обусловленного несопадением представлений о себе как руководителе и представлений об успешном руководителе: педагог невысоко оценивает собственные способности к руководящей деятельности, не чувствует уверенности в себе как управленце («боялась, что подведу поручителей и директора»). На возникновение конфликта указывают два момента. Во-первых, увеличение (по сравнению с подтипом В1) времени обдумывания решения (минимальное время — три дня (23,1% респондентов), максимальное — несколько месяцев (46,2% респондентов), в среднем по группе — 1,7 месяца). Во-вторых, и это является определяющим, респонденты объясняли высокую продолжительность размышлений поиском личностных резервов, которые позволили бы субъекту решать задачи в будущей управленческой деятельности («пыталась оценить свои возможности и способности»). Нахождение таких способностей и умений повышает самооценку субъекта, создает ощущение своего соответствия управленческой работе. При этом важную роль в большинстве случаев (76,9%) играет ближайшее окружение: коллеги, члены семьи, руководитель и даже родители и учащиеся. Они советуют, поддерживают и вселяют в педагога уверенность, которой ему так не хватает («директор помог поверить в себя»; «родные, родители, учащиеся советовали», «муж убедил»). Иногда референтная группа оказывает

решающее влияние: именно в этой группе впервые появляются высказывания, которые говорят о том, что вывод о своем соответствии будущей деятельности и выдача согласия стать руководителем делается на основе чужого мнения («доверяю мнению коллег и родственников»).

Отсутствие ясных представлений о том, на какие свои качества и способности можно будет опереться для достижения успеха в управленческой деятельности («не решила, но взялась», «хотелось попробовать»), вызывало сильнейшую тревогу абсолютно у всех членов 3-ей группы (самый высокий уровень тревожности среди всех сравниваемых групп). Тревога носила конкретный характер и имела причиной чаще (69,2% случаев) явно осознаваемую неуверенность в себе («а вдруг не справлюсь?»), реже — неосознаваемую неуверенность в себе, представленную для субъекта как неопределённость внешних факторов («неизвестно, как примут», «специфика работы неизвестна»).

В целом, респонденты 3-ей группы, объясняя продолжительное обдумывание возможного перехода на управленческую работу, практически никак не связывали затраченное время с рефлексией смысла такого перехода. Возможны два объяснения наблюдаемому факту: либо таковой смысл уже имел место, либо вклад личностного смысла как компонента психологической готовности был несравнимо меньшим по сравнению с вкладом самооценки собственной управленческой компетентности, т.е. о личностном смысле перехода субъект просто не думал. Сильный акцент высказываний, сделанный на самооценке, говорит в пользу второго объяснения. С другой стороны, описания причин собственного решения заместителями директоров

школы позволяют сделать вывод, что смысл управленческой деятельности осознавался ими слабо. В частности, если непосредственной причиной решения стать завучем выступала мотивация новизны и интереса («смена работы», «на предыдущей работе мне стало скучновато») или мотивация самореализации («нужно учиться дальше», «решила попробовать»), то данные мотивы не были связаны непосредственно с управлением. Равные по частоте упоминания мотивам новизны и самореализации мотивы общественной полезности («было желание помочь директору») и «другие» («так я смогла вернуться в школу...») вообще имели малое отношение к будущей деятельности. Весьма показателен единственный ответ, отнесенный нами к мотивации карьеры: «Муж сказал: “Пора расти!”». Формулировка указывает, что карьера как смысл перехода не сформулирована педагогом самостоятельно за целый месяц размышлений, но привнесена извне.

Принимая во внимание невысокую степень осознания личностного смысла управленческой деятельности, а также низкую самооценку собственной управленческой компетентности, имевшие место в 3-ей группе, мы присваиваем ей «средний» уровень психологической готовности.

Группа 4. Спецификой 4-ой группы является то, что ее представители чаще твёрдо знали или предполагали (60% выборки), что им предложат перейти на руководящую работу, при этом однозначно положительных эмоций ожидаемое событие ни у кого не вызвало. В целом, реакцию группы можно оценить как сдержанно-негативную: наиболее частым эмоциональным откликом на предложение перейти на должность завуча была

«тревога» (35,7% выборки); скорее негативное («растерянность», «смятение и сомнение»), нейтральное или противоречивое («новые возможности самореализации, страх»), а также позитивное реагирование («интерес нового дела», «ощутила, что мне доверяют и уважают») зафиксированы в равном количестве (по 21,4%).

Кадровое предложение инициирует развитие мотивационного конфликта, что является главной характеристикой данной группы. Внутренний конфликт был более серьезным, чем в 3-ей группе, об этом говорит увеличение минимального времени принятия решения до одной недели (46,7% выборки). Фактически человек думает столько, сколько времени ему предоставляет руководство и ситуация («все лето»). Источником внутреннего конфликта выступают следующие противоречия:

— между мотивами управленческой деятельности и «семейной» мотивацией («сомневалась, так как на семью мало времени останется»);

— между мотивацией аффилиации и отсутствием стремления к руководящей деятельности («коллектив оказал поддержку..., была неуверенность, подойдет ли мне эта работа»);

— между мотивами управленческой и педагогической деятельностью («были сомнения, удастся ли совмещать с педагогической деятельностью»).

Самоотчеты респондентов говорят, что ценность работы руководителем оценивалась субъектом значительно ниже ценности работы в качестве исполнителя, изначально не было никакого личностного смысла переходить к управленческой деятельности («больше нравилась работа с детьми», «сначала отказывалась, так как знала, что это тяжелая, ответствен-

ная работа»). Поэтому самостоятельно, без какого-либо влияния извне к решению пришло меньшинство (20%). Правилom для данной группы было, что ПР проходило под внешним воздействием. Ближайшее окружение, играя активную роль в процессе управленческого самоопределения исполнителя, могло выполнять две функции. Во-первых, «помогающую»: демонстрируя выгоду позитивного решения, значимые другие **способствовали** созданию субъектом смысла новой деятельности. Во-вторых, «созидающую», выражающуюся в групповом давлении и создании **необходимости** для субъекта прийти к нужному для группы решению. В любом случае, активное участие референтной группы влияло на разрешение противоречий в мотивационных тенденциях исполнителя.

Сложность и неполная свобода делемого выбора приводили к тому, что доминирующими переживаниями на протяжении всего периода принятия решения были «тревога» (испытывали 73,3% респондентов) и «сомнения» (33,3%), иногда взаимно дополнявшие друг друга. Источником тревоги являлась чаще неуверенность в себе, реже неуверенность в правильности позитивного выбора, основанная на представлении о несоответствии управленческой работы потребностям субъекта.

Усиление роли референтной группы обусловило то, что в 4-ой группе мы впервые встречаемся с мотивами вынужденного выбора, когда субъект сознательно выбирал не самую лучшую с его точки зрения альтернативу. Самостоятельный или в большей мере самостоятельный (относительно малая роль референтной группы) выбор приводил к пониманию, что управленческая деятельность удовлетворяет потребности в

карьере, самореализации и новизне, менее самостоятельный выбор приводил к формированию мотивации общественной полезности («казалось, что смогу что-то изменить...»). Скорее вынужденный выбор был обусловлен мотивацией аффилиации («об этом просили многие коллеги»).

Таким образом, представители 4-ой группы имели серьезные затруднения в создании личностного смысла перехода от исполнительской деятельности к управленческой, который формировался как способ выхода из внутреннего конфликта и поэтому не всегда отражал наиболее важные для субъекта ценности. Это даёт нам основание присвоить данной группе «средний» уровень ПГ.

Тип С. Главная особенность — преимущественная ситуационная обусловленность перехода к управленческой деятельности. Выделяются два подтипа, различающиеся ролью референтной группы.

Подтип С1 отличается тем, что сам субъект играет большую роль в ПР, чем его окружение. Для данного подтипа характерно: неожиданность кадрового предложения (для 72,7% выборки); негативные, скорее негативные или «противоречивые» эмоции, возникшие в ответ на кадровое предложение (в совокупности составляют 90,9% высказываний); относительно малое время принятия решения (в 89% случаев — не более недели).

Решение принимается субъектом при активном воздействии извне — только на свое мнение опирались 33%, («директор убедил, друзья», «родители советовали принять предложение»). Тем не менее — в большей степени это собственное решение, основанное на осознанном принятии риска. Коллеги, друзья, руководитель, члены семьи и даже родители убеждают, конечно, но педагог всё же сам принимает

на себя обязательства и ответственность («я [решала] сама плюс директор провел долгую беседу»). Еще одной особенностью данного подтипа является преимущественно негативное отношение семьи к занятию педагогом руководящей должности (у 56% респондентов), что связано с пониманием семьёй трудностей и высокой нагрузки в будущей работе.

В подавляющем большинстве случаев решение принимается в кризисных условиях. Выделились два вида чрезвычайных ситуаций — жизненный кризис (ненормативный профессиональный кризис по Э.Ф. Зееру) и организационный кризис. Если имеет место жизненный кризис, то педагог попадает в ситуацию, когда семейные или личные обстоятельства (переезд на другое место жительства, состояние здоровья и т.п.) создают непреодолимые препятствия для продолжения прежней деятельности. Предложение стать руководителем для субъекта абсолютно неожиданно, оно вырывает педагога из привычной повседневности и иногда кардинально меняет его жизнь. Неудивительно, что «замешательство», «тревога», «растерянность» являлись доминирующими эмоциональными реакциями на внезапный поворот судьбы. Время затрачивалось на решение столько, сколько позволяла ситуация: от 15 минут («боялась упустить шанс») до одного месяца. В двух третях случаев на решение уходило не более 3 дней («не было часов по предмету в этой и других школах», «выхода не было, нужна работа»), поскольку данный вариант — безальтернативная возможность остаться в образовании. Необходимость подчиниться обстоятельствам — фактически единственный мотив принятого решения («семейные обстоятельства вынудили поменять жизнь и карьеру»).

Если педагог попадает в ситуацию организационного кризиса (в школе возникает вакансия руководителя при отсутствии подготовленной смены), то особенности перехода к управленческой деятельности зависят от обстоятельств появления вакансии, состояния образовательного учреждения, психологической атмосферы и взаимоотношений в коллективе, времени года. Организационный кризис может носить острый или спокойный, умеренный характер. Степень накала ситуации имеет принципиальное значение: в случае высокой остроты кризиса времени на размышления у педагога просто нет, отсутствие времени начинает выступать как самостоятельная ситуационная детерминанта перехода к управленческой деятельности («*надо было разрешать конфликт*», «*школа погибала*»). Под давлением обстоятельств субъект самостоятельно принимает решение занять вакантную должность. Иногда он бы рад отказаться, но нет никакой возможности: «*Выбор был очень ограничен*». Время принятия решения — от нуля до одной недели.

И жизненный, и организационный кризис для субъекта превращается в кризис его исполнительской деятельности, выражающийся в том, что он просто **не может** оставаться исполнителем. Наблюдаемая в большинстве случаев высокая скорость принятия решения свидетельствует, что решение чаще всего носит бесконфликтный характер. Внутренний конфликт, если и имеет место, то он быстро разрешается, чему очень способствует ситуация кризиса: «*Школа — на заклание, запущено всё, коллектив стар и не вполне адекватен. Но надо работать*». Приведенный пример ясно демонстрирует наличие противоположных мотивационных тенденций в сознании учителя: сталкиваются мотивы личного интереса и общественной полезности. Разрешение

конфликта в пользу общества придает действиям педагога и смысл, и силу («*необходимо было нормализовать отношения в коллективе*»). Высокий уровень тревоги, испытываемый педагогами в процессе перехода, был только отчасти обусловлен неуверенностью в себе («*смогу ли руководить людьми?*») и слабым знанием будущей деятельности (в совокупности эти две причины составляют 45,5% высказываний), больше педагогов тревожило отношение коллектива и семьи к назначению и планируемой деятельности (антикризисному управлению).

Таким образом, в подтипе С1 переход обусловлен не мотивацией управленческой деятельности, а иными мотивами. Его основным смыслом становится либо желание принести пользу обществу (школе), либо стремление удовлетворить потребности, не связанные с управлением: «*По состоянию здоровья не могла больше работать учителем физкультуры.... Это был шанс остаться в образовании*». Это — «низкий» уровень ПГ.

Подтип С2. Для большинства этой группы предложение оказывается совершенно неожиданным, оно вызывает как минимум «удивление», но чаще страх и тревогу ([провела] «*страшную бессонную ночь*»). Единственная женщина в группе завучей, которая знала о таком развитии ситуации, испытала «досаду».

Особенность подтипа С2 — исключительно высокая, просто подавляющая роль, играемая окружением педагога. Его либо просто назначают на должность, ставя перед фактом («*никто не хотел, назначили приказом*»), либо в течение длительного срока «дожимают» («*было давление*». «*согласилась на предложение... после 2 отказов...*»). В первом случае время, которое давали педагогу «на обдумывание», — до трех дней, часть дава-

ла согласие сразу, поскольку «уже было решение назначить». Во втором случае субъект имел возможность раздумывать очень-очень долго (до года). При этом педагоги, не испытывавшие негативных эмоций непосредственно в момент получения предложения, указали, что страх и тревога являлись доминирующими переживаниями в течение всего срока его обдумывания. При этом тревога носила «всеобъемлющий» характер: её причинами были и «низкая самооценка», и то, что «специфика работы была неизвестна».

Этот подтип не имеет аналогов: как таковой процесс осознания личностного смысла у педагога отсутствует, поскольку решение фактически принимается за него, педагог выступает в роли объекта. С учётом этого мы разделили мотивы пе-

рехода в сферу управления на две группы: более вынужденного и более самостоятельного решения. К первой мы отнесли высказывания, которые говорят либо о полном отсутствии внутренней мотивации («назначили»), либо о нежелании сопротивляться давлению извне («уважаю директора, назначившего меня», «безысходность»). У тех педагогов, кто имел достаточное время на обдумывание, появляются собственные мотивы: новизны («желание изменить что-то в жизни») и достижения («достичь новых рубежей», «чтобы преодолеть свой страх»). Содержание мотивов говорит о невозможности или нежелании искать собственный смысл управленческой деятельности, что соответствует «очень низкому» уровню психологической готовности.

Т а б л и ц а

Характеристика типов перехода учителей от исполнительской деятельности к управленческой

Характеристики перехода	Тип А	Тип В						Тип С	
		Подтип В1			Подтип В2			Подтип С1	Подтип С2
		Всего	Группа 1	Группа 2	Всего	Группа 3	Группа 4		
Решение основано только на собственном мнении субъекта (в % от соответств. выборки)	90	46	80	21	21	23	20	36	0
Отношение семьи к назначению положительное (в % от ответивших)	89	91	100	85	77	69	85	46	86
Отношение коллег к назначению положительное (в % от ответивших)	89	63	50	71	79	69	87	73	67
Ожидания от будущей деятельности (в % от кол-ва высказываний)	83	75	82	75	62	75	54	50	*
	17	21	12	25	14	13	15	40	*
	0	4	6	0	24	12	31	10	*
Средний стаж педагогической деятельности (лет)	9,4	8,5	7,6	9,2	14,9	13,7	16,0	14,7	9,7

Характеристики перехода	Тип А	Тип В						Тип С	
		Подтип В1			Подтип В2			Подтип С1	Подтип С2
		Всего	Группа 1	Группа 2	Всего	Группа 3	Группа 4		
Осведомленность о будущей деятельности высокая (в % от ответивших)	78	54	40	64	29	23	33	27	14
Наличие ожиданий кадрового предложения (в % от соответств. выборки)	100	29	20	36	39	15	60	27	14
Среднее время принятия решения (дней)	0	1,7	0	2,9	51,9	52,6	51,2	4,4	103,8
Эмоции при получении кадр. предложения (в % от кол-ва высказываний)	78	73	93	58	29	31	25	9	0
	15	24	7	37	39	44	37	36	43
	7	3	0	5	32	25	38	55	57
Наличие тревоги в процессе перехода (в % от ответивших)	60	71	70	71	92	100	85	82	71
Психологическая готовность к переходу (в баллах, 1 – «очень низкая», 5 – «очень высокая» готовность)	5	4,5	5	4	3	3	3	2	1

Примечание. * – результаты здесь не приводятся, так как ожидания были менее чем у половины группы

Обобщив все характеристики типов перехода к управленческой деятельности (см. табл.), можно заметить проявление определенных закономерностей (правил перехода), которые дополняют уже описанные нами ранее [6].

Внутренняя (личностная) и внешняя (ситуационная) детерминация приводят к одинаковому результату – переходу исполнителя на управленческую работу. При этом два вида детерминаций дополняют друг друга: чем меньше влияние одной, тем больше влияние другой. Иначе говоря, по мере роста влияния си-

туационных факторов степень самостоятельности (свободы) принятия решения субъектом о переходе к управленческой деятельности падает.

Высокая вероятность перехода субъекта к управленческой деятельности связана с положительным отношением семьи и коллег к данному событию. Негативное же отношение ближайшего окружения на решение исполнителя стать руководителем влияния не оказывает².

Переход от исполнительской деятельности к управленческой происходит на фоне переживания субъектом

² Это правило корректно описывает переход у уже состоявшихся руководителей. Вполне возможно, что активно негативное отношение референтной группы не приводит к решению о переходе.

тревоги, реже и относительно меньшую по интенсивности тревогу испытывают исполнители с высокой психологической готовностью к переходу. В целом, *наличие* тревоги слабо зависимо от детерминации перехода, при этом *причины* тревоги имеют с детерминацией более явную связь. Чем более переход обу-

словлен лично, тем больше вклад общей неопределенности будущего в возникновении тревожности, а чем более переход обусловлен ситуационно, тем сильнее тревога обусловлена неуверенностью в себе и своих способностях быть успешным в управленческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 476 с.
2. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Интуиция в структуре принятия решений в экстремальной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2013. № 1. С. 7–13.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
4. Филлинова Е.Б. К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 5–20. doi:10.17759/sps.2015060301
5. Филлинова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89–100.
6. Филлинова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 174 с.
7. Щеколдина А.А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 229 с.

Types of transition from Executive (Teaching) Activity to Management

E.B. FILINKOVA*,
Moscow, Russia, jane421@yandex.ru

The article describes empirical typology of transition from executive activity to management, using teaching activity as an example. There were estimated determinative criteria, which were taken as the group of personal and situational factors, mainly affecting the transition, and the level of psychological readiness for the transition. There are three types of transition. "Type A" is characterized by dependence only on personal reasons, but not situational factors. The main characteristic of the transition "type B" is situational and personal dependence. The transition in this case is very variable, which is the cause of existence in the "type B" two subtypes and four groups. Mostly situational conditionality is the main feature of the transition from executive (teaching) activity to management "type C". This type is separated into two subtypes, distinguished by the target group.

Keywords: executive activity, management, psychological readiness, personal meaning, motives, expectations, emotional state, decision-making.

REFERENCES

1. Zhuravlev A.L. Psikhologiya upravlencheskogo vzaimodeystviya [Psychology of Managerial Interactions]. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2004. 476 p.
2. Naumenko Ye.A., Babushkin G.D. Intuitsiya v strukture prinyatiya resheniy v ekstremal'noy deyatelnosti [Intuition in the Structure of Extreme decision-making] // *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh [Social, Psychological and Pedagogical aspects of the Activities of Law Enforcement Agencies]*. 2013, no. 1, pp. 7–13.
3. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General psychology]. Moscow: Pedagogika, 1973. 423 p.
4. Filinkova E.B. K probleme perekhoda ot ispolnitel'skoy (pedagogiche-skoy) deyatelnosti k upravlencheskoy: kontseptual'noe ponimanie i teoreticheskaya model' [On the Problem of Transition from Executive (Teaching) Activity to Management: Conceptual Interpretation and Theoretical Model] // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2015. Vol. 6, no. 3, pp. 5–20. doi:10.17759/sps.2015060301

For citation:

Filinkova E.B. Types of transition from Executive Activity to Management. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 65–81. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070205

* *Filinkova Evgenya B.* — Ph.D. Psychology, Professor in Department of Social Psychology, Moscow Regional State University, Moscow, Russia, jane421@yandex.ru

5. Filinkova E.B. Motivatsiya prinyatiya resheniya uchitelyami o perekhode ot pedagogicheskoy deyatel'nosti k upravlencheskoy [Motivation of decision making about the Transition from Teaching to Management] // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*. 2012, no. 44, pp. 89–100.
6. Filinkova E.B. Psikhologiya prinyatiya resheniya o perekhode ot pedagogicheskoi k drugim vidam deyatel'nosti: Monografiya [Psychology of decision making about the transition from teaching to other activities]. Moscow: Publ. MGOU, 2012. 174 p.
7. Shchekoldina A.A. Dolzhnostnoi perekhod v professional'nom stanovlenii spetsialista: diss. ... kand. psikhol. nauk [Job transition in the professional development specialist. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 229 p.

Взаимосвязь ценностей и инновативных установок у представителей разных поколений россиян

В.А. ФЕДОТОВА*,
Пермь, Россия, vera_goldyreva@mail.ru

Ценности являются одним из важнейших факторов, определяющих человеческое поведение, в том числе креативное поведение. Представленная в статье работа основана на предположении о том, что общая предрасположенность к новаторству и нововведениям может быть обусловлена индивидуальными ценностями. В качестве респондентов в исследовании выступили 380 человек — представители молодого (до 25 лет) и взрослого (старше 45 лет) поколений россиян. В результате эмпирического исследования выявлено, что ценности «Скромность», «Конформность-Правила», «Безопасность», «Традиция», регулирующие межличностные отношения в коллективистских культурах, могут мешать принятию инноваций представителями старшего поколения россиян, а ценности «Самостоятельность мысли», «Стимуляция», «Достижение», «Власть: доминирование», «Власть: ресурсы» стимулируют принятие и внедрение инноваций у российской молодежи.

Ключевые слова: *ценности индивидуального уровня, культурные ценности, инновации, инновативные установки.*

Введение

Идентификация культурных и индивидуальных ценностей является одной из важных проблем в российской и зарубежной психологии. Как отмечают ученые, нередко при изучении креативного поведения и инновационных установок, упускается из вида анализ культурного контекста [1; 6]. На сегодняшний день существуют исследования, свидетельствую-

щие о наличии связи между склонностью к инновациям и ценностями культуры, но до сих пор связь эта недостаточно изучена в российском социуме. На данный момент на российских выборках были проведены буквально единицы исследований, изучающих связь между ценностями культуры и отношением к инновациям [1–5]. В зарубежной социальной психологии исследований подобного характера заметно больше [9–14]. Актуальность

Для цитаты:

Федотова В.А. Взаимосвязь ценностей и инновативных установок у представителей разных поколений россиян // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 82–92. doi:10.17759/sps.2016070206

* *Федотова Вера Александровна* — магистр психологии, преподаватель, департамент менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермь, Россия, vera_goldyreva@mail.ru

работы, представленной в настоящей статье, обусловлена тем, что в ней не просто констатировано наличие межпоколенных различий в инновативных установках, но и проведено более глубокое изучение данной проблемы за счет рассмотрения связей установок с ценностными ориентациями. Исследуемые закономерности позволяют дать более полное описание психологических механизмов поведения индивида. Специфичным является выбор сравниваемых групп респондентов, представляющих собой две категории россиян: молодое поколение (в возрасте до 25) и взрослое поколение россиян (после 45). Выбор возрастных ограничений обусловлен тем, что именно этот межпоколенный разрыв позволяет проследить динамику изменения ценностных ориентаций россиян. Молодежь — особая социальная группа, постоянно находящаяся в фокусе исследований психологов, социологов, социальных психологов является индикатором происходящих перемен, определяющим в целом потенциал развития общества. Неизбежная переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании именно этой социальной группы. Исследование ценностных ориентаций молодого поколения дает возможность выяснить его инновационный потенциал и степень адаптации к новым социальным условиям. Будущее состояние общества во многом зависит от того, какой ценностный фундамент сформирован у современной молодежи.

Программа эмпирического исследования

В качестве **гипотез** нами были выдвинуты следующие предположения:

1. Существуют межпоколенные различия в приоритетных ценностях: молодежь

предпочитает ценности, выражающие интересы индивида (Самостоятельность мысли, Самостоятельность поступков, Гедонизм, Самоутверждение, Стимуляция, Универсализм, Достижение, Власть), а взрослое поколение — выражающие интересы группы (Безопасность, Конформность, Традиция, Универсализм, Благожелательность: забота), а также ценность «Скромность».

2. Существуют межпоколенные различия в установках по отношению к инновациям: установки представителей российской молодежи более позитивны, чем установки старшего поколения. «Креативность» и «Риск ради успеха», «Общий Индекс инновативности» личности выше у российской молодежи, чем у взрослого поколения россиян.

3. Ценности «Самостоятельность поступков», «Самостоятельность мысли», «Стимуляция», «Универсализм», «Гедонизм», «Достижение» и «Власть — доминирование» связаны с позитивным отношением к инновациям. Эти ценности стимулируют принятие инноваций у молодого поколения россиян.

4. Ценности «Скромность» «Конформность-правила», «Безопасность» и «Традиция» негативно связаны с позитивным отношением к инновациям. Эти ценности лежат в основе межличностного поведения в коллективистских культурах и могут мешать принятию инноваций у взрослого поколения россиян.

Методический инструментарий включает две методики: (1) методика измерения индивидуальных ценностей *PVQ-R* [7] и (2) методика «Самооценки инновативных качеств личности» [5].

Выборка. В качестве респондентов в данном исследовании выступили 380 человек — представители молодого (до 25 лет; $n = 203$) и взрослого поколений (старше 45 лет; $n = 177$) россиян.

Результаты исследования

Обратимся к результатам, полученным по первой методике и отражающим индивидуальные ценности респондентов. Проведенный первичный анализ ответов респондентов позволил выявить минимальное, максимальное и среднее значения, а также стандартное отклонение по каждой переменной (см. табл. 1).

Как видим, показатели по ценности «Самостоятельность: поступки» выше у взрослых, а по ценности «Самостоятельность: мысли» — у представителей российской молодежи. Также были получены различия в ценностях «Гедонизм», «Власть: доминирование» и «Достижение», при этом значимость этих ценностей выше для молодежи. Таким образом, с одной стороны, представители

Таблица 1

Межпоколенные различия ценностей индивидуального уровня

Шкала Статистические значения Ценности	Взрослые			Молодежь		
	Минимальное— Максимальное	Среднее значение	Стандартное отклонение.	Минимальное— Максимальное	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самостоятельность: поступки	3,4–6	5**	0,63	3,3–6	4,8**	0,59
Самостоятельность: мысли	2,7–5,7	4,3***	0,69	3–5,7	4,8***	0,64
Стимуляция	2,3–5,7	3,9***	0,79	3–6	4,5***	0,61
Гедонизм	3–5,7	4,4***	0,63	3–6	4,8***	0,50
Достижение	2,7–6	4,4***	0,75	3–6	4,9***	0,60
Власть: ресурсы	2–6	4	0,89	2,7–6	4,7	0,89
Власть: доминирование	2,3–5,3	3,9***	0,84	2,7–6	4,6***	0,88
Репутация	3–6	4,9**	0,59	3–6	4,7**	0,66
Безопасность: общественная	3,7–6	5	0,59	2,7–6	4,5	0,81
Безопасность: личная	3–6	5***	0,69	3,3–6	5,2***	0,61
Конформизм: правила	2,3–5,3	4***	0,84	2,3–5,7	4,2***	0,65
Конформизм: межличностный	3–6	4,8	0,75	1–6	4,2	0,84
Традиция	1,7–5,3	4,2*	0,78	1,3–6	3,9***	0,78
Скромность	3–6	5**	0,60	3,7–6	4,8**	0,48
Благожелательность: чувство долга	2,7–5,7	4,8**	0,56	2,7–6	4,9**	0,70
Благожелательность: забота	3,3–6	5,4**	0,53	2,7–6	5,3**	0,56
Универсализм: забота о других	2–5,3	4	0,64	1–5,7	3,5	0,08
Универсализм: забота о природе	2,7–5,7	4,4	0,71	2,3–6	4,2	0,92
Универсализм: толерантность	2,7–5,3	3,9**	0,64	2–5,7	4,1**	0,76

Примечание. *** — различия по t-критерию Стьюдента достоверны на уровне $p < 0,001$; ** — различия по t-критерию Стьюдента достоверны на уровне $p < 0,01$; * — различия по t-критерию Стьюдента достоверны на уровне $p < 0,05$

российской молодежи стремятся к приятному времяпрепровождению; для них важно наслаждаться удовольствиями, которые дает жизнь, использовать любую возможность повеселиться, а с другой, — они имеют амбициозные цели в жизни и стремятся быть успешными. Далее, показатели по блокам ценностей «Безопасность: личная» и «Конформизм: правила» выше у молодых респондентов, соответственно, для них более важно чувствовать себя защищенными, быть в безопасности, они стремятся беречь свое здоровье, вести активный образ жизни. Значимость ценностей «Благожелательность: чувство долга» и «Универсализм: толерантность» также выше у представителей молодежи, что свидетельствует о том, что для них важно, чтобы знакомые и родные люди были полностью в них уверены и могли положиться на них и рассчитывать на помощь. У молодежи также больше выражена ценность «Стимуляция» — стремление к новизне и глубоким переживаниям. Для взрослых респондентов важнее поддерживать традиционные ценности и взгляды на мир,

следовать семейным или религиозным обычаям и чтить традиции культуры. Они скромны в своем поведении и высказываниях, стараются не хвастаться, не вести себя высокомерно, не стремятся к публичному вниманию или одобрению.

Затем мы выявили межпоколенные различия в инновативных установках. Первичный анализ ответов респондентов позволил определить среднее значения и стандартное отклонение по каждой переменной (см. табл. 2). Для проверки значимости различий переменных также был использован *t*-критерий Стьюдента.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что между группами молодых и взрослых респондентов имеют место значимые различия по следующим инновативным установкам: «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее», «Общий индекс инновативности личности». При этом значимость данных показателей выше у молодых респондентов, которые комфортно чувствуют себя в нестабильной среде, готовы идти на риск ради достижения успехов, готовы вкладывать

Таблица 2

Межпоколенные различия в инновативных установках

Шкала Статистические значения Ценности	Взрослые			Молодежь		
	Минимальное— Максимальное	Среднее значение	Стандартное отклонение.	Минимальное— Максимальное	Среднее значение	Стандартное отклонение.
Креативность	1,5–5	3,4	0,72	1,5–5,2	3,9	0,74
Риск ради успеха	2–5	3,4***	0,65	2,5–5	3,9***	0,59
Ориентация на будущее	2–5	3,3***	0,63	2,7–5	3,9***	0,62
Общий индекс инновативности личности	2,1–5	3,2***	0,70	2,7–4,9	3,9***	0,56

Примечание. *** — различия достоверны на уровне $p < 0,001$; ** — различия достоверны на уровне $p < 0,01$; * — различия достоверны на уровне $p < 0,05$

деньги в инновации. В отличие от представителей взрослого поколения, молодежь придерживается позиции, что изменения — это путь к успеху, сегодняшние потери не обязательно негативны для общества, а возможности даются только тем, кто их сам активно ищет и проявляет инициативу. Общий индекс инновативности выше у молодежи, соответственно, молодые респонденты больше склонны к принятию и внедрению инноваций.

На следующем этапе мы выявили взаимосвязи между ценностями и инновативными установками у представителей взрослого поколения россиян. Для этого был выбран коэффициент корреляции Спирмена, поскольку не все шкалы в исследовании являются нормально распределенными.

Самостоятельность в выборе действий, исследовательской активности, независимости в принятии решений, стремление к власти и доминированию, новизне и глубоким переживаниям стимулируют развитие креативности у взрослых респондентов. Независимость в планировании действий, самостоятельность в принятии решений, стремление к новшествам, потребность в достижениях и доминировании над другими людьми и ресурсами, но в то же время терпимость к самым разным группам связаны с позитивным отношением к инновациям и стимулируют принятие различных новшеств и нововведений. Ценности «Скромность», «Конформность-правила», «Безопасность» «Традиция» негативно связаны с позитивным отношением к инновациям. Эти ценности лежат в основе

Т а б л и ц а 3

**Взаимосвязь ценностей с отношением к инновациям:
результаты корреляционного анализа (взрослое поколение)**

Ценности \ Инновативные установки	Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее	Общий индекс инновативности личности
Самостоятельность: поступки	0,174*	0,213**		0,158*
Самостоятельность: мысли	0,400**	0,605**	0,521**	0,433**
Стимуляция;	0,611**	0,573**	0,546**	0,574**
Гедонизм	0,465**	0,558**	0,404**	0,511**
Достижение	0,610**	0,548**	0,541**	0,687**
Власть: ресурсы	0,456**	0,492**	0,395**	0,448**
Власть: доминирование	0,616**	0,649**	0,536**	0,603**
Безопасность: общественная	0,221**	0,211**		0,186**
Безопасность: личная	-0,150*	-0,125*		
Конформизм: правила		0,296**		
Скромность	0,223**	0,164*		0,175**
Благожелательность: чувство долга	0,229**			0,247**
Универсализм: забота о природе	0,170*	0,155*	0,279**	0,246**
Универсализм: толерантность	0,495**	0,299**	0,423**	0,524**

межличностного поведения в коллективистских культурах и могут мешать принятию инноваций у взрослого поколения россиян. «Безопасность: личная» негативно связана с «Креативностью» и «Риском ради успеха», что свидетельствует о том, что эта ценность мешает принятию инноваций у взрослых респондентов. А «Безопасность общественная», напротив, стимулирует принятие инноваций.

На завершающем этапе исследования мы рассмотрели взаимосвязи между ценностями и инновативными установками у представителей молодого поколения россиян.

Самостоятельность в выборе действий и поступков, независимость, амбициозность, потребность быть успешным, потребность в достижениях и доминировании над другими людьми и ресурсами стимулируют принятие инноваций у молодого поколения россиян. Ценности «Безопасность: общественная», «Конформизм: межличностный», «Универсализм: забота о других» негативно коррелируют со всеми установками по отношению к инновациям.

Следовательно, подтверждается гипотеза о наличии позитивной взаимосвязи между ценностями «Самостоятельность

Таблица 4

Взаимосвязь ценностей с отношением к инновациям: результаты корреляционного анализа (молодежь)

Ценности \ Инновативные установки	Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее	Общий индекс инновативности личности
Самостоятельность: поступки	0,321**	0,159*		0,229**
Самостоятельность: мысли	0,281**	0,461**	0,600**	0,508**
Стимуляция	0,435**	0,555**	0,620**	0,616**
Гедонизм	0,207**		0,196**	0,206**
Достижение	0,353**	0,349**	0,231**	0,364**
Власть: ресурсы	0,484**	0,441**	0,433**	0,529**
Власть: доминирование	0,397**	0,522**	0,543**	0,560**
Репутация	0,205**	-0,178*	-0,211**	
Безопасность: общественная	-0,158*	-0,159*	-0,245**	-0,216**
Безопасность: личная	0,383**			0,231**
Конформизм: правила	0,156*	0,147*	0,277**	0,223**
Конформизм: межличностный	-0,250**	-0,426**	-0,294**	-0,369**
Скромность	0,283**		0,248**	0,229**
Благожелательность: чувство долга		-0,272**		
Благожелательность: забота	0,419**			0,217**
Универсализм: забота о других	-0,318**	-0,420**	-0,172*	-0,352**
Универсализм: забота о природе		-0,267**		-0,151*
Универсализм: толерантность			0,247**	

мысли», «Стимуляция», «Достижение», «Власть: доминирование» с положительным отношением к инновациям. В то же время полученные данные опровергли гипотезу о наличии позитивной связи ценности «Универсализм» с вышеперечисленными инновативными установками. Как оказалось, ценность «Универсализм: забота о других» препятствуют принятию инноваций. Ценности «Гедонизм» и «Самостоятельность поступков» влияют на позитивное отношение к инновациям.

Были получены и другие интересные результаты, а именно, такие ценности, как «Власть: ресурсы», а также «Власть: доминирование» стимулирует принятие инноваций. «Конформизм: межличностный» и «Репутация», напротив, препятствует внедрению инноваций. Стремление сохранять положительную репутацию, совершать только социально одобряемые действия, постоянно действовать в интересах окружающих негативно сказывается на процессах принятия и внедрения инноваций у молодежи.

Выводы

1. У молодежи более выражены ценности «Самостоятельность мысли», «Стимуляция», «Универсализм» и именно «Универсализм: толерантность». У взрослых преобладают ценности, выражающие интересы группы: «Традиция», «Благожелательность: забота» и ценностная ориентация «Скромность». Наблюдаются значимые различия по шкале «Безопасность: личная». Но по показателю «Безопасность: общественная» различий нет. Для обоих поколений важно чувствовать себя в безопасности и знать, что страна сможет защитить от любых угроз.

2. Инновативные установки представителей российской молодежи более позитивны, чем у старшего поколения. Значимость таких показателей, как «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее», «Общий индекс инновативности личности» выше у молодежи.

3. Ценности «Скромность», «Конформность-правила», «Безопасность» «Традиция» лежат в основе межличностного поведения в коллективистских культурах и могут мешать принятию инноваций представителями взрослого поколения россиян. Ценность «Безопасность: личная» мешает принятию инноваций у взрослых респондентов. А ценность «Безопасность общественная», подразумевающая, что для индивида важен порядок в обществе, уверенность, что страна сильная и сможет защитить в случае угрозы, напротив, стимулирует принятие инноваций у взрослых.

4. Ценности «Самостоятельность мысли», «Стимуляция», «Достижение», «Власть: доминирование», «Власть: ресурсы» стимулируют принятие и внедрение инноваций у молодежи. «Универсализм: забота о других» и «Конформизм: межличностный», наоборот, препятствуют принятию инноваций. «Гедонизм» и «Самостоятельность поступков» положительно взаимосвязаны с креативностью и общим индексом инновативности.

5. Были выявлены различия во взаимосвязи между ценностями и инновативными установками у представителей разных поколений россиян. А именно, ценность «Безопасность: общественная» у взрослых респондентов положительно взаимосвязана с позитивным отношением к инновациям, а у молодой группы респондентов отрицательно. Ценность «Безопасность: личная», наоборот, у молодежи препятствует принятию иннова-

ций, а у взрослой группы респондентов положительно сказывается на инновативных установках.

Заключение

Данная работа была основана на предположении о том, что общая predisposition к новаторству и нововведениям может быть обусловлена индивидуальными ценностями. Ценности — это не статичное образование, они со временем меняются, и важен период, в который они были сформированы. Проведенное эмпирическое исследование выявило существенные межпоколенные различия в ценностях

и инновативных установках, а также характере их взаимосвязи у современных россиян. Использование полученных данных и выводов может способствовать улучшению взаимопонимания и адаптации людей разных возрастов в компаниях и корпорациях. Результаты исследования могут быть полезны в работе управленцев, например, при разработке системы мотивации и для профилактики конфликтов, если в состав рабочего коллектива компании входит и молодежь, и люди старшего возраста. Кроме того, заранее представляя различия в ценностях и инновативных установках, легче сформировать определенные процедуры адаптации и обучения персонала.

Финансирование

Статья подготовлена в результате проведения исследования (№ 15-01-0060) в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2015–2016 гг. и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лебедева Н.М.* Ценности и отношение к инновациям: межкультурные различия // Психологический журнал. 2009. № 6. С. 81–92.
2. *Лебедева Н.М., Бушина Е.В.* Взаимосвязь индивидуальных ценностей, показателей социального капитала и отношения к инновациям // Вестник Государственного университета управления. № 1. 2013. С. 288–295.
3. *Лебедева Н.М., Гизатулина А.С.* Ценности культуры и отношение к инновациям в международной компании // Идентичность и организация в меняющемся мире: сборник научных статей / Под общ. ред. Н. Иванова, В.А. Штроо, Н. Лебедева. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ. 2009. С. 15–38.
4. *Лебедева Н.М., Григорян Л.К.* Медиативная роль имплицитных теорий инновативности во влиянии ценностей на отношение к инновациям // XIV Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества / Под. ред. Е.Г. Ясин. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 2014. С. 492–502.
5. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
6. *Черкасова Л.Л.* Взаимосвязь креативного поведения личности, отношения к инновациям и ценностей III. Шварца // Альманах современной науки и образования. 2012. № 12. С. 134–139.

7. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. Психология, Журнал Высшей Школы Экономики. Том 9. № 2. 2012. С. 24–43.
8. Ясин Е.Г., Лебедева Н.М. Культура и инновации: к постановке проблемы // Форсайт. 2009. № 2. С. 16–26.
9. *Herbig P., Dunphy S.* Culture and Innovation // *Cross Cultural Management: An International Journal*. 1998. № 5 (4). P. 13–21. doi:10.1108/13527609810796844
10. *Herbig P., Jacobs L.* Culture as an Explanatory Variable for the Japanese Innovative Processes // *Cross Cultural Management: An International Journal*. 1998. № 5 (3). P. 5–30. doi:10.1108/13527609810796808
11. *Herbig P., Kramer H.* The Effect of Information Overload on the Innovation Choice Process: Innovation Overload // *Journal of Consumer Marketing*. 1994. № 11 (2). P. 35–46. doi:10.1108/07363769410058920
12. *Jones G., Herbert J.* National Culture and Innovation: Implications for Locating Global Operations // *Management International Review*. 2000. № 40 (1). P. 11–39.
13. *Venkataraman S., McMillan I., McGrath R.* Progress in Research on Corporate Venturing // *State of the Art in Entrepreneurship*. New York: Kent. 1992. Vol. 21. № 5. P. 931–952.
14. *Westwood R., David R.* The Multicultural Muse: Culture, Creativity and Innovation // *International Journal of Cross Cultural Management*. 2003. № 3. P. 235. doi:10.1177/14705958030032006

Values and Attitudes towards Innovation among Different Generations of Russian People

V.A. FEDOTOVA*,
Perm, Russia, vera_goldyreva@mail.ru

The article demonstrates the results of the studies which were aimed to identify the relationship between individual values and attitudes towards innovation. 380 respondents, young and adult representatives of the Russian population, took part in the research. The respondents belonged to the younger generation (under 25 years old) or to the adult generation (over 45 years old). This research is based on the idea that the general predisposition for novelty and innovation can be conditioned by individual values. It has been revealed that values of “Humility”, “Conformity Rules”, “Security”, “Tradition” can interfere with the acceptance of innovation by the adult generation of the Russians. The values of “Self-Direction Thought”, “Stimulation”, “Achievement”, “Power Dominance”, “Power Resource” stimulate people to accept and implement innovations. “Universalism Concern” and “Conformity Interpersonal”, in their turn, impede the acceptance of innovations.

Keywords: cultural values, values of individual level, innovation, attitude towards innovation

Financing

This paper was prepared within the framework of the Academic Fund Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) in 2015–2016 grant № 15-01-0060) and supported within the framework of a subsidy granted to the HSE by the Government of the Russian Federation for the implementation of the Global Competitiveness Program.

REFERENCES

1. Lebedeva N.M. Tsennosti i otnoshenie k innovatsiyam: mezhkul'turnye razlichiya [Values and attitudes to innovations: cross-cultural differences]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2009, no. 6, pp. 81–92.
2. Lebedeva N.M., Bushina E.V. Vzaimosvjaz' individual'nyh cennostej, pokazatelej social'nogo kapitala i otnoshenija k innovacijam [The Relationship of individual values, indicators of social capital and attitudes towards innovation]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravlenija) [Bulletin of the University (State University of management)]*, 2013, no. 1, pp. 288–295.

For citation:

Fedotova V.A. Values and attitudes towards innovation among the representatives of different generations of Russian people. *Sotsial'naja psikhologija i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 82–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070206

* Fedotova Vera A. — Master of Psychology, teacher, department of Management, National Research University Higher School of Economics, Perm, Russia, vera_goldyreva@mail.ru

3. Lebedeva N.M., Gizatulina A.S. Tsennosti kul'tury i otnoshenie k innovatsiyam v mezhdunarodnoi kompanii [Cultural values and attitudes towards innovation in an international company]. In N. Ivanova, V.A. Shtroo, N. Lebedeva (ed.) *Identichnost' i organizatsiya v menyayushchemsya mire: sbornik nauchnykh statei* [The Identity and organization in a changing world: collection of scientific articles] / Moscow: Publ. HSE, 2009. pp. 1538.
4. Lebedeva N.M., Grigoryan L.K. Mediativnaya rol' implitsitnykh teorii innovativnosti vo vliyani tsennoy na otnoshenie k innovatsiyam [Mediating role of implicit theories of innovativeness in the effect of values on attitudes to innovation]. XIV Aprel'skaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva [the XIV April international academic conference on problems of development of economy and society]. In E.G. Yasin (ed.) Moscow: Publ. HSE, 2014. pp. 492–502.
5. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Kul'turnye tsennosti i razvitie obshchestva [Cultural values and the development of society]. Moscow: Publ. HSE, 2007. 527 p.
6. Cherkasova L.L. Vzaimosvyaz' kreativnogo povedeniya lichnosti, otnosheniya k innovatsiyam i tsennostei Sh. Shvartsa [The Relationship of creative behavior, personality, attitude to innovation and values of W. Schwartz]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education], 2012, no. 12, pp. 134–139.
7. Schwartz Sh., Butenko T.P., Sedova D.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh cennostey: primeneniye v Rossi [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshey Shkoly Jekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, no. 2, pp. 24–43.
8. Jasin E.G., Lebedeva N.M. Kul'tura i innovacii: k postanovke problem" [Culture and innovation: problem definition]. *Forsajt* [Foresight], 2009, vol. 3, no. 2, pp. 16–26.
9. Herbig P., Dunphy S. Culture and Innovation // *Cross Cultural Management: An International Journal*, 1998, no. 5(4), .pp 13–21. doi:10.1108/13527609810796844
10. Herbig P., Jacobs L. Culture as an Explanatory Variable for the Japanese Innovative Processes. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 1998, no. 5(3), pp. 5–30. doi:10.1108/13527609810796808
11. Herbig P., Kramer H. The Effect of Information Overload on the Innovation Choice Process: Innovation Overload. *Journal of Consumer Marketing*, 1994, no. 11(2). pp. 35–46. doi:10.1108/07363769410058920
12. Jones G., Herbert J. National Culture and Innovation: Implications for Locating Global Operations. *Management International Review*, 2000, no. 40(1), pp. 11–39.
13. Venkataraman S., McMillan I., McGrath R. Progress in Research on Corporate Venturing. *State of the Art in Entrepreneurship*. New York: Kent, 1992, vol. 21, no. 5, pp. 931–952.
14. Westwood R., David R. The Multicultural Muse: Culture, Creativity and Innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2003, no. 3, pp. 235. doi:10.1177/14705958030032006

Mindfulness and self-compassion as predictors of humor styles in US and Russia

I.I. KHRAMTSOVA*,
Jonesboro, AR, USA, ikhramtsova@astate.edu

T.S. CHUYKOVA**,
Ufa, Russia, cts1004@bspu.ru

Mindfulness and self-compassion are increasingly coming into mainstream psychological research in the Western world as they correlate with and predict various aspects of mental health and positivity. However, little is known about their relationship to another construct that is also associated with well-being, that is, humor. The unique contribution of the present study is in exploring whether mindfulness and self-compassion would predict the use of adaptive and maladaptive humor styles and whether this prediction will be the same across cultures. 90 U.S. and 106 Russian college students responded to a survey consisting of three measures: Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS; Brown & Ryan, 2003), Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF; Raes, Pommier, Neff, & Van Gucht, 2011), and Humor Styles Questionnaire (HSQ; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003). Our findings suggest that mindfulness and self-compassion can serve as predictors of humor styles, that is, more mindful and self-compassionate participants tended to use more adaptive humor styles and less maladaptive styles. However, the contribution of these two variables to the variance in humor styles depended on the culture.

Keywords: *mindfulness, self-compassion, humor styles, cross-cultural research, Russian and US samples, positive psychology.*

Since positive psychology was founded as a discipline that focuses on human strengths and potential [40], there has been a renewed interest in studying topics re-

lated to psychological well-being. Research areas such as humor are not new in psychology, whereas mindfulness and self-compassion have been recently introduced into

For citation:

Khramtsova I.I., Chuykova T.S. Mindfulness and self-compassion as predictors of humor styles in US and Russia. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 93–108. doi:10.17759/sps.2016070207

* *Khramtsova Irina I.* — Ed.D., Associate Professor, Psychology and Counseling, Arkansas State University, Jonesboro, AR, USA, ikhramtsova@astate.edu

** *Chuykova Tatiana S.* — PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Applied Psychology and Deviantology, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia, cts1004@bspu.ru

mainstream research and clinical practice. The current study explores the three constructs (i.e., humor, mindfulness, and self-compassion) and their relationships cross culturally. Further, it investigates whether the use of humor styles can be predicted from mindfulness and self-compassion.

This study expands upon a previous Turkish study that demonstrated a positive relationship between mindfulness and the types of humor use [35]. It was found that more mindful Turkish college students were more likely to choose benign and healthy humor styles and less likely to use humor that is self-defeating and detrimental to relationships. Because of the close relationship between mindfulness and self-compassion [30], we proposed that self-compassion will be related to humor use in a similar fashion.

Compared to mindfulness and self-compassion, humor has been a more traditional topic of investigation in psychology [10; 29]. Yet, it is a complex and broad construct that is difficult to define as it relates to “all laughter-related phenomena” [26, p. 314] and may include such various traits as a humorous stimulus, mental processes involved in perceiving humor, or responses to humor (e.g., amusement or smiling).

It was demonstrated that humor relates to happiness, life satisfaction, and resilience [9]. It has been described as a mature defense mechanism associated with personal adjustment and mental health [26]. There is some evidence that it may be related to physical health as well [25]. A sense of humor, or playfulness, was included as one of the 24 entries in the classification of character strengths and virtues by Peterson and Seligman [36].

Whether treated as a uni-dimensional [46] or as a multidimensional construct (e.g., Multidimensional Sense of Humor Scale; [49]), it has been traditionally con-

sidered a positive characteristic highly valued in interpersonal relationships.

A more recent conceptualization of humor questioned whether all types of humor could be considered positive and healthy [28]. Martin et al. suggested that it was important to differentiate between positive and negative forms of humor, which was reflected in their scale, the Humor Styles Questionnaire (HSQ). The scale was based on the following dimensions: (1) adaptive versus maladaptive humor and (2) humor as an intra- or interpersonal process. Thus, four types of humor uses emerged from this classification based on a factor analysis: benign uses of humor to enhance oneself (Self-enhancing) and to strengthen relationships with others (Affiliative) versus maladaptive uses directed at oneself (Self-defeating) and directed at others (Aggressive). Martin et al. demonstrated that the two benign, or adaptive, types of humor were similar to the sense of humor measured by previously existing scales. However, the two maladaptive types did not overlap with the other scales, for example, they did not correlate with the Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ; [27]). Additionally, based on their research, Martin et al. stated that their findings support the view that “Affiliative and Self-enhancing humor involve benign uses of humor that are positively associated with psychological health and well-being, whereas Aggressive and Self-defeating humor are negatively related to well-being, and, as such, may represent more detrimental and potentially unhealthy uses of humor” [28].

The HSQ has been translated into several languages. However, there has not been sufficient validation of the HSQ across cultures, and the results of the studies conducted in non-Western countries were inconsistent. For example, Liu [23] found a relationship between adaptive humor, self-

esteem, and subjective happiness in Hong Kong, whereas Taher, Kazarian, and Martin [47] stated that the four humor styles were not as strong predictors of psychological well-being in the Lebanese culture as they were in the West.

The HSQ has been adapted for Russian culture with some minor changes in the wording of the items [13]. The Russian version of HSQ demonstrated good validity and reliability. However, some significant cultural differences emerged. The differences were primarily related to aggressive and self-defeating humor, as it was found that they were unrelated to any measures of psychological well-being. For example, self-defeating humor did not correlate with negative self-esteem or with other measures of negative psychological characteristics as was demonstrated by research conducted in the US [28]. As a result, the authors questioned whether the distinction between adaptive and maladaptive types of humor can be considered universal. They suggested that, depending on the culture, aggressive and self-defeating humor styles may be interpreted as neutral or acceptable forms of humors.

Further research [12] compared the results derived from a Canadian sample [28] with the Russian sample used to validate the Russian HSQ [13]. Some cultural differences and similarities in the mean values for the humor types as well as in the intercorrelations between humor styles were found.

Thus, even though the use of humor is a universal human behavior, it is “by and large culture based” [1, p. 16]. One purpose of the current study is to investigate whether there are differences between Russian and US cultures in terms of perceptions of humor styles as being positive and acceptable or negative and unacceptable.

Mindfulness is currently a very common topic of research in psychology because it was

found to significantly contribute to psychological well-being (see [19; 41]). It relaxes and reduces stress and rumination [44], decreases chronic pain [17], and fosters forgiveness [34]. It can also alleviate such conditions as posttraumatic stress disorder in veterans [18].

The popularity of mindfulness as regular practice and as an intervention is growing fast (see [2], for review), as evidenced by the success of Mindfulness-Based Stress Reduction (MSBR; [14]) and other training programs, such as Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT; [48]). It enters the mainstream through a recently published lifestyle magazine “Mindful” and various internet sites, for example, the Mindful Schools’ website (<http://www.mindfulschools.org/>).

Mindfulness is a natural human capacity and a skill that can be cultivated [16]. It is commonly defined as a non-judgmental awareness of one’s thoughts and feelings. It involves paying attention to what is happening in the present moment and cultivating the attitude of non-striving [15]. This definition corresponds to the two-component model proposed by Bishop et al. [5] where the first component relates to the self-regulation of attention and the second component involves a particular attitude toward one’s experiences characterized by curiosity, openness, and acceptance. However, for the purposes of the current study we will focus only on the first component of the above model, which is considered to be the foundation of mindfulness according to Brown and Ryan [7].

Self-compassion is a more recent concept in psychological research compared to mindfulness (see [32], for a review) but research in this area is rapidly expanding, and educational programs and therapies such as Compassion Cultivation Training (CCT; [50]) attract more and more people.

Neff [30] defines self-compassion as caring and kindness toward oneself when facing difficulties and experiencing suffering, and believes that mindfulness is an integral part of and one of the components of self-compassion. The other two components are self-kindness and common humanity (i.e., recognizing our similarity with other human beings who also fail and suffer). Each of these components has an opposite (i.e., self-judgment, isolation, and over-identification). The three pairs of opposing aspects are typically assessed by the Self-Compassion Scale [31]. However, in this operational definition of self-compassion, mindfulness corresponds more to the second component of the model described above [5], that is, a non-judgmental attitude toward oneself.

As emerging literature on mindfulness and self-compassion suggests, they are closely interrelated and enhance each other [3; 5]. As a result, they are often studied together (see [38], for review). MBSR interventions were found to increase self-compassion [42; 43]. Both self-compassion and mindfulness were described as mediators of intervention effects of MBSR [20].

To date, there is only limited cross-cultural research involving mindfulness and self-compassion in non-Western and non-English speaking countries (e.g., [33]). It appears that there are no original empirical studies on these two constructs published in Russia. The only two publications we could find were a review of literature on mindfulness based on research conducted outside of Russia [37] and a publication presenting the Russian adaptation of MAAS [11]. There are even no formally accepted and agreed upon Russian equivalents of what constitutes mindfulness and self-compassion. Mindfulness has been translated in different ways, for example, as *osoznanost'*

(i.e., awareness) or *osoznannoe vnimanie* (i.e., conscious attention). In spite of the lack of empirical research in Russia, there is interest in practicing mindfulness, or meditation, as a technique to reduce stress and achieve other positive states, as evidenced by some Russian websites (e.g., *realmindfulness.ru*). These websites are based on translated materials and cite research published mostly in English-speaking countries. As for self-compassion, this construct is virtually unknown in Russia. The best translation we can suggest for it is *samo-sochuzstvie*, a word that barely exists.

The purpose of the present research is threefold. First, this study examines cultural differences and similarities between Russia and the US regarding mindfulness, self-compassion, and humor. Second, it explores cultural variability relationships between the above constructs and finally, it investigates whether culture, mindfulness, and self-compassion predict humor styles.

Hypotheses

Hypothesis 1: There will be differences between Russia and the US regarding mindfulness, self-compassion, and humor styles. This hypothesis is based on previous research and on the differences in political and economic systems and in religious and cultural backgrounds.

Hypothesis 2: Mindfulness and self-compassion will positively correlate with the two healthy humor styles and negatively correlate with the unhealthy styles. Culture will account for the difference in the strengths of these correlations.

Hypothesis 3: Mindfulness, self-compassion, and culture will predict humor styles independently and additively.

Method

Participants

The US sample consisted of undergraduate students enrolled in psychology courses at a Mid-South University in the US. The total number of participants in this sample was 90 (56 females and 33 males) with the average age of 24.08 (SD=7.33).

The Russian sample consisted of undergraduate students enrolled in psychology courses at a university located in the Ural region of Russia. The total number of participants in this sample was 106 (93 females and 13 males) with the average age of 21.40 (SD=2.82).

Measurement/Instruments

The instruments consisted of three scales originally published in English, Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS; [7]), Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF; [39]), and Humor Styles Questionnaire (HSQ; [28]).

Mindfulness was assessed by the 15-item self-report instrument (trait version of MAAS) that measures one's attention to the present moment in daily activities [7]. Participants indicate how often they have a particular experience based on a Likert scale that ranges from 0 (almost always) to 6 (almost never). Because the items are formulated to reflect "mindless" experiences (e.g., "I snack without being aware that I'm eating"), a higher score indicates a higher level of mindfulness. Internal consistency for this scale ranges from .80 to .90 (Cronbach's alphas).

The Russian version of MAAS was graciously provided by Dr. Leontiev in personal communication in 2011 [22]. We did not use Golubev's [11] adaptation because it was not available to us at the time of data collection.

Self-compassion was measured by the 12-item instrument the Self-Compassion

Scale- Short Form [39], with an internal consistency of about .86. Participants were asked to indicate how often they behave in the stated manner using a Likert scale (from 1=almost never to 5= almost always). The scale consists of 6 subscales assessing self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. However, the author of the instrument does not recommend using the subscales with the short form because they are less reliable than in the long version. SCS was translated into Russian by qualified bilinguals.

The third instrument was the HSQ scale [28]. It assesses four humor styles, two adaptive (affiliative and self-enhancing) and two maladaptive (aggressive and self-defeating). Affiliative humor fosters interpersonal relations and eases tensions between people (e.g., "I laugh and joke a lot with my closest friends"). Self-enhancing humor allows one to cope with negativity and serves as a healthy defense mechanism ("If I am feeling depressed, I can usually cheer myself up with humor"). Aggressive humor is used to make oneself feel better at the expense of others by diminishing or humiliating them ("If someone makes a mistake, I will often tease them about it"). Self-defeating humor puts oneself down and allows others to laugh ("I let people laugh at me or make fun at my expense more than I should"). The internal consistency of this scale, as reported by Martin et al., ranges from .77 to .81.

Participants respond to the 32 HSQ statements by indicating the degree of their agreement or disagreement from 1 (totally disagree) to 7 (totally agree). Martin et al. recommend summing across the 8 items for each humor style subscale. However, for the easier conceptualization and to be consistent with other scales used in this study

that calculate the mean of item responses, we chose to derive the mean scores for this scale as well. The Russian adaptation of HSQ used in the study was developed by Ivanova et al. [13]. Its internal consistency of .80 was comparable to Cronbach's alphas of the original scale by Martin et al. [28].

Additionally, two demographic items (i.e., age and gender) were included in the instrument.

Reliability

The reliability coefficients for the three scales in this study ranged from acceptable to excellent and were a little higher for the US sample than for the Russian sample. The internal consistencies in both samples for the fifteen items of the MAAS were excellent (US Cronbach's alpha= 0.86 and Russia alpha= 0.81). The reliability coefficient for the SCS for the US sample was 0.86, whereas for the Russian sample it was 0.71. The reliability coefficients for the four subscales of HSQ for the US sample ranged from 0.63 to point 0.85, whereas for the Russian sample the range was from 0.60 to 0.79. In both samples, the aggressive humor subscale was the least reliable and the most reliable was the affiliative humor subscale.

Procedure

In both countries, the instruments were administered in university classrooms under anonymous and voluntary conditions in May 2014. Participants were assessed in a group setting and took 20–30 minutes to complete the instruments. The study was approved by the Human Subjects Review Board of the first author's institution.

Results

Hypothesis 1

As was expected, there were statistically significant cultural differences for all variables except aggressive humor based on the results of *t*-tests presented in Table 1. Russian participants were higher on mindfulness and self-defeating humor, whereas US participants were higher on self-compassion, affiliative, and self-enhancing humor styles. Interestingly, if the humor style means are ranked, the means for the affiliative humor style are the highest for both samples followed by the means for the self-enhancing style.

Table 1
Cross-cultural Comparisons of Mindfulness, Self-compassion, and Humor Styles

Comparison <i>Variable</i>	USA		Russia		T-test		95% CI	
	M	SD	M	SD	t(194)	p	LL	UL
MAAS	3.60	.80	4.03	.67	-4.20	<.001	-.65	-.23
Self-compassion	3.21	.70	2.93	.54	3.12	.002	.10	.45
Humor styles								
Affiliative	5.72	.98	4.35	.99	9.71	<.001	1.09	1.65
Self-enhancing	4.72	1.00	3.91	.81	6.29	<.001	.56	1.07
Aggressive	3.50	.94	3.38	.79	1.05	.30	-.11	.37
Self-defeating	3.41	.99	3.72	.95	-2.24	.03	-.59	-.04

Note. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit.

Hypothesis 2

Mindfulness and self-compassion were significantly correlated with the four humor styles as was expected, and significant cross-cultural differences were found. For both samples mindfulness and self-compassion were significantly associated, with a slightly stronger relationship being found for the US group (see Table 2).

In the US sample, significant correlations were found between MAAS and all humor styles. As predicted, MAAS was positively related to the two healthy styles and negatively related to the two unhealthy styles. However, for the Russian sample, only self-defeating humor was inversely related to mindfulness.

Self-compassion was associated with all but affiliative humor style for US and to all but self-defeating humor for Russia.

All correlations between mindfulness and humor styles and between self-compassion and humor styles went in the predicted direction; that is, positive for healthy humor and negative for unhealthy humor styles.

Additionally, although our primary interest in this article was prediction of humor styles from mindfulness and self-compassion, we also assessed the relationships between mindfulness and self-compassion

as well as intercorrelations among the four humor styles. In both samples, there were positive intercorrelations between the two healthy humor styles. In the US sample but not in the Russian sample, the two unhealthy styles were significantly associated. In the Russian sample, affiliative humor was positively associated with aggressive humor and self-enhancing humor was positively related to self-defeating humor.

Hypothesis 3

Hypothesis 3 was overall confirmed as the multiple regression analyses demonstrated that mindfulness, self-compassion, and culture predicted humor styles (Table 3). However, there were differences in their individual contributions depending on the humor style.

Mindfulness significantly contributed only to the prediction of self-defeating humor, country contributed to all but aggressive humor, and self-compassion to all but self-defeating humor. This indicates that individuals scoring higher on self-compassion and belonging to the US culture are more likely to use positive humor styles, that is, affiliative and self-enhancing humor. As for the aggressive humor, only self-compassion negatively predicted its use.

Table 2
Correlations between the Scores on MAAS, SCS, and HSQ Subscales

Measure	1	2	3	4	5	6
1. MAAS	-	.23*	.07	.03	-.02	-.25*
2. SCS	.31**	-	.23*	.27**	-.25*	-.10
3. Affiliative humor	.25*	.18	-	.39**	.23*	.15
4. Self-enhancing humor	.33**	.42*	.60**	-	.03	.25*
5. Aggressive humor	-.23*	-.23*	.02	-.10	-	.11
6. Self-defeating humor	-.36**	-.33**	.08	-.07	.36**	-

Note. Intercorrelations for Russian participants ($n = 106$) are presented above the diagonal, and intercorrelations for US participants ($n = 90$) are presented below the diagonal.

* $p < .05$. ** $p < .01$

Self-defeating humor was the only one that was negatively predicted by mindfulness. It was also predicted by the country, that is, Russians in our sample were more likely to use it compared to US participants.

As can be seen in Table 3, in the first steps of hierarchical multiple regression analyses gender and age were entered because these variables were found to be significantly different by culture, that is, the US group was significantly older than the Russian group which consisted of significantly more females than

the US group. These models were statistically significant as predictors for the affiliative and self-enhancing humor styles. However, the addition of mindfulness, self-compassion, and country in step 2 covaried age and gender out with R² changes being significant for all four analyses (p<.000 for affiliative, self-enhancing and self-defeating humor styles and p<.005 for aggressive humor). In other words, the three predictor variables of mindfulness, self-compassion, and country made significant contribution to all humor styles.

Table 3

Hierarchical Multiple Regression Model Predicting Humor Styles

Affiliative Humor Style					
Variables	R ²	B (S.E.)	β	t	p
Step 1	.071*				
Gender		.70 (.20)	.25	3.52	.001
Age		.02 (.02)	.10	1.48	.141
Step 2	.371*				
MAAS		.13 (.10)	.08	1.32	.190
SCS		.29 (.12)	.15	2.46	.015
Country		.67 (.08)	.56	8.21	.000
Self-enhancing Humor Style					
Variables	R ²	B (S.E.)	β	t	p
Step 1	.052*				
Gender		.41 (.17)	.18	2.49	.014
Age		.03 (.01)	.14	2.03	.043
Step 2	.282*				
MAAS		.10 (.09)	.08	1.14	.254
SCS		.49 (.10)	.31	4.69	.000
Country		.34 (.07)	.35	4.80	.000
Aggressive Humor Style					
Variables	R ²	B (S.E.)	β	t	p
Step 1	.021				
Gender		.24 (.15)	.12	1.61	.108
Age		-.01 (.01)	-.09	-1.20	.234
Step 2	.085*				
MAAS		-.08 (.09)	-.07	-.96	.340
SCS		-.30 (.10)	-.22	-2.88	.004
Country		.08 (.07)	.10	1.20	.233

Self-defeating Humor Style					
Variables	R ²	B (S.E.)	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Step 1	.031				
Gender		.02 (.16)	.01	.11	.913
Age		-.03 (.01)	-.18	-2.45	.015
Step 2	.150*				
MAAS		-.36 (.09)	-.28	-3.85	.000
SCS		-.19 (.11)	-.12	-1.69	.093
Country		-.20 (.08)	-.20	-2.54	.012

Note. * $p < .01$.

Discussion

The main purpose of cross-cultural research is to determine the universality or uniqueness of phenomena under investigation. As most psychological research continue to be conducted in the Western world and predominantly published in the English language, it is important to establish psychological universals versus cultural specifics of those phenomena.

This exploratory study investigated cross-cultural differences and similarities between Russia and the US regarding mindfulness, self-compassion, and humor uses. According to literature cited earlier, these three constructs relate to psychological well-being yet remain largely unexplored by cross-cultural research. There are no empirical studies comparing mindfulness and self-compassion between Russia and US, as both of these characteristics are relatively new in psychology in general and almost unknown in Russia, even though both are universal characteristics. The sense of humor is not a new research topic in cross-cultural psychology. Yet the contribution of the current study lies in approaching humor as a multidimensional construct that includes maladaptive, or unhealthy types of humor. This conceptualization of humor

suggested by Martin et al. [28] allows to differentiate between adaptive styles of humor, which have been traditionally associated with a sense of humor and with its positive outcomes, and maladaptive styles, which do not necessarily provide psychological benefits.

In terms of cross-cultural differences between the variables, the Russian students in our study were found to be significantly higher in mindfulness, whereas the US students were higher in self-compassion. We can only speculate that one of the reasons for the Russians being more mindful lies in a stricter and more traditional educational system [21] that requires Russian students to pay more attention to what is going on in the classroom and to be more focused on the process of studying. As for the difference in self-compassion, based on our informal personal observations of the two cultures, Russians are more critical and judgmental than the Americans. Further research is needed to explain these differences by using more detailed instruments that allow the measurement of each of the components of this construct. For example, the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) by Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, and Toney [4] assesses mindfulness as a construct consisting of the following aspects: observing, describing, acting with

awareness, non-judging, and non-reactivity. As for self-compassion, a long version of the self-compassion scale [31] consisting of six subscales can be used to make comparisons between the construct's components of self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. It is possible that more sensitive instruments would reveal the nature of cross-cultural differences regarding mindfulness and self-compassion.

The study revealed certain similar patterns of humor use between the two cultures. The adaptive styles of humor were used the most by both samples compared to the maladaptive humor. However, there were cultural differences in the mean values in all but aggressive humor styles: the US participants were significantly higher in both adaptive styles and lower in self-defeating style even though for self-defeating humor the difference was not very large.

The cross-cultural differences and similarities found for humor styles are overall very similar to the results from previous studies conducted in Canada [28] and in Russia [13]. Even though the comparison of the results obtained from two separate studies cannot show statistical significance, it can be noted that the means for the two adaptive humor styles were higher among Canadians whereas the means for maladaptive humor styles were very close in value in both samples. This is similar to the results of this study where the maladaptive style means were lower than the adaptive humor means in both samples.

In sum, in spite of some statistically significant cross-cultural differences, there were more similarities between the countries in the use of humor. Both groups indicated that they use adaptive humor more often than maladaptive humor with the affiliative style being more commonly

used than the self-enhancing style. Additionally, the means for aggressive and self-defeating styles were very close in value between themselves and between cultures. This result is not surprising as in an earlier study Khramtsova [21] using different humor scales also demonstrated certain commonalities in sense of humor and attitudes toward humor between Russian and US students (e.g., there was no statistically significant difference in Multidimensional Sense of Humor Scale scores).

The correlational coefficients for the majority of variables were as anticipated, with some exceptions. As expected, in both samples there was a positive relationship between mindfulness and self-compassion. In the US sample, mindfulness and self-compassion were positively related to both adaptive humor styles and negatively related to maladaptive styles (even though the relationship between self-compassion and affiliative style was not significant). In contrast, in the Russian sample self-compassion was related to both adaptive styles and aggressive humor whereas mindfulness was significantly related only to self-defeating humor.

As for the intercorrelations between humor styles, the two adaptive humor styles were interrelated for both samples. However, the two maladaptive styles were interrelated in the US sample but not in the Russian sample. These relationships correspond to the original conceptualization of humor consisting of "healthy" and "unhealthy" types [28]. Interestingly, in the Russian sample, there were significant positive correlations between the aggressive humor style and affiliative style and also between the self-defeating and self-enhancing styles. In other words, for the Russians there was relationship between the two other-oriented humor styles and the two self-referent styles. These results suggest that cultures may perceive

aggressive and self-defeating humor differently, that is, not all cultures view maladaptive humor styles as negative or politically incorrect. For example, Ivanova et al. [12] questioned the applicability of Martin et al.'s classification of humor for certain cultures such as Russia. Their study demonstrated significant positive relationship between the self-defeating style and the affiliative one. Ivanova et al. explain this difference by the potentially unique attitude towards self-defeating humor in Russian society. One explanation provided was related to the nature of Orthodox Christianity where self-criticism and self-humiliation were viewed as spiritual virtues that bring one closer to God. Even though religion was almost banned and the majority of the Soviet citizens identified as atheists after the revolution of 1917, self-criticism and laughing at oneself were still considered as desirable attributes of an intelligent person. The same trend continues in the post-Soviet era.

The results of our multiple regression analyses suggest that mindfulness and self-compassion, as well as culture can predict humor styles but they do so differently depending on the humor style. The predictive ability of the above variables is the strongest for the two healthy humor types. For the two unhealthy styles it is significant but weak. The most robust predictors of the healthy humor were found to be self-compassion and culture. Mindfulness significantly contributed only to the prediction of the self-defeating humor. Our results differ somewhat from the study conducted in Turkey [35] that found mindfulness to be a significant predictor of all humor styles. The Turkish results are more similar to our findings for the US participants as mindfulness significantly related to all humor styles for them. Because our study is only exploratory, more research is necessary to explain

the reasons for these notable differences between the samples.

The premise for the current study was partially based on previous research that demonstrated that both mindfulness and self-compassion serve as predictors of psychological health [3; 6; 45]. Yet, in some studies self-compassion was the more robust predictor of well-being. For example, Van Dam, Sheppard, Forsyth, and Earleywine [51] concluded that self-compassion, as measured by the SCS, may be a better predictor of psychological health and quality of life than mindfulness, as measured by MAAS. However, this study focused on individuals who exhibited high levels of anxiety and therefore their findings cannot be generalized to general population.

As was noted previously, cross-cultural research investigating the constructs used in the current study is scarce and primarily limited to Western countries. The question arises whether the scales developed in English-speaking cultures would apply to cultures in which the predominant language is not English. Some previous studies have demonstrated the validity of translated scales, for example, the validity of MAAS and SCS scales for Greek-speaking populations [24]. In contrast, Christopher, Charoensuk, Gilbert, Neary, and Pearce [8] suggested that mindfulness cannot be properly operationalized in the MAAS at least for Buddhist cultures. As far as the Russian versions of the instruments used in this study are concerned, Ivanova et al. [13] validated the HSQ but we were unable to locate any other empirical studies that used the Russian translation of the HSQ or the Russian MAAS and SCS.

Although the study found some important cross-cultural differences in the predictability of humor styles from mindfulness and self-compassion, the relatively small

sizes of our samples could have influenced the results. Both samples consisted primarily of young people. In addition, there were more women participants. This was particularly the situation in the Russian sample. Future studies could benefit from a larger and more gender- and age-balanced sample.

Another limitation typical in cross-cultural studies based on surveys is the equivalency between the original instruments and their translated versions. Whereas the translation process followed the translation protocol, equivalency of the instruments is always a concern in cross-cultural studies.

The results of our study may raise more questions than give the answers; first, because of limited or non-existent previous research in this area which makes it difficult to interpret our results, and second, because of the limitations of the current study listed above.

However, this study enriches the field of positive psychology by adding cross-cultural research on mindfulness, self-compassion, and humor styles. The results suggest that people who are more mindful and self-compassionate tend to choose humor styles that are considered healthier in intra- and interpersonal processes rather than maladaptive humor styles, even though the conceptualization of humor types may be influenced by the culture. As the popularity of mindfulness and compassion training courses grow in the West, it is worth keeping in mind that one of the less studied “side effects” of these programs may relate to changes in one’s humor choices with preference given to the healthy styles rather than aggressive or self-defeating humor styles. Additional research is needed to determine whether self-compassion may be a more robust predictor of humor styles than mindfulness.

REFERENCES

1. *Apte M.L.* Humor and laughter: An anthropological approach. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985. 317 p.
2. *Baer R.A.* Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2003. Vol. 10 (2), pp. 125–143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015.
3. *Baer R.A., Lykins E.L.B., Peters J.R.* Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 2012. Vol. 7 (3), pp. 230–238. doi: 10.1080/17439760.2012.674548.
4. *Baer R.A., Smith G.T., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney L.* Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 2006. Vol. 13 (1), pp. 27–45. doi:10.1177/1073191105283504
5. *Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Anderson N., Carlson L., Segal Z.V., et al.* Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2004. Vol. 11 (3), pp. 230–241. doi:10.1093/clipsy/bph077
6. *Bluth K., Blanton P.W.* Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*. 2013. doi: 10.1007/s10826-013-9830-2.
7. *Brown K.W., Ryan R.M.* The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84 (4), pp. 822–848.

8. *Christopher M.S., Charoensuk S., Gilbert B.D., Neary T.J., Pearce K.L.* Mindfulness in Thailand and the United States: A case of apples versus oranges? *Journal of Clinical Psychology*. 2009. Vol. 65 (6), pp. 590–612. doi:10.1002/jclp.20580.
9. *Edwards L.R., Martin, R.A.* The conceptualization, measurement, and role of humor as a character strength in positive psychology. *Europe's Journal of Psychology*, 2014. Vol. 10 (3), pp. 505–518. doi:10.5964/ejop.v10i3.759
10. *Goldstein J.H., McGhee P.E.* The psychology of humor: Theoretical perspectives and practical issues. New York: Academic Press, 1972. 294 p.
11. *Golubev A.M.* Priroda polnoty soznaniya. Adaptatsiya oprosnika vnimatel'nosti i osoznanosti MAAS. [The nature of fullness of consciousness. Adaptation of the scale on attention and mindfulness MAAS.] *Vestnik NGU: Psihologiya*, 2012. Vol. 6 (2), pp. 44–51.
12. *Ivanova E.M., Mitina O.V., Stefanenko E.A., Enikolopov S.N., Babina Yu.N., Zizganova G.A., Nizovskih N.A.* Samounichizhitel'nyi yumor v Rossii i osobennosti stiley yumora moskvichei. [Self-defeating humor in Russia and humor styles of muscovites.] *Sibirskiy Psihologicheskij zhurnal*, 2014, no. 51, pp. 163–175.
13. *Ivanova E.M., Mitina O.V., Zaitseva A.S., Stefanenko E.A., Enikolopov S.N.* Russkoyazychnaya adaptatsia oprosnika stilei umora R. Martina. [Russian adaptation of humor styles questionnaire by R. Martin]. *Teoreticheskaya I eksperimentalnaya psihologiya*, 2013, no. 6, pp. 71–85.
14. *Kabat-Zinn J.* An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 1982. Vol. 4 (1), pp. 33–47.
15. *Kabat-Zinn J.* Full catastrophe living. New York: Delacorte Press, 1990. 453 p.
16. *Kabat-Zinn J.* Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2003. no. 10, pp. 144–156. doi:10.1093/clipsy/bpg016
17. *Kabat-Zinn J., Lipworth L., Burney R.* The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 1985. Vol. 8 (2), pp. 163–190.
18. *Kearney D.J., McDermott K., Malte C., Martinez M., Simpson T.L.* Effects of participation in a mindfulness program for veterans with posttraumatic stress disorder: A randomized controlled pilot study. *Journal of Clinical Psychology*, 2013. Vol. 69 (1), pp. 14–27. doi:10.1002/jclp.21911
19. *Keng S.-L., Smoski M.J., Robins C.J.* Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 2011. Vol. 31 (6), pp. 1041–1056. doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006.
20. *Keng S.-L., Smoski M.J., Robins C.J., Ekblad A.G., Brantley J.G.* Mechanisms of change in mindfulness-Based Stress Reduction: Self-compassion and mindfulness as mediators of intervention outcomes. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 2012. Vol. 26 (3), pp. 270–280. doi:10.1891/0889-8391.26.3.270
21. *Khramtsova I.* College students' perceptions about sense of humor and about the use of humor in U.S. and Russian classrooms. (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University: Manhattan, KS. 1996.
22. *Leontiev D.* Russian version of MAAS. Received in an email. 2011.

23. *Liu K.W.* Humor styles, self-esteem, and subjective happiness. *Discovery-SS Student E-Journal*, 2012. Vol. 1, pp. 21–41.
24. *Mantzios M., Wison J., Giannou K.* Psychometric properties of the Greek Versions of the Self-compassion and Mindful Attention and Awareness Scales. *Mindfulness*, 2015. Vol. 6 (1), pp. 123–132. doi:10.1007/s12671-013-0237-3.
25. *Martin R.A.* Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 2001. Vol. 127 (4), pp. 504–519.
26. *Martin R. A.* Sense of humor. In S. J. Lopez, C. R. Synder (eds.), *Handbook of positive psychological assessment*. Washington, DC: APA, 2003. pp. 2–17
27. *Martin R.A., Lefcourt H.M.* Situational humor response questionnaire: Quantitative measure of the sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984. Vol. 47, pp. 145–155.
28. *Martin R.A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K.* Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 2003. Vol. 37, pp. 48–75. doi:10.1016/S0092-6566(02)00534-2
29. *McGhee P.E.* *Humor: Its origin and development*. San Francisco: Freeman, 1979. 251 p.
30. *Neff K.D.* Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2003. Vol. 2 (2), pp. 85–101. doi: 10.1080/15298860390129863
31. *Neff K.D.* The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003b. no. 2, pp. 223–250. doi:10.1080/15298860390209035.
32. *Neff K.D.* Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 2011. Vol. 5 (1), pp. 1–12. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x.
33. *Neff K.D., Pisitsungkagarn K., Hsieh Y.* Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2008. Vol. 39 (3), pp. 267–285. doi:10.1177/0022022108314544
34. *Oman D., Shapiro S.L., Thoresen C.E., Plante T.G., Flinders T.* Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 2008. Vol. 56 (5), pp. 569–578. doi:10.3200/JACH.56.5.569-578.
35. *Ozyesil Z., Deniz M.E., Kesici S.* Mindfulness and five factor personality traits as predictors of humor. *Studia Psychologica*, 2013. Vol. 55 (1), pp. 33–45.
36. *Peterson C., Seligman M.* *Classification of character strengths and virtues*. New York: Oxford University Press. 2004. 816 p.
37. *Pugovkina O.D., Shilnikova Z.N.* Kontseprsiya mindfulness: Nespetsificheskiy faktor psihologicheskogo blagopoluchiya. [Concept of mindfulness: Non-specific factor of psychological well-being.] *Sovremennaya Zarubezhnaya Psihologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology]. 2014. no. 2, pp. 18–28.
38. *Raab K.* Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professional: A review of literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 2014. Vol. 20 (3), pp. 95–108. doi:10.1080/08854726.2014.913876.
39. *Raes F., Pommier E., Neff K.D., Van Gucht D.* Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2011. Vol. 18 (3), pp. 250–255. doi:10.1002/cpp.702

40. *Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M.* Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55 (1), pp. 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
41. *Shapiro D.H.* Overview: Clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies. *American Journal of Psychiatry*, 1982. Vol. 139 (3), pp. 276–274.
42. *Shapiro S.L., Astin J.A., Bishop S.R., Cordova M.* Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 2005. Vol. 12 (2), pp. 164–176. doi:10.1037/1072-5245.12.2.164
43. *Shapiro S.L., Brown K.W., Biegel G.M.* Teaching self-care to caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 2007. Vol. 1 (2), pp. 105–115. doi:10.1037/1931-3918.1.2.105
44. *Shapiro S.L., Oman D., Thoresen C.E., Plante T.G., Flinders T.* Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 2008. Vol. 64 (7), pp. 840–862. doi:10.1002/jclp.20491.
45. *Soysa C.K., Wilcomb C.J.* Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*. 2013. doi: 10.1007/s12671-013-0247-1.
46. *Svebak S.* Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1974. Vol. 15 (4), pp. 328–331.
47. *Taher D., Kazarian S.S., Martin R.A.* Validation of the Arabic Humor Styles Questionnaire in a community sample of Lebanese in Lebanon. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2008. Vol. 39 (5). pp. 552–564. doi:10.1177/0022022108321177
48. *Teasdale J.D., Segal Z.V., Williams J.M.G., Ridgeway V., Soulsby J., Lau M.* Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2000. Vol. 68 (4), pp. 615–623.
49. *Thorson J.A., Powell F.C.* Development and validation of a Multidimensional Sense of Humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 1993. Vol. 49, pp. 13–23.
50. *Thupten J.* A fearless heart: How the courage to be compassionate can transform our lives. New York, NY: Hudson Street Press. 2015. 304 p.
51. *Van Dam N.T., Sheppard S.C., Forsyth J.P., Earleywine M.* Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 2011. Vol. 25 (1), pp. 123–130. doi:10.1016/j.jandis.2010.08.011.

Осознанное внимание и сочувствие к себе как предикторы стилей юмора

И.И. ХРАМЦОВА*,
Джонсборо, США, ikhramtsova@astate.edu

Т.С. ЧУЙКОВА**,
Уфа, Россия, cts1004@bspu.ru

Такие конструкты, как осознанное внимание (*mindfulness*) и сочувствие к себе (*self-compassion*) все больше привлекают внимание исследователей из западных стран, так как обуславливают различные аспекты душевного здоровья и позитивного настроения человека и коррелируют с данными показателями. В то же время недостаточно исследованными являются связи этих конструктов со стилями юмора, которые также связаны с эмоциональным благополучием. Задачей настоящего исследования являлось изучение того, связаны ли осознанное внимание и сочувствие к себе с использованием адаптивных и дезадаптивных стилей юмора и изменяются ли эти связи под влиянием культурного фактора. В исследовании приняли участие 90 студентов из США и 106 — из России. Им были предложены опросники: шкала осознанного внимания (MAAS; Brown, Ryan, 2003), краткий вариант шкалы на сочувствие к себе (SCS-SF; Raes, Pommier, Neff, Van Gucht, 2011) и опросник стилей юмора (HSQ; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, Weir, 2003). Наши результаты показали, что осознанное внимание и сочувствие к себе коррелируют со стилями юмора: при относительно высокой выраженности этих характеристик респонденты в большей степени склонны использовать адаптивные стили юмора и менее склонны к использованию неадаптивных стилей. В то же время, корреляции этих двух характеристик с выбором стилей юмора в определенной мере обусловлены фактором культуры.

Ключевые слова: осознанное внимание, сочувствие к себе, стили юмора, кросс-культурные исследования, российские и американские респонденты, позитивная психология.

Для цитаты:

Khramtsova I.I., Chuykova T.S. Mindfulness and self-compassion as predictors of humor styles in US and Russia // Social Psychology and Society. 2016. Vol. 7. № 2. P. 93–108. (In Engl., abstr. in Russ.) doi:10.17759/sps.2016070207

* *Храмцова Ирина Ивановна* — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и консультирования, Университет штата Арканзас, Джонсборо, США, ikhramtsova@astate.edu

** *Чуйкова Татьяна Сергеевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа, Россия, cts1004@bspu.ru

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА

Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков

К.Д. ХЛОМОВ*,
Москва, Россия, kyrill@rambler.ru

Статья посвящена своеобразию протекания подросткового возраста в контексте изменчивого российского общества 2010-х годов. Рассматриваются основные уязвимости и социальные риски современных подростков — затрудненное самоопределение, аутоагрессивные, виктимные и противоправные формы поведения, буллинг и кибербуллинг, злоупотребление психоактивными веществами. Обсуждаются ключевые задачи профилактики как социально-психологической работы по предупреждению небезопасного и неблагоприятного поведения и продвижению ценностей выстраивания благополучных жизненных траекторий. Обобщение практического опыта и результатов современных исследований подросткового периода позволяет обозначить проблемные зоны, существующие в обществе и, в частности, в образовательной среде с точки зрения решения психолого-педагогических задач в контексте выстраивания и сопровождения индивидуальных жизненных траекторий подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, социальные риски, социальная ситуация развития подростка, жизненная траектория.

Подростковый возраст, по мнению Ф. Ариеса, обнаруживший себя как отдельный возрастной период в 19 веке, и описанный П.П. Блонским и Л.С. Выготским, традиционно рассматривается как признак развития общества. Появление переходного возрастного периода между детством и взрослостью — свидетельство необходимости удлинения подготовки человека к взрослому функционирова-

Для цитаты:

Хломов К.Д. Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 109–125. doi:10.17759/sps.2016070208

* Хломов Кирилл Данилович — кандидат психологических наук, руководитель направления по работе с подростками «Перекерсток» Городского психолого-педагогического центра, ведущий научный сотрудник центра инновационных сетей и образовательных инициатив федерального института развития образования, Москва, Россия, kyrill@rambler.ru

нию. Длительность и содержание этого периода зависят от уровня социального благополучия общества [18, 35–37]. Каковы границы этого возрастного диапазона сейчас? В докладе Консультативного комитета по Международному году молодежи на 45-й сессии Комиссии по народонаселению и развитию (23–27 апреля 2012 года) в качестве подросткового возраста определен жизненный период от 10 до 19 лет, а период от 15 до 24 лет — как юношеский возраст [26]. Британский психолог L. Antrobus предлагает считать, что подростковый возраст сейчас длится до 24 лет, поскольку к 18 годам люди перестали успевать решить задачи по переходу к взрослой жизни в современном западном обществе (приобрести ясный образ себя и стабильную самооценку, завершить сепарацию от родителей, пережить шторм гормональной перестройки и стать эмоционально зрелыми) [45]. Поскольку подростковый возраст контекстуален, чувствителен к социальному устройству и связан с жизненными задачами, стоящими перед взрослыми людьми, то моделирование подросткового возраста для исследовательских или прикладных целей может быть эффективным только при условии учета актуальной ситуации в социальной среде. Для настоящего момента в России такими требующими учета факторами представляются глобализация, новые технологические возможности, изменения уклада семьи и требований общества, реформы в системе образования [28; 29; 42; 43].

Мы опираемся на идеи социального конструктивизма, культурно-исторической концепции, теории деятельности и рассматриваем психологические изменения, происходящие с подростком, как процесс взаимодействия с социальной средой [18; 20; 31; 35], ключевыми кон-

структами для объяснения которых являются *социальная ситуация развития* и *ведущая деятельность*. Через интимно-личностное общение со сверстниками, учебную, общественно-полезную и проектную деятельность, самоопределение, самоосознание [27; 35–37; 44; 41] подростки решают задачи развития — формируют идентичность, создают новый телесный образ себя, обретают ролевую тождественность и личностную устойчивость, развивают волевую регуляцию поведения, способность определять меру и принимать ответственность за свои действия, учатся выстраивать конструктивные отношения в сложных социальных контекстах, формируют жизненную траекторию. Способы решения этих задач и степень их благополучия зависят от содержания социальных сред, в которых существует подросток. Дальнейшей целью профилактики социальных рисков является выстраивание подростком благополучной жизненной траектории.

Подростковый возраст в современном обществе

Чем отличается жизнь современного подростка от той, что была раньше? Обозначим зоны произошедших изменений в обществе, повлиявших на жизнь подростка. Во-первых, это современные коммуникационные технологии, влияющие на жизнь социальной среды, семьи и на взросление человека [21]. Расширение межличностной, межкультурной, полилингвистической коммуникации делает проблему социализации все более значимой [8; 28; 29; 42; 33]. Во-вторых, это транзитивность современного общества: устойчиво-изменчивое, нестабильное, характеризующееся множественностью со-

циально-экономических изменений, оно во многом определено технологическим развитием общества и оказывает важнейшее влияние на развитие подростка [9; 12; 33; 29; 43 и др]. Как показал ряд исследований [2; 9; 33], для подростков, живущих сегодня, транзитивное общество является нормой. В-третьих, хотя в соответствии с психоаналитической традицией подростковый возраст считается временем формирования устойчивой идентичности, на настоящий день мнения о том, что происходит с идентичностью, начинают расходиться. Например, Т.Д. Марцинковская и Т.С. Сиюченко, М. Спаньоло Лобб и другие говорят о формировании «размытой», «диффузной идентичности» как нормальной для современного общества [32; 33; 49]. В то же время мы придерживаемся того же взгляда, что и К.Н. Поливанова, о том, что существующая идентичность тяготеет к превращению в набор рамок, фреймов и алгоритмов [36–37; 42–43]. Согласно А.Г. Асмолову, становление идентичности современного подростка происходит на основании современных коммуникационных технологий и может быть описано через развитие интернет-идентичности. В любом случае, социализация сейчас во многом происходит в интернет-пространстве, это неизбежно и необходимо в современном обществе [5; 21].

Представления о «позитивной» или «оптимальной» индивидуальной жизненной траектории в транзитивном обществе очень неопределенны. Однако различные «неоптимальные» — небезопасные, неблагополучные, пути развития подростка присутствуют отчетливо, причем социальные риски, с которыми

сталкиваются подростки, достаточно динамичны и отличаются от тех, которые характеризовали подростковый период предыдущих поколений. Целью профилактики социальных рисков в подростковом возрасте по-прежнему является предупреждение негативных направлений индивидуальной жизненной траектории с позиции общества (криминализация, зависимости, саморазрушение).

Самоопределение

Задача профессионального самоопределения и построения индивидуальной жизненной траектории по-прежнему актуальна для подростка, но в современном мире процесс самоопределения отягощен неопределенностью окружающей среды. Количество возможных способов прожить свою жизнь, о которых становится известно подростку, возрастает; информация более доступна и открыта. Однако подростковый возраст длится дольше; появляется понятие «кидалт»¹; распространяется явление дауншифтинга; усиливается тенденция рассматривать молодых людей, не социализированных в привычном значении слова (не учащихся, не работающих, живущих с родителями) как «самоопределяющихся».

Кроме того, в современном обществе и семья, и подросток все время сталкиваются с желаниями/предложениями что-то изменить, улучшить в своей ситуации (сменить одну спецшколу на другую, изменить один профиль обучения на другой, попробовать разные занятия вместо погружения в одно надолго). Это может

¹ Kidult — сокращение от англ. kid — ребенок и adult — взрослый; взрослый человек, сохраняющий свои юношеские увлечения, «не спешащий взрослеть», инфантильный.

способствовать повышению мобильности и привычки к изменениям у подростка, но не гарантирует ни социальной успешности, ни собственной гармоничности и замедляет самоопределение.

Дети, находящиеся в негативном социальном контексте, например, подростки-сироты или подростки, демонстрирующие девиантное поведение, также испытывают трудности с самоопределением, выбором профессии, но другого рода. В первую очередь, в условиях дефицитарной социальной ситуации развития затруднено формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению [3; 29; 42].

Аутоагрессивное поведение

Чрезвычайно серьезной проблемой в России как среди взрослых, так и среди подростков остается аутоагрессивное поведение в многочисленных вариациях: суицидальное поведение, травмоопасное поведение, рискованное сексуальное поведение. Об остроте проблемы говорят высокие показатели смертности от суицидов как у взрослых, так и у детей. И хотя по данным ВОЗ количество суицидов во всем мире выросло на 60% за последние 45 лет, уровень подростковых самоубийств в России и странах СНГ втрое выше, чем в США [6; 10]. По данным Г.С. Банникова и др., около 10% подростков в России имеют суицидальные мысли и около 2% — намерения. В качестве основных причин суицидального поведения рассматриваются социально-психологическая дезадаптация и наличие острых эмоциональных переживаний [6; 34]. Переживания безнадежности, ненужности, брошенности, одиночества являются, как пишет Г.С. Банников,

одним из важнейших факторов риска суицидального поведения [6].

Сейчас ярко представлен такой вид антивиталяного поведения, как «зацепинг» — одна из форм экстремального спорта, езда на крыше городского транспорта, метро, между или под вагонами. Подростки, практикующие это занятие, часто получают травмы или погибают. Становится острым вопрос о проведении профилактических программ в отношении «зацепинга» [30].

Еще одна форма современного небезопасного подросткового поведения — рискованные «селфи». «Селфи» — это фотография себя, сделанная на телефон или мобильное устройство, в первую очередь, предназначенная для размещения в социальных сетях для получения поддержки, одобрения или восхищения. С того момента (относительно недавнего, около 4 лет назад), как этот вид коммуникации получил распространение, стремление подростков и молодых людей сделать яркое, привлекающее внимание «селфи» повысило травматичность и смертность среди подростков, стремящихся сфотографировать себя необычным способом. Значительное общественное внимание привлекли истории с падением подростков с обрывов, крыш поездов, барьеров автомагистралей и мостов, произошедшие весной 2015 года. Развитие данных экстремальных молодежных увлечений, особенно их активная пропаганда в социальных сетях, сильно влияет на рост травматизма на железной дороге, а также в метрополитене. Подтверждают это данные Е.В. Коренковой, начальника ООДПДН УОООП УТ МВД России по ЦФО: в 2011 году на объектах транспорта в Центральном федеральном округе России сотрудниками транспортной полиции было задер-

жано 234 зацепера. В 2012 году их число составило уже 270 человек, 2013 — 284, в 2014 — 388. За 9 месяцев 2015 года — 374 (9 мес. 2014 года — 141) [30]. Хотя на распространение этих явлений влияют социальные сети, дефицитарность социальной ситуации развития, недостаток поддержки в семье и социального статуса в компании сверстников также могут выступать факторами, побуждающими подростков к травмоопасному поведению. Важно подчеркнуть, что скорость распространения новых форм девиантного поведения в современном обществе увеличилась, что ставит перед программами профилактики антивиталяного поведения новые задачи [22].

Противоправное и виктимное поведение

Проблемной зоной является область правонарушений, совершаемых подростками и в отношении подростков. По данным А.В. Ивановой, сейчас большая доля преступлений в отношении несовершеннолетних в крупных городах связана с кражами и грабежами, особенно это стало распространено в конце 2000-х годов, когда подростки массово стали пользоваться мобильными телефонами и смартфонами [24]. Эти изменения косвенно связаны с распространением современных компьютерных технологий и новыми формами коммуникации. В ситуации данного типа преступлений обычно есть вклад с двух сторон: подростку приобретается дорогостоящая техника, которую тот демонстрирует окружающим, пытаясь решить социально-психологические задачи, например, повысить свой статус среди сверстников, но часто, наоборот, провоцирует их на совершение пре-

ступления в отношении себя. С другой стороны, часто подростки, поддаваясь импульсу, опять же связанному с установлением и повышением статуса, могут совершать подобные правонарушения, до конца не понимая юридических и социальных последствий. Недостаточно хорошо отличая просто игрушку от дорогостоящей вещи, подростки могут неожиданно обнаруживать себя совершившими преступление — например, кражу в крупном размере. Так как, по данным доклада А.В. Ивановой, в половине случаев правонарушений с мобильными телефонами по отношению к подросткам агрессором/преступником становится другой подросток, необходимо отметить недостаточную профилактическую и информационную работу с подростками как в отношении последствий правонарушений, так и в отношении виктимности. В отношении предупреждения виктимности необходимо вести работу также с родителями подростков, которые, безусловно, включены в эту ситуацию, так как решение о дорогостоящих приобретениях принимается ими. Последствия правонарушения, с точки зрения жизненной траектории, для всех участников могут быть крайне нежелательными: жертва приобретает опыт бессилия, участия в следственных действиях, возможно — психологическую травму и посттравматический синдром; правонарушитель также получает негативный опыт стигматизации, зачастую без реабилитации и без восстановления отношений с жертвой, и может быть далее криминализован [17; 24].

Не такой распространенный тип правонарушений с применением современных технологий, в том числе и на сексуальной почве, жертвами которого сейчас становятся подростки, — это манипули-

рование, шантажирование и развращение несовершеннолетних через социальные сети. Провоцируя подростка на контакт, правонарушитель становится обладателем неких интимных данных подростка, например, фотографии в обнаженном виде, после чего, угрожая сообщить родителям, одноклассникам, друзьям о непристойном поведении, вынуждает совершать какие-либо действия в своих интересах. Виктимность и уязвимость подростка в подобных ситуациях обусловлены его интересом к своему меняющемуся телу, сексуальности, способности нравиться другим людям. Раскрытие таких преступлений затруднено, и, к сожалению, профилактических мер в отношении как правонарушителей, так и жертв предпринимается явно недостаточно.

Буллинг и кибербуллинг учащихся

Давняя проблема, которой относительно недавно начали уделять внимание — это буллинг (травля), в частности, кибербуллинг, т.е. травля с помощью интернета и мобильных телефонов [13–16; 19,]. Западные источники [46–48] описывают множество негативных последствий школьного буллинга. Дети, которые подвергаются травле, чаще страдают от тревоги и депрессии, совершают попытки самоубийства, в три раза чаще сверстников демонстрируют апатию, головные боли и энурез; у них снижается учебная успеваемость. Дети-инициаторы травли чаще сверстников демонстрируют антисоциальные, криминальные и девиантные формы поведения (драки, воровство, вандализм и др.), чаще употребляют психоактивные вещества. В России буллинг лишь начинает приобретать статус предмета научного исследования;

в обществе распространены социальные установки и мифы, в определенной степени оправдывающие и нормализующие проявления травли в коллективе. Однако появляются программы предотвращения буллинга. В Москве в 2013 году в школах были апробированы профилактические программы Центра «Перекресток», показавшие определенную эффективность в отношении повышения осведомленности подростков о проявлениях и последствиях травли. Есть опыт использования школьных служб примирения как инструмента профилактики травли и конфликтного поведения. Тем не менее, необходимо дальнейшее изучение предикторов и последствий буллинга и особенно кибербуллинга в образовательных группах для дальнейшей разработки профилактических программ.

Химическая зависимость, употребление психоактивных веществ

Соблазном и опасностью для подростков продолжает оставаться зависимое поведение, злоупотребление табаком, алкоголем, наркотиками. Многие авторы говорят о неумения остроте этой проблемы как в России, так и за рубежом [4; 7; 11]. В России до 60% учащихся в возрасте 12–18 лет пробуют курить, причем среди учащихся общеобразовательных школ курят регулярно 3%, а среди учащихся учреждений профессионального образования в возрасте от 16 лет курит регулярно 78,2%, и среди последних, регулярно употребляют алкоголь в этом возрасте 32,6%. К 18 годам до 50% школьников имеют опыт употребления наркотиков различных групп действия, до 25,2% употребляет их регулярно [40]. Этих данных достаточ-

но, чтобы охарактеризовать проблему стабильную и острую. За рубежом, например, в США, от 35% до 50% подростков употребляют алкоголь регулярно, впервые начали употреблять около 11 лет, и при начале употребления в 11–12 лет к возрасту около 30 лет у 15,9% может быть диагностирована алкогольная зависимость, у 13,5% — злоупотребление алкоголем [49]. Именно в подростковом периоде повышены риски, связанные со злоупотреблением табаком, алкоголем и наркотиками. При этом социальные программы, реализуемые на сегодняшний день, по-прежнему трудно назвать высокоэффективными, и проблема требует дальнейшего осмысления и проработки [1; 11; 40].

Проблемы сопровождения подросткового возраста

Особенности современного российского общества, на наш взгляд, отчасти способствуют формированию и наличию описанных выше социальных рисков. Часть профилактических мер следует адресовать не подросткам, а социальным институтам, деятельность которых подразумевает реагирование на неблагоприятную ситуацию — учреждения социальной защиты, системы образования, комиссиям по делам несовершеннолетних и защите их прав, правоохранительным органам, медицинским учреждениям. Поскольку сверстники играют большую роль в социальной адаптации подростков, большое значение имеет профилактическая работа в системе образования, которая, однако, по ряду причин еще не стала регулярной и системной. Например, специалисты, встречаясь с эпизодами буллинга в школе, не предпринимают достаточных действий по прекращению и

предотвращению аналогичных ситуаций [14], и схожая ситуация возможна по другим направлениям социальных рисков.

Важнейшая группа адресатов профилактических программ — это семьи подростков. Сотрудники КДНиЗП, социальной защиты испытывают сложности при работе с семьями, где родители подростков страдают от химической зависимости. Кризисные ситуации в семье (например, развод родителей) также, как правило, не получает адекватного сопровождения специалистов [23; 38; 39]. Существует такая эффективная технология социальной помощи, как социальный патронат, однако подготовка квалифицированных кадров для ее осуществления и обеспечение равномерной нагрузки на специалистов слишком затратны.

С одной стороны, государство не оказывает достаточной поддержки семье ни в кризисной ситуации, ни в ситуации риска. С другой, — со стороны общества и семьи нет доверия государственным органам: зачастую, и небезосновательно, учреждения воспринимаются как органы контроля и репрессии, а не как источники помощи. Из-за этого подростки, их семьи и педагоги избегают обмена информацией с учреждениями социальной работы, сотрудничества и обращения за помощью. Еще одна сторона существующей проблемы — дефицит эффективных системных мер профилактики криминальной и информационной безопасности, который приводит к появлению однотипных правонарушений в отношении несовершеннолетних различной тяжести.

Неэффективность и недоступность помощи способствует дополнительной маргинализации детей, находящихся в ситуации социально-психологической дезадаптации: сложности в семье усиливают сложности с учебой, что сказывается

вается впоследствии на их социальном положении, приводя, в свою очередь, к тому, что их жизненные траектории становятся все менее благополучными. Например, при отсутствии помощи семьям, где родители демонстрируют криминальное или зависимое поведение, у их детей почти нет возможности сформировать альтернативные, более безопасные и благополучные способы поведения и, в большем масштабе, освоить более благополучную жизненную тактику.

В целом можно говорить о тенденции улучшения межведомственного взаимодействия и изменения способов и условий оказания помощи, однако представляется важным не только развивать собственно качество психологической работы, но и повышать ее популярность среди потенциальных реципиентов — например, освещая через СМИ и социальные сети позитивный опыт оказания помощи.

Финансирование

Статья подготовлена при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (проект № 15-36-01317).

Социальные риски как стимул к развитию

Какие навыки формируются у человека под давлением социальных рисков? Какие способности, какие технологии позволяют избежать или минимизировать ущерб и не останавливают развитие? Резистентность к социальным рискам требует развития социальных компетенций, в первую очередь — коммуникативные навыки, навыки саморегуляции, осознания, формирование адекватной самооценки, способности организации своей психоэмоциональной деятельности в неустойчивом обществе — вот вызовы для современного подростка. В свою очередь от социальных институтов ожидается развитие гуманистически ориентированных технологий помощи подросткам и семьям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Н.В., Кмита Н.В., Лафи С.Г.* Социально-психологические мишени превенции химической аддикции несовершеннолетних // Омский Научный Вестник. 2013 № 4 (141). С. 145—148.
2. *Андреева Г.М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011, № 6 (20). [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (дата обращения: 12.01.2016).
3. *Арон И.С.* Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 1. С. 154—164. doi:10.17759/psyedu.2015070115
4. *Аршинова В.В., Барцалкина В.В., Глазкова О.В.* Основы мониторинга в области профилактики аддикций [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57043.shtml (дата обращения: 12.01.2016)
5. *Асмолов Г.А.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3—16.

6. *Банников Г.С., Павлова Т.С., Выхристок О.В.* Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 127–146. doi:10.17759/psyedu.2014060116
7. *Барцалкина В.В., Флорова Н.Б.* Инструментарий профилактики и клинических исследований в сфере зависимого поведения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 102–114. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr/2014/n3/72773.shtml> (дата обращения: 12.01.2016)
8. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 181 с.
9. *Белинская Е.П., Дубовская Е.М.* Изменчивость и постоянство как факторы социализации личности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/226-belinskaya7> (дата обращения: 12.01.2016)
10. *Бовина И.Б.* Проблема диагностики риска суицида и возможности теста имплицитных ассоциаций для ее разрешения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 147–155. doi:10.17759/psyedu.2014060117
11. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Коноплева И.Н., Ковалев М.А., Конкин В.Ю.* Наркотики и наркоманы: особенности социальных представлений в двух группах молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55545.shtml (дата обращения: 12.01.2016)
12. *Богдановская И.М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.* Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 1. С. 1–11. doi:10.17759/psyedu.2015070101
13. *Бочавер А.А.* Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 47–55. doi:10.17759/psyedu.2014060107
14. *Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д.* Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 1. С. 103–116.
15. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. № 3. С. 149–160.
16. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. № 3. С. 177–191.
17. *Великоцкая А.М.* Значимые факторы социальной ситуации развития подростка-правонарушителя [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 56–68. doi:10.17759/psyedu.2014060108
18. *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.: Бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1929–1931. 172 с.
19. *Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н.* Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 246–256. doi:10.17759/psyedu.2014060221
20. *Джерджен К. Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика // Сб. статей / Под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2003. С. 35–47.

21. *Жилинская А.В.* Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 11–18. doi:10.17759/psyedu.2014060103
22. *Зверева М.В., Печникова Л.С.* Самоповреждающее поведение у подростков в норме и при психической патологии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n4/Zvereva_Pechnikova.shtml (дата обращения: 12.01.2016)
23. *Зув К.Б.* Представления о гендерных ролях подростков из полных и неполных семей // Психологические исследования, Выпуск 1 (серия «Труды молодых ученых ИП РАН») / под ред. Журавлева А.Л., Сергиенко Е.А. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. С. 126–138.
24. *Иванова А.В.* Восстановительный подход при работе с правонарушениями несовершеннолетних // Круглый стол Центра «Перекресток» МГППУ по теме «Воспитательный компонент в реагировании государства на правонарушения несовершеннолетних» 19.02.2014.
25. *Ковалевская Е.В.* Актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 2. С. 48–58. doi:10.17759/psyedu.2015070205
26. Комиссия по народонаселению и развитию. [Электронный ресурс] // Сорок пятая сессия ООН (15 апреля 2011 года и 23–27 апреля 2012 года) <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/337/19/PDF/N1233719.pdf?OpenElement> (дата обращения: 12.01.2016)
27. *Кон И.С.* Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.
28. *Кондрашкин А.В.* Мотивационно-потребностная сфера подростков, находящихся в различных социальных ситуациях развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.
29. *Кондрашкин А.В., Хломов К.Д.* Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и Интернет // Юридическая психология. 2013. № 1. С. 18–24.
30. *Коренкова Е.В.* Организация межведомственного взаимодействия по профилактике детского травматизма на объектах транспорта и предупреждение развития молодежного движения «трейсерфинг // Круглый стол СК РФ по теме «Организация взаимодействия правоохранительных органов, органов государственной власти местного самоуправления, структурных подразделений ОАО «РЖД» в сфере предупреждения травматизма граждан на объектах транспорта и транспортной инфраструктуры» 22.10.2015
31. *Леонтьев А.Н.* Формирование личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. С. 166–178.
32. *Лобб М.С.* Now-for-next в психотерапии. М.: Общество Практикующих Психологов (Гештальт-подход) «Московский Гештальт Институт», 2014. 368 с.
33. *Марцинковская Т.Д., Сиоченко Т.С.* Идентичность как фактор социализации в мультикультурной среде // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 3–13.
34. *Моховиков А.Н.* Экзистенциальная боль: природа, диагностика, особенности психотерапевтической работы с клиентом // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. М.: Смысл, 2001. С. 74–77.

35. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебник. М.: Педагогическое общество России, 2001. 326 с.
36. *Поливанова К.Н.* Практики развития: взросление в современном мире (Доклад) [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (дата обращения: 12.01.2016).
37. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ возрастной периодизации // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 26–31.
38. *Сафуанов Ф.С., Русаковская О.А.* Индивидуально-психологические особенности родителей как предикторы высококонфликтных разводов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53468.shtml (дата обращения 12.01.16).
39. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
40. *Солнцева Н.Е.* Динамика потребления психоактивных веществ и формирования социальных установок у подростков Санкт-Петербурга // [Электронный ресурс] Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. 2011. URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46116_full.shtml (дата обращения: 12.01.2016).
41. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности // М., Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 672 с.
42. *Хломов К.Д.* Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 2–10. doi:10.17759/psyedu.2014060102
43. *Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П.* Подросток в онлайн-игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. С. 118–133. doi:10.17759/psyedu.2014060411
44. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. / Сост. Л.М. Семенов; под. ред. Д.И. Фельдштейна. М., Институт практической психологии, 1994. С. 169–176.
45. *Antrobas L.* Is 25 the new cut-off point for adulthood? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-24173194> (дата обращения: 12.01.2016).
46. *Gini G., Pozzoli T.* Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis // Pediatrics. 2009. 123(3). P. 1059–1065. doi: 10.1542/peds.2008-1215.
47. *Haynie D.L., Nansel T., Eitel P., Crump A.D., Saylor K., Yu K., Simons-Morton B.* Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth // Journal of Early Adolescence. 2001. Vol. 21. No. 1. P. 29–49. doi: 10.1177/0272431601021001002
48. *Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N., Riese J., Snyder M.* Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide. Center City, MN: Hazelden, 2007.
49. Youth Risk Behavior Surveillance. Surveillance Summaries [Электронный ресурс] // Vol. 63. No. 4. June 13, 2014, U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention / <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6304.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).

Social risks in the context of individual life paths of contemporary teenagers

K.D. KHLOMOV*,
Moscow, Russia kyrill@rambler.ru

This article is devoted to the teenagers issues in the context of social life in Russia in 2010-s. It deals with a range of social risks such as: difficulties with self-identity, aggressive behaviour, bullying and drugs. It attempts to summarize the existing practical experience and the results of modern studies of adolescence, those problem areas that now exist, according to the author, in society and, in particular, in the educational environment from the point of view of the psycho-pedagogical tasks in the context of the study of individual life paths.

Keywords: teenagers, social risks, life path, social situation of teenagers development.

Financing

The article was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 15-36-01317).

REFERENCES

1. Aleksandrova N.V., Kmita N.V., Lafi S.G., Social'no-psihologicheskie misheni prevencii himicheskoy addicicii nesovershennoletnih [Socio-psychological chemical addiction prevention target minors]. *Omskij Nauchnyj Vestnik [Omsk Scientific Bulletin]*, 2013, no. 4 (141), pp. 145–148. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v uslovijah social'nyh transformacii [Elektronnyi resurs] [On the question of the identity crisis in the conditions of social transformation]. *Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. Zhurn [Psychological research: an electronic scientific journal]*. 2011, no. 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (Accessed 12.01.2016). (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Aron I.S. Motivacija k professional'nomu samoopredeleniju podrostkov, nahodjashih-sja v osovoj social'noj situacii razvitija [Elektronnyi resurs] [Comparative Analysis of Motivational Readiness for Professional Self-determination in Adolescents in Specific Social Situations of Development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psy-*

For citation:

Khlovov K.D. Social risks in the context of individual life paths of contemporary teenagers. *Sotsial'naja psikhologija i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 109–125. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070208

* *Khlovov Kyrill D.* — Ph.D. Psychology, Head of Department of Working with Teenagers at “Crossroad” City Centre of Psychology and Education, Leading researcher at Centre of Innovative Networking and Educational Initiative at the Institute of Education and Development, Moscow, Russia, kyrill@rambler.ru

- chological Science and Education psyedu.ru*], 2015, vol. 7, no. 1, pp. 154–164. doi:10.17759/psyedu.2015070115. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Arshinova V.V., Barcalkina V.V., Glazkova O.V. Osnovy monitoringa v oblasti profilaktiki addikcij [Elektronnyi resurs] [Bases of monitoring in the area of addiction prevention]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2012, no. 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57043.shtml (Accessed 12.01.2016). (In Russ., abstr. in Engl.)
 5. Asmolv G. A. Ot My-media k Ja-media: transformacii identichnosti v virtual'nom mire [From We to I-Media Media: transformation of identity in the virtual world]. *Vo-prosy psihologii* [*Questions of psychology*], 2009, no. 3, pp. 3–16. (In Russ., abstr. in Engl.)
 6. Bannikov G.S., Pavlova T.S., Vihristyuk O.V. Skriningovaja diagnostika antivital'nyh perezhivanij i sklonnosti k impul'sivnomu, autoagressivnomu povedeniju u podrostkov (predvaritel'nye rezul'taty) [Elektronnyi resurs]. [Screening diagnostics of antivital experiences and propensity toward impulsive, autoaggressive behavior in adolescents (preliminary results)]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2014, vol. 6, no. 1, pp. 127–146. doi:10.17759/psyedu.2014060116. (In Russ., abstr. in Engl.)
 7. Barcalkina V.V., Florova N.B. Instrumentarij profilaktiki i klinicheskikh issledovanij v sfere zavisimogo povedenija [Elektronnyi resurs] [Instrumentation prevention and clinical research in the field of addictive behavior]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [*Modern foreign psychology*], 2014, vol. 3, no. 3, pp. 102–114. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72773.shtml> (Accessed 12.01.2016)
 8. Bauman Z. Individualizirovannoe obshhestvo [Individualized society]. M.: Logos, 2005. 181 p.
 9. Belinskaja E.P., Dubovskaja E.M. Izmenchivost' i postojanstvo kak faktory socializacii lichnosti [Elektronnyi resurs] [Variability and constancy as the socialization of the individual factors]. *Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. Zhurn* [*Psychological research: an electronic scientific journal*], 2009, no. 5 (7). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/226-belinskaya7> (Accessed 12.01.2016)
 10. Bovina I.B. Problema diagnostiki riska suicida i vozmozhnosti testa implicitnyh asociacij dlja ee razreshenija [Elektronnyi resurs]. [Problem of suicide risk diagnostics and possibility to use implicit association test]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2014, vol. 6, no. 1, pp. 147–155. doi:10.17759/psyedu.2014060117. (In Russ., abstr. in Engl.)
 11. Bovina I.B., Dvorjanchikov N.V., Konopleva I.N., Kovalev M.A., Konkin V.Ju. Narkotiki i narkomany: osobennosti social'nyh predstavlenij v dvuh gruppah molodezhi [Elektronnyi resurs] [Drugs and drug addicts: Features of social representations in the two groups of young people]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2012, no. 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55545.shtml (Accessed 12.01.2016)
 12. Bogdanovskaja I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. Rol' sovremennoj informacionno-kommunikativnoj sredy v formirovanii identichnosti i obraza mira sovremennyh podrostkov [Elektronnyi resurs]. [The Role of Modern Information and Communication Environment in Shaping the Identity and Image of the World of Modern Teenagers]. *Psik-*

- hologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11. doi:10.17759/psyedu.2015070101. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Bochaver A.A. Travlja v detskom kollektive: ustanovki i vozmozhnosti uchitelej [Elektronnyi resurs]. [Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 47–55. doi:10.17759/psyedu.2014060107. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Bochaver A.A., Zhilinskaja A.V., Hlomov K.D. Shkol'naja travlja i pozicija uchitelej [School-baiting and position]. *Social'naja psihologija i obshhestvo [Social Psychology and Society]*, 2015, vol. 6, no. 1. pp. 103–116.
15. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Bulling kak ob#ekt issledovanij i kul'turnyj fenomen [Bullying as an object of research and cultural phenomenon]. *Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2013, no. 3, pp. 149-160.
16. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Kiberbulling: travlja v prostranstve sovremennyh tehnologij [Cyberbullying: Bullying in the area of modern technologies]. *Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics.]*, 2014, no. 3, pp. 177–191.
17. Velikotskaya A.M. Znachimye faktory social'noj situacii razvitija podrostka-pravonarushitelja [Elektronnyi resurs]. [Significant factors in the social situation of offender adolescent development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 56–68. doi:10.17759/psyedu.2014060108. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. Vygotskij L.S. Pedologija podrostka [Pedalogy of adolescent]. M.: Bjuro zaochnogo obuchenija pri 2 MGU, 1929–1931. 172 p.
19. Huseynova E.A., Enikolopov S.N. Vlijanie pozicii podrostka v bullinge na ego agresivnoe povedenie i samoocenku [Elektronnyi resurs] [Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 2, pp. 246–256. doi:10.17759/psyedu.2014060221. (In Russ., abstr. in Engl.)
20. Dzherdzen K. Dzh. Social'nyj konstrukcionizm: znanie i praktika: Sb. Statej. In A.A. Polonnikova (ed.) [Social constructionism: knowledge and practice. Digest of articles]. Mn.: BGU, 2003, pp. 35–47.
21. Zhilinskaya A.V. Internet kak resurs dlja reshenija zadach podrostkovogo vozrasta: obzor psihologicheskikh issledovanij [Elektronnyi resurs] [Internet as a resource for solving the problems of adolescence: a review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 11–18. doi:10.17759/psyedu.2014060103. (In Russ., abstr. in Engl.)
22. Zvereva M.V., Pechnikova L.S. Samopovrezhdajushhee povedenie u podrostkov v norme i pri psihicheskoj patologii [Elektronnyi resurs] [Self-injurious behavior in adolescents in health and mental disorders]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija [Clinical and special psychology]*, 2013, no. 4. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n4/Zvereva_Pechnikova.shtml (Accessed 12.01.2016)
23. Zuev K.B. Predstavlenija o gendernyh roljah podrostkov iz polnyh i nepolnyh semej [The concept of gender roles adolescents from complete and incomplete families].

Psihologicheskie issledovanija, Vypusk 1 (serija "Trudy molodyh uchenyh IP RAN"). In Zhuravleva A.L., Sergienko E.A. (ed.) [*Psychological Research*, Issue 1 (a series of "Proceedings of young scientists of the RAS IP")]. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN", 2006, pp. 126–138.

24. Ivanova A.V. Vosstanovitel'nyj podhod pri rabote s pravonarushenijami nesovershennoletnih [The recovery approach when dealing with juvenile delinquency]. Kruglyj stol Centra "Perekrestok" MGPPU po teme "Vospitatel'nyj komponent v reagirovanii gosudarstva na pravonarushenija nesovershennoletnih" [Roundtable at the Center "Crossroads" MGPPU on "Educational component in the state responding to juvenile delinquency"]. 19.02.2014.

25. Kovalevskaya E.V. Aktual'noe psihicheskoe sostojanie starsheklassnikov v uslovijah interaktivnogo obuchenija [Elektronnyi resurs] [The Current Mental State of School Students in Online Learning Conditions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2015, vol. 7, no. 2, pp. 48–58. doi:10.17759/psyedu.2015070205. (In Russ., abstr. in Engl.)

26. Komissija po narodonaseleniju i razvitiju. Doklad o rabote sorok pjatoj sessii (15 aprelya 2011 goda i 23–27 aprelya 2012 goda) [Population and Development Commission. Forty-fifth session of the United Nations (15 April 2011 and 23–27 April 2012)]. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/337/19/PDF/N1233719.pdf?OpenElement> (Accessed 12.01.2016)

27. Kon I.S. Rebenok i obshhestvo. Istoriko-jetnograficheskaja perspektiva [The child and society. Heritage perspective.]. Moscow: Publ. Nauka, 1988. 270 p.

28. Kondrashkin A.V. Motivacionno-potrebnostnaja sfera podrostkov, nahodjashhihsja v razlichnyh social'nyh situacijah razvitija: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. [Need-motivational sphere adolescents in different social situations of development. Ph.D. (Psychology) thesis]. Moscow, 2013. 24 p.

29. Kondrashkin A.V., Hlomov K.D. Postanovka problemy: deviantnoe povedenie podrostkov, social'naja situacija i Internet [Problem: deviant behavior of adolescents, the social situation and the Internet]. *Juridicheskaja psihologija* [*Legal psychology*], 2013, no. 1, pp. 18–24.

30. Korenkova E.V. "Organizacija mezhvedomstvennogo vzaimodejstvija po profilaktike detskogo travmatizma na ob#ektah transporta i preduprezhdenie razvitija molodezhnogo dvizhenija "trejnsfering"" [Organization of inter-agency cooperation on child injury prevention in the transport facilities and the prevention of the development of the youth movement "treynserfing"]. Kruglyj stol SK RF po teme "Organizacija vzaimodejstvija pravoohranitel'nyh organov, organov gosudarstvennoj vlasti mestnogo samoupravljenija, strukturnyh podrazdelenij OAO "RZhD" v sfere preduprezhdenija travmatizma grazhdan na ob#ektah transporta i transportnoj infrastruktury" [Roundtable RF IC on the theme "Organization of interaction of law enforcement bodies, bodies of state power of local government, departments of OJSC "Russian Railways" in the field of prevention of injuries of citizens at facilities transport and transport infrastructure"] 22.10.2015.

31. Leont'ev A.N. Formirovanie lichnosti [Formation of personality]. *Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov*. Sost. L.V. Kulikov. [*Personality Psychology in the writings of local psychologists*]. Sankt-Peterburg: Publ. Piter, 2000, pp. 166–178.

32. Lobb M.S. Now-for-next v psihoterapii [Now-for-next at psychotherapy]. Moscow: Publ. Moscow Gestalt Institute, 2014, pp. 25–27.
33. Marcinkovskaja T.D., Sijuchenko T.S. Identichnost' kak faktor socializacii v mul'tikul'turnoj srede [Identity as a factor of socialization in a multicultural environment]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 2014, no. 6, pp. 3–13.
34. Mohovikov A.N. Jekzistencial'naja bol': priroda, diagnostika, osobennosti psihoterapevticheskoj raboty s klientom [The existential pain: the nature, diagnosis, especially psychotherapeutic work with clients]. *1 Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija po jekzistencial'noj psihologii: Materialy soobshhenij [The existential pain: the nature, diagnosis, especially 1-Russia scientific-practical conference on existential psychology: Materials messages.]*. Moscow: Smysl, 2001, pp. 74–77.
35. Obuhova L.F. Vozrastnaja psihologija: Uchebnik [Age-related psychology. Textbook]. Moscow: Publ. Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 326 p.
36. Polivanova K.N. Praktiki razvitija: vzroslenie v sovremennom mire (Doklad) [Elektronnyi resurs] [Practice development: growing up in the modern world (report)]. Materialy nauchno-jekspertnogo seminaru "Novoe detstvo" [Proceedings of the expert workshop "New Childhood"]. URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (Accessed 12.01.2016).
37. Polivanova K.N. Psihologicheskij analiz vozrastnoj periodizacii [Psychological analysis of age periodization]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Culture-Historic psychology]*. 2006. № 1. pp. 26–31.
38. Safuanov F.S., Rusakovskaja O.A. Individual'no-psihologicheskie osobennosti roditelei kak prediktory vysokokonfliktnyh razvodov [Elektronnyi resurs] [Individual psychological characteristics of parents as predictors of high conflict divorces]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. [Psychological Science and Education psyedu.ru]*. 2012. No 2. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2897.pdf. (Accessed 12.01.16).
39. Sergienko E.A. Sistemno-sub#ektnyi podhod: obosnovanie i perspektiva [System-subject approach: rationale and perspective]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological magazine]*, 2011, vol. 32, no. 1, pp. 120–132.
40. Solnceva N.E. Dinamika potreblenija psihoaktivnyh veshhestv i formirovanija social'nyh ustanovok u podrostkov Sankt-Peterburga [Elektronnyi resurs] [Dynamics of consumption of psychoactive substances and the formation of social attitudes in adolescents St. Petersburg]. *Addiktivnoe povedenie: profilaktika i rehabilitacija [addictive behavior: prevention and rehabilitation.]*. 2011. URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46116_full.shtml (Accessed 12.01.2016).
41. Fel'dshtejn D.I. Psihologija vzroslenija: strukturno-soderzhatel'nye karakteristiki processa razvitija lichnosti [Growing psychology: structurally-substantial characteristics of the process of personality development]. Moscow: Publ. Moskovskij psihologo-social'nyj institute: Flinta, 1999. 672 p.
42. Hlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennyh dorog: socializacija, analiz faktorov izmenenija sredi razvitija [Elektronnyi resurs] [Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 2–10. doi:10.17759/psyedu.2014060102. (In Russ., abstr. in Engl.)

43. Hlomov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyulkanova K.I., Medvedev D.P., Tjul'kanova K.I., Medvedev D.P. Podrostok v onlajn-igre: vkljuchennoe nabljudenie i opyt social'noj raboty [Elektronnyi resurs] [The Teenagerinan Online Game: Included Observation and Experience in Social Work]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, vol. 6, no. 4, pp. 118–133. doi:10.17759/psyedu.2014060411. (In Russ., abstr. in Engl.)
44. Jel'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitija v detskom vozraste. Sost. L.M. Semenjuk; in D.I. Fel'dshtejn (ed.) [On the problem of periodization of mental development in children]. *Hrestomatija po vozrastnoj psihologii: Ucheb. posobie dlja stud. [Readings in psychology: A manual for students]*. Moscow: Publ. Institut prakticheskoj psihologii, 1994, pp. 169–176.
45. Antrobas L. Is 25 the new cut-off point for adulthood? [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-24173194> (Accessed 12.01.2016).
46. Gini G., Pozzoli T. Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 2009, 123(3), pp. 1059–1065. doi: 10.1542/peds.2008-1215.
47. Haynie D.L., Nansel T., Eitel P., Crump A.D., Saylor K., Yu K., Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 2001, vol. 21, no. 29–49. doi: 10.1177/0272431601021001002
48. Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mul- lin N., Riese J., Snyder M. Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide. Center City, MN: Hazelden, 2007.
49. Youth Risk Behavior Surveillance. Surveillance Summaries / Vol. 63 / No. 4 June 13, 2014, U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention. URL: <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6304.pdf> (Accessed 12.01.2016).

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Когнитивная метафора как инструмент для изучения представлений о своей работе у различных профессиональных групп

Е.П. СУХАНОВ*,
Москва, Россия, skvisgaar@yandex.ru

В статье проведен анализ когнитивного подхода к метафоре и возможности его применения при исследовании представлений людей о тех или иных объектах. Метафора рассматривается, с одной стороны, как неотъемлемая основополагающая составляющая мышления, а с другой, — как его продукт, на основании анализа которого можно сделать выводы об особенностях самого мышления. Сформулированы основные принципы конструирования метафор. Модифицирована основанная на них методика, облегчающая процесс создания метафор. Это позволило привлечь к исследованию широкий круг респондентов, в том числе тех, для кого самостоятельное создание метафоры является излишне сложной задачей. Для раскрытия диагностического потенциала когнитивных метафор был проведен сравнительный анализ метафор образа собственной работы у 124 педагогов и 52 медицинских работников. В результате контент-анализа были выделены группы метафор, отражающие те или иные закономерности в представлениях испытуемых о своей работе. Было показано, что когнитивная метафора является достаточно чувствительным и точным инструментом, раскрывающим глубокие качественные особенности представлений людей о своей работе.

Ключевые слова: когнитивная метафора, языковая картина мира, образ профессии, представления, когнитивные конструкты, педагоги, медицинские работники.

Для цитаты:

Суханов Е.П. Когнитивная метафора как инструмент для изучения представлений о своей работе у различных профессиональных групп // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 126–141. doi:10.17759/sps.2016070209

* Суханов Евгений Павлович — аспирант, кафедра социальной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, skvisgaar@yandex.ru

Данная статья посвящена анализу когнитивных метафор как объекта научного исследования, а также как практического способа для изучения особенностей мышления, свойственных представителям различных профессиональных групп, а именно — работникам образования и здравоохранения.

Вопрос о возможности использования метафоры в исследовании восприятия различных объектов трудно отнести к числу мало разработанных. Метафора широко используется с этой целью в различных областях практической деятельности: в политике, психотерапии, организационном консультировании. Однако научный аппарат, лежащий в основе подобных практик, либо отсутствует, либо является недостаточно проработанным на методологическом уровне, то есть разработанным только на уровне конкретных теорий.

Наш исследовательский интерес лежит в сфере теоретического обоснования возможности использования когнитивных метафор для анализа представлений людей о том или ином объекте. В данной работе мы решали задачу использования процесса метафоризации для изучения различных аспектов восприятия. Поскольку всякое восприятие предполагает выбор отличительных признаков объекта, изучение этих признаков с помощью процессов метафоризации открывает доступ к субъективному опыту, представлениям и знаниям об окружающем мире, которые человек приобретает через органы чувств, конструируя внутренние образы воспринимаемых объектов и явлений. В соответствии с целями нашего исследования нам необходимо было сделать корректный выбор объекта восприятия, в котором отражаются представления, ожидания, установки и стереотипы людей. При этом, поскольку у каждого

человека свои собственные модели и этапы восприятия, нам необходимо осуществить их сравнение по неким общим основаниям, опираясь на наличие объективных значимых признаков. Мы предположили, что наиболее подходящим с этой точки зрения объектом является представление людей о своей работе, в котором предметно отражаются признаки познанной действительности. Полученные у представителей одной профессии метафоры должны быть не изолированы, а связаны между собой.

В методологическую основу исследования легла гипотеза лингвистической относительности, представления о языковой картине мира, когнитивная теория метафор. Также разделяемая нами позиция близка к идеям социального конструкционизма.

В соответствии с гипотезой лингвистической относительности Сепира-Уорфа, процессы понятийного мышления у человека всегда протекают в языковой форме. Но так как структуры языков могут значительно отличаться друг от друга у людей, употребляющих неодинаковые языки, содержание их мышления будет качественно различаться. Э. Сепир говорил: «Языки очень неоднородны по характеру своей лексики. Они в такой же степени характерны и для ментальной области» [2, с. 273]. Отсюда делается вывод о том, что люди, говорящие на разных языках, будут качественно отличаться в своих представлениях о мире.

Гипотеза Сепира-Уорфа, изначально сформулированная относительно различных языков, может быть осмыслена и в более широком контексте. С точки зрения социального конструкционизма, язык играет критическую роль в формировании представлений людей. То, как человек говорит о себе или о своем мире, определяет

природу получаемого им опыта. Иными словами, с позиции социального конструкционизма факторы языка, социального контекста и отношений играют ключевую роль в развитии человека и формировании его взглядов [21]. Так, можно предположить, что в процессе освоения профессии и вхождения в профессиональную группу, человеком усваивается особый язык этой группы, ее терминология. Кроме того, определяется круг явлений окружающего мира, которым уделяется наибольшее внимание. Таким образом, принадлежность к той или иной профессиональной группе будет влиять на язык человека, тем самым определяя и особенности его мышления и мировосприятия.

Мысль о том, что язык влияет на многие компоненты когнитивной сферы, является интуитивно понятной, но содержит определенную неточность и недосказанность. А именно, остается неясным, на какие именно компоненты он влияет и каким образом. Чтобы ответить на этот вопрос, приведем вариант формулировки гипотезы Сепира-Уорфа, предложенный В.А. Звегинцевым: язык исполняет роль посредника, фиксируя в своей структуре «картину мира» его носителей, он находится между человеком и действительностью, и когда человеческое мышление направляется на осмысление действительности, оно структурируется в соответствии с картиной мира [7].

Картина мира не является зеркальным отражением мира, она также не является «открытым окном в мир», это именно картина, то есть интерпретация мира, акт миропонимания, и она зависит от той призмы, через которую совершается мировидение [9, с. 55]. Идея «призмы» здесь появляется в связи с тем, что в ее отсутствие интерпретация мира сводилась бы к его объективному точному описанию. Но

позиция наблюдателя, способного полностью избавиться от всех контекстов, в которые он включен и дать объективное всеохватывающее описание окружающего его мира, является гипотетическим недостижимым идеалом. Подобную позицию, в соответствии с которой существует возможность единственного истинного постижения мира, Ч. Патнэм называет «точкой зрения Бога» [20]. Альтернативой установки на объективное постижение мира является представление социально-конструкционизма о множественности истины. С этой точки зрения, истина принципиально множественна, альтернативна, культурно-исторически локальна, контекстуальна и ситуативна [11]. «Призма», опосредующая восприятие мира, не просто искажает мир, выполняя негативную функцию. Ее существование целесообразно: она делает мир понятным. Трансформируя сущности сложных явлений, она опускает в них незначительные для актуальной ситуации детали и выделяет существенные. Роль подобной призмы могут выполнять различные установки, диспозиции, когнитивные схемы. Но с этой ролью также справляется иной когнитивный конструкт, являющийся ключевым понятием настоящей статьи.

В.Н. Телия в своей работе «Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира» пишет: «Роль такой призмы наиболее успешно выполняется метафорой, поскольку она способна обеспечить рассмотрение вновь познаваемого через уже познанное, зафиксированное в виде значения языковой единицы. В этом переосмыслении образ, лежащий в основе метафоры, играет роль внутренней формы с характерными именно для данного образа ассоциациями, которые предоставляют субъекту речи широкий диапазон для интерпретации обознача-

емого и для отображения сколь угодно тонких «оттенков» смысла» [10, с. 180].

В когнитивном подходе метафора исследуется как сложное многослойное явление в когнитивном, коммуникативном, психологическом и других аспектах. Разработкой теории когнитивной метафоры занимались такие исследователи, как Дж. Лакофф и М. Джонсон [5; 19], М. Блэк [6; 15], А.Е. Денхам [17], Р. Бойд [16], Т.С. Кун [18], П. Рикёр [8], Э. МакКормак [4], в российской науке — Н.Д. Арутюнова [1], В.Н. Телия [10], В.Г. Гак [3] и другие.

Наиболее фундаментально когнитивный подход к метафорам изложен в работах Дж. Лакоффа, в частности, в написанной совместно с М. Джонсоном статье «Метафоры, которыми мы живем». Метафора не рассматривается как поэтическое и риторическое выразительное средство. Утверждается, что широко распространено убеждение о том, что метафоры принадлежат скорее к необычному языку, чем к сфере повседневного обыденного общения. В противоположность этой точке зрения авторы говорят о том, что метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Обыденная понятийная система человека, в рамках которой он мыслит и действует, метафорична по самой своей сути.

Понятия, управляющие нашим мышлением, вовсе не замыкаются в сфере интеллекта. Они управляют также нашей повседневной деятельностью, включая самые обыденные ее детали. Наши понятия упорядочивают воспринимаемую нами реальность, способы нашего поведения в мире и наши контакты с людьми. Наша понятийная система играет, таким образом, центральную роль в определении повседневной реальности.

Предполагается, что наша понятийная система носит преимущественно метафорический характер, следовательно, наше мышление, повседневный опыт и поведение в значительной степени обуславливаются метафорой [5].

То, как метафоры структурируют наше мышление, восприятие и действия, можно наблюдать на примере группы метафор, связанных со спором. Вербальные проявления этих метафор закреплены в языке и обуславливают восприятие спора как своеобразной войны. Это можно наблюдать в следующих утверждениях: «Your claims are indefensible» (Ваши утверждения не выдерживают критики (букв, незащитимы)), «I've never won an argument with him» (Я никогда не побеждал в споре с ним), «If you use that strategy, he'll wipe you out» (Если вы будете следовать этой стратегии, он вас уничтожит), «He shot down all of my arguments» (Он разбил все мои доводы).

Здесь принципиально понимать, что это не просто манера выражаться о спорах в терминах войны. Люди действительно побеждают и проигрывают в спорах, воспринимают друг друга как противников, защищают свои позиции и атакуют чужие, планируют свои действия, разрабатывают стратегии и следуют им. Поэтому данная метафора не просто определяет, какими словами мы называем свои действия, она упорядочивает те действия, которые мы совершаем в споре. Таким образом, метафора не ограничивается одной лишь сферой языка: сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны. Метафора является одним из тех механизмов, посредством которых язык участвует в конструировании образа реальности у человека. Подобное когнитивное понимание природы метафор позволяет обосновать правомерность ис-

следования мышления посредством изучения метафор.

Но использование метафор для диагностики представлений людей требует того, чтобы люди были способны самостоятельно создавать эти метафоры. Важно понимать, что при создании метафоры велика вероятность того, что человек даст стереотипный клишированный ответ, не отражающий его реальных представлений об изучаемом объекте. Следовательно, создание достаточно информативной (для исследователя) метафоры требует от человека определенных когнитивных способностей, креативности.

Процесс конструирования метафоры можно представить в виде трех последовательных этапов.

На первом этапе возникает сама идея создать метафору и происходит поиск основания метафоры — объекта, который и будет представлен в метафорическом виде. В случае исследования этот этап отсутствует — основание метафоры существует в готовом виде и предлагается испытуемому исследователем.

На втором этапе происходит выбор вспомогательного объекта, с которым будет сравниваться основание метафоры. Но выбор такого объекта требует от человека умения находить общие свойства у, на первый взгляд, совершенно различных объектов. При этом сравниваемый с основанием метафоры объект должен быть несопоставимым с ним в реальной жизни, иначе метафора будет простым неинформативным сравнением.

На третьем этапе происходит синтез, признаки первичного и вторичного объекта метафоры объединяются, часто по ассоциативному сходству, идет поиск конкретного вербального словосочетания, способного выразить это сходство [13].

Таким образом, для создания метафоры на этом этапе у человека должны быть развиты способность к абстракции, гибкость и оригинальность мышления, способность создавать аналогии, способность отмечать необычные, несущественные, на первый взгляд, свойства, на основе которых может строиться метафора.

Следовательно, для того, чтобы успешно конструировать метафоры, которые можно будет впоследствии использовать в исследовании свойств восприятия, человек, их создающий, должен обладать достаточно широким спектром когнитивных способностей. Естественно, подобными способностями обладают далеко не все люди. Поэтому для анализа представлений людей с помощью использования метафорических образов необходимо использовать определенные вспомогательные методы, методику, которая позволит создавать метафоры даже тем людям, которые не обладают высокой креативностью.

Подобная методика была разработана Л.И. Шрагиной специально для конструирования метафор, но изначально позиционировалась автором как метод развития творческих способностей, а не как метод диагностики. Для проведенного нами исследования данная методика была модифицирована: было доказано, что алгоритм построения метафор, лежащий в основе данной методики, действительно позволяет формировать метафоры, которые соответствуют критериям креативного результата.

Ниже представлен алгоритм конструирования метафор, лежащий в основе методики. Основная трудность при создании метафоры возникает, когда необходимо найти вторичный объект метафоры, несопоставимый с первичным на первый взгляд, но все же обладающий с ним определенными общими чертами (на основа-

нии которых и строится метафора). Для поиска вторичного объекта целесообразно выделить в первичном основные свойства, его существенные признаки, которые отражают наиболее значимые для испытуемого характеристики изучаемого объекта. Таким образом, сложный объект изучения разбивается на более простые и понятные. Теперь необходимо перейти ко вторичному объекту. Наиболее подходящим механизмом для этого перехода является ассоциация. Если предложить испытуемому составить ассоциации на выделенные свойства и существенные признаки, то им будут придуманы именно такие слова или словосочетания, которые, с одной стороны, несопоставимы с изначальными характеристиками, но с другой, — обладают рядом общих свойств. И тот факт, что эти общие свойства субъективны, не является недостатком методики, поскольку задача исследования метафорических представлений и заключается в том, чтобы найти индивидуальные субъективные метафорические образы объекта изучения. На последнем этапе выполнения работы с алгоритмом происходит синтез придуманных ассоциаций с целью поиска наиболее подходящей вербальной формы выражения метафоры. Конечным результатом выполнения алгоритма становится ряд словосочетаний, составленных из основных свойств объекта и ассоциаций на них. Эти словосочетания и будут метафорами.

Метафоры, сконструированные на основе данной методики, соответствуют следующим критериям креативного результата, которые были предложены П. Джексоном и С. Мессиком: оригинальность (статистическая редкость), осмысленность, трансформация (степень преобразования исходного материала на основе преодоления конвенциональных ограничений), объединение (образова-

ние единства и связности элементов опыта, что позволяет выразить новую идею в концентрированной форме) [12].

Таким образом, было установлено, что данную методику можно использовать для конструирования диагностических метафор, которые обладают свойствами креативного продукта.

Опираясь на полученные при теоретическом анализе выводы, мы сформировали свой практический исследовательский интерес, выражающийся в проверке двух гипотез:

1. Использование методики Л.И. Шрагиной увеличивает количество продуцируемых метафор, делает их менее формальными и клишированными.
2. Существует значительное сходство, а также качественные различия между метафорами представителей разных профессий.

Для анализа особенностей конструирования когнитивных метафор были привлечены представители двух профессий, относящихся к типу «Человек-Человек», — врачи и педагоги. Подобный выбор дал основание предполагать, что полученные метафорические образы будут, с одной стороны, обладать качественной спецификой, соответствующей сфере профессиональной деятельности респондентов, а с другой, — отражать общие черты, свойственные данным видам деятельности. Выбор именно этих двух профессий для исследования послужил для нас высокой планкой, которая позволила продемонстрировать чувствительность когнитивных метафор и методики для их конструирования как к сходствам, так и к различиям особенностей восприятия респондентов. Хотелось бы также обратить внимание на то, что исследований, посвященных сравнению двух рассматриваемых профессиональных групп,

практически нет. В этом заключается новизна настоящего исследования и одновременно — его актуальность.

В исследовании приняли участие 124 педагога и 52 медицинских работника. Группа педагогов делилась на 2 подгруппы: первая продуцировала метафоры с использованием методики, вторая — самостоятельно. В первую группу вошли 66 человек, было собрано 66 протоколов методики, из них 5 отбраковано в связи с неверным пониманием задания испытуемыми. Вторую группу педагогов составляют 58 человек, из них с заданием справились только 43, остальные же не смогли составить никаких метафор самостоятельно. Из 52 протоколов медицинских работников было отбраковано 5 в связи с неверным пониманием инструкции испытуемыми.

В результате проведенного качественного контент-анализа для всех ана-

лизируемых метафор была разработана общая категориальная сетка, состоящая из 8 содержательных категорий (рис. 1). В девятую категорию выделились формальные ответы и ответы клише. Также образовалась небольшая группа метафор, которые не удалось отнести ни к одной из выделенных категорий.

Метафоры **движения** чаще всего отражают видение собственной работы как определенного этапа жизненного пути, его неотъемлемого элемента. В эту группу вошли такие метафоры, как «Вечный двигатель развития», «Движение в упряжке», «Биение пульса жизни», «Долгая дорога». Также в данную группу метафор включаются метафорические выражения, уподобляющие работу «муравейнику» — месту, в котором постоянно происходит множество различных движений, внешнему наблюда-

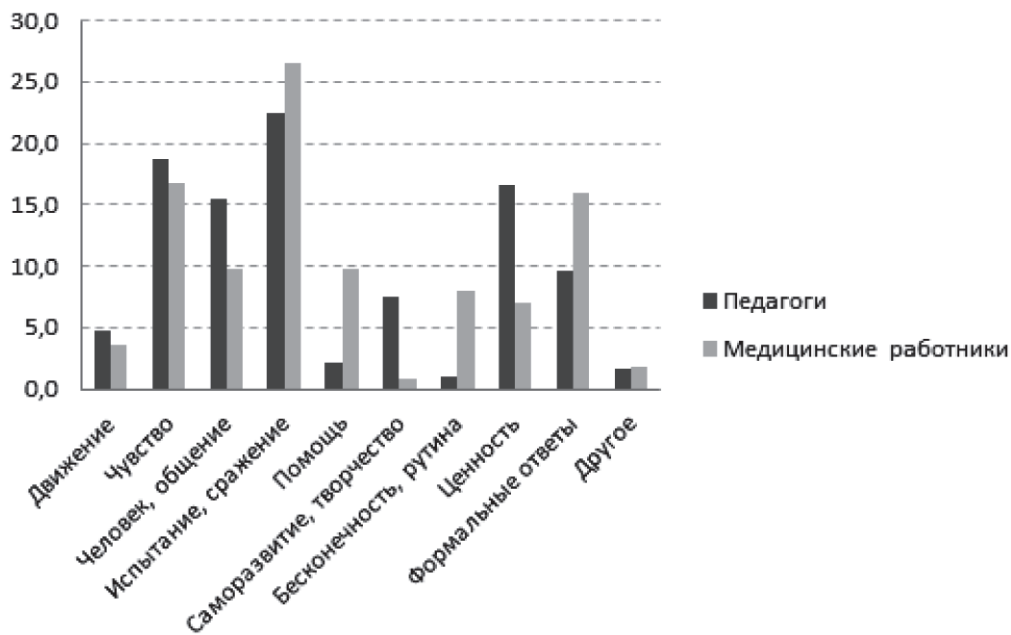


Рис. 1. Гистограмма распределения метафор по категориям у педагогов и медицинских работников

телю представляющихся суетливыми и хаотичными, но на самом деле объединенных в единую систему и подчиненных одной цели. Видение собственной работы через призму данной метафоры может быть достаточно противоречивым: с одной стороны, внимание смещается на внешнюю сторону работы — бесконечное движение (учеников, пациентов, коллег), с другой стороны, данная метафора позволяет взглянуть на свою работу со стороны, увидеть ее как составляющую собственной жизни наравне с прочими.

В метафорах **чувств** выделяется одна или несколько эмоций, иногда аффектов, которые находятся в фокусе внимания во время работы. Важно понимать, что человек не просто говорит, что его работа сопряжена с испытыванием определенных эмоций или вызывает их. Его работа для него и является этими эмоциями. Все остальные характеристики работы при этом становятся вторичными. Следует отметить, что у медицинских работников в данной категории преобладают негативные или амбивалентные метафоры: «Холодное отращивание», «Тревожный звонок», «Благородная тоска», иногда перемежающиеся упоминаниями благодарности или «Здоровой надежды». У педагогов в данной категории доминируют позитивные метафоры, связанные с интересом, радостью, гордостью (например, «Копилка тепла, радости и идей», «Интересная книга с загадками»).

Метафоры **человека и общения** фокусируют внимание на коммуникативной стороне деятельности, отражают специфику профессии типа «Человек-Человек». Тот, кто воспринимает свою работу через призму данной метафоры, обращает внимание, прежде всего, на окружающих его людей, коллег и клиентов, в

работе для него важнее всего общение и взаимодействие. Примеры метафор, которые создавали респонденты: «Пышная сдоба общения», «Спорить до хрипоты», «Ребенок с книгой об Айболите», «Здоровый коллектив».

Метафора **испытания и сражения** достаточно распространена в обеих группах. Уместность данной метафоры объясняется двумя группами факторов. Первая группа факторов обусловлена самой деятельностью изучаемых профессионалов. Она определяет восприятие своей работы как испытания для клиентов (пациентов для врачей и учеников для педагогов).

Для педагогов метафора испытания заложена в самой системе образования: оценки, многочисленные формы контроля, работы над ошибками, иногда «вступительные испытания» в профильные классы. Восприятие своей работы через призму подобной метафоры может сместить основной мотив учебной деятельности с получения новых знаний и развития, на «успешное прохождение испытания». Причем успешность этого прохождения, естественно, задается не внутренними, а внешними критериями (стандартами). В связи с этим получение высоких оценок, неосмысленное запоминание информации и т.д. могут стать самоцелью. Для врачей данная метафора предстает в несколько ином контексте: это, прежде всего, сражение за здоровье пациента, испытание для него. Болезнь воспринимается как враг, которого необходимо уничтожить.

Вторая группа факторов, объясняющих данную метафору для обеих исследуемых групп, связана с тем, что работа воспринимается как испытание для себя. Например, у педагогов встречаются метафоры («Испытание взаимодействием», «Борьба

за тишину»), указывающие на сложности во взаимодействии с учениками. Работа становится испытанием, так как обладает определенными характеристиками, фрустрирующими те или иные потребности профессионала. Фрустрироваться может любая потребность: в комфорте (сюда относятся формальные ответы, такие как «Неудобства с кабинетом»), в смысле («Бестолковая профанация») и так далее.

Метафора **помощи** наиболее выражена у медицинских работников («Облегчение страданий», «Благая помощь», «Рука помощи»), но также встречается и у педагогов («Помогающая сила», «Нежная забота о детях»). Видение собственной работы через призму данной метафоры отражает, с одной стороны, акцентирование в ней других людей, и в этом она близка к метафоре человека и общения. С другой стороны, данная метафора является своеобразным преломлением метафоры испытания (не для себя, а для клиентов), и ее можно рассматривать именно как помощь клиентам в прохождении их испытания (обучения для учеников и борьбы с болезнью для пациентов). Наконец, метафора помощи выражает ценность (альтруизм), поэтому она также близка к еще не рассмотренным метафорам ценностей.

Метафоры **саморазвития и творчества** являются, по всей видимости, примерами самого неформализованного отношения к работе (в том смысле, что не выделяется ни один из возможных компонентов самой работы). Здесь акцент не ставится на какую-либо составляющую работы, работа воспринимается как источник саморазвития, возможность для творчества и самореализации. Работа является источником разнообразных возможностей («Настоящее открытие», «Творческая пашня»), позволяющим реализовать свое «Стремление к совершенству».

Метафоры **бесконечности и рутины** отражают выделение в собственной работе многократно повторяющихся процессов: «Надоедливая писанина за столом», «Рутинные измерения», «Напряженность с утра до вечера». На этом повторении настолько фокусируется внимание, что все остальные компоненты профессиональной деятельности просто не замечаются, они считаются частью рутины, встраиваются в ее поток.

Последней выделенной категорией является группа метафор **ценностей**. Человек, воспринимающий работу через призму данной метафоры, выделяет в ней одну или несколько значимых для него ценностей, которые реализуются в работе: «Ценность новизны», «Самоотречение как саморазвитие и самоотдача», «Творчество ответственности», «Призвание от Бога». Реализация значимых ценностей попадает в фокус внимания и наполняет работу смыслом, позволяя справляться с действием фрустраторов.

Вторым основанием для контент-анализа послужила эмоциональная окрашенность метафор. Были выделены положительные, отрицательные, нейтральные и амбивалентные метафоры (рис. 2). На этом этапе контент-анализа обрабатывались все метафоры кроме группы формальных ответов и клише.

Ниже приведены основные результаты качественного анализа и интерпретации полученных в ходе контент-анализа метафор, а также существенных признаков своей работы, названных респондентами в ходе выполнения методики.

1. Общей является тенденция воспринимать свою работу через призму тех чувств, которые она вызывает. Однако у педагогов подобные чувства-метафоры преимущественно позитивно эмоцио-

нально окрашены, а у медицинских работников — негативно.

2. Восприятие собственной работы через призму других людей и общения с ними выражено в обеих исследуемых группах, но у педагогов в большей степени. Это может быть связано с большим психическим выгоранием врачей или с особенностями их профессиональной деятельности.

3. Общим для обеих исследуемых групп является видение собственной работы как испытания и для своих клиентов, и для себя.

4. У медицинских работников в значительно большей степени выражены метафоры помощи, что определяется характером их деятельности. Именно осознание себя человеком, способным помогать другим людям, является для них основным источником позитивных эмоций. Основным источником позитивных эмоций педагогов — общение и ценности.

5. Саморазвитие для педагогов является более внутренней, а для медицинских работников — более внешней задачей.

6. Педагоги в большей степени, чем медицинские работники, склонны воспринимать собственную работу через призму заключенных в ней значимых ценностей.

7. В целом эмоциональная окрашенность метафор педагогов в основном нейтральная или положительная, медицинских работников — отрицательная или положительная.

Анализ результатов экспертной оценки полученных метафор позволяет дополнить сделанные выводы.

В связи с невозможностью перекрестного сравнения полученных категорий, главное направление анализа результатов экспертной оценки заключается в качественном анализе категорий, которые являются специфическими для одной из

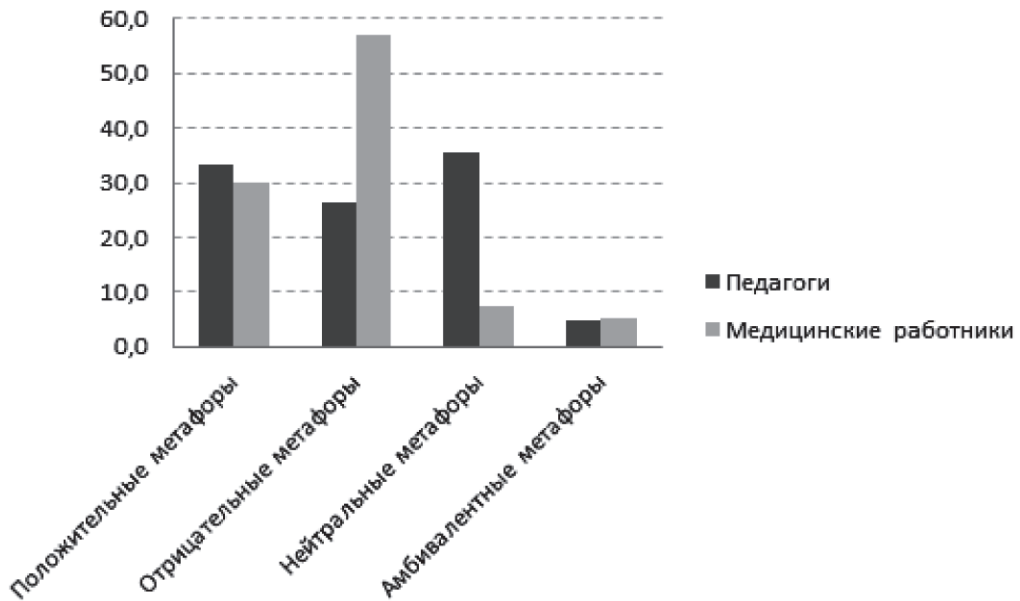


Рис. 2. Гистограмма распределения метафор по их эмоциональной окрашенности у педагогов и медицинских работников

исследуемых групп и которые не были выделены при контент-анализе.

У педагогов выделилась специфичная для них группа метафор — метафоры развития. Они находятся в тесной связи с метафорами помощи и сопровождения, что отражено в пространственной организации рисунка (см. рис. 3). Видение собственной работы через призму данной метафоры определяет восприятие себя в качестве посредника, помогающего осуществлять развитие клиентов — учеников. Данная метафора является аналогом метафоры помощи у медицинских работников, так как отражает специфику содержания профессиональной деятельности педагогов.

Наиболее интересным является выделение еще одной новой метафоры — власти и контроля. Видение собственной работы через призму данной метафоры

возвышает позицию педагога над позициями учеников, определяет иерархию и дает внутренне право наказывать и поощрять.

Т.Б. Щепанская в своей статье «Антропология профессий» писала о том, что социальные институты могут рассматриваться как воплощение и механизм реализации власти в обществе. Именно через их структуры власть доводится до каждого отдельного человека и принимает форму конкретных воздействий на его телесную и духовную жизнь. Действительно, клиенты имеют дело не с абстрактной силой институциональной власти, а с людьми, осуществляющими эту власть посредством своей профессии [14].

Но если Т.Б. Щепанская писала об этом скорее с точки зрения клиентов социальных институтов, то здесь мы видим иной угол рассмотрения проблемы.

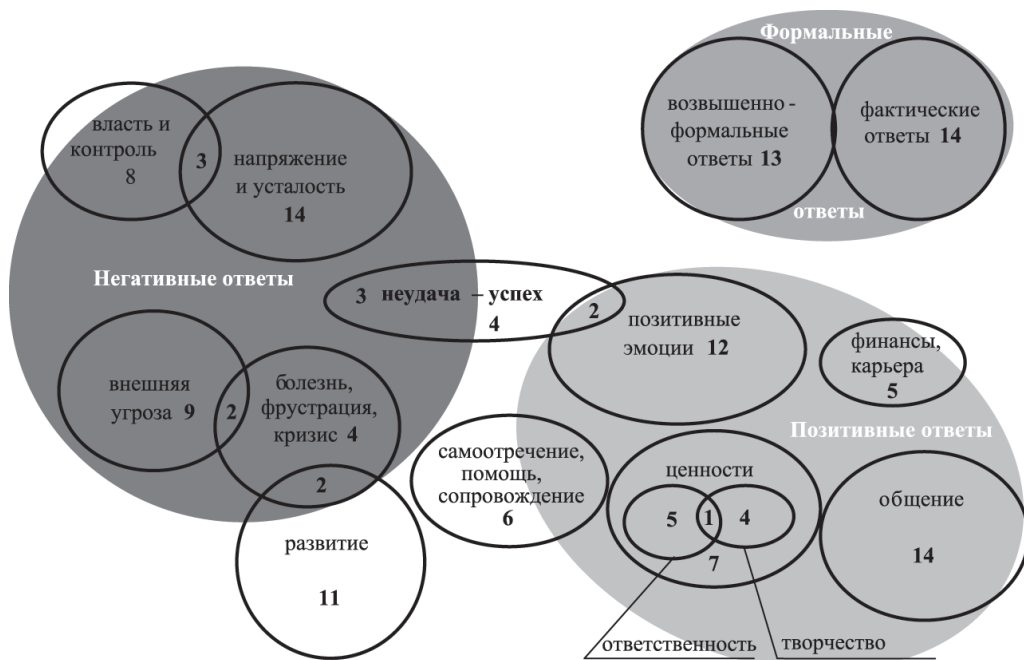


Рис. 3. Метафоры педагогов, обработанные экспертной группой

Не ученики воспринимают учителя как обладающего властью над ними, но сам педагог видит себя в качестве лица, наделенного властью. Возможно, именно существование подобных когнитивных метафор у педагогов во многом обуславливает актуальность метафор испытания.

У врачей была выделена небольшая группа метафор, которую эксперты назвали «исследовательским интересом» (см. рис. 4). Видение собственной работы через призму данной метафоры не является характерным для профессии типа «Человек — Человек». Она отражает субъектно-объектный тип отношений с пациентами, восприятие их в качестве задачи, загадки, которую необходимо решить. Подобные метафоры у педагогов были бы неуместны, а у медицинских работ-

ботников вполне естественно выглядят наряду с другими метафорами в контексте специфики деятельности врача.

Метафоры профессионального цинизма являются ярким свидетельством психического выгорания медицинских работников. Подобных им практически не встречалось у педагогов, из чего можно заключить, что степень выгорания у врачей намного выше, чем у учителей.

Метафоры группы «экзистенциальный страх» также свидетельствуют об эмоциональном выгорании. Они выражают глубокие отрицательные эмоции, связанные с трудностью принятия некоторых реалий работы. Одними из таких реалий является вынужденная власть врача над пациентом, принятие которой и вызывает у врача экзистенциальный страх. Это от-

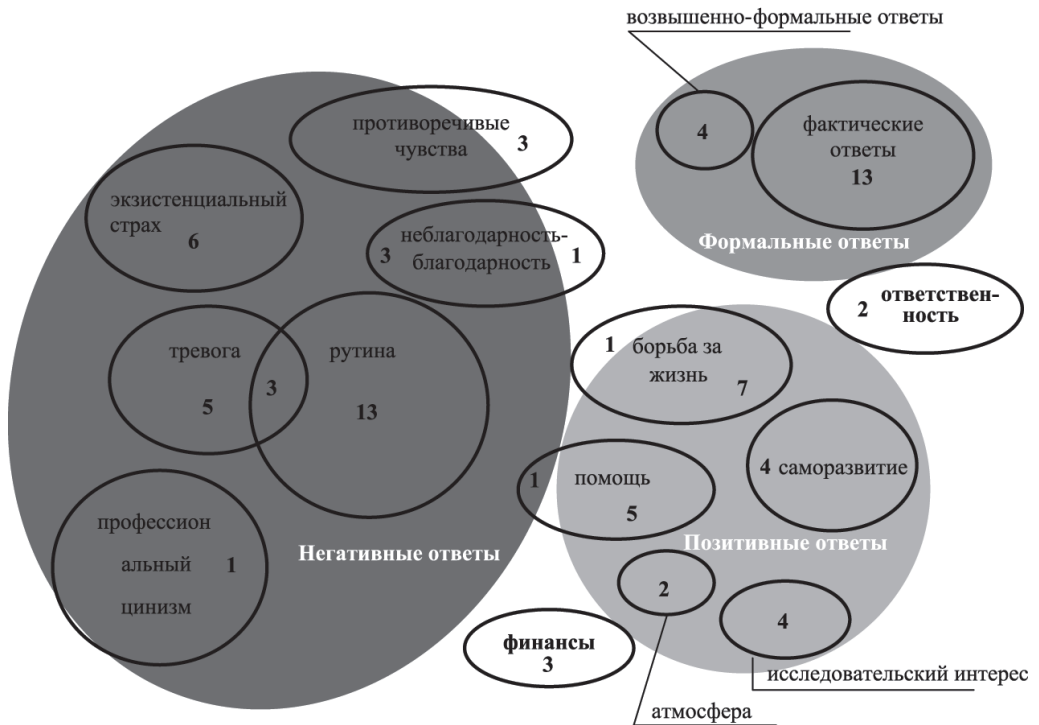


Рис. 4. Метафоры медицинских работников, обработанные экспертной группой

ражено в таких метафорах, как «Вынесение приговора», «Несчастливая лотерея» и так далее. Работа наделяет врача властью не в силу того, что отношения руководитель-подчиненный и отношения профессионал-клиент заданы в самой структуре социального института здравоохранения, как это происходит в случае с образованием. Властью врача наделяет само содержание его деятельности, а также его знания и способность оказать помощь. Поэтому, в отличие от случая с педагогами, врачами власть не принимается как должное. Она является бременем и принимается вынужденно, являясь постоянным фрустратором.

У медицинских работников выделенная в отдельную категорию один из аспектов метафоры испытания — борьба за жизнь, который отличается от прочих метафор испытания ощутимой позитивной эмоциональной окраской. Также у них были выделены две новые категории: экзистенциальный страх и профессиональный цинизм, первая из которых является предпосылкой, а вторая — следствием психического выгорания.

Экспертная оценка полученных метафор, открыла иной ракурс их рассмотрения, появились новые содержательные категории, которые позволили несколько иначе взглянуть на специфику метафор педагогов и медицинских работников. В связи с отсутствием необходимости создавать общую категориальную сеть для обеих групп, были выделены своеобразные аутентичные категории, отражающие специфику каждой из них. Таким образом, были обнаружены существенные сходства метафор представителей двух профессий одного типа, а также значимые различия, отражающие специфику содержания деятельности и ее экзистенциального переживания.

Подводя итог, следует сказать о том, что конструирование метафор с помощью предназначенной для этого методики, по сравнению с самостоятельным придумыванием, значительно увеличивает количество производимых метафор, делает их менее формальными, более содержательными и в целом более близкими к понятию когнитивной метафоры.

Анализ метафор педагогов и медицинских работников позволил выделить у представителей этих двух профессий общие черты, связанные с принадлежностью их к одному типу (Человек — Человек). Также был выделен ряд различий, обусловленных неравной степенью выраженности психического выгорания, характерного для данных профессий. В качестве причин различия выделились также специфика содержания профессиональной деятельности, особенности социальных институтов, к которым относятся изучаемые профессии, и некоторые экзистенциальные составляющие работы.

Это свидетельствует о том, что когнитивная метафора является достаточно чувствительным и точным инструментом, позволяющим понять, как в действительности человек представляет тот или иной социальный объект, в данном случае — собственную работу. Полученные таким образом представления отражают не какой-то отдельный аспект работы. Напротив, они являются целостными, включают в себя особый, интегративный взгляд, часто не осознаваемый самим человеком. Осознание и анализ таких представлений может играть ключевую роль как для диагностики человека или организации, в которой он состоит, так и для их совершенствования. Когнитивные метафоры, таким образом, открывают доступ к особому, феноменологическому, изучению представлений людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. 896 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
3. Гак В.Г. Метафора: Универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте / Отв. ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1988. С. 11–26.
4. Геворкян И.А. Когнитивная теория метафоры Эрла Маккормака // Филология и культура. № 1 (27). Казань, 2012. С. 18–21.
5. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры: Сборник / Под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 175–193.
6. Звегинцев В.А. Теоретико-лингвистические предпосылки гипотезы Сепира-Уорфа // Новое в лингвистике, Вып. 1. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. С. 111–134.
7. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры: Сборник / Под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 387–415.
8. Рикёр П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. Теория метафоры: Сборник / Под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 416–434.
9. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Серебренников Б.А. М.: Наука, 1988. 216 с.
10. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / отв. ред. Серебренников Б.А. М.: Наука, 1988. С. 173–203.
11. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
13. Шрагина Л.И. Логика воображения. Одесса: Полис, 1995. 111 с.
14. Щепанская Т.Б. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. № 1 (21). С. 139–161.
15. Black M. Metaphor // Proceedings of the Aristotelian Society, New Series. Vol. 55. 1955. P. 273–294.
16. Boyd R. Metaphor and theory change: What is “metaphor” a metaphor for? // Metaphor and Thought (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 481–532.
17. Denham A.E. Metaphor and Moral Experience. Oxford: Clarendon Press Oxford Philosophical Monographs, 2000. P. 376.
18. Kuhn T. Metaphor in Science // Metaphor and Thought (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 409–419.
19. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 202–255.
20. Putnam H. Reason, truth and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 117 p.
21. Raskin J.D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism // J.D. Raskin, S.K. Bridges (Eds.), Studies in meaning: Exploring constructivist psychology. New York: Pace University Press, 2002. P. 1–25.

Cognitive metaphor as a tool for study of work perception by different professional groups.

E.P. SUHANOV*,
Moscow, Russia, skvisgaar@yandex.ru

This article contains an analysis of cognitive approach to metaphor and of possibility to use it in researching objects perception by people. Metaphor is considered as a part of thinking process and at the same time as its product, which can be meaningful for thinking process analysis itself. The main basics of metaphor were formulated. Methods were modified for creating metaphors. A wide range of respondents were attracted to help many of them with creating metaphors as it is too difficult task from their point of view. To open diagnostically potential of cognitive metaphor it was held comparative analysis of metaphors for perception of work among 124 teachers and 52 medicine workers. The result of content analysis helped to find metaphor groups reflecting some patterns of perception of work. It was shown that cognitive metaphor is effective and precise tool which helps to understand characteristic perception people have about their work.

Keywords: cognitive metaphor, world picture, image of profession, perceptions, cognitive constructions, teachers, medicine workers.

REFERENCES

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka [The language and the man's world]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 1998. 896 p.
2. Vezhbitskaya A. Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov [Semantic universals and the description of languages]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 1999. 780 p.
3. Gak V.G. Metafora: Universal'noe i spetsificheskoe [Metaphor: the universal and the specific]. In V.N. Teliya (edc.) *Metafora v yazyke i tekste [Metaphor in language and text]*. Moscow: Nauka, 1988, pp. 11–26.
4. Gevorkyan I.A. Kognitivnaya teoriya metafory Erla Makkormaka [Earl McCormack's cognitive theory of metaphor]. *Filologiya i kul'tura [Philology and culture]*, 2012, no. 1 (27). Kazan', pp. 18–21.
5. Davidson D. Chto oznachayut metafory [What metaphors mean]. In N.D. Arutyunova, M.A. Zhurinskaya (edc.) *Teoriya metafory: Sbornik [The theory of metaphors: collection]*. Moscow: Progress, 1990, pp. 175–193.

For citation:

Suhanov E.P. Cognitive metaphor as a tool for study of work perception by different professional groups. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 126–141. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070209

* *Sukhanov Evgeny P.* – Post – graduate, Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, skvisgaar@yandex.ru

6. Zvegintsev V.A. Teoretiko-lingvisticheskie predposylki gipotezy Sepira-Uorfa [The theoretical linguistics background of the Sepir-Worf hypothesis]. *Novoe v lingvistike. Vyp. 1. [The new in linguistics]*. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoi literatury, 1960, pp. 111–134.
7. Lakoff D., Dzhonson. M. Metafori, kotorymi my zhivem [Metaphors we live by]. In N.D. Arutyunova, M.A. Zhurinskaya (edc.) *Teoriya metafori: Sbornik [The theory of metaphors: collection]*. Moscow: Progress, 1990, pp. 387–415.
8. Riker P. Metaforicheskiy protsess kak poznanie, voobrazhenie i oshchushchenie [The metaphorical process as the cognition, imagination and feeling]. In N.D. Arutyunova, M.A. Zhurinskaya (edc.) *Teoriya metafori: Sbornik [The theory of metaphors: collection]*. Moscow: Progress, 1990, pp. 416–434.
9. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira In Serebrennikov B.A. (edc.) [The Role of the human factor in the language: The language and world's image]. Moscow: Nauka, 1988. 216 p.
10. Teliya V. N. Metaforizatsiya i ee rol' v sozdanii yazykovoi kartiny mira [The metaphORIZATION and its role in the creation of a language world's image]. In Serebrennikov B.A. (edc.) *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira [The Role of the human factor in the language: The language and world image]*. Moscow: Nauka, 1988, pp. 173–203.
11. Ulanovskii A.M. Konstruktivizm, radikal'nyi konstruktivizm, sotsial'nyi konstruktivizm: mir kak interpretatsiya [Constructivism, radical constructivism, social constructionism: the world as an interpretation]. *Voprosy psikhologii [The questions of psychology]*, 2009, no. 2, pp. 35–45.
12. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya [Psychology of intelligence: Paradoxes of the research]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 272 p.
13. Shragina L.I. Logika voobrazheniya [The logic of the imagination]. Odessa: Polis, 1995. 111 p.
14. Shchepanskaya T.B. Antropologiya professii [The anthropology of profession]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii [Sociology and social anthropology journal]*, 2003, no. 1 (21). pp. 139–161.
15. Black M. Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 55, 1955*, pp. 273–294.
16. Boyd R. Metaphor and theory change: What is “metaphor” a metaphor for? In *Metaphor and Thought (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 481–532.
17. Denham A.E. Metaphor and Moral Experience. Oxford: Clarendon Press Oxford Philosophical Monographs, 2000. 376 p.
18. Kuhn T. Metaphor in Science. In *Metaphor and Thought (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 409–419.
19. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor. In *Metaphor and Thought (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 202–255
20. Putnam H. Reason, truth and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 117 p.
21. Raskin J.D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J.D. Raskin, S.K. Bridges (eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*. New York: Pace University Press, 2002, pp. 1–25.

Факторный опрос: преимущества, область применения, практические рекомендации

Л.К. ГРИГОРЯН*,
Москва, Россия, grigoryanlusine@yandex.ru

Е.В. ГОРИНОВА**,
Москва, Россия, elena_gorinova@mail.ru

Статья посвящена применению метода факторного опроса в социально-психологических исследованиях. Данный метод относится к группе экспериментальных и позволяет тестировать гипотезы о причинно-следственных связях. К основным преимуществам метода факторного опроса следует отнести высокую экологическую валидность, свойственную опросным методам, низкую подверженность результатов эффектам социальной желательности, достигаемую за счет того, что респонденты не осознают факторы оценки социальных объектов. И, наконец, возможность выявления имплицитных детерминант социального восприятия, недоступных для измерения в ходе применения привычных опросных методов. При этом на сегодняшний день факторный опрос практически не используется или малоизвестен среди российских исследователей, в том числе и в силу отсутствия русскоязычных публикаций, освещающих эту технику. В данной статье не только подробно описан метод, его преимущества и сферы применения в науке, но и детально представлена процедура его реализации в практике прикладного социально-психологического исследования, проиллюстрированная примерами.

Ключевые слова: факторный опрос, экспериментальные техники в опросных методах, виньетки, метод виньеток.

Для цитаты:

Григорян Л.К., Горинова Е.В. Факторный опрос: преимущества, область применения, практические рекомендации // Социальная психология и общество. 2016. Т.7. № 2. С. 142–157. doi:10.17759/sps.2016070210

* Григорян Лусине Корюновна — научный сотрудник, Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, lgrigoryan@hse.ru, grigoryanlusine@yandex.ru

** Горинова Елена Валерьевна — стажер-исследователь, Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, elena_gorinova@mail.ru

Исследования с использованием виньеток появились в социальных науках в начале 50-х годов XX века [34].

Виньетка — это короткое описание социальной ситуации или объекта, которое оценивается респондентом. Виньетка может представлять собой текст, фотографию или видео, в котором представлен определенный набор значений независимых переменных.

На рисунке представлены примеры текстовых виньеток (которые используются чаще всего) из нашего исследования характеристик аутистических предикторов социальной дистанции. В дальнейшем мы будем использовать данное исследование, чтобы проиллюстрировать различные стадии проведения факторного опроса.

На рисунке приведены примеры 4-х виньеток. При сравнении легко

Ирек: 65 лет, башкир, неверующий. Он родился в России, свободно говорит по-русски. Не имеет высшего образования. Является низкоквалифицированным работником.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Как вам кажется, насколько этот человек похож на вас?

Нравится ли вам этот человек?

Хотели бы вы, чтобы у вас был такой сосед?

Казимир: 45 лет, украинец, христианин. Он родился в России, говорит по-русски с акцентом. Кандидат наук. Является высококвалифицированным специалистом.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Как вам кажется, насколько этот человек похож на вас?

Нравится ли вам этот человек?

Хотели бы вы, чтобы у вас был такой сосед?

Рис. Примеры виньеток

Олеся: 45 лет, украинка, неверующая. Она нелегально иммигрировала в Россию, почти не говорит по-русски. Имеет высшее образование. Является высококвалифицированным специалистом.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Как вам кажется, насколько этот человек похож на вас?

Нравится ли вам этот человек?

Хотели бы вы, чтобы у вас был такой сосед?

Гульнара: 25 лет, татарка, мусульманка. Она родилась в России, говорит по-русски с акцентом. Кандидат наук. Является высококвалифицированным специалистом.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Как вам кажется, насколько этот человек похож на вас?

Нравится ли вам этот человек?

Хотели бы вы, чтобы у вас был такой сосед?

Рис. Примеры виньеток

можно понять суть факторного опроса: описанные в виньетках персонажи отличаются по возрасту, полу, этнической принадлежности, религии, месту рождения (или виду иммиграции), уровню владения русским языком, уровню образования и уровню квалификации. Эти измерения (или факторы) и есть независимые переменные в данном исследовании. Три вопроса, на которые респондент должен ответить после каждого описа-

ния персонажа — это измерения зависимой переменной (в данном случае — социальной дистанции). Важно отметить, что эти *характеристики варьируют в виньетках не случайным образом, а систематически*, что позволяет оценить влияние каждого фактора на зависимую переменную. В этом заключается ключевое отличие факторного опроса или метода виньеток от других исследований с использованием сценариев.

Такой дизайн похож на дизайн факторного эксперимента, где есть много независимых переменных с несколькими уровнями, сочетание которых может приводить к разным значениям зависимой переменной. Отсюда факторный опрос и получил свое название. В 1974 году Р.Н. Rossi в своей диссертации впервые использовал метод факторного опроса как экспериментальную технику в рамках опросной методологии.

Факторный опрос — это экспериментальная техника в рамках опросной методологии, где респонденты оценивают короткие описания ситуаций/объектов в форме виньеток, в которых уровни независимых переменных (факторов) варьируют, позволяя оценить влияние каждого фактора на зависимую переменную, по аналогии с факторным экспериментом.

В последующие 20 лет этот метод развивался [35; 38; 26], но никаких систематических описаний его применения не публиковалось. Только в 1982 году вышла книга «Measuring Social Judgments», где Р.Н. Rossi и А.В. Anderson впервые представили систематическое описание факторного опроса как метода для выявления принципов, лежащих в основе того, как люди судят или оценивают социальные объекты. При этом социальными объектами могут выступать как другие люди или группы, так и любые институты, действия, идеи и т.д. [37]. В основе факторного опроса лежала идея о том, что суждения людей имеют определенную структуру, обусловленную социальными и индивидуальными особенностями, и задача исследователя — выявить эту структуру [46]. Т.е. задача, решаемая в рамках факторного опроса, заключается в выявлении причин, определяющих человеческие суждения.

Как известно, у классического опросного метода есть ряд ограничений, таких, как невозможность проверять причинно-следственные гипотезы, подверженность ответов эффектам социальной желательности и т.д. В попытке обойти эти ограничения Р.Н. Rossi и А.В. Anderson предложили использовать стандартизированные виньетки (фиктивные описания), где выбранные характеристики, описывающие социальный объект оценивания, одновременно манипулируются [37].

По сравнению с классическим опросным методом, у факторного опроса есть ряд преимуществ. Во-первых, так как респондентам предлагается подробное описание случаев, которые им нужно оценивать, данный метод позволяет лучше оценивать контекстуальные факторы, которые влияют на оценки людей. Для иллюстрации можно привести следующий пример. Обычно социальные опросы показывают, что большинство населения США поддерживает смертную казнь за убийство (например, в опросе 2007-го года в поддержку высказалось 69% населения). При этом исследование, проведенное с применением метода факторного опроса [10], показало, что когда людям дается подробное описание разных преступлений с информацией об обстоятельствах преступления и о самом преступнике, они крайне редко склонны выбирать смертную казнь как меру наказания. Помимо этого, результаты показали, что возраст преступника, его умственные способности, а также история прежних судимостей оказывают большое влияние на готовность людей выбирать смертную казнь как меру наказания.

Второе преимущество факторного опроса — это меньшая подверженность социальной желательности по сравне-

нию с эксплицитными измерениями опросных методов [3]. Так как переменные, влияющие на оценку объекта, латентны, люди не осознают, какие критерии они используют при оценке, и, как следствие, полученные результаты лучше отражают реальные суждения, установки и их детерминанты. Так, например, в исследовании С. Stjohn и Т. Healdmoore [44] было выявлено, что американцы больше боятся чернокожих незнакомцев, независимо от вариаций всех остальных характеристик этих незнакомцев и условий, в которых они их встречают.

Наконец, так как люди не всегда осознают причины своих суждений и установок и не способны эксплицитно оценить роль тех или иных детерминант, факторный опрос позволяет воссоздать реальный процесс формирования суждения и выявить имплицитные детерминанты и комбинации детерминант этих суждений [3]. Так, в исследовании G. Jasso [23] на сотрудниках иммиграционной службы США было выявлено, что сотрудники службы ориентируются на совершенно разные критерии при принятии решения о том, какими должны быть кандидаты, подающие на американскую визу.

При всех описанных выше достоинствах, факторный опрос достаточно редко применяется в социальных науках [46; 1]. Причиной этому может быть кажущаяся сложность планирования и реализации факторного опроса. Целью этой статьи является детальное описание всех стадий подготовки и проведения факторного опроса, которое может помочь исследователям оценить потенциал использования данного метода и начать применять его в своих исследованиях.

Области применения факторного опроса

В своей обзорной статье L. Wallander [46] описывает работы в области социологии, в которых применялся факторный опрос. Так как большинство работ пересекается с областью социальной психологии, мы приведем здесь описание областей исследования, описанных в данном обзоре. L. Wallander [46] выделяет ряд тематических блоков, в том числе:

1. Преступления, законы и девиантность. В этом блоке 12 исследований было посвящено исследованию решений о наказании (например, D.P. Boots et al., 2003), 7 — сексуальным оскорблениям (например, P.H. Rossi и E. Weber-Burdin, 1983), и 5 — корпоративным преступлениям (например, L.A. Elis и S.S. Simpson, 1995).

2. Семья и социальное благополучие. Сюда включены исследования суждений о насилии над детьми (например, A.W. O'Toole et al., 1993), старении (например, H.B. Degenholtz et al., 1999), а также отношения к межпоколенной ответственности (например, L. Ganong, M. Coleman, 2005).

3. Социальная дифференциация. В этой сфере проводились исследования оценки справедливости доходов (например, G. Jasso, P.H. Rossi, 1977) и восприятия бедных (например, J.A. Will, 1993).

4. Социология здоровья и медицины. Здесь изучались, например, популярные концепции психических заболеваний [45], а также стигмы, связанные с различными болезнями, такими как СПИД и рак [42].

5. Организации, занятость и работа. Сюда вошли исследования отбора со-

трудников [13], исследование лояльности менеджеров организации [33] и другие.

6. Социология города. Данная область достаточно однородна: все исследования были посвящены моделированию оценок населения окрестностей (района) (например, A.V. Shlay and D.A. DiGregorio, 1985).

7. Различные исследования социальных объектов, в том числе норм (не)курения [31], норм политических действий [25], отношений к иммигрантам [41], выбор профессиональной деятельности [8], оценка наблюдателей в спорте [47].

Поиск в международной реферативной базе данных Scopus по запросу «factorial survey» в категории «Психология» показал всего лишь 45 опубликованных работ, большинство из которых уже упоминается в списке выше. Большая часть из этих работ проведена в рамках криминальной психологии (15 статей, 5 из которых — о сексуальном насилии, 3 — о мерах наказания и 2 — о насилии над детьми). Затем можно выделить группу работ по принятию решений (6 статей), куда входят исследования решений о выборе места жительства, о вождении в нетрезвом виде и т.д. Всего 5 исследований посвящено восприятию справедливости, сюда входят исследования справедливой пенсии, справедливого прожиточного минимума, распределения денег и разрыва в зарплатах между мужчинами и женщинами. Можно указать также 4 исследования установок (например, какие атрибуты необходимы для категоризации персонажа как «немца»; отношение к пенсионерам) и 4 исследования предпочтений (каким должно быть качество заботы о детях; какие характеристики программы по профилак-

тике СПИДа предпочитают клиенты и т.д.). Наконец, сюда же входят 3 исследования из области межличностных отношений (например, воспринимаемые обязанности взрослых детей перед родителями) и 3 методологические публикации, описывающие саму технику факторного опроса.

Как мы видим, факторный опрос может применяться в самых разных областях, но при этом этот метод очень мало используется. На наш взгляд, факторный опрос имеет большой потенциал в социальной психологии, особенно в области изучения различных норм и установок, которые подвержены эффектам социальной желательности при оценке обычными опросниками. Далее мы попытаемся дать представление о факторном опросе как экспериментальной технике и о том, как этот метод можно использовать.

Место факторного опроса среди экспериментальных техник в рамках опросной методологии

Факторный опрос — не единственная экспериментальная техника с использованием виньеток, которая применяется для выявления факторов принятия решений. Можно выделить как минимум еще два родственных метода, которые решают сходные задачи: это совместный анализ (conjoint analysis) и эксперименты с выбором (choice experiments). Мы привели сравнительное описание каждого из трех методов, чтобы показать специфику факторного опроса (табл. 1).

Если говорить о научной ценности данных методов, то совместный анализ явно проигрывает двум своим конкурен-

**Сопоставление различных экспериментальных техник
в опросной методологии [27, 7]**

Название Критерии сравнения	Факторный опрос (Factorial Survey)	Совместный анализ (Conjoint analysis)	Эксперименты с выбором (Choice experiments)
Описание	Экспериментальная техника, где респонденты оценивают короткие описание ситуаций/объектов в форме виньеток, в которых уровни независимых переменных (факторов) варьируют, позволяя оценить влияние каждого фактора на зависимую переменную, как в факторном эксперименте	Группа методов, имеющая две общие черты: (1) выявляет предпочтения, (2) выявляет факторы (сочетание факторов), влияющие на предпочтение одних альтернатив другим	Экспериментальный метод, основанный на теории случайной полезности (random utility theory), который предполагает выбор одной альтернативы из ряда предложенных и позволяет оценивать нелинейные модели принятия решений
Сфера применения	Социальные науки	Маркетинговые исследований (поведение потребителей)	Экономика
Презентация стимульного материала	Виньетки (в форме текста, фото или видео)	Таблицы (профильные карты), представляющие продукты/объекты	Таблицы с презентацией нескольких альтернатив в одном «наборе выборов»
Задача респондента	Оценка каждой виньетки по шкале, в которой задана зависимая переменная	Ранжирование альтернатив на основе предпочтений	Выбор одной альтернативы из ряда данных

там, так как многократно критиковался за то, что не имеет в своей основе строгой научной теории и по своему дизайну не дает возможности учета многих побочных переменных [7]. Если сравнивать факторный опрос и эксперименты с выбором, то можно сказать, что они равноценны. Обработка данных, полученных по результатам эксперимента с выбором, сложнее, чем обработка данных факторного опроса. Методологические исследования, сравнивающие эти два метода, очень редки, поэтому пока невозможно сказать однозначно, в каких ситуациях какой из методов будет работать лучше.

Однако учитывая, что традиция факторного опроса возникла в социальных науках, а эксперименты с выбором — это скорее экономическая традиция, мы в данной статье сосредоточимся именно на факторном опросе.

Проведение факторного опроса: пошаговая инструкция

Н. Aguinis и К. J. Bradley [2] в своей статье разделяют процесс проведения экспериментального исследования с использованием виньеток на три этапа:

планирование, проведение и представление результатов. В каждом из этапов авторы указывают последовательность решений, которые нужно принимать по ходу прохождения этапа. Ниже перечень этих решений, разделенных по этапам. Описание каждого шага мы дополнили информацией с рекомендациями из других источников. Также все шаги на этапе планирования будут сопровождаться примерами из нашего исследования роли различных характеристик аутистичности в оценке социальной дистанции.

Этап планирования

Шаг № 1: Решить, является ли экспериментальное исследование с использованием виньеток подходящим методом для вашего исследовательского вопроса. Здесь нужно понимать, что этот метод предполагает причинно-следственную связь между переменными, и только если теоретически вы эту связь предполагаете, имеет смысл использовать эту технику. При этом она хорошо подходит в тех случаях, когда манипуляция независимой переменной по каким-либо причинам невозможна или нежелательна в лабораторных условиях.

Пример: В нашем исследовании мы ставим перед собой задачи выявить те факторы и сочетания факторов, которые заставляют людей оценивать представителей других групп как более или менее дистантных. Решить эту задачу через эксплицитные измерения социальной дистанции невозможно. Во-первых, люди обычно осознают только самые выпуклые характеристики представителей других групп (например, цвет кожи или религиозную принадлежность), но не осознают все характеристики, которые влияют на их восприятие социальной дистанции. Во-вторых, люди не могут оценить относительную важность тех

или иных характеристик при формировании воспринимаемой социальной дистанции. Обе эти трудности разрешаются через использование факторного опроса, который позволяет имплицитно оценить вес различных характеристик и их комбинаций при оценке воспринимаемой социальной дистанции.

Шаг № 2: Выбор метода. На этом этапе необходимо выбрать, какой из экспериментальных техник вы хотите применить: факторный опрос, совместный анализ или эксперимент с выбором. В предыдущей части мы уже сравнивали данные методы и обосновывали релевантность факторного опроса для исследований в социальных науках, поэтому в дальнейшем мы сосредоточимся именно на нем.

Шаг № 3: Выбор дизайна исследования. С. Atzmüller и P.M. Steiner [5] выделяют три типа исследовательских дизайнов в факторном опросе: межличностный (between-person), внутриличностный (within-person), и смешанный (mixed research design). В межличностном дизайне каждый респондент оценивает только одну виньетку и все сравнения делаются между респондентами. Межличностные дизайны в чистом виде используются очень редко, так как респондентам сложно оценивать виньетку, когда нет других примеров, чтобы сравнить и получить контекстуальную информацию о разных переменных. В случае с внутриличностным дизайном каждый респондент оценивает один и тот же набор виньеток. Такой дизайн позволяет раскрыть процесс принятия решения человеком. В смешанном дизайне разные группы респондентов получают разный набор виньеток, но при этом внутри каждой группы набор виньеток идентичен. Таким образом, можно отслеживать как процесс принятия решения

каждым респондентом, так и сравнивать респондентов между собой.

Пример: Наша задача — не только выявление роли различных характеристик представителей других культур в формировании социальной дистанции, но и выявление психологического механизма, который определяет значимость тех или иных факторов. На наш взгляд, иерархия собственных идентичностей — это тот фактор, который определяет значимость тех или иных характеристик при оценке аутистичности. Также по итогам факторного опроса мы хотим иметь возможность не только оценить важность характеристик и роль иерархии идентичностей самого оценивающего при определении значимости этих характеристик, но и сравнивать различные этнические группы России между собой. Таким образом, в данном случае нам необходимо использование факторного опроса со смешанным дизайном.

Шаг № 4: Выбор степени погружения. Чем более реалистичной будет презентация виньеток, тем больше шансов, что наблюдаемые связи будут близки к тому, что происходит в реальной жизни (соответственно, повышается внешняя валидность эксперимента). Использование фото-, аудио- и видеоматериалов может повысить реалистичность оцениваемых сценариев и дать более валидные результаты [32; 21].

Пример: Так как мы хотели бы понять, как в реальной жизни формируется воспринимаемая социальная дистанция, мы будем использовать фотографии типичных представителей различных этнических групп, совпадающие с описанием персонажа в виньетке, чтобы увеличить реалистичность виньеток и вовлеченность респондента в процесс оценивания.

Шаг № 5: Определение количества и уровней независимых переменных.

Есть два источника выбора независимых переменных и их уровней: теория (обзор литературы), или предварительное качественное исследование, которое может дать представление о важных факторах оценки зависимой переменной (суждения, установки и т.п.). Согласно С. Sauer et al. [39], оптимальное число независимых переменных варьирует от 6 до 9, при этом желательно, чтобы число уровней у всех переменных были примерно одинаковым (и не очень большим).

Пример: В нашем исследовании мы решили совместить два источника выбора независимых переменных: литературу и предварительный этап с качественным исследованием. На этапе анализа литературы были выявлены некоторые измерения, которые далее проверялись и дополнялись в ходе экспертного интервью. Опрашивались специалисты в области межгрупповых отношений — социологи, социальные психологи, антропологи.

Гайд полуструктурированного интервью включал в себя 6 вопросов. В первом вопросе мы просили экспертов оценить важность характеристик, которые были выявлены на этапе анализа литературы, при формировании воспринимаемой социальной дистанции (каждая характеристика оценивалась по 5-балльной шкале от 1 — «Совсем не важно» до 5 — «Очень важно»). Затем следовал вопрос: «Какие еще характеристики (не приведенные выше), на ваш взгляд, могут влиять на воспринимаемую социальную дистанцию?». И, наконец, задавалось несколько дополнительных вопросов об универсальности этих характеристик при оценке других среди различных культурных групп, проживающих в России, а также о специфике межгрупповых отношений в российском контексте. Результаты по оценке измерений, выявленных в ходе обзора ли-

тературы, были совмещены с новыми измерениями, предложенными экспертами, а также были выбраны уровни измерения для каждой характеристики, релевантные для российского контекста. В табл. 2 при-

веден полученный перечень измерений с указанием соответствующего теоретического конструкта, источника, на основе которого конструкт был выбран, и уровней измерения.

Т а б л и ц а 2

Список независимых переменных (измерений), которые войдут в факторный опрос

Измерение в факторном опросе	Соответствующий конструкт	Источник	Уровни
Этническая группа	Этническая группа, этно-национальная принадлежность, внешний вид (антропологические характеристики)	Анализ литературы, экспертный опрос	(1) русские, (2) украинцы, (3) татары, (4) армяне, (5) белорусы, (6) азербайджанцы
Религия	Религия, религиозная принадлежность	Анализ литературы, экспертный опрос	(1) христиане, (2) мусульмане, (3) неверующие
Уровень образования	Социально-экономический статус	Анализ литературы, экспертный опрос	(1) не имеет высшего образования, (2) имеет высшее образование, (3) кандидат наук
Род занятости			(1) рабочий, (2) офисный сотрудник, (3) руководитель
Знание русского языка	Социально-экономический статус, стратегии социального взаимодействия (тип социальной)	Анализ литературы	(1) почти не говорит по-русски, (2) говорит по-русски, но с ошибками, (3) свободно говорит по-русски
Желание интегрироваться	Стратегии социального взаимодействия (учет норм и правил поведения, тип социальной, стратегии интеграции)	Экспертный опрос	(1) поддерживает традиции своей культуры, и не хочет принимать нормы российского общества, (2) поддерживает традиции своей культуры, но при этом старается жить по нормам и правилам российского общества, (3) старается ассимилироваться, и жить по нормам и правилам российского общества
Пол	Демографические характеристики, социальный статус	Анализ литературы	(1) мужчина, (2) женщина
Возраст	Демографические характеристики, социальный статус	Анализ литературы	(1) 18 лет, (2) 30 лет, (3) 65 лет

Сильными сторонами выбранных измерений являются учет данных предыдущих исследований, опора на качественное исследование, учет практически всех выявленных характеристик, примерно равное количество уровней в каждом измерении и кратность неравных (почти все измерения имеют 3 уровня, 1 измерение — 2 уровня, 1 измерение — 6 уровней; 6кратно 2-м и 3-м). Таким образом, мы можем считать данный перечень характеристик достаточно надежным и переходить к следующему шагу.

Шаг № 6: Выбор количества виньеток. Так как весь пул виньеток (full population of vignettes) — всех комбинаций всех уровней независимых переменных — обычно весьма объемён, то необходимо выбрать количество виньеток, которое будет отобрано из этого пула, а также количество виньеток, которое будет предъявляться одному респонденту.

Есть несколько стратегий выбора виньеток из общего пула. Основные две стратегии, которые используются чаще всего — это случайный отбор и фракционный дизайн [5]. Слабость случайного отбора в том, что полученная выборка виньеток может потерять независимость измерений, когда, например, один уровень одного измерения всегда появляется в сочетании с одним уровнем другого измерения. Так как ортогональность факторов никак не контролируется, то в итоге случайный отбор может привести к тому, что мы не будем иметь возможность отделить главные эффекты от эффектов интеракций или даже главные эффекты друг от друга. Фракционный дизайн предпочтительнее, так как он сохраняет ортогональность и баланс всех уровней разных измерений, но полный фракционный отбор реализуем только на простых дизайнах ФО, с небольшим количе-

ством факторов, имеющих одно и то же количество уровней.

Для сложных дизайнов используется квотный дизайн на основе коэффициента D-эффективности [6, 15]. Данный коэффициент позволяет делать отбор виньеток из общего пула со сложным дизайном, находя оптимальную выборку, которая максимально сохраняет ортогональность измерений и баланс уровней этих измерений. Также с помощью этого коэффициента можно разбить полученную выборку на блоки, которые войдут в каждый опросник. Оптимальное количество виньеток в одном опроснике — приблизительно 10 [39]. Формирование выборки виньеток и распределение их по блокам на основе коэффициента D-эффективности может быть осуществлено в программе SAS. Виньетки в каждом блоке также могут предъявляться респондентам в случайном порядке, чтобы избежать влияния порядкового номера виньетки на оценки. Что касается количества виньеток, которые стоит отбирать, то в целом стоит ориентироваться на рекомендацию «чем больше, тем лучше», если вы можете себе позволить распределить большое количество виньеток на блоки по 10–12 виньеток, и собрать такую выборку, чтобы каждый блок был оценен минимум 5-ю респондентами. Если же это невозможно, то практическая рекомендация — сделать выборку минимум 100–200 виньеток. Обычно этого достаточно, чтобы получить выборку с более или менее ортогональными измерениями и сбалансированным дизайном на основе D-коэффициента. При этом важно помнить, что включение ортогонализации большого количества интеракций и исключение большого количества невероятных сценариев снижает D-коэффициент и, соответственно, возможность отбора качественной выборки [7].

Пример: В нашем исследовании мы остановились на восьми измерениях. При заданных уровнях измерений общий пул виньеток составляет $6 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 2 \times 3 = 8748$ виньеток. Мы планируем отобрать 200 виньеток из этого пула с использованием коэффициента D-эффективности, распределив отобранные виньетки по 20 блокам, 10 виньеток в каждом ($10 \times 20 = 200$).

Этап проведения исследования

Шаг № 7: Формирование выборки. Выборка должна быть сформирована таким образом, чтобы респондентам были знакомы ситуации/объекты, описанные в виньетках. Также нужно учитывать, что поскольку мы говорим об экспериментальном дизайне, расчет необходимого размера выборки, исходя из статистической мощности, необходим, особенно при желании дальнейшего сопоставления групп респондентов.

Пример: Порядок виньеток в каждом опроснике будет случайным, соответственно, принимая во внимание, что каждая из 20 версий опросника будет заполняться 5-ю респондентами, можно рассчитать, что общее число версий опросника будет равно 100. Мы хотим сопоставить 6 этнических групп России, включенных в описание первого измерения, соответственно, необходимо собрать 100 респондентов каждой этнической группы, чтобы статистическая мощность была достаточна для обнаружения эффектов. При опросе 6 этнических групп по 100 респондентов из каждой, мы получим общий объем выборки равный 600 респондентов.

Шаг № 8: Выбор условий и времени администрирования опросников. Необходимо решить, будет ли опрос проводиться на бумаге или через он-лайн платформы, в каких условиях респондентам будут выдаваться опросники, если это бумажная

версия. Также важно организовать опрос таким образом, чтобы респонденты оценивали сразу все виньетки в один подход.

Пример: В нашем исследовании мы планируем организовать опрос через он-лайн платформу. Главное преимущество он-лайн опроса в случае проведения ФО — это возможность рандомизированного получения респондентом одного из вариантов опросника по принципу очередности (каждый следующий респондент, проходящий по ссылке, попадает на рандомно выбранную версию опросника).

Шаг № 9: Выбор метода анализа данных. В случае использования межиндивидуального дизайна, необходимо использовать дисперсионный анализ и его вариаций. Если же используется внутри-индивидуальный дизайн, то полученные данные имеют иерархическую структуру (уровень респондентов и уровень виньеток), поэтому оптимальным является использование многоуровневого анализа [5].

Пример: В нашем случае данные будут организованы на 3-х уровнях: (1) уровень этнической группы со 100 респондентами в каждой, (2) уровень респондента (блока виньеток) с 10-ю виньетками в каждом, (3) уровень виньетки с 8-ю измерениями в каждой. Соответственно, такого рода данные могут анализироваться только с помощью многоуровневого регрессионного анализа. Будут выявлены основные факторы и сочетания факторов, определяющие воспринимаемую социальную дистанцию, а также индивидуальные и групповые различия в иерархии этих факторов.

Этап представления результатов

Шаг № 10: Решение о том, насколько прозрачной и детальной должна быть презентация полученных результатов. Данный шаг скорее представляет собой не

вопрос, а рекомендацию авторов: рекомендуется давать максимально детализированное описание всего исследовательского процесса, а также прилагать использованные виньетки (если и не в тексте статьи, то на сайте журнала или по запросу).

Финансирование

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2014–2015 гг.

ЛИТЕРАТУРА/REFERENCES

1. *Девятко И.А.* Причинность в обыденном сознании и в социологическом объяснении: контуры нового исследовательского подхода // Социология: 4М. 2007. № 25. С. 5–21.
Devyatko I.A. Prichinnost' v obydennom soznanii i v sotsiologicheskom ob'yasnenii: kontury novogo issledovatel'skogo podkhoda [Causality in Everyday Knowledge and in Sociological Research: an Outline of New Exploratory Approach]. *Sotsiologiya: 4M [Sociology, 4M]*, 2007, no. 25, pp. 5–21.
2. *Aguinis H., Bradley K.J.* Best Practice Recommendations for Designing and Implementing Experimental Vignette Methodology Studies // *Organizational Research Methods*. 2014. Vol. 17(4). P. 351–371. doi:10.1177/1094428114547952
3. *Alexander C.S., Becker H.J.* The Use of Vignettes in Survey Research // *Public Opinion Quarterly*. 1978. № 42. 93–104. <http://dx.doi.org/10.1086/268432>
4. *Armocost R.L., Hosseini J.C., Morris S. A. Rehbein K.A.* An Empirical Comparison of Direct Questioning, Scenario, and Randomized Response Methods for Obtaining Sensitive Business Information // *Decision Science*. 1991. 22: 1073-1090. doi:10.1111/j.1540-5915.1991.tb01907.x
5. *Atzmüller C., & Steiner P.M.* Experimental vignette studies in survey research. *Methodology* // *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*. 2010. № 6. P. 128–138. doi:10.1027/1614-2241/a000014
6. *Auspurg K., Hinz T., & Liebig S.* Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey [Complexity, learning effects and plausibility of vignettes in the factorial survey design] // *Methoden – Daten – Analysen*. 2009. № 1. P. 59–96.
7. *Auspurg K., Sauer C.* Factorial Survey Designs. GESIS Summer School in Survey Methodology, presentations. 2014.
8. *Badgett M.V.L., Folbre N.* Job gendering: occupational choice and the marriage market // *Industrial Relations*. 2003. № 42. P. 270–298. doi:10.1111/1468-232X.00290
9. *Baker P.M.* Ageism, sex, and age: a factorial survey approach // *Canadian Journal on Aging*. 1983. № 2. P. 177–184.
10. *Boots D.P., Cochran J.K., Heide K.M.* Capital punishment preferences for special offender populations // *Journal of Criminal Justice*. 2003. № 31. P. 553–565. doi:10.1016/j.jcrimjus.2003.08.003
11. *Burstin K., Doughtie E.B., & Raphaeli A.* Contrastive vignette technique: An indirect methodology designed to address reactive social attitude measurement // *Journal of Applied Social Psychology*. 1980. № 10. P. 147–165. doi:10.1111/j.1559-1816.1980.tb00699.x
12. *Cavanaugh G.F., & Fritzsche D.J.* Using vignettes in business ethics research. In L.E. Preston (Ed.) // *Research in corporate social performance and policy*. London: Jai Press. 1985. Vol. 7. P. 279–293.

13. *de Wolf I., van der Velden R.* Selection processes for three types of academic jobs: an experiment among dutch employers of social sciences graduates // *European Sociological Review*. 2001. № 17 (3). P. 317–330. doi:10.1093/esr/17.3.317
14. *Degenholtz H.B., Kane R.A., Kane R.L., Finch M.D.* Long-term care case managers' out-of-home placement decisions: an application of hierarchical logistic regression // *Research on Aging*. 1999. № 21. P. 240–274. doi:10.1177/0164027599212005
15. *Dülmer H.* (2007): Experimental Plans in Factorial Surveys: Random or Quota Design? // *Sociological Methods & Research*. 2007. № 35. P. 382–409. doi:10.1177/0049124106292367
16. *Elis L.A., Simpson S.S.* Informal sanction threats and corporate crime: additive versus multiplicative models // *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 1995. № 32. P. 399–424. doi:10.1177/0022427895032004002
17. *Finch J.* The vignette technique in survey research // *Sociology*. 1987. № 21. P. 105–114. doi:10.1177/0038038587021001008
18. *Ganong L., Coleman M.* Measuring intergenerational obligations // *Journal of Marriage and Family*. 2005. № 67 (4). P. 1003–1011. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00190.x
19. *Ganong L., Coleman M.* Multiple segment factorial vignette designs // *Journal of Marriage and Family*. 2006. № 68 (2). P. 455–468. doi:10.1111/j.1741-3737.2006.00264.x
20. *Hox J.J., Kreft I. G.G., Hermkens P.L.J.* The Analysis of Factorial Surveys // *Sociological Methods & Research*. 1991. № 19 (4). P. 493–510. doi:10.1177/0049124191019004003
21. *Hughes R., & Huby M.* The application of vignettes in social and nursing research // *Journal of Advanced Nursing*. 2002. № 37. P. 382–386. doi:10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x
22. *Hyman M.R., & Steiner S.D.* The vignette method in business research: Current uses, limitations and recommendations // In E. W. Stuart, D. J. Ortinau, & E. M. Moore (Eds.), *Marketing: Moving toward the 21st century*. Rock Hill, SC: Winthrop University School of Business. 1996. P. 261–265.
23. *Jasso G.* Whom shall we welcome? Elite judgments of the criteria for the selection of immigrants // *American Sociological Review*. 1988. № 53. P. 919–932. doi:10.2307/2095900
24. *Jasso G.* Factorial-Survey Methods for Studying Beliefs and Judgments. // *Sociological Methods and Research*. 2006. № 34. P. 334–423. doi:10.1177/0049124105283121
25. *Jasso G., Opp K.-D.* Probing the character of norms: a factorial survey analysis of the norms of political action // *American Sociological Review*. 1997. № 62. P. 947–964. doi:10.2307/2657349
26. *Jasso G., Rossi P.H.* Distributive justice and earned income // *American Sociological Review*. 1977. № 42. P. 639–651. doi:10.2307/2094561
27. *Lowiere J.J., Flynn T.N. and Carson R.T.* Discrete Choice Experiments Are Not Joint Analysis // *Journal of Choice Modelling*. 2010. № 3(3). P. 57–72. doi:10.1016/s1755-5345(13)70014-9
28. *Ludwick R., & Zeller R.A.* The factorial survey: An experimental method to replicate real world problems // *Nursing Research*. 2001. № 50 (2). P. 129–133. doi:10.1097/00006199-200103000-00009
29. *Murphy K.R., Herr B.M., Lockhart M.C., & Maguire E.* Evaluating the performance of paper people // *Journal of Applied Psychology*. 1986. № 71. P. 654–661. doi:10.1037/0021-9010.71.4.654

30. *O'Toole A.W., O'Toole R., Webster S., Lucal B.* Nurses' recognition and reporting of child abuse: a factorial survey // *Deviant Behavior*. 1993. № 14. P. 341–363. doi:10.1080/01639625.1993.9967950
31. *Opp K.-D.* When do norms emerge by human design and when by the unintended consequences of human action? The example of the no-smoking norm // *Rationality and Society*. 2002. № 14. P. 131–158. doi:10.1177/1043463102014002001
32. *Pierce C.A., & Aguinis H.* Using virtual reality technology in organizational behavior research // *Journal of Organizational Behavior*. 1997. № 18. P. 407–410. doi:10.1002/(sici)1099-1379(199709)18:5<407::aid-job869>3.0.co;2-p
33. *Porter J.D.M.* Gender differences in managers' conceptions and perceptions of commitment to the organization // *Sex Roles*. 2001. № 45. P. 375–398. doi:10.1023/a:1014313732152
34. *Rossi P.H.* The Application of Latent Structure Analysis to the Study of Social Stratification. Ph.D. dissertation, Columbia University, United States. ProQuest Digital Dissertations database. 1951. (Publication No. AAT 0002855).
35. *Rossi P.H., Sampson W.A., Bose C.E., Jasso G. Passel J.* Measuring household social standing // *Social Science Research*. 1974. № 3. P. 169–190. doi:10.1016/0049-089x(74)90011-8
36. *Rossi P. H., Weber-Burdin E.* Sexual harassment on the campus // *Social Science Research*. 1983. № 12. P. 131–158. doi:10.1016/0049-089x(83)90003-0
37. *Rossi P.H., Anderson A.B.* The Factorial Survey Approach: An Introduction. // In: Rossi, P. H., Nock, S. L. (Eds.): *Measuring Social Judgments. The Factorial Survey Approach*. Beverly Hills. 1982. P. 15–67.
38. *Sampson W.A., Rossi P.H.* Race and family social standing // *American Sociological Review*. 1975. № 40. P. 201–214. doi:10.2307/2094345
39. *Sauer C., Auspurg K., Hinz T. and Liebig S.* The Application of Factorial Surveys in General Populations Samples: The Effects of Respondent Age and Education on Response Times and Response Consistency // *Survey Research Methods*. 2011. № 5. P. 89–102. doi:10.18148/srm/2011.v5i3.4625
40. *Shlay A.B., DiGregorio D.A.* Same city, different worlds: examining gender- and work-based differences in perceptions of neighborhood desirability // *Urban Affairs Review*. 1985. № 21. P. 66–86. doi:10.1177/004208168502100107
41. *Short R., Magaña L.* Political rhetoric, immigration attitudes, and contemporary prejudice: a Mexican American dilemma // *The Journal of Social Psychology*. 2002. № 142. P. 701–712. doi: 10.1080/00224540209603930
42. *Shulte A.* Consensus versus disagreement in disease-related stigma: a comparison of reactions to aids and cancer patients // *Sociological Perspectives*. 2002. № 45. P. 81–104. doi:10.1525/sop.2002.45.1.81
43. *Sniderman P.M., Grob D.B.* Innovations in experimental design in attitude surveys // *Annual Review of Sociology*. 1996. № 22. P. 377–399. doi:10.1146/annurev.soc.22.1.377
44. *Stjohn C., Healdmoore T.* Fear of black strangers // *Social Science Research*. 1995. № 24. P. 262–280. doi:10.1006/ssre.1995.1010
45. *Thurman Q.C., Lam J.A., Rossi P.H.* Sorting out the cuckoo's nest: a factorial survey approach to the study of popular conceptions of mental illness // *The Sociological Quarterly*. 1988. № 29. P. 565–588. doi:10.1111/j.1533-8525.1988.tb01435.x

46. Wallander L. 25 years of factorial surveys in sociology: a review // In: Social Science Research. 2009. № 38. P. 505–520. doi:10.1016/j.ssresearch.2009.03.004
47. Ward Jr. R.E., Lewis J.M., Benson D.E. Sports officials' judgments of spectator behavior: a factorial survey // Michigan Sociological Review. 2002. № 16. P. 147–170.
48. Wason K.D., Polonsky M.J., & Hyman M.R. Designing vignette studies in marketing // Australasian Marketing Journal. 2002. № 10. P. 41–58. doi:10.1016/s1441-3582(02)70157-2
49. Will J.A. The dimensions of poverty: public perceptions of the deserving poor // Social Science Research. 1993. № 22. P. 312–332. doi:10.1006/ssre.1993.1016

Factorial Survey: Benefits, Applications and Practical Guidelines

L.K. GRIGORYAN*,
Moscow, Russia, lgrigoryan@hse.ru

E.V. GORINOVA**,
Moscow, Russia, elena_gorinova@mail.ru

The article focuses on the application of the factorial survey design to social-psychological studies. The factorial survey is an experimental technique that allows testing hypotheses about causal relations. The key advantages of factorial survey are (1) higher external validity compared to classical laboratory experiments, (2) lower susceptibility to social desirability effects compared to classical survey approach, and (3) its ability to detect implicit determinants of social perception. Nevertheless, factorial survey design is rarely used in psychology. This work gives an introduction to the factorial survey design, describes its benefits and areas of application. Moreover, it gives practical guidelines on how to plan, conduct, and analyze the results of a factorial survey study, accompanied by examples from our own research.

Keywords: factorial survey, experimental techniques in survey methodology, vignette technique.

Financing

The research was supported within the framework of the Program for Basic Research of National Research University Higher School of Economics (HSE) in 2014–2015.

For citation:

Grigoryan L.K., Gorinova E.V. Factorial Survey: Benefits, Applications and Practical Guidelines. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 142–157. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070210

* Grigoryan Lusine K. — Researcher, International Laboratory of Social and Cultural Researching, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia lgrigoryan@hse.ru, grigoryanlusine@yandex.ru

** Gorinova Helen V. — Trainee-researcher, International Laboratory of Social and Cultural Researchings, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, elena_gorinova@mail.ru

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Первая студенческая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики»

Н.В. КОЧЕТКОВ*,
Москва, Россия, nkochetkov@mail.ru

В настоящем сообщении дается отчет о работе Первой студенческой научной конференции «Социальная психология: вопросы теории и практики», посвященной памяти М.Ю. Кондратьева. В конференции участвовали студенты бакалавриата и магистратуры МГППУ, представившие в своих докладах исследования, выполненные в парадигме классической отечественной социальной психологии и, в частности, базирующиеся на идеях школы А.В. Петровского—М.Ю. Кондратьева. Тематика выступлений охватывала такие области, как социальная психология малых групп, социальная психология личности, этнопсихология, социальная психология образования, психология управления, психология лидерства, социальная психология семьи.

Максимальная эффективность процесса обучения немыслима без хорошо организованной образовательной среды, в которой одну из главных ролей играют традиции учебного заведения. Наиболее ярко они проявляются на таких мероприятиях, как посвящение в студенты, защита дипломов и т.п. Однако, с содержательной точки зрения, традиции в большей степени подпитываются тем социально-культурным фоном, научным контекстом,

который создавало не одно поколение ученых, педагогов и учащихся того или иного учебного заведения. В этом плане ярким маркером наличия традиций служат «именные» конференции, которые есть во многих старых вузах. Уже не первый год проводятся «Ананьевские чтения» в СПбГУ, «Челпановские чтения» в ПИ РАО, чтения памяти Л.С. Выготского в РГГУ, «Мерлинские чтения» в ПГПУ и т.д. Факультет социальной психологии

Для цитаты:

Кочетков Н.В. Первая студенческая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 158–161. doi:10.17759/sps.2016070211

* Кочетков Никита Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nkochetkov@mail.ru

МГППУ может гордиться уже не раз проводившейся всероссийской научно-практической конференцией, посвященной памяти профессора А.В. Петровского, являющегося создателем научной социально-психологической школы, к которой в полной мере можно отнести работу факультета социальной психологии МГППУ. За почти два десятка лет его существования в русле концепций, разработанных А.В. Петровским и его учениками, было воспитано не одно поколение студентов, защищены магистерские, кандидатские и докторские диссертации. В нынешнем году факультет «пополнился» еще одной традицией-конференцией, приуроченной к 60-летию А.В. Петровского, создателя факультета социальной психологии МГППУ, профессора М.Ю. Кондратьева. Омрачает радость от этой традиции только один факт — памятники при жизни не ставят.

Первая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» состоялась 8 апреля 2016 года. Ее цель — представить лучшие студенческие работы, базирующиеся на теоретическом фундаменте классической социальной психологии малых групп. В работе конференции приняли участие более 30 человек, среди которых студенты как младших, так и старших курсов бакалавриата и магистратуры. В программный комитет конференции вошли его председатель — кандидат биологических наук, декан факультета социальной психологии Т.Ю. Маринова и преподаватели факультета — доктор психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии развития Н.Н. Толстых, доктор психологических наук М.Е. Сачкова, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ

социальной психологии О.Б. Крушельницкая, кандидат психологических наук Н.С. Денисенкова, кандидат психологических наук П.А. Бабанин. После открытия конференции и приветственного слова председателя программного комитета состоялось секционное заседание.

Спектр тем, обсуждаемых на конференции, получился широким, отражая научные интересы студентов и их руководителей. Самые большие блоки работ оказались посвящены тематике социальной психологии образования и социальной психологии семьи. Первый блок представляли работы Д.Д. Мельниковой «Школьная форма как элемент образовательной среды»; А.В. Муллахметова «Социально-психологические аспекты информационной культуры школьников»; П.А. Солдатовой «Влияние референтного окружения на систему ценностей подростков»; Л.Ю. Тарасовой «Социально-психологические факторы учебной мотивации в среднем звене общеобразовательной школы»; А.А. Филипповой «Социально-психологические проблемы профессиональной ориентации и профотбора»; Р.А. Цветкова «Социально-психологические особенности учебной мотивации школьников младших классов».

По тематике социальной психологии семьи были заслушаны и обсуждены выступления М.Б. Бехбудзаде «Причины конфликтов между детьми в семье»; Ю.Д. Карпухиной «Социально-психологические факторы удовлетворенности браком»; А.Д. Кобыляцкой «Природа предубеждений в контексте внутрисемейных отношений»; Д.Ф. Свиреповой «Особенности воспитания в неполной семье»; Е.С. Смагиной «Причины конфликтов детей одной семьи».

Традиционной для факультета социальной психологии МГППУ является

проблематика этнопсихологии, в рамках которой были подготовлены сообщения В.П. Журавлевой «Психология этнической предубежденности»; А.Г. Захаркиной «Социально-психологическая характеристика тренинга межкультурной компетентности»; А.Ю. Болтовой «Ценностные ориентации людей, присоединяющиеся к новым религиозным движениям».

Нельзя не отметить еще один вектор исследований, связанный с психологией управления. На эту тему были сделаны доклады Н.И. Папки «Типы организационных патологий государственных учреждений»; Е.А. Васильевой «Образ эффективного руководителя в представлениях сотрудников современных коммерческих организаций»; А.А. Абовян «Стратегии поведения в конфликте сотрудников организации с различными защитными психологическими механизмами», А.Ю. Бухариной «Теоретико-методологические аспекты разработки программ развития персонала в высокотехнологических организациях».

Близки к этому руслу научных изысканий практикоориентированные исследования, направленные на изучение такой формы работы, как социально-психологический тренинг. Ему посвятили свои доклады И.В. Давидян («Социально-психологический тренинг как метод формирования личностной компетентности в решении конфликтов») и А.Г. Паташури («Роль социально-психологического тренинга в формировании коммуникативной компетенции личности»).

Тема конфликтов и агрессивного поведения была продолжена в выступлениях Г.Г. Наташенкова «Влияние агрес-

сивного поведения на взаимодействие взрослых людей», О.Г. Сергеевой «Взаимосвязь внутриличностного и межличностного конфликтов» и Г.О. Евграфьева «Агрессивность студентов в зависимости от их принадлежности к определенной музыкальной субкультуре».

Отдельным блоком стоят работы по новой для факультета проблематике, которая, однако, набирает популярность — проблематике интернет-зависимости. Из этой области прозвучали доклады О.В. Зарецкой «Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и классификация подходов к изучению проблемы» и Н.В. Саватеевой «Социально-психологические аспекты компьютерной зависимости».

Классическая социальная психология нашла свое отражение и в области спортивной психологии. Через призму этого отраслевого направления на вопросы лидерства и межличностных отношений посмотрела Ю.Э. Иванова, выступив с сообщением «Лидерство и межличностные отношения в спортивной команде».

В целом Первая конференция памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» показала актуальность такого формата студенческих мероприятий. Это не только дает возможность поощрить лучших учащихся, продемонстрировать студентам младших курсов принадлежность к определенной научной школе, но и сформировать в конечном итоге благоприятную образовательную среду. Оценивая итоги конференции, можно сказать, что она прошла на высоком профессиональном уровне и показала вектор ее дальнейшего развития.

The first students' conference in memory of M.Y. Kondratyev “Social Psychology: Theory and Practice”

N.V. KOCHETKOV*,
Moscow, Russia nkochetkov@mail.ru

This report gives a survey on the First students' conference in memory of M.Y. Kondratyev “Social Psychology: Theory and Practice”. The conference demonstrated a number of best works by students at bachelor and master level, which were done in accordance with classical national tradition in social psychology studies. Thematically the conference spreads to such topics as: psychology of small groups, social psychology of an individual, ethnic psychology, social psychology of education, psychology of management, leadership psychology, family social psychology, as well as a number of practical socio-psychological aspects.

For citation:

Kochetkov N.V. The first students' conference in memory of M.Y. Kondratyev “Social Psychology: Theory and Practice”. *Sotsial'naiia psikhologiia i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 158–161. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070211

* *Kochetkov Nikita V.* — Ph.D. Psychology, Professor in Department of Theory of Social Psychology, FBGOU VO MGPPU, Moscow, Russia, nkochetkov@mail.ru

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Отдаление без отделения

Рецензия на книгу Н.Е. Харламенковой, Е.В. Кумыковой,
А.К. Рубченко «Психологическая сепарация.
Подходы, проблемы, механизмы».
М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с.

С.К. НАРТОВА-БОЧАВЕР*,
Москва, Россия, s-nartova@yandex.ru

В рецензии анализируется системное исследование феномена психологической сепарации, предпринятое авторами книги. Очерчена актуальность исследования, удачно дополняющего обширный спектр работ, посвященных идентичности личности. Отмечаются основные повороты мысли авторов, обоснование впервые представленной теоретической модели сепарации, описание типов гармоничной и дисгармоничной сепарации, новый взгляд на внутрисемейную динамику. Особое внимание уделяется новым фактам в малоисследованной области отношений взрослых детей со своими родителями.

Наука не развивается симметрично и равномерно, уделяя поровну внимания всем своим «детям». Пристальное внимание к одному явлению нередко сужает сознание исследователя, приучая его не замечать тот фон, на котором строится и расцветает любимая научная фигура. Так и получилось, что психология личности на протяжении многих десяти-

летий упорно изучает процесс развития идентичности, поиск объектов идентификации, смены моделей идентичности, но совершенно упускает из виду простой вопрос — а что происходит с теми объектами, которые утратили свою актуальность, с людьми, которые перестали быть значимыми, и вообще — с опытом, который изжил себя? Как и почему меняется

Для цитаты:

Нартова-Бочавер С.К. Отдаление без отделения. Рецензия на книгу Н.Е. Харламенковой, Е.В. Кумыковой, А.К. Рубченко «Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы». М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с. // Социальная психология и общество. 2016. Т.7. № 2. С. 162–167. doi:10.17759/sps.2016070212

* *Нартова-Бочавер Софья Кимовна* — доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, s-nartova@yandex.ru

место всех этих феноменов в жизненном пространстве личности?

Психологической сепарации посвящена новая книга коллектива авторов под руководством Н.Е. Харламенковой, завершившая цикл исследований, направленных на разные аспекты этого явления. Ее выход оказался очень своевременным и дал ответ на многие вопросы современной академической и практической психологии личности.

Удивительным образом феномен психологической сепарации редко рассматривался как достойный отдельного исследования, несмотря на то, что многие классики психологии личности — У. Джеймс, Д.Н. Узнадзе, Р. Ассаджиоли — отмечали неизбежность и необходимость встречных процессов отождествления и отчуждения. Диалектика этого взаимодействия обусловлена временностью пребывания человека в мире, в силу чего он не может лишь присваивать и интериоризировать, он должен также возвращать миру, экстериоризировать, отказываться. Повседневность наполнена и тем и другим и очевидна для обывателя: перефразируя кота Матроскина, чтобы купить что-нибудь ненужное, надо сначала продать что-нибудь ненужное. Однако в современной психологии личности явление сепарации либо обесценивается, либо, напротив, драматизируется, а попыток его понимания как нормативного адаптивного явления практически не предпринималось.

Сепарация в психологии имеет узкое и широкое значение. В узком смысле сепарация обычно означает внешнее событие, обычно просто расставание — развод, прекращение романтических отношений, переезд от родителей. Авторы рецензируемой книги рассматривают сепарацию в широком смысле, как явление,

в первую очередь, внутреннее, однако связанное и с внешним ходом жизни — как «постоянное совершенствование себя, как путь к себе в системе отношений с другим человеком, другими людьми и миром в целом» [1, с. 8]. И ниже: «В нашем понимании сепарация — это не только отделение, *отдаление* от людей, сколько процесс становления себя, своей самобытности *в кругу* людей, в тесном взаимодействии с ними» [Там же]. Т.е. сепарация — это момент индивидуации. На наш взгляд, таким образом авторы поясняют мудрую мысль о том, что невозможно убежать от себя, лишь внешне меняя свою жизнь, истинная дистанция всегда устанавливается внутри, однако обстоятельства могут все же этому способствовать или препятствовать.

Книга фундаментальна, имеет большой объем, включает предисловие, тринадцать глав, заключение и обширный список источников.

В соответствии с традицией классического исследования, первая глава посвящена методологии и содержит изложение того, как далее применяются в изучении феномена сепарации личностный принцип, принципы развития, субъекта, единства человека и его бытия. Методологическое введение в проблему написано неформально и сразу задает высокий уровень обсуждаемого далее. Вторая глава посвящена истории исследования феномена сепарации. Анализируются подходы, которые авторы считают ценными для своего исследования — психоаналитический взгляд на явление сепарации, рассмотрение сепарации внутри теории привязанности, в бихевиоризме и гештальтпсихологии, активно использующей понятие границ, а также в отечественной традиции субъектно-бытийного подхода к психологии личности.

Отдав дань заслугам предшественников и соратников, авторы переходят к собственным результатам, и среди них впечатляет первый — теоретическая модель психологической сепарации. Рассматривая сепарацию как необходимую составляющую пути к внутренней независимости и автономии, авторы отмечают, что она пронизывает весь жизненный путь человека, однако можно выделить «слои» бытия — начало сепарации лежит в области детско-родительских отношений, но она детерминируется также возрастными кризисами, трудными и повседневными жизненными ситуациями. В случае дисгармоничной сепарации человек теряет свою целостность, склоняясь либо к симбиотическим отношениям с людьми и миром, либо к преувеличенно отчужденным. Топология источника дисгармоничной сепарации, заданная моделью, технологично помогает терапии, направленной на восстановление адаптивной силы этого процесса. При этом модель высокоэкологична: неоднократно на протяжении книги высказывается мысль о том, что сепарация должна происходить постепенно, и ее эффективность подготавливается на предшествующей стадии жизненного пути. Таким образом, любящие родители понимают, как долго им нужно держать своего ребенка «под колпаком», чтобы затем он мог безбоязненно из-под него выбраться, принимая за это решение личную ответственность.

Следующие несколько глав посвящены эмпирической верификации теоретической модели на разных группах испытуемых и в разных ситуациях. Нужно отметить, что авторы книги сумели удивительным образом объединить свой опыт и прежние научные интересы — Н.Е. Харламенкова исследовала фено-

мен самоутверждения человека, акцентируя его особенности у подростков, а также изучала особенности отцовства и отношений дочери с матерью, Е.В. Кумыкова специализировалась в области изучения становления женской независимости, А.К. Рубченко — специалист в области изучения разного рода семейных деприваций и их последствий. Феномен сепарации позволил продолжить исследования, задав им новый ракурс.

Четвертая глава посвящена особенностям процесса сепарации в детстве, включая и подростковый возраст. Анализируются особенности сепарации на разных стадиях, связанные с подготовкой к решению новых жизненных задач. Пятая глава содержит изучение дисгармоничной сепарации, происходящей при нарушенном развитии подростка. Очерчиваются типичные и атипичные способы внутренней и внешней сепарации в подростковом возрасте; результаты могут быть полезны в уточнении норм развития, выделении факторов риска и осуществлении психологической поддержки подросткам и их семьям.

Шестая глава посвящена психологической сепарации в юности, ключевом периоде перехода к взрослой жизни, когда взрослеющие люди необыкновенно вариативны в своей дистанции по отношению к миру и близким — от привязанности до конфликтной независимости и собственно сепарации. Описаны рискованные проявления внешней сепарации — эпатажирующая дружба с теми, кого не одобряют родители, алкоголизация, ранние сексуальные отношения. Авторская интерпретация этих широко исследованных негативных феноменов позволяет открыть их смысл как неуклюжей попытки сепарации, что, конечно же, изменяет их корректировку.

Седьмая глава посвящена тому, как сепарация соотносится и связана с депривацией. Высказывается интересная, подтвержденная эмпирическими данными мысль о том, что внешняя принудительная сепарация (в частности, разлука с родителями) затрудняет процесс внутренней сепарации, препятствуя установлению гармоничной дистанции человека по отношению к миру и самому себе. С новой точки зрения описан известный практикам феномен зависимости или реактивного отчуждения при низком самосознании у людей, переживших травматические разлуки.

Восьмая глава описывает процесс сепарации во взрослом возрасте. Нужно отметить качественное своеобразие этого явления, поскольку оно уже не обслуживает задачи взросления, помогая оторваться от прошлого, но служит скорее поддержанию душевного равновесия и благополучия и направлено на освобождение от разрушительных связей, обычно созданных самим человеком, а не полученных им от рождения, как это было с родителями. Обсуждаются нюансы привязанности взрослых ко взрослым, их риски и способы корректировки, в том числе посредством сепарации.

Девятая глава посвящена исключительно актуальной теме, всегда вызывающей отклик в женской аудитории, а именно, сепарации дочери от матери. Показано, что бытовые и ментальные отношения матери с дочерью исключительно сильны, практически неистребимы, и это делает их как ресурсом, так и фактором риска. Однако неожиданные результаты говорят о том, что, судя по всему, более автономные девушки (по результатам опроса дочерей) менее успешны и счастливы в отношениях с мужчинами. Возможно, сохранение зависимости от ма-

тери оказывается для них протектором, «зонтиком» в построении романтических отношений.

Десятая глава посвящена изучению психологических механизмов сепарации дочери от матери с обращением к данным обоих членов диады. Получены типологические исключительно интересные данные о том, как мать и дочь устанавливают отношения друг с другом и миром в случае нормальной сепарации и при зависимости друг от друга. Показано, что зависимость способствует уходу от контакта с миром, сближению личностных черт матери и дочери, сужению репертуара их социальных ролей. Разбираются достаточно распространенные случаи односторонней психологической зависимости матери от дочери или дочери от матери при отсутствии симметрии в отношениях. Материалы этой главы прекрасно сочетаются с данными практических психологов и могут быть весомым подтверждением их интуиций относительно личностного развития членов диады мать-дочь.

Одиннадцатая глава содержит результаты исследования сепарации (в основном травматической) от отца, уточняющие функции отца в семье и в развитии личности ребенка. Интересно, что авторы различают эмоциональную травматическую сепарацию, проявляющуюся в нежелании сопереживать отцу и иметь с ним общий опыт, и просто внешнюю. По данным разных исследований, более разрушительны последствия эмоциональной депривации, в то время как просто физическое отсутствие отца может быть для ребенка вполне переносимым.

В двенадцатой главе изучаются психологические механизмы нормативной сепарации от отца, и демонстрируется, как меняется способ реализации ос-

новых отцовских функций (защиты и дифференциации) по отношению к взрослеющему ребенку с учетом потребности последнего в сепарации. Выделяется три варианта динамики — прогресс, регресс и стагнация функций. Если отец не меняет своих родительских стереотипов, сепарация может происходить дисгармонично, и желаемая цель, достижение автономии достигнута не будет.

Тринадцатая глава резко отличается по своей идее и замыслу. Если все изложенные исследования в целом отвечали на вопрос, какой сепарация бывает и к чему приводит, то здесь авторы задумываются о том, что же делать, если все идет не самым лучшим образом. Исследуется одно из наиболее интересных и эвристичных явлений психологии — компенсация. Что происходит, если се-

парация затруднена или несовершенна, при разных типах привязанности, как она может смягчать последствия и как мы, психологи, можем воссоздать картину жизненного пути человека, опираясь на опыт наблюдения практикуемых им компенсаций.

Таким образом, поставив проблему, описав феномен и варианты его проявлений, задав оптимистичные перспективы жизни для тех, кому (как и почти всем) не повезло пережить опыт гармоничных сепараций, авторы логично подошли к задаче выявления ресурсов адаптации и развития личности. А также дали обещание — изучить сепарацию в межпоколенном взаимодействии, в триаде, в соотноении с синтонностью или дистонностью эмоционального фона личности.

Итак, будем ждать новых исследований и книг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с.

Distance without Dividing.

Book review of: N.E. Kharlamenkova, E.V. Kумыkova, F.K. Rubchenko.
Psychological separation. Approaches, problems, techniques.
M.: Psychology Institute RAS, 2015. 367 p.

S.K. NARTOVA-BOCHAYER*,
Moscow, Russia, s-nartova@yandex.ru

The review analyzes systematic studies of the psychological separation phenomenon. The high relevance of the study is outlined because it stays in addition to the vast range of works devoted to the personal identity. Major authors' ideas, a theoretical model of separation presented for the first time, a description of the types of harmonious and disharmonious separation, a new look at family dynamics are marked. Special attention is paid to new facts in a little researched area of the relationship of adult children with their parents.

REFERENCES

1. Kharlamenkova N.E., Kумыkova E.V., Rubchenko F.K. Psychological separation. Approaches, problems, techniques. M.: Psychology Institute RAS, 2015. 367 p.

For citation:

Nartova-Bochaver S.K. Distance without Dividing. Book review of: N.E. Kharlamenkova, E.V. Kумыkova, F.K. Rubchenko. Psychological separation. Approaches, problems, techniques. M.: Psychology Institute RAS, 2015. 367 p. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 162–167 (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070212

* *Nartova-Bochaver Sofiya K.* — Doctor in Psychology, professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, s-nartova@yandex.ru

Развитие детей-сирот в условиях институционализации и в замещающей семье

Рецензия на книгу: Проблема сиротства в современной России:
Психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан,
Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. — 670 с.
(Фундаментальная психология практике)

Н.С. ДЕНИСЕНКОВА*,
Москва, Россия, nataliya-denisenkova@yandex.ru

В рецензии на книгу «Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект» под редакцией А.В. Махнача, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых дается подробный и содержательный анализ монографии, позволяющей раскрыть особенности психического развития детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях учреждения для детей-сирот или в замещающей семье, а также понять психологические проблемы замещающих семей. Рассматриваются исследования различных аспектов развития и воспитания детей раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Анализируются такие важные для современного общества темы, как международное усыновление, профессионализм замещающей семьи, ее статус, трудности, с которыми она сталкивается, пути решения существующих проблем, предлагаемые российскими, итальянскими и испанскими учеными.

В 2015 году увидела свет коллективная монография «Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект» (ответственные редакторы А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) [1]. Четкая структура монографии, подробное описание методов исследо-

вания, обоснованные выводы, широкий подбор современной отечественной и зарубежной литературы, наличие аннотаций, abstracts и сведений об авторах помогают читателю получить представление о содержании монографии в целом и каждой главы в отдельности.

Для цитаты:

Денисенкова Н.С. Развитие детей-сирот в условиях институционализации и в замещающей семье. Рецензия на книгу: Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 670 с. (Фундаментальная психология практике) // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 168–173. doi:10.17759/sps.2016070213

* *Денисенкова Наталия Сергеевна* — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии развития, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, nataliya-denisenkova@yandex.ru

Основной текст предваряет развернутое предисловие «Психологические исследования проблем сиротства», в котором современно, емко, содержательно анализируется история возникновения и трансформации терминов и понятий, используемых в монографии, поднимаются проблемы, не решенные в настоящее время.

В монографии имеется два раздела, состоящие из глав, в которых представлены результаты широкого круга исследований по проблемам сиротства. Структура монографии соответствует современному status quo, при котором сосуществуют различные системы воспитания и жизнеустройства детей сирот: в условиях институционализации и замещающей семьи.

Первый раздел, «Психическое развитие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации», построенный согласно возрастно-психологической логике, позволяет познакомиться с изучением различных аспектов развития и воспитания детей-сирот раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов в условиях институционализации.

Первые главы раскрывают специфику развития детей младенческого и раннего возрастов, воспитывающихся в домах ребенка, в том числе формирование привязанности и различных компонентов образа Я, описываются особенности общения таких детей со взрослыми. Интерес как для ученых, так и для практиков представляет подробное описание многочисленных авторских методик, предложенных Н.Н. Авдеевой, М.Ю. Солдуновой и Р.Ж. Мухамедрахимовым и дающих возможность изучать развитие личностной и социальной сфер детей младенческого и раннего возрастов.

Психологам, занимающимся исследованием развития ребенка в условиях депривации, понятна острота и сложность проблемы формирования образа тела у детей дошкольного возраста. Полученные Е.В. Филипповой и Н.М. Горшковой данные о том, как происходит становление образа тела у детей с разным опытом депривации, позволяют более осознано выстраивать систему взаимоотношений взрослый-ребенок.

Сравнительный анализ когнитивного и личностного развития детей младшего школьного возраста с разным уровнем психического развития, проживающих в семье и в детском доме, проведенный М.К. Акимовой и С.В. Персияновой, помог разработать оригинальную систему арт-терапии и музыкальной терапии, направленную на коррекцию умственного и личностного развития детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз «умственная отсталость». Введение инклюзивного образования активизирует поиск адекватных форм и методов работы с такими детьми, в связи с чем использование музыкальной и арт-терапии является современным и очень востребованным.

Значительная часть первого раздела посвящена изучению подростков-сирот, что определяется особой значимостью данного возраста для социального и личностного развития. Авторами (О.Н. Жильцовой, Д.В. Солдатовым, Л.А. Головей, М.В. Даниловой, Ю.Ю. Даниловой и др.) описываются многочисленные искажения в развитии личности, выявленные у подростков, воспитывающихся в детских домах: низкая самооценка, неудовлетворенность своим образом жизни, выраженное проявление экстерналистского локуса контроля, тревожность, индифферентность, низкий уровень

сформированности познавательных интересов, пассивная жизненная позиция, отсутствие связи между личным прошлым, настоящим и будущим, страх перед будущим, ограниченность профессионального выбора, склонность к суицидальному поведению и правонарушениям.

Глубокий и разноплановый анализ социального развития подростков, находящихся в условиях депривации, теоретически и эмпирически обогащает социальную психологию развития. А.М. Прихожан выявлены такие специфические черты поведения подростков из учреждений закрытого типа, как однородность, единообразие стратегий совладания, свидетельствующая о недостаточной выраженности, «сглаживании» индивидуальных различий копинг-поведения. Исследования уровня социальной дезадаптации А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой и Н.С. Сафроновой, проведенные на значительной разноплановой выборке (подростков-сирот, подростков группы риска из неблагополучных семей, школьников из элитных и массовых школ, проживающих в семьях), показывают, что подросткам-сиротам в наибольшей степени свойственны неблагополучие в интерперсональных связях и слабая интегрированность в социальные взаимодействия. Им трудно устанавливать отношения с окружающими из-за низкой степени доверия и выраженного страха отвержения. При этом, как показали в своей работе А.И. Лактионова и А.В. Махнач, уровень жизнеспособности и социальной адаптации подростков-сирот выше, чем у подростков с девиантным поведением из трудных семей.

Заканчивая обзор первого раздела, хотелось бы остановиться на главе «Институционализация и ее последствия для развития социального познания», где

описывается исследование очень важной проблемы — понимания детьми-сиротами ментального и физического мира, а следовательно, специфики их картины мира в целом. Ее автор Е.А. Сергиенко доказывает, что для детей-сирот — особенно при ранней институционализации — характерны дефицитарность социального познания, представлений о «физическом мире» и на базовом уровне, и на уровне понимания причинности. При объяснении причин каких-либо явлений дети из детских домов чаще выбирают физическую причинность, тогда как дети из семьи — ментальную.

Второй раздел монографии — «Психологические проблемы замещающих семей» — посвящен проблеме, вошедшей в нашу жизнь сравнительно недавно, и, что особенно важно, содержит рекомендации и конкретные примеры решений сложных, неоднозначных вопросов. Авторами изучаются такие острые для современного общества, психологов и педагогов темы, как международное усыновление, профессионализм замещающей семьи, ее статус и трудности, с которыми она сталкивается, предлагаются пути преодоления существующих трудностей.

Раздел открывается главами, помогающими разобраться в современных проблемах международного усыновления, проанализировать их в кросс-культурном контексте, осмыслить через призму психологических и педагогических исследований сиротства и замещающей семьи в западной (европейской и американской) и отечественной науке. А.В. Махнач связывает частные вопросы усыновления с проблемами общества в целом: непониманием и неприятием идеи заботы о ребенке-сироте на профессиональной основе, неподготовленностью государства к гибкому и быстрому принятию решений, некорректным обсуждением со-

бытий, связанных с сиротством в СМИ и др. Можно с полным основанием присоединиться к утверждению о том, что в сфере международного усыновления российских детей гораздо больше вопросов, чем найденных ответов.

А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых предлагают программу психологической диагностики замещающих родителей. Они отдельно останавливаются на принципах отбора, диагностических подходах, алгоритмах и основных составляющих психологического заключения, анализируют мировой опыт использования психологических тестов для обследования кандидатов в замещающие родители, выделяют наиболее значимые компоненты диагностики, раскрывают возможности использования их в конкретных ситуациях.

Не ограничиваясь описанием методов диагностики, А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова анализируют опыт использования разработанной программы психологической диагностики, что позволяет сделать вывод о ее валидности.

В главах «Индивидуальные и семейные ресурсы у кандидатов в замещающие родители» и «Психологические и психофизиологические особенности детей и родителей в замещающих семьях как предикторы отказа от приемного ребенка» даны уточнения и конкретные рекомендации по применению программы психодиагностики кандидатов в замещающие родители. Ю.В. Постылякова Е.И., Николаева, О.Г. Япарова, Ю.Б. Мелешева рассматривают примеры возвращения детей в детские дома, причинами которых является недостаточный учет психопатологической симптоматики в семье кандидатов, функциональности семьи, наличия в ней детей и др.

Изучение особенностей принимающей семьи позволяет выделить некоторые ее характеристики, оказывающие специфическое влияние на развитие приемного ребенка. Так, Л.С. Печникова доказывает, что родственная опека, с одной стороны, дает больше возможностей для развития ребенка, с другой, — ригидность установок опекунов зачастую приводит к трудностям выполнения родительских функций и к нарушениям в поведении детей. Мотивы усыновления, наличие в семье психотравмирующих факторов, психическое состояние детей, тактики взаимодействия усыновителей и детей, как показывают проведенные Н.В. Тарабриной и Н.В. Майн исследования, связаны между собой и диктуют особенности работы с разными категориями усыновителей.

Для решения возникающих в замещающих семьях проблем Е.Б. Жуйкова предлагает использовать системный подход. Описание с позиции такого подхода истории трех поколений принимающих семей в европейском обществе позволяет лучше понять особенности современного «реалистически-материалистического» поколения. В главе рассмотрены основные этапы жизненного цикла принимающей семьи и задачи, решаемые на разных этапах усыновления, представлены основные принципы и направления психотерапевтической помощи принимающей семье.

Две главы раздела посвящены исследованиям, связанным с международным усыновлением. Нельзя не отдать должное смелости авторов, поднявших и решающих на высоком научном уровне острую проблему усыновления российских детей-сирот иностранными гражданами Италии и Испании. В главе «Родились в России, выросли в Испа-

нии» особое внимание уделяется возрасту усыновления, психическому статусу детей, характеристике приемной семьи и особенностям ее профессионального сопровождения. Х. Паласиос, М. Роман, Э. Леон, К. Морено, М.-Г. Пеньярубиа дают конкретные рекомендации по усовершенствованию программы усыновления. Они, как и ряд российских авторов, полагают, что одним из острых и нерешенных вопросов остается социальная интеграция, проходящая нормально в раннем возрасте, но ухудшающаяся по мере взросления ребенка. Эту проблему необходимо решать совместными усилиями специалистами обеих стран (страны, где ребенок родился, и страны, где он живет в семье усыновителей).

За последнее десятилетие число усыновленных иностранными гражданами детей значительно возросло, что отмечено в главе «Усыновление российских детей-сирот гражданами Италии». Анализ проблем усыновления предлагается проводить с точки зрения отношенческо-символического подхода, разрабатываемого в течение последних тридцати лет итальянскими учеными Центра семейных исследований при Миланском католическом университете. Р. Роснати и Е. Канци рассматривают условия адаптации ребенка из России к жизни в семье итальянских усыновителей, проводят сравнение с итальянскими детьми из приюта, которое демонстрирует значительно более быструю адаптацию, меньшее число поведенческих трудностей, лучшую успеваемость в школе,

более высокий IQ. Одной из наиболее сложных проблем для ребенка при усыновлении, по мнению авторов, является связь между его прошлым и настоящим. В главе раскрываются условия облегчения прохождения периода адаптации, предлагается программа, отличающаяся продуманностью, гуманностью, знанием психики ребенка. Для того чтобы усыновление дало детям шанс на нормальный рост и полноценное развитие, необходимо налаживание связей между семьей, социальными службами и обществом в целом, между родной страной ребенка и его новой родиной, в данном случае между Россией и Италией.

Работы и отечественных авторов, и западных коллег, представленные в монографии, отличаются авторским подходом, глубоким и оригинальным анализом. Большое количество методов и методик исследования, обширный, очень интересный эмпирический материал, содержательные выводы, практические рекомендации, сопоставление полученных результатов с данными западных авторов, без сомнения, окажутся полезными как для ученых, так и для практиков, интересующихся проблемами сиротства. Главы не единообразны, но отличаются методологической целостностью, что особенно важно в современном контексте и делает монографию единым целым. Содержащиеся в ней теоретические разработки и конкретные эмпирические данные вносят несомненный вклад в исследование многообразных аспектов проблематики сиротства в современной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. — 670 с. (Фундаментальная психология на практике)

Developing orphan children in adoption family and institutionalizing.

Book review of: “The problem of orphanhood in modern Russia: The psychological aspect”. A.V. Makhnach, A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstykh (Eds.). Moscow: Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015. 670 p.

N.S. DENISENKOVA*,
Moscow, Russia nataliya-denisenkova@yandex.ru

The review contains detailed and full analysis of the study, which helps to understand some possibilities of psychological development of children who remained without parents, in situation of socializing and in adoption family, as well as to understand challenges for such families. This work deals with various aspects of development and upbringing of children in early ages: preschool, elementary school and teenagers. Analysis of important contemporary issues has been done, such as international adoption, professional approach of adoption families, its status, difficulties and problem solving suggested by Russian, Italian and Spanish scientists.

REFERENCES

1. The problem of orphanhood in modern Russia: The psychological aspect. A.V. Makhnach, A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstykh (Eds.). Moscow: Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015.

For citation:

Denisenkova N.S. Developing orphan children in adoption family and institutionalizing. Book review of: “The problem of orphanhood in modern Russia: The psychological aspect”. A.V. Makhnach, A.M. Prikhozhan, N.N. Tolstykh (Eds.). Moscow: Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015. 670 p. *Sotsial'naiia psikhologiiia i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 168–173. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070213

* *Denisenkova Nataliya S.* — Ph.D. Psychology, Professor in Department of Social Psychology of Development, FBGBOU VO MGPPU, Moscow, Russia, nataliya-denisenkova@yandex.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

Бюро в России

127051, г. Москва, Сретенка, д. 29, комн. 207

Тел.: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

Факс: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

Редакционно-издательский отдел МГППУ

123390, г. Москва, Шелепихинская наб., д. 2А, комн. 409

Тел.: +7(499) 244-07-06 (доб. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Переводчик *З.З. Исхакова*

Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:

Russian office:

Sretenka st., 29, office 207

Moscow, Russia, 127051

Phone: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

fax: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

MSUPE Editorial and publishing department

123390, Moscow, Shelepikhinskaya nab., 2A, office 409

Tel.: +7(499) 244-07-06 (ext. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Translator *Z.Z. Ishakova*

Maker-up *M.A. Baskakova*