



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

Том 15 № 2 (2018)

DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА

- Gauthier J.** References to Human Rights in Codes of Ethics for Psychologists: Critical Issues and Recommendations. Part II (Отражение прав человека в этических кодексах психологов: критические замечания и рекомендации. Часть II) 131

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Шейнов В.П.** Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности 147
- Балева М.В., Гасимова В.А., Ковалева Г.В.** Сравнительный вклад когнитивных факторов и самоотношения в социальную перцепцию аутистичности 162
- Кубрак Т.А., Гребенщикова Т.А.** Влияние кино на представления молодежи о пожилых людях 178

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Мигун Ю.П., Спиридонов В.Ф.** Роль сенсомоторного компонента в обработке языковой информации: воплощенное познание vs когнитивная фасилитация? 192

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Воевода Е.В.** Преподавание методологии научного исследования в англоязычной магистратуре: теория, методика, практика 209

РЕЦЕНЗИИ

- Раицкая Л.К.** Рецензия на книгу: Globalisation and Higher Education Reforms 222

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН (Москва, Россия)

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии Хьюстонского университета, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека Бейлорского медицинского колледжа (Хьюстон, США); профессор Центра детских исследований Йельского университета, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинс (Йель, США)

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО (Москва, Россия)

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор психологии Эйрис Университета (Нью-Йорк, США)

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств (Париж, Франция)

Крупнов Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Москва, Россия)

Кючуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии (Катовице, Польша)

Нью Вилльям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи Колледжа Белойта (Белойт, США)

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук Университета Силезии в Катовице (Катовице, Польша)

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, действительный член Российской академии естественных наук, советник ректора МГИМО МИД России, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России (Москва, Россия)

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт (Джуно, Аляска, США)

Стошич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа академических исследований «Досидеж» (Белград, Сербия)

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхем (Нью-Йорк, США)

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник Авалон Бизнес Систем (Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США)

Хархури Анатолий Владимирович, Ph.D., профессор психологии Американского университета Шарджи (Шарджа, Объединенные Арабские Эмираты)

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)

Редактор *М.П. Малахов*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Психология и педагогика»:

ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198

Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67;

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Подписано в печать 14.06.2018. Выход в свет 28.06.2018. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 8,71. Тираж 500 экз. Заказ № 455. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН
115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; ipk@rudn.university



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 15 NUMBER 2 (2018)

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL ETHICS

- Gauthier J.** References to Human Rights in Codes of Ethics for Psychologists: Critical Issues and Recommendations. Part II..... 131

PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY

- Sheinov V.P.** Relationships between Assertiveness and Psychological and Social Psychological Characteristics of Personality..... 147

- Baleva M.V., Gasimova V.A., Kovaleva G.V.** Comparative Contribution of Cognitive Factors and Self-Attitude to Social Perception of Outgroups of Different Types..... 162

- Kubrak T.A., Grebenshikova T.A.** Impact of Movie on the Young Viewers' Representations of Senior People 178

COGNITIVE PSYCHOLOGY

- Migun J.P., Spiridonov V.F.** Role of Sensorimotor Component in Language Processing: Embodied Cognition VS Cognitive Enhancement?..... 192

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

- Voevoda E.V.** Teaching Research Methodology — Theory, Methods, Practice: The Case for English Language Master Programme 209

BOOK REVIEWS

- Raitskaya L.K.** Book Review: Globalisation and Higher Education Reforms..... 222

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Sergey I. Kudinov, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Honorary editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology (*University of Houston, Houston, USA*), Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics (*Baylor College of Medicine, Houston, USA*), Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories (*Yale University, Yale, USA*)

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (candidate of psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Psychology (*Pace University, New York, USA*)

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology (*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*)

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art (*Paris College of Art, Paris, France*)

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology (*American University of Sharjah, Sharjah, UAE*)

Alexander I. Krupnov, D.Sc. in Psychology, Professor, Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education (*Silesian University in Katowice, Poland*)

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies (*Beloit College, Beloit, USA*)

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science (*University of Silesia in Katowice, Poland*)

Lilia K. Raitzkaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology (*Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia*)

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association (*Juneau, Alaska, USA*)

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, and Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President, and Representative to APA Council (*Fordham University, New York, USA*)

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher (*Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA*)

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (doctor of sociological sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical mastery Chair (*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus*)

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer science, Professor (*College of academic studies "Dositej", Belgrade, Serbia*)

Editor *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Series «Psychology and pedagogics»:

Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

Tel. +7 (495) 778-38-07 (12-67);

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 года. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала — публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам.

Журнал издается на русском, английском, французском, немецком, испанском языках.

Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» входит в список периодических изданий, публикации в которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите кандидатских докторских диссертаций (№ 318 в обновленном Перечне ВАК от 27.01.2016) по научным специальностям:

19.00.00 — психологические науки;

13.00.00 — педагогические науки.

С 2017 года журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

Основные тематические рубрики журнала:

Теоретические, методологические и дискуссионные проблемы современной психологии и педагогики;

Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности;

Современные социально-психологические и этнопсихологические исследования;

Проблемы межкультурной адаптации и коммуникации в образовательном пространстве;

Психодиагностика и тестология;

Актуальные направления психологии здоровья и психофизиологии;

Психолого-педагогические проблемы образования;

Психолого-педагогические исследования высшего и среднего образования;

Международные конференции по психологии и педагогике и др.

Рубрики журнала постоянно обновляются и отражают наиболее актуальные направления развития современной психологии и педагогики.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Полнотекстовые версии статей журнала представлены в базе данных Cyberleninka: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhy-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редакцией по электронному адресу: psyj@rudn.university.

ABOUT OUR JOURNAL

“RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and foreign scientists on the current trends of psychology and pedagogy in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and foreign science. The articles will be published in Russian, English, French, German and Spanish.

Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate students.

The Journal publishes papers on a wide range of issues of psychology and education, and the results of interdisciplinary research.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal is:

Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;

Current Problems of Personality Psychology;

Contemporary Social Psychological Research;

Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;

Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;

Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;

Psychological and Pedagogical Research of higher and Secondary Education;

Cross-National Scientific Cooperation;

International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc, as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Full-text versions of the articles are presented in the Cyberleninka database: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhby-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial board by e-mail: psyj@rudn.university.



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-131-146

UDK 159.99

REFERENCES TO HUMAN RIGHTS IN CODES OF ETHICS FOR PSYCHOLOGISTS: CRITICAL ISSUES AND RECOMMENDATIONS. PART II¹

Janel Gauthier

School of Psychology
Laval University

2325 rue des Bibliothèques, Quebec City, Quebec, G1V 0A6, Canada

Abstract. There are codes of ethics in psychology that explicitly refer to human rights. There are also psychologists interested in the protection and promotion of human rights who are calling for the explicit inclusion of references to human rights in all psychology ethics codes. Yet, references to human rights in ethics documents have rarely been the focus of attention in psychological ethics. This article represents the second part of a two-part article series focusing on critical issues associated with the inclusion of references to human rights in the ethical codes of psychologists, and recommendations about how psychological ethics and the human rights movement can work together in serving humanity. The first part of the article series examined issues pertaining to the interpretation of references to human rights in codes of ethics for psychologists, and the justifications for including these references in psychological ethics codes. The second part of the article series examines how the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* can be used to extend or supplement codes of ethics in psychology, how ethical principles and human rights differ and complement each other, and how psychological ethics and the human rights movement can work together in serving humanity and improving the welfare of both persons and peoples.

Key words: codes, ethics, human rights, ethical principles, universal declarations, psychological ethics, globalization

Introduction

The first article in this two-part article series focused on critical issues associated with the inclusion of references to human rights in the ethical codes of psychologists. The article included an examination of the origin, historical development and contemporary meaning of human rights; an analysis of different approaches submitted in the literature to overcome the problem interpretation of human rights in ethics codes; and a consideration of the justifications for referring to human rights in psychological ethics codes. It was found that the concept of human rights is neither a unitary nor a universal construct, which creates difficulties for the interpretation of references to human rights in codes of ethics; that the approaches submitted to address the problem of interpretation have been

¹ This article is based on an award address presented at the 75th Conference of the International Council of Psychologists in New York City, NY, 28–30 July 2017 and an invited keynote address presented at the First Pan-African Congress of Psychology in Durban, South Africa, 18–21 September 2017.

unsatisfactory in terms of defining exactly what obligations references to human rights in psychology codes of ethics place on psychologists and to whom psychologists, as psychologists, owe them; and that there is no clear evidence indicating that references to human rights add to the theoretical basis or the guiding moral framework of codes.

Where does that leave us? Is there another more practical way to extend and supplement limitations in codes? The present article, the second in the two-part series, examines these questions along with others, and makes several recommendations about how psychological ethics and the movement of human rights can work together for the betterment of society and its members in an ever-globalizing world.

The Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists

If the drafters and reviewers of codes of ethics in psychology want to extend or supplement limitations in their codes, they can. There is an international ethics document describing ethical principles that they can refer to in their codes of ethics. It is called the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008). Adopted unanimously by the General Assembly of the International Union of Psychological Science and unanimously by the Board of Directors of the International Association of Applied Psychology in 2008 (Gauthier, 2008a, 2009; Ferrero & Gauthier, 2009), this declaration is arguably the single most important international development in the history of psychological ethics. It was the outcome of a six-year process involving original research, broad international consultation, and numerous revisions of the framework and draft document in response to feedback and suggestions from the international psychology community (Gauthier, 2008b, 2008c; Gauthier & Pettifor, 2011; Leach & Gauthier, 2012).

The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) was developed to provide a common moral framework and generic set of ethical principles to guide psychologists worldwide in meeting the ethical challenges of rapid globalization, a set of principles that encompasses all their scientific and professional activities as psychologists in a manner that also recognizes and may be used to address culture-specific interpretations. The moral framework presented in the Universal Declaration is defined in broad strokes that approach as close as possible (through much dialog and research) in reaching consensus on what can be globally acceptable. How should we treat others individually and collectively and how should we be treated? Research has shown great similarities among different cultures on humanitarian values (Gauthier, 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; Gauthier & Pettifor, 2011; 2012; Prentice, Dobson, & Gauthier, 2017). It is the standards, behavioral rules and customs for their implementations that cause the greatest disagreement, along with the perception of outside interference that threatens one's cultural identity.

It is important to note that the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) is not a worldwide code of ethics or code of conduct. Codes of conduct define what one must or must not do as a psychologist, whereas codes of ethics are more aspirational, and link standards to the overarching principles and values. A declaration of ethical principles reflects the moral principles and values that are expected to be addressed in a code of ethics or a code of conduct.

The structure of the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) consists of a preamble followed by four sections, each relating to a different ethical principle: Respect for the Dignity of Persons and Peoples; Competent Caring for Persons and Peoples; Integrity [in relationships]; and Professional and Scientific Responsibilities to Society. Each section includes a statement defining the principle and outlining ethical values contained in the principle. Both the ethical principles and the values contained in each principle are summarized in Table 1.

Table 1

Ethical Principles and Related Values Contained in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008)

Principle I <i>Respect for the Dignity of Persons and Peoples</i>	Principle II <i>Competent Caring for the Well-Being of Persons and Peoples</i>	Principle III <i>Integrity (in Human Relations)</i>	Principle IV <i>Professional and Scientific Responsibilities to Society</i>
<p><i>Values</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respect for dignity and worthiness of all human beings • Non-discrimination • Informed consent • Freedom of consent • Privacy • Protection of confidentiality • Fair treatment/Due process 	<p><i>Values</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caring for health and well-being • Maximize benefits • Minimize harm • Offset/Correct harm • Competence • Self-knowledge 	<p><i>Values</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Accuracy/Honesty • Maximizing impartiality • Minimizing biases • Straightforwardness/Openness • Avoidance of incomplete disclosure • Avoidance of conflict of interest 	<p><i>Values</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Development of knowledge • Use of knowledge for benefits of society • Avoid misuse of knowledge • Promotion of ethical awareness and sensitivity • Promotion of highest ethical ideals • Ethical responsibilities to society

The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) articulates principles and values that are general and aspirational. It does not define any specific behavioral standards. It is stated in the preamble of the document that the application of the principles and values to the development of specific standards of conduct will vary across cultures and that it must occur locally or regionally to ensure their relevance to local or regional cultures, customs, beliefs, and laws. The Universal Declaration also claims to describe ethical principles that are “based on shared human values” (Preamble, 2008). Let it be noted that original research and broad international consultation were used to assess the universality of the ethical principles under consideration for inclusion the Universal Declaration (Gauthier, 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; Gauthier & Pettifor, 2011; 2012; Prentice, Dobson, & Gauthier, 2017). Only those principles found to be the most universal were included in the moral framework used for drafting the declaration.

It is important to note that the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) emphasizes respect and competent caring for individuals as well as for families, groups, and communities, with the aim of addressing the issue of *balance* between the individual and the communal, and allowing for appropriate differences across cultures in the interpretation, for example, of such ethical concerns as informed consent, confidentiality, privacy, professional boundaries, and ethical decision-making. The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*, in its recognition of cultural diversity, is compatible with current developments in psychology to define multicultural competencies. So far, less than a handful of national codes of ethics have explicitly incorporated in their codes respect for the dignity of persons *and* peoples. Those codes

are from Australia (Australian Psychological Society, 2007), Canada (Canadian Psychological Association, 2017), Guatemala (Colegio de Psicólogos de Guatemala, 2011), and New Zealand (New Zealand Psychological Society, 2002).

There is no reference to human rights in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008). This is not an oversight. The idea of referring the *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR) (UN, 1948) in the document was carefully considered when the document was drafted. In the end, a decision was made to focus on the moral imperatives underlying human rights without using the term “human rights”. Language was the issue:

“[...] the term ‘human rights’ has a negative connotation in some countries. In some parts of the world, human rights as defined in the UDHR (UN, 1948), are perceived as a political tool for harassing or controlling other nations, or as a lack of understanding and respect for different cultures, religions, or political systems. The use of the term ‘human rights’ in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) would have made it impossible for some countries to adopt and apply the declaration” (Gauthier & Pettifor, 2012, p. 128).

That said, it is important to note that the *Universal Declaration of Ethical Principles* (2008) does not prevent any organization of psychology from including references to “human rights” into its code of ethics in any way it believes is beneficial. However, if an organization chooses not to include references to human rights in its code, it will find in the *Universal Declaration of Ethical Principles* a moral framework based on shared human values and a language that may be used to promote the same moral imperatives as those underlying human rights (e.g., primacy of respect for dignity, recognition of inherent worth of all human beings, non-discrimination, justice, freedom, well-being, privacy, consent, responsibilities to the community).

It is also worth noting that a “culture-sensitive” model has been developed to assist psychologists around the world in applying the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* to create or review a code of ethics. Information about the model can be found in Gauthier, Pettifor and Ferrero (2010). In their article, the authors describe the steps involved in the application of the model and provides concrete examples as well as several useful comments and suggestions. The model has already been put to the test. It has been used by the College of Psychologists of Guatemala to develop its first code of ethics in 2009 and 2010 (Colegio de Psicólogos de Guatemala, 2011). More recently, it has been used by the Canadian Psychological Association to revise its code (Canadian Psychological Association, 2017). Currently, it is being used by the Mexican Society of Psychology to revise its 2010 code (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Ethical Principles and Human Rights: How Do They Differ and Complement Each Other?

Let us now consider how the concept of ethical principles and the concept of human rights differ and complement each other and how they can work together in serving human kind. To answer these questions, we will compare the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) and the UDHR (UN, 1948). The fundamental commonalities and differences between the two universal declarations are summarized in Table 2.

Table 2

The Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948) and the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists (2008): Commonalities and Differences

COMMONALITIES	
Both share the same fundamental goals of protecting society from harm and enhancing the quality of life.	
Both were developed in response to the needs of their time.	
Both recognizes the inherent dignity of all human beings.	
Both rely on moral imperatives derived from the respect for the dignity of each human being.	
Both support the highest standards of respect, liberty, equality and well-being of people.	
DIFFERENCES	
The <i>Universal Declaration of Human Rights</i> ...	The <i>Universal Declaration of Ethical Principles</i> ...
— addresses the responsibilities of governing states and nations.	— addresses the responsibilities of individual members of a discipline.
— is meant to be a firewall against state barbarism.	— is meant to be a guide that inspires psychologists worldwide toward the highest ethical ideals in their activities.
— articulates standards that are specific, prescriptive and legalistic in tone.	— articulates principles and values that are general and aspirational in tone.
— conceptualizes humanitarian values as legal rights, moral entitlements.	— conceptualizes humanitarian values as moral principles and values.
— can be enforced through its ratification by government of individual nations.	— has no mechanism of enforcement.
— is declared to consist of unalienable and inherent natural rights that are beyond human intervention.	— is declared to consist of ethical principles based on human values shared across cultures.
— is considered absolute in applying to all human beings everywhere at all times, without distinction of any kind.	— considers that the application of the ethical principles and values to the development of specific standards will vary across cultures.
— Is considered never in need of review or revisions.	— may be reviewed or revised to address new issues or changing needs.
— describes rights aiming to protect members of the human family as individuals.	— describes ethical principles and values aiming to protect members of the human family as individuals (i.e., persons) and as groups or collectives (i.e., peoples).
— considers that individual human rights are inalienable (i.e., inherently inviolable) — the rights of the individual have precedence over the rights of the communal.	— recognizes the need to balance respect for the individual and the communal (families, groups, communities, peoples).

The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) and the UDHR (UN, 1948) are each a product of their times. Although there is a span of 60 years in their creation, both share the same fundamental goals of protecting society from harm and enhancing the quality of life. Both are based on a general consensus of human thinking and discourse on what is morally right in addressing human problems. Both support the highest standards of respect, liberty, equality, and well-being of all peoples.

The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) reflects a concern that psychologists in a rapidly globalizing world need ethical guidelines that address global issues and can encompass working cooperatively across worldviews in ways that were not included in their professional training, their practice standards, their codes of ethics, or their past experiences. The larger context is the desire that the rapid globalization of life on the planet contributes to a better life for persons and peoples generally, rather than contributes to increased suffering. While technology makes possible “one world”, the needs of people to maintain their cultural identities demand respect and, in addition, negate rules and prescriptions imposed from the outside on how they should conduct

their lives. In this context, guidance from a moral framework that approaches universality leaves room for local initiative in defining culture-specific interpretations. The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* supports globalization that is “enlightened” (i.e., based on sharing and respect for cultural differences and commonalities), and is not “unilateral” (i.e., imposed to serve political and economic interests of a few to the detriment of the others). It addresses relationships of psychologists as psychologists, and emphasizes respect and caring for individuals, families, groups, and communities, as well as respecting cultural differences that do not violate its moral framework.

The UDHR (UN, 1948) was developed by the UN to ensure that state-sponsored horrific acts of cruelty and racism such as those that occurred under the Nazi regime would never happen again in the world. The document proclaims that all human beings have unalienable rights and entitlements to freedom and dignity, to be free of specified harms, and to enjoy the benefits of society equally with others. The rights are specific and the same for all societies and do not vary with different political, religious, or cultural entities. The UDHR is directed primarily at all nations and states to ensure freedom and justice for its citizens, and to protect them from oppression and harm. There continue to be grave violations of human rights in many parts of world today, and in many countries, work involving the UDHR is highly valued.

Both universal declarations share the fundamental goals of protecting society from harm and the enhancement of the quality of life of its members. Both rely on respect for human life and human dignity. However, as shown in Table 2, there are important differences between these two declarations. For example, the ethics document addresses individual members of a discipline and a discipline as whole, while the human rights document addresses the responsibilities of nations. The ethics document has no mechanisms of enforcement, whereas human rights documents may be implemented and enforced through their ratification by the government of individual nations — when a State ratifies a particular declaration or treaty, it signifies that it agrees to be legally bound by the terms of that declaration or treaty. The ethics document recognizes that the ways the ethical principles and values are expressed must be determined locally or regionally to ensure their relevance to local or regional cultures, customs, beliefs, and laws, whereas the UDHR is considered absolute in applying to all human beings without distinction of any kind at all time. The ethics document considers as important that all communities and cultures adhere to moral values that respect their members both as individual persons *and* as collective peoples, whereas the UDHR ascribes rights aiming to protect members of the human family only as individual persons — in 2007, the UN adopted a declaration on the rights of indigenous peoples to establish a framework of minimum standards for the survival, dignity and well-being of the indigenous peoples of the world (UN, 2007), but the UN has yet to address the rights of non-indigenous peoples. Unlike the ethics document, the UDHR is considered by the UN to be never in need of revisions — to address certain rights that were not addressed specifically in the 1948 document, the UN has adopted covenants, conventions and other human rights documents instead of amending the UDHR. Despite these differences, there is a high level of congruence between the ethical principles and values described in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* and the fundamental human rights set out in the UDHR, as shown in Table 3. The language in each document may be different, but the moral imperatives underlying both documents are quite similar.

Table 3

Connecting Human Rights and Ethics: Similarities in humanitarian values but differences in language

The <i>Universal Declaration of Human Rights</i> recognizes that everyone has...	The <i>Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists</i> recognizes as fundamental...
<ul style="list-style-type: none"> • the right to recognition of dignity • the right to recognition of inherent worth • the right to non-discrimination • the right to justice • the right to freedom • the right to education, health and well-being • the right to protection, security and social order • the right to privacy • the right to free and full consent • that everyone has duties to the community 	<ul style="list-style-type: none"> • respect for the dignity of persons and peoples • respect for the inherent worth of all human beings • the recognition that all human beings are worthy of equal moral consideration, regardless of perceived or real differences in social status, ethnic origin, gender, capacities, or other such characteristics • fairness and justice in the treatment of persons and peoples • respect for the ability of individuals, families, groups, and communities to make decisions for themselves and to care for themselves and each other • caring for the well-being of persons and peoples, developing and maintaining competence • informed consent, protection of confidentiality • privacy for individuals, families, groups, and communities • free and informed consent • the principle of professional and scientific responsibilities to society

What authority is there for accepting the human rights and the ethical principles as described in these two universal declarations?

The historical antecedents of the UDHR (UN, 1948) included the Ten Commandments and other religious documents from ancient times believed to be received directly from the Creator or God. Revolutions in the 17th and 18th centuries invoked the concept of natural law or God’s natural law, thus maintaining a powerful supernatural authority. Today, the UDHR is declared to consist of unalienable and inherent natural rights that are beyond human intervention, even though the UDHR itself was created with wide consultation by a UN Commission on Human Rights. Today, God, by whatever name, is less frequently mentioned, but the divine authority over humankind appears to be implicit in the UDHR.

The authority for the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) lies in a consensus on the nature of ethical principles. As mentioned earlier in this article, research was conducted and broad international consultation were used to identify human values that are shared across cultures. The research conducted to identify those values yielded data showing that the generic set of ethical principles that provided the moral framework for drafting the document was based on shared human values. The *Universal Declaration of Ethical Principles* describes ethical principles that are truly based on shared human values, as demonstrated through research and broad international consultation. Those ethical principles are defined in broad strokes that approach as close as possible (through research and much dialog) in reaching consensus on what can be universally acceptable.

As indicated in Table 2, a major difference between the two declarations is that the UDHR (UN, 1948) is primarily for nations and the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) for members of the psychological community. That said, human rights agendas that target primarily nations and governments, and universal

ethical principles that guide professional associations and their members, are both required in achieving a better life for the inhabitants of a global world. The UDHR names serious abuses of human rights, from which everyone should be free, and the elimination of which few could disagree, such as torture, slavery, arbitrary arrest, and persecution. Promoting positive rights both locally and globally is also important, such as ensuring standards of living, social security, social services, opportunities for education and work, and so on. Both are required in achieving a better life for the inhabitants of a global world. Both have a role to play. The effectiveness of each declaration in building a better world may be greater because their roles complement each other, but are not the same.

Psychology and Human Rights

As previously demonstrated in this two-part article series, it is unclear what source psychologists should use when interpreting references to human rights in codes of ethics. In the absence of a clear definition of human rights in a code, the most feasible interpretation is that they should consult international human rights law. This is problematic, however, because the imprecise nature and complexity of human rights law and its prescriptive nature introduce a level of uncertainty that should be avoided in codes of ethics, especially if such references are not well integrated into or do not add to codes' theoretical basis and guiding moral framework.

That said, one ought to recognize that the UDHR (UN, 1948) is a milestone document in the history of human rights. It has been, and continues to be, influential in moving countries to respect the dignity inherent in every person as a human being. Other declarations of human rights have been developed outside of the UN. These declarations reaffirm individual human rights, but they also proclaim the right of nations to freedom and self-determination, their right to preserve their independent identity, their right to free themselves from the bonds of foreign domination, and their right to take into account their cultural and religious context when interpreting, promoting and protecting human rights. None of these declarations is perfect. All of them have limitations. Still, all of them play an important role in building a better world. Does the lack of perfection matter if the declarations work for the betterment of individuals and societies?

Psychology functions as a discipline within the context of human society. As a science and a profession, it has responsibilities to society. These responsibilities, as described in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008), include among other things “conducting its affairs within society in accordance with the highest ethical standards, and encouraging the development of social structures and policies that benefit all persons and peoples” (Principle IV — Professional and Scientific Responsibilities to Society: 36). Does psychology have responsibilities to society regarding the promotion and protection of human rights? If so, what does it mean for psychology and for psychologists?

Some psychologists (e.g., Hagenaars, 2016a; Seymour & Nairn, 2012) think that psychology has the duty to play a more active role in the promotion and defence of human rights. Some organizations of psychology think the same. The European Federation of Psychologists' Associations (EFPA), for example, has created a Board on Human Rights

and Psychology in 2015 “to raise awareness among psychologists of human rights and (risks of) human rights violations, to prevent human rights violations, and alleviate the effects of human rights violations” (EFPA, 2017, p. 2). Any activity or action that can help to establish human dignity for all persons and peoples is welcome and warrants serious consideration.

Various actions have been proposed to raise the awareness of human rights among psychologists. One of them has been to include references to human rights into all codes of ethics for psychologists (e.g., Hagenaaers, 2016a). However, as demonstrated in the first part of this two-part article series, it cannot be recommended because of the issues it raises. Another one has been to incorporate human rights education in the continuous professional development and the education and training of psychologists (Hagenaaers, 2016b). Let us consider why this later idea is worth pursuing and how it could be applied to be as appropriate and meaningful as possible.

Human rights law has been, and remains, influential in moving nations to respect the dignity of all members of the human family. Psychologists have an important responsibility and role to play in promoting the most fundamental values required to establish human dignity for all persons and peoples. This is not to say that all psychologists should be human rights activists. However, all psychologists should have knowledge and understanding of the body of international law designed to promote human rights. They should know how to reconcile real or apparent conflicts between what is permissible under the law in the country where they live or work, their codes of ethics, and the various instruments of international human rights law.

Some of the UN human rights documents are of specific importance for psychologists acting in their professional capacities. For example, psychologists working with persons with disabilities should know about the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006); those working with persons with developmental disabilities should know about the *Declaration on the Rights of Mentally Retarded People* (UN, 1971); those working with children should have a good knowledge of the *Convention of the Rights of the Child* (UN, 1989); those working with indigenous peoples should be aware of the *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* (UN, 2007); those working with refugees should be familiar with the *Convention Relating to the Status of Refugees* (UN, 1951); psychologists working with victims of torture and other cruel, inhuman or degrading treatment should be familiar with the *Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment* (UN, 1984). However, in addition to being knowledgeable about the various UN human rights instruments, psychologists should also be knowledgeable about the ones developed outside of the UN and which for whatever reason have not been ratified by the UN. In a globalizing world, it is imperative that psychologists be well and fully informed about how human rights are defined and conceptualized around the world and why such differences exist.

It is recognized in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) that differences exist in the way professional and scientific responsibilities to society are interpreted by psychologists in different cultures and that they need to be considered in a way that is culturally appropriate and consistent with the ethical principles and related values of the Declaration. As previously demonstrated, the construct of human rights is

neither unitary nor universal. Differences exist in the way human rights are articulated and interpreted in different cultures and they need to be considered in a way that is culturally appropriate. Because it is based on shared human values, the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* can provide psychologists with a useful moral framework to address culture-specific interpretations of human rights in a way that is both culturally appropriate and ethically sound.

Ethical Principles and Human Rights in a Globalizing World: Working Together in Serving Humanity

Globalization is with us and will continue to grow exponentially. Will it be “unilateral” or “enlightened” (Kim & Park, 2007)? Enlightened globalization is based on understanding, dialogue, respect and integrating knowledge to foster cultural development. It recognizes that each culture has its own set of values, beliefs, practices, and resources that integrate diverse information to transform the world. Unilateral globalization is based on the belief that one’s own culture and values are superior to others and the imposition of one’s own culture and values on others. It violates all concepts of virtue, ethics and human rights, and constitutes a form of oppression. Enlightened globalization may lead to greater harmony, while unilateral globalization by dominant cultures will not (Pettifor & Ferrero, 2012). Some countries allege that today’s Western societies have been and continue to be guilty of “moral imperialism”. The need is urgent today for awareness of the impact of globalization, and collaboration is essential if globalization is to be “enlightened” rather than “unilateral and oppressive”.

Globalization must be enlightened to be ethical. To be enlightened, globalization must be respectful, fair, and beneficial across nations and cultures. How can we bring different people from different cultures together to create a better world? How can professional ethics and human rights work together in serving humanity? How can they be seen as *universally respectful* rather than *unilaterally imposed*? Authors addressing those questions (e.g., Pettifor & Ferrero, 2012) recommend prolonged dialogue, open discussion of virtue, ethics and human rights issues, building trust and understanding of cultural and political issues; generally avoiding confrontations, coercion and hostile encounters. The recommendations reflect the belief that common humanitarian values exist across cultures, and that human rights legislation and codes of ethics cannot be enforced on those who perceive them to be a threat to their cultural identity. To achieve globalization that is positive for all persons and peoples, we need to focus on shared human values. We also need to be sensitive to and respectful of differences in cultures, values, beliefs, customs, history, worldviews, and laws. Prescriptive/imposed approaches lead to resistance; aspirational/educational approaches allow learning, understanding, evolution.

There are no maps showing the way to enlightened globalization. However, the UDHR (UN, 1948) has charted the rights and entitlements of all human beings, and named abuses that must be eliminated (largely by governments). The *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) provides a moral framework and a generic set of ethical principles to guide psychologists worldwide in maintaining common human values while also honoring and understanding culture-specific differences. Work continues within the profession on developing multicultural competencies that not only respect and honor differences in cultural beliefs and practices, but also help to resolve dilemmas

imposed by a perceived clash of cultures (Gielen, Draguns, & Fish, 2008; Pettifor & Ferrero, 2012).

Globalization increases the need for psychologists to accept an active role in changing the conditions in society that contribute to the suffering and dehumanization of persons and peoples. Most psychology codes of ethics include responsibility to society and a commitment to work in respectful ways to change those aspects of society that pose serious violations of their ethical principles. Many codes fall short of using the language of social justice. Violations of human rights often may be considered acts of social injustice, and therefore social justice and human rights issues become similar. Psychology, ethics and human rights have much to contribute and much to share in a globalizing world.

The debate between extreme universalism and extreme cultural relativism is nonproductive. It is possible to maintain independent moral standards, as in the UDHR (2008), as well as apply moral principles, as in the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (UN, 1948), with respect for both cultural differences and social political contexts. To do so requires mutual respect, dialogue, listening, understanding, collaboration, and mutual sense of purpose.

Conclusion

In conclusion, references to human rights in codes of ethics for psychologists raise critical issues. First, the concept of human rights is neither a unitary nor a universal construct. It has evolved and become more inclusive over time, but it has not achieved “universality”. The absence of a universally acceptable definition of human rights creates difficulties for the explicit inclusion of references to human rights in *all* psychology codes of ethics around the world, as requested by some psychologists wishing psychology to play a more active role in the protection and promotion of human rights. Second, most references to human rights in psychology codes of ethics are made without providing psychologists with the information needed to interpret those differences. Furthermore, wherever a definition is provided, it is not clear exactly what obligations this places on psychologists and to whom psychologists, as psychologists, owe them. Third, there is no clear indication that references to human rights in psychology codes of ethics add to the theoretical basis or the guiding moral framework of codes.

Where does that leave us? Given the situation, is it preferable not to refer to human rights in codes of ethics? Yes and no. It depends on the context and the information provided. There could be many good reasons for an organization to include references to human rights in its code. For example, an organization may want to raise awareness of human rights among its members or demonstrate its commitment to the protection and promotion of human rights. Nothing prevents an organization of psychology from including references to “human rights” in its code of ethics in any way it believes is beneficial. However, if an organization of psychology chooses to include references to human rights in its code, it should also provide in it all the information needed to facilitate the interpretation of those references by psychologists and the understanding of the obligations this places on them and to whom they owe them.

In comparison with references to human rights, the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists* (2008) offers a more practical and effective way to supplement

and strengthen ethical codes. Not only does it describe ethical principles based on shared human values across cultures; it also provides a moral framework to encourage global thinking about ethics, while encouraging action that is sensitive and responsive to local needs and values. In addition, it provides a language that can inspire psychologists toward the highest ethical ideals in their professional and scientific work.

The UDHR (UN, 1948) is a milestone in the history of human interactions and the cause of human rights. It has been, and continues to be, influential in moving nations to respect the dignity inherent in all human beings. Does psychology have responsibilities to society regarding the promotion and protection of human rights? Psychology functions as a discipline within the context of human society. As a science and a profession, it has responsibilities to society. Differences exist in the way these responsibilities are interpreted by psychologists in different cultures. While acknowledging those differences, psychology should ensure that psychologists have adequate knowledge of human rights and that they are trained in ethical decision-making to address real or apparent conflicts between what is permissible under their codes of ethics, the law in the country where they live or work, and human rights law.

Ethical principles and human rights strengthen and complement each other. In ethics, we envision a free, just, and peaceful world in accordance with the highest humanitarian values of our existence. In human rights, we envision a free, just, and peaceful world where abuses and injustices are eliminated. However, there are important differences between ethics and human rights. Each has its own language, history, culture, method, approach, and agenda. Despite those differences, they can be good companions and work together in serving humanity. What is required to ensure a successful cooperation between ethics and human rights is mutual respect, open discussion, mutual understanding, commitment, and mutual sense of purpose.

Both ethics and human rights are needed to achieve enlightened globalization. There is much room for listening and dialogue on the road to global understanding and harmony.

REFERENCES

- Australian Psychological Society (2007). *APS code of ethics*. Melbourne, Australia: Author.
- Canadian Psychological Association. (2017). *Canadian code of ethics for psychologists* (4th ed.). Ottawa: Author.
- Colegio de Psicólogos de Guatemala. (2011). *Código de Ética* [Code of Ethics]. Ciudad de Guatemala: Servisa Litografía.
- European Federation of Psychologists' Associations. (2017). *Report 2015—2017 of the EFPA Board on Human Rights and Psychology to the EFPA General Assembly in Amsterdam on July 15—16, 2017*. Retrieved from the European Federation of Psychologists' Associations website: <http://www.efpa.eu/reports/reports-general-assembly-2017>
- Ferrero, A., & Gauthier, J. (2009). Desarrollo y adopción de la Declaración Universal de principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos [The development and adoption of the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists]. *Boletín de la SIP*, 90 (March), 8—10. Retrieved from http://issuu.com/sipsych/docs/sip_newsletter_v90_march_2009
- Gauthier, J. (2002). Ethics and human rights: Toward a universal declaration of ethical principles for psychologists. In J.L. Pettifor (Chair), *Professional codes of ethics across national boundaries: Seeking*

common grounds. Symposium conducted at the 25th International Congress of Applied Psychology, Singapore.

- Gauthier, J. (2003). Toward a universal declaration of ethical principles for psychologists. In J.B. Overmier & J.A. Overmier (Eds.), *Psychology: IUPsyS Global Resource* [Computer software] (4th ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Gauthier, J. (2004). Toward a universal declaration of ethical principles for psychologists. *International Association of Applied Psychology/Newsletter*, 16(4), 10—24.
- Gauthier, J. (2005). Toward a universal declaration of ethical principles for psychologists: A progress report. In M.J. Stevens & D. Wedding (Eds.), *Psychology: IUPsyS global resource* [Computer software] (6th ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Gauthier, J. (2006). Onward toward a universal declaration of ethical principles for psychologists: Draft and progress report. In M.J. Stevens & D. Wedding (Eds.), *Psychology: IUPsyS global resource* [Computer software] (7th ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Gauthier, J. (2008a). IAAP adopts the universal declaration of ethical principles for psychologists. *The IAAP Bulletin: The International Association of Applied Psychology*, 20(4), 110—112.
- Gauthier, J. (2008b). The universal declaration of ethical principles for psychologists presented at the United Nations DPI/NGO conference in Paris. *Psychology International*, 19(4), n.d. Retrieved from <http://www.apa.org/international/pi/2008/10/gauthier.aspx>
- Gauthier, J. (2008c). Universal declaration of ethical principles for psychologists. In J. Hall & E. Altmaier (Eds.), *Global promise: Quality assurance and accountability in professional psychology* (pp. 98—109). London: Oxford University Press.
- Gauthier, J. (2009). Ethical principles and human rights: Building a better world globally. *Counselling Psychology Quarterly*, 22, 25—32.
- Gauthier, J., & Pettifor, J. (2011). The evolution of ethics in psychology: Going international and global. In P.R. Martin, F. Cheung, M. Kyrios, L. Littlefield, M. Knowles, B. Overmier, & J.M. Prieto (Eds.), *The IAAP handbook of applied psychology* (pp. 700—714). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gauthier, J., & Pettifor, J.L. (2012). The tale of two universal declarations: Ethics and human rights. In M.M. Leach, M.J. Stevens, G. Lindsay, A. Ferrero, & Y. Korkut (Eds.), *The Oxford Handbook of International Psychological Ethics* (pp. 113—133). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Gauthier, J., Pettifor, J., & Ferrero, A. (2010). The universal declaration of ethical principles for psychologists: A culture-sensitive model for creating and reviewing a code of ethics. *Ethics and Behavior*, 20(3&4), 1—18.
- Gielen, U., Draguns, J., & Fish, J. (Eds.). (2008). *Principles of multicultural counseling and therapy*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Glendon, M.A. (2001). *A world made new: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York, NY: Random House.
- Hagenaars, P. (2016a). Towards a human rights based and oriented psychology. *Psychology and Developing Societies*, 28(2), 183—202.
- Hagenaars, P. (2016b). Ingredients for human rights education of psychologists. In *Human rights education for psychologists and fundamental rights awareness experts' meeting abstracts — Venice, 9—11 October 2016* (pp. 18—19). Retrieved from European Federation of Psychologists' Associations website: <http://human-rights.efpa.eu/information/>
- Kim, U., & Park, Y-S. (2007). Development of indigenous psychologies: Understanding people in a global context. In M.J. Stevens & U.P. Gielen (Eds.), *Toward a global psychology: Theory, research, intervention, and pedagogy* (pp. 147—172). Mahwah, J.J.: Erlbaum.

- Leach, M.M., & Gauthier, J. (2012). Internationalizing the professional ethics curriculum. In F.T.L. Leong, W. Pickren, M.M. Leach, & A.J. Marsella (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States: Meeting the challenges of globalization* (pp. 29–50). New York: Springer Publications.
- New Zealand Psychological Society. (2002). *Code of ethics for psychologists working in Aotearoa/New Zealand*. Wellington: Author.
- Pettifor, J.L., & Ferrero, A. (2012). Ethical dilemmas, cultural differences, and the globalization of psychology. In M.M. Leach, M.J. Stevens, G. Lindsay, A. Ferrero, & Y. Korkut (Eds.). *The Oxford Handbook of International Psychological Ethics* (pp. 28–41). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Prentice, J., Dobson, K., & Gauthier, J. (2017). Ethics from a global perspective. In S.G. Hofmann (Ed.). *International Perspectives on Psychotherapy* (p. 241–257). New York: Springer International.
- Seymour, F., & Nairn, R. (2012). Aotearoa/New Zealand. In M.M. Leach, M.J. Stevens, G. Lindsay, A. Ferrero, & Y. Korkut (Eds.). *The Oxford Handbook of International Psychological Ethics* (pp. 405–423). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo* [The psychologist's code of ethics] (5th ed.). Mexico: Editorial Trillas.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- United Nations. (1951). *Convention relating to the status of refugees*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html>
- United Nations. (1971). *Declaration on the rights of mentally retarded people*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfMentallyRetardedPersons.aspx>
- United Nations. (1984). *Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CAT.aspx>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>
- United Nations (2007). *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>
- Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*. (2008). Retrieved from <http://www.iupsys.net/about/governance/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists.html>

© Gauthier J., 2018

Article history:

Received 15 February 2018

Revised 15 April 2018

Accepted 17 April 2018

For citation:

Gauthier, J. (2018). References to Human Rights in Codes of Ethics for Psychologists: Critical Issues and Recommendations. Part II. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 131–146. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-131-146

Bio Note:

Janel Gauthier — Ph.D., Professor Emeritus at the School of Psychology of Laval University in Quebec City, Canada, and President of the International Association of Applied Psychology. Since 2002, ethics and human rights are the main focus of his research and publications. He has received numerous awards for his distinguished contributions to the international advancement of psychological ethics. He was the Chair of the international working group that developed the *Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*. Scopus ID: 7202654309. E-mail: janel.gauthier@psy.ulaval.ca

ОТРАЖЕНИЕ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА В ЭТИЧЕСКИХ КОДЕКСАХ ПСИХОЛОГОВ: КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ. ЧАСТЬ II

Жанель Готье

Университет Лавалья
Рю де Библиотек, 2325, Квебек, Квебек G1V 0A6, Канада

В психологии существуют этические кодексы, которые напрямую соотносятся с правами человека. В тоже время есть ряд психологов, заинтересованных в защите и поддержании прав человека, которые призывают к включению прямых ссылок на права человека во все психологические этические кодексы. Однако в психологической этике редко уделяется большое внимание вопросам ссылок на права человека в этических документах.

Данная статья представляет собой вторую часть серии статей, посвященных полемическим вопросам, связанным с включением прямых ссылок на права человека в этические кодексы психологов, а также возможным рекомендациям о том, как психологическая этика и правозащитное движение могут работать вместе в служении человечеству.

В первой части серии статей были рассмотрены вопросы относительно интерпретации отражения прав человека в этических кодексах психологов, а также обоснования включения непосредственных ссылок на права человека в эти кодексы. В данной статье рассматривается как «Универсальная декларация этических принципов для психологов» может быть использована для расширения или дополнения этических кодексов в психологии; каким образом отличаются этические принципы и права человека и как они дополняют друг друга; а также как совместное продвижение психологической этики и прав человека может способствовать улучшению благосостояния как отдельных людей, так и народов.

Ключевые слова: кодексы, этика, права человека, этические принципы, «Универсальная декларация этических принципов для психологов», психологическая этика, глобализация

© Готье Ж., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 15 февраля 2018

Принята к печати: 17 апреля 2018

Для цитирования:

Готье Ж. Отражение прав человека в этических кодексах психологов: критические замечания и рекомендации. Ч. II // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15. № 2. С. 131—146. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-131-146

Сведения об авторе:

Жанель Готье — Ph.D., почетный профессор Школы психологии Университета Лавала (Квебек, Канада), президент Международной ассоциации прикладной психологии. С 2002 года этика и права человека являются основными направлениями его исследований и публикаций. Он получил многочисленные награды за выдающийся вклад в международное продвижение психологической этики. Он был председателем международной рабочей группы, которая разработала «Универсальную декларацию этических принципов для психологов». Scopus ID: 7202654309. E-mail: janel.gauthier@psy.ulaval.ca



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗИ АССЕРТИВНОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЛИЧНОСТИ

В.П. Шейнов

Республиканский институт высшей школы
Московская ул., 15, Минск, Республика Беларусь, 220001

Изучается ассертивность личности как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Цель проведенного эмпирического исследования состоит в выявлении связей ассертивности личности с ее психологическими и социально-психологическими характеристиками и создание социально-психологического «портрета» ассертивной личности. Было обследовано 1271 человек (644 мужчины в возрасте от 17 до 75 лет ($M = 40$) и 627 женщин — возраст от 17 до 78 лет ($M = 42$)) — представителей различных профессий, специальностей, должностей и регионов проживания.

Установлено, что ассертивность взаимосвязана с психологическим полом. Ассертивность и мужчин, и женщин связана с высокими показателями их маскулинности, гендерной гармоничностью (большое общее количество маскулинных и феминных качеств) качеств, андрогинностью индивида. У женщин ассертивность отрицательно коррелирует с показателем феминности; у мужчин ассертивность и показатель феминности не связаны. Показано, что ассертивность положительно связана с экстраверсией, коммуникативными умениями, самоэффективностью, самоуважением, конструктивной агрессивностью и отрицательно — с нейротизмом, тревожностью, депрессией и зависимым стилем поведения. Полученные результаты в ряде случаев отличаются от данных зарубежных исследователей, в частности, установлена корреляция биологического пола с наличием и уровнем связи ассертивности с другими психологическими характеристиками личности. Объединение выявленных в исследовании качеств с полученными свойствами в предыдущих работах автора позволило создать «социально-психологический портрет» ассертивной личности.

Ключевые слова: ассертивность, пол, гендер, экстраверсия, нейротизм, тревожность, депрессия, коммуникативные умения, самоэффективность, самоуважение

Введение

«Ассертивность — это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других» (Большой психологический словарь, 2004, с. 40). Показано (Шейнов, 2015а), что это определение объединяет взгляды авторов, внесших значительный вклад в изучение ассертивности.

Ассертивность личности создает оптимальные предпосылки для наиболее конструктивного подхода к межличностным отношениям, являясь альтернативой таким распространенным деструктивным способам поведения, как манипуляции

и агрессия (Bishop, 2006; Шейнов, 2014а). Это служит одной из важных причин актуальности ее изучения.

Зарубежные психологи обратились к исследованию ассертивности намного раньше отечественных, и к настоящему времени за рубежом вышло более 1000 статей об ассертивности. С целью поиска тем исследований автором подготовлено и опубликовано семь аналитических обзоров этих работ (Шейнов, 2014б, 2015а и др.), содержащих описание более 450 статей: о детерминантах ассертивного поведения — 62 статьи, о возрастных и гендерных факторах ассертивности — 77, ассертивность и здоровье — 104, ассертивность лидера — 33, преимущества и свойства ассертивного поведения — 58, восприятие ассертивного поведения — 50, развитии ассертивности у детей — 41 статья. Результаты, относящиеся непосредственно к теме данного исследования, говорят о следующем. Например, установлена значимая обратная связь между ассертивностью и *тревожностью* (Alghamdi, 2015) ассертивностью и *депрессией* (Rezayat, Nayeri, 2014); показано, что развитие ассертивности уменьшает выраженность этих психических состояний (Eslami et al, 2016; Parto, 2011).

Выявлена взаимная связь между ассертивностью и различными аспектами *коммуникативных умений* личности. Ассертивность улучшает межличностное общение индивида (Haladin, Ibrahim, Rajab, 2013). Ассертивному поведению способствуют коммуникативные навыки (умения), ассертивности можно научиться, развивая эти навыки; ассертивное поведение приводит к высокой удовлетворенности межличностными связями (Maheshwari, Gill, 2015).

Ассертивность взаимосвязана с *самоэффективностью* (self-efficacy) и психическим здоровьем (Parto, 2011; Rezaei, Gheibat, 2015), способствует повышению *самооценки* (self-appraisal) и *самоуважению* (self-respect) (Mahmoud, Hamid, 2013). Формирование навыков ассертивности приводит к возрастанию чувства собственного достоинства (Yusefi, Moein, Honarprvaran, 2015).

В *теоретическом* плане представляет интерес факт опосредованного вхождения ассертивности в пятифакторную *модель личности* (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту). Сторонники этой модели считают, что ассертивность является одним из аспектов *экстраверсии*, рассматривая два ее аспекта — энтузиазм и ассертивность (Smillie, DeYoung, Hall, 2015). В подтверждение сказанного К. Кирст обнаружил прямые положительные корреляции между ассертивностью и экстраверсией (а также чувством собственного достоинства, *открытостью опыту* и *добросовестностью*) и обратные связи с *нейротизмом*, застенчивостью и страхом неодобрения; при этом не было найдено значимых связей между ассертивностью и зависимым поведением (Kirst, 2011). Отрицательная связь ассертивности с нейротизмом установлена и в других исследованиях (Quilty, Deyoung, Oakman, Bagby, 2013).

Результаты, полученные за рубежом, по мнению автора, нуждаются в проверке на русскоязычных выборках. Сопоставление уже имеющихся данных с выводами зарубежных исследователей обнаруживает определенные ментальные различия. Так, согласно зарубежным исследованиям, ассертивность связана с интернальностью только у мужчин, определяется возрастом взрослого человека (Cooley, Nowicki, 1984 и др.). Результаты исследований автора статьи показывают,

что положительная связь ассертивности и интернальности наблюдается как у мужчин, так и у женщин (Шейнов, 2015б), и она не зависит от возраста (Шейнов, 2014б).

К противоречивым выводам пришли зарубежные коллеги и относительно влияния пола на ассертивность: одни из них обнаружили, что пол не связан с уровнем ассертивности, другие — что мужчины более ассертивны, чем женщины (Шейнов, 2014б). Результаты, полученные на русскоязычных выборках, свидетельствуют о том, что среднее значение показателя ассертивности у мужчин статистически значимо выше среднего показателя ассертивности у женщин, при этом доля ассертивных женщин превышает количество ассертивных мужчин (Шейнов, 2014а).

В связи с разноречивостью имеющихся фактов возникает гипотеза о возможной связи ассертивности с другими, не рассмотренными исследователями переменными, например, компонентами социального пола человека (маскулинности, феминности и андрогинности), что и выступило одной из задач проведенного исследования.

Целью исследования стало определение взаимосвязей ассертивности и других психологических и социально-психологических характеристик личности, которые могут быть положены в основание социально-психологического «портрета» ассертивной личности.

Для достижения исследовательской цели были поставлены следующие *задачи*: 1) определить связи ассертивности с составляющими психологического пола индивида — его маскулинностью, феминностью и андрогинностью; 2) выявить на русскоязычной выборке возможные ментальные различия в связях ассертивности с экстраверсией, нейротизмом, тревожностью, депрессией, коммуникативными умениями, самоэффективностью и самоуважением личности; 3) создать социально-психологический «портрет» ассертивной личности.

Процедура и методы

Участники исследования. В целом на разных этапах обследованы 644 мужчины в возрасте от 17 до 75 лет ($M = 40$) и 627 женщин — возраст от 17 до 78 лет ($M = 42$), всего 1271 испытуемый. Выборку составили представители различных профессий, специализаций и должностей, а также регионов проживания: слушатели курсов повышения квалификации Республиканского института высшей школы (РИВШ, г. Минск) — преподаватели и специалисты высших и средних специальных учебных заведений Беларуси, руководители и специалисты предприятий различных форм собственности; слушатели Академии последипломного образования (АПО, г. Минск) — директора средних школ и учебно-педагогических комплексов, воспитатели дошкольных учреждений, школьные психологи; преподаватели и специалисты военных и творческих (Белорусский университет культуры и Академия искусств) вузов, а также Белорусской сельскохозяйственной академии (БСХА) и Академии связи; преподаватели и специалисты университетов г. Гомеля; сотрудники Психологической службы Белорусского государственного университета; студенты 1–4 курсов различных специальностей; руководители среднего звена — программисты СКБ «Контур» (г. Екатеринбург).

Процедура исследования. Обследование испытуемых-преподавателей и их коллективное тестирование проходило на занятиях по повышению квалификации (психодиагностика включена в их программу). Студенты и руководители опрашивались при коллективном тестировании соответствующих групп.

Перед началом тестирования испытуемым зачитывалась инструкция, мотивирующая участников на серьезное отношение к обследованию. Предлагалось анонимно ответить на вопросы тестов с целью «узнать о некоторых своих качествах, которые крайне важны для достижения успеха в профессиональной деятельности, в семье и в отношениях с окружающими». Испытуемые получали набор бланков для ответов, а также индивидуальный «шифр», для последующей обратной связи.

Методики исследования. Для оценки ассертивности применена авторская методика «Тест ассертивности личности», надежность и валидность которой доказана (Шейнов, 2014а). Методика включает опросник из 26 вопросов, направленных на выяснение, как человек ведет себя по отношению к окружающим, к друзьям, близким людям и как он реагирует в определенных ситуациях. Испытуемый указывает пункт цифровой шкалы, его ответы суммируются. Общий балл соотносится с границами «диапазона ассертивности»: результат от 66 до 77 (включительно) баллов, характеризует ассертивную личность. Если общий балл меньше 66 или больше 77, то испытуемый неассертивен: в первом случае он отличается неуверенным поведением и неспособностью отстаивать свои права, во втором — нарушением прав других и агрессивным поведением.

Психологический пол определялся с помощью «Полоролевого опросника Сандры Бэм» (Вопросник Сандры Бэм, 2003). Показатели маскулинности (M) и фемининности (F) вычисляются следующим образом: сумма баллов по маскулинности делится на 20 — это M ; сумма баллов по феминности делится на 20 — это F . Вычисляется IS (основной индекс) по формуле: $IS = (F - M)2,322$. Испытуемого относят к одной из 5 категорий: 1) IS меньше $-2,025$: ярко выраженная маскулинность; 2) IS меньше -1 : маскулинность; 3) IS от -1 до $+1$: андрогинность; 4) IS больше $+1$: фемининность; 5) IS больше $+2,025$: ярко выраженная фемининность.

Экстраверсия и нейротизм диагностировались широко известным Личностным опросником Г. Айзенка ЕРІ (Энциклопедия психодиагностики, 2009, с. 195—200).

Также была использована «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS) разработанная A.S. Zigmond и R.P. Snaithe (1983), адаптация шкалы произведена М.Ю. Дробижевым (Шкалы..., 2002, с. 80—82). Методика предназначена для выявления клинически значимой тревоги и депрессии и дифференциации между тревогой и депрессией. Шкала представляет собой опросник, состоящий из двух субшкал: субшкала тревоги и субшкала депрессии. Каждая субшкала содержит по 7 диагностических пунктов. Пункты оцениваются по 4 категориям выраженности симптома. Общий балл по каждой из субшкал находится в диапазоне от 0 до 21 баллов. Шкала проста в использовании и, как показала длительная практика ее использования, успешно справляется с дифференциальной диагностикой тревоги и депрессии.

Оценка коммуникативных умений осуществлена тестом Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха (Михельсон, 2018). Опросник содержит описание 27 ком-

муникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Предлагается ключ, с помощью которого определяется, к какому типу относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному.

Уровни самоуважения определялись «Шкалой самоуважения Розенберга» (Бодалев, Столин, Аванесов, 2000, с. 362—363). Опросник состоит из 10 суждений, на каждое из которых предлагается четыре градации ответов, кодируемых в баллах по предложенной схеме.

Уровни самооэффективности вычислялись с помощью методики Дж. Маддуса и М. Шеера в адаптации А.В. Бояринцевой (Митина, 2003): как испытуемый оценивает свой потенциал в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Тест состоит из 23 утверждений, с каждым из которых испытуемый оценивает степень своего согласия по 11-балльной шкале.

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью пакета SPSS, версия 18.00 (Наследов, 2005). Были использованы: корреляционный анализ, критерий Колмогорова—Смирнова на соответствие выборок нормальному закону распределения, *t*-критерий Стьюдента сравнения средних значений независимых выборок. Принят уровень двусторонней значимости $p = 0,05$.

Результаты

Установлены значимые положительные связи между *ассертивностью* и *маскулинностью* как мужчин, так и женщин во всех обследованных группах (табл. 1). Связи *ассертивности* и *фемининности* характеризуются значимыми отрицательными значениями у женщин (в целом по выборке) и отсутствием значимых корреляций у мужчин.

Таблица 1

**Корреляции ассертивности с показателями психологического пола
(маскулинностью и фемининностью) личности**
[Correlations of assertiveness with indicators of the masculinity and femininity of the personality]

Психологический пол		Группы испытуемых	
Маскулинность	Фемининность	Пол	Профессиональный статус
0,582***	—	Мужчины (N = 182)	Объединенные группы (N = 296)
0,596***	–0,273*	Женщины (N = 114)	
0,726***	—	Мужчины (N = 44)	Преподаватели творческих вузов (N = 106)
0,576***	–0,354**	Женщины (N = 62)	
0,453***	—	Мужчины (N = 206)	Слушатели РИВШ (N = 418)
0,291*	–0,266*	Женщины (N = 212)	

Примечания: 1) объединенные группы составили: мужчины — руководители и специалисты производственных организаций, преподаватели вузов; женщины — слушатели АПО, преподаватели Академии связи, руководители и специалисты производственных организаций;

2) * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$; «—» — отсутствие значимых корреляций.

Обнаружены значимые отрицательные корреляции *ассертивности и андрогинности* в объединенных группах как у мужчин ($r = -0,245, p = 0,006$), так и у женщин ($r = -0,516, p < 0,001$).

В используемой методике Сандры Бем индивид относится к андрогинному типу, если показатель *IS*, пропорциональный разности между количеством его гендерных (маскулинных и феминных) качеств, находится в пределах от -1 до $+1$. То есть *андрогинность количественно характеризуется разностью между числом его гендерных (маскулинных и феминных) качеств*, и она тем более выражена, чем меньше разность между количеством его маскулинных и феминных качеств. Поэтому установленная автором отрицательная корреляция *ассертивности и андрогинности* означает, что уменьшение этой разности способствует увеличению и *ассертивности*, и *андрогинности*.

Оказалось также, что *общее количество гендерных (маскулинных + феминных) качеств индивида положительно коррелирует с ассертивностью*: в упомянутых объединенных группах значимые корреляции равны: у женщин $r = 0,427, p < 0,001$, у мужчин $r = 0,571, p < 0,001$.

Содержательно *общее количество* маскулинных и феминных качеств индивида определено как показатель *степени гендерной гармоничности личности*. Отметим, что андрогинность индивида характеризуется разностью между количеством его маскулинных и феминных качеств, а степень гендерной гармоничности личности — их суммой.

Выявлены значимые положительные связи *ассертивности и экстраверсии* как у мужчин (кроме студентов-юношей), так и у женщин; и *отрицательные* — с *нейротизмом* личности (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции ассертивности с экстраверсией и нейротизмом личности (N = 866)
[Correlations of assertiveness with extraversion and neuroticism (N = 866)]

Личностные характеристики		Испытуемые	
Экстраверсия	Нейротизм	Пол	Профессиональный статус
0,527***	-0,753***	Мужчины (N = 31)	Преподаватели г. Гомеля (N = 99)
0,512***	-0,685***	Женщины (N = 68)	
0,350***	-0,649***	Мужчины (N = 43)	Преподаватели военных вузов (N = 83)
0,380***	-0,431***	Женщины (N = 40)	
0,453***	-0,549***	Мужчины (N = 206)	Слушатели РИВШ (N = 418)
0,417***	-0,691***	Женщины (N = 212)	
—	-0,254*	Мужчины (N = 124)	Студенты (N = 266)
0,374***	-0,279**	Женщины (N = 142)	

* — $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$; «—» — отсутствие значимых корреляций.

Установлены отрицательные значимые корреляции *ассертивности с тревожностью и депрессией* во всех обследованных группах испытуемых (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции ассертивности с тревожностью и депрессией личности в разных группах (N = 801)
[Correlations of assertiveness with anxiety and personality depression in different groups (N = 801)]

Психические состояния		Испытуемые	
Тревожность	Депрессия	Пол	Профессиональный статус
-0,338*	-0,798***	Мужчины (N = 23)	Преподаватели БСХА (N = 49)
-0,524**	-0,395*	Женщины (N = 26)	
-0,653*	-0,291*	Женщины (N = 26)	Психологи (N = 26)
-0,408**	-0,395**	Мужчины (N = 42)	Программисты (N = 42)
X	-0,290**	Мужчины (N = 206)	Слушатели РИВШ (N = 418)
X	-0,602***	Женщины (N = 212)	
-0,263**	-0,271**	Мужчины (N = 124)	Студенты (N = 266)
-0,350**	-0,333**	Женщины (N = 142)	

* — $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$; «X» — корреляция не вычислялась.

Обнаружены значимые положительные связи *ассертивности* и *компетентно-го стиля поведения* человека в ситуациях общения на всей обследованной выборке. Между *ассертивностью* и *зависимым* стилем — отрицательная связь (табл. 4).

Таблица 4

Корреляции ассертивности с коммуникативными умениями (компетентное и зависимое поведение) личности (N = 759)
[Correlations of assertiveness with communicative skills (competent and dependent behavior) (N = 759)]

Коммуникативные умения		Испытуемые	
Компетентное поведение	Зависимое поведение	Пол	Профессиональный статус
0,434*	-0,261*	Мужчины (N = 23)	Преподаватели БСХА (N = 49)
0,612**	-0,334*	Женщины (N = 26)	
0,753**	-0,742**	Женщины (N = 26)	Психологи (N = 26)
0,409***	-0,473***	Мужчины (N = 206)	Слушатели РИВШ (N = 418)
0,469***	-0,568***	Женщины (N = 212)	
0,314***	-0,231**	Мужчины (N = 124)	Студенты (N = 266)
0,517***	-0,589***	Женщины (N = 142)	

* — $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

Обнаружена значимая положительная связь между *ассертивностью* и «*конструктивной агрессивностью*», последнее понятие введено Е.В. Хохловой (2008). В исследовании автора статьи коэффициенты корреляции этих показателей составили: для преподавателей БСХА мужчин $r = 0,419$, $p = 0,003$ и женщин $r = 0,223$,

$p = 0,046$; для психологов $r = 0,330$, $p < 0,001$. В выборке студентов значимых связей не установлено.

Выявлена значимая положительная связь *ассертивности с самооценками эффективности в деловых и межличностных отношениях*, а также с *самоуважением личности* (табл. 5). Исключение составили не проявившиеся на статистически значимом уровне взаимосвязи: а) *ассертивности с самоэффективностью* у студентов-юношей и б) *ассертивности с самоуважением* у женщин-психологов.

Таблица 5

**Корреляции ассертивности с самоэффективностью ($N = 710$)
и самоуважением ($N = 759$) личности
[Correlations of assertiveness with self-efficiency ($N = 710$) and self-respect ($N = 759$)]**

Самоэффективность		Самоуважение	Испытуемые	
в делах	в общении		Пол	Профессиональный статус
0,410***	0,341**	0,297*	Мужчины ($N = 206$)	Слушатели РИВШ ($N = 418$)
0,464***	0,375**	0,564***	Женщины ($N = 212$)	
—	0,278*	—	Мужчины ($N = 124$)	Студенты ($N = 266$)
0,434***	0,329**	0,317**	Женщины ($N = 142$)	
0,808***	—	0,165*	Женщины ($N = 26$)	Психологи ($N = 26$)
X	X	0,480*	Мужчины ($N = 23$)	Преподаватели БСХА ($N = 49$)
X	X	0,226*	Женщины ($N = 26$)	

* — $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$; «—» — отсутствие значимых корреляций; «X» — корреляция не вычислялась.

Обсуждение результатов

1. *Подтвердилась гипотеза о возможной связи ассертивности и психологического пола личности*: ассертивность высоко статистически значимо положительно коррелирует с маскулинностью, как у мужчин, так и у женщин. У женщин ассертивность отрицательно взаимосвязана с феминностью, связи ассертивности с феминностью у мужчин не обнаружено.

Обнаруженная отрицательная корреляция ассертивности с андрогинностью свидетельствует о том, что андрогинность способствует ассертивности: чем меньше разница между количеством маскулинных и феминных качеств индивида, тем сильнее выражены и андрогинность, и ассертивность.

Ассертивности способствует и бóльшая общая сумма гендерных (маскулинных и феминных) качеств индивида. То есть гендерная гармоничность (широкая представленность маскулинности и феминности) создает предпосылки для развития ассертивности личности.

Таким образом, установлено, что ассертивности (как у мужчин, так и у женщин) способствует соответствующий психологический пол и его компоненты: а) высокие показатели маскулинности индивида; б) большее общее количество его гендерных (как маскулинных, так и феминных) качеств (как показатель гендерной гармоничности личности); в) андрогинность индивида.

Тесная связь ассертивности с психологическим полом объясняет противоречивые результаты о влиянии биологического пола на ассертивность.

Факт решающего влияния на ассертивность психологического пола по сравнению с биологическим объясняется тем, что и ассертивность, и психологический пол являются не биологическими, а социально-психологическими феноменами.

2. Показано, что ассертивность положительно связана с экстраверсией, компетентным стилем поведения, самоэффективностью, самоуважением и «конструктивной агрессивностью», но отрицательно — с нейротизмом, тревожностью, депрессией и зависимым типом поведения. При этом пол индивида значительно влияет на наличие и уровень этих связей.

3. *Сопоставление полученных результатов с данными зарубежных исследований* в целом не выявило больших расхождений. Дополнительно установлены: положительная связь ассертивности с «конструктивной агрессивностью» и отрицательная — с зависимым стилем поведения, а также указанное влияние биологического пола на уровень и наличие связей между ассертивностью и другими личностными характеристиками — этого не было обнаружено в зарубежных исследованиях (Kirst, 2011).

Отрицательная связь ассертивности с личностной тревожностью была ранее установлена (Шейнов, 2014в) посредством теста Ч. Спилбергера (Энциклопедия психодиагностики, 2009, с. 150—154). В данном исследовании эта связь подтверждена (и конкретизирована с учетом влияния пола) с помощью «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS). Данные результаты совпадают с выводом аналогичного зарубежного исследователя (Baker, Jeske, 2015).

4. В предыдущих исследованиях автором были установлены такие качества ассертивной личности, как уверенность в себе, отстаивание своих прав, прямота, откровенность, независимость от внешних воздействий, направленность на взаимодействие с окружающими, а не на себя и отрицательная связь с макиавеллизмом (Шейнов, 2014а); интернальность не только у мужчин, но и у женщин, самодостаточность в части общения (Шейнов, 2015б); независимость ассертивности от возраста у взрослого человека (Шейнов, 2014б, 2014в); лучшая защищенность от манипуляций и большая мотивация к достижению успеха (Шейнов, 2014в). *Объединение этих качеств с полученными в данной работе позволяет создать «социально-психологический портрет» ассертивной личности.*

5. *Репрезентативность выборки* в проведенном исследовании обеспечена включением в него большого количества испытуемых ($N = 1271$) — мужчин и женщин в возрасте от 17 лет (студенты) до 77 лет (работающие пенсионеры) — представителей широкого спектра профессий, специализаций, должностей и регионов проживания. Количество испытуемых выбрано достаточным для того, чтобы полученные результаты были статистически значимыми.

На всех этапах исследования результаты группового тестирования проверялись с помощью одновыборочного критерия Колмогорова—Мирнова на соответствие закону нормального распределения. Нормальное распределение результатов тестирования позволило применить для статистического анализа параметрические методы (коэффициент корреляции Пирсона, параметрический t -критерий для независимых выборок), а также послужило еще одним подтверждением того, что выборки представляют собой «репрезентативные срезы популяции» (Анастаси, Урбина, 2002, с. 201), поскольку нормальность их распределения является таким признаком.

Достоверность различий средних значений изучаемых переменных проверялась с помощью t -критерия равенства средних. Так, например, при выявлении статистической значимости различий средних значений показателя ассертивности для мужчин (75,6) и женщин (70,2) t -критерий в предположении равенства дисперсий оказался равным $t = 2,948$, $p = 0,004$, а без предположения равенства дисперсий $t = 3,372$, $p = 0,001$. То есть в любом случае при принятом уровне значимости $p = 0,05$ средний показатель ассертивности мужчин статистически значимо превосходит этот показатель у женщин. Данный расчет вносит ясность в вопрос о роли пола в ассертивности, который в зарубежных исследованиях не нашел своего разрешения.

Выводы

1. Установлено, что ассертивность в значительной степени связана с психологическим полом личности. Ассертивности (как у мужчин, так и у женщин) способствуют: а) высокие показатели маскулинности индивида; б) гендерная гармоничность личности (большое общее количество его маскулинных и феминных качеств); в) андрогинность индивида. У женщин ассертивность отрицательно коррелирует с показателем феминности; у мужчин ассертивность и показатель феминности не связаны. Взаимосвязь ассертивности с социальным полом объясняет противоречивые результаты о влиянии биологического пола на ассертивность. Факт тесной связи ассертивности с психологическим полом объясняется тем, что ассертивность является социально-психологическим феноменом.

2. Показано, что ассертивность положительно коррелирует с экстраверсией, коммуникативными умениями, самооффективностью, самоуважением, конструктивной агрессивностью и отрицательно — с нейротизмом, тревожностью, депрессией и зависимым стилем поведения; при этом пол индивида значительно влияет на наличие и уровень этих связей.

3. Объединение выявленных в исследовании качеств с полученными в предыдущих работах позволяет создать «социально-психологический портрет» ассертивной личности. Ассертивная личность характеризуется следующими особенностями: уверенность в себе, отстаивание своих прав, прямота, откровенность, независимость от внешних воздействий, направленность на взаимодействие с окружающими, отрицательное отношение к манипулированию, интернальность не только мужчин, но и женщин; самодостаточность в части общения; независимость ассертивности от возраста у взрослого человека; лучшая защищенность от

манипуляций и большая мотивация к достижению успеха; экстравертированность, коммуникативные умения, самоэффективность, самоуважение, конструктивная агрессивность; отсутствие склонности к тревожности, депрессии, нейротизму и зависимому поведению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 668 с.
- Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С.* Общая психодиагностика. СПб.: Изд-во «Речь», 2000. 440 с.
- Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
- Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности / Практикум по гендерной психологии; под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 277–280.
- Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. 2-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 200 с.
- Михельсон Л.* Тест коммуникативных умений. Перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html> (дата обращения: 20.01.2018).
- Наследов А.Д.* SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
- Хохлова Е.В.* Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008. 26 с.
- Шейнов В.П.* Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014а. № 2. С. 107–116.
- Шейнов В.П.* Возрастные и гендерные факторы асертивности // Системная психология и социология. 2014б. № 2(10). С. 118–126.
- Шейнов В.П.* Асертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций и психические состояния преподавателей и учащихся // Системная психология и социология. 2014в. № 3 (11). С. 106–113.
- Шейнов В.П.* Детерминанты асертивного поведения // Психологический журнал. 2015а. Т. 36. № 3. С. 28–37.
- Шейнов В.П.* Асертивность, интернальность, аффилиация и незащищенность индивида от манипуляций: связи и свойства // Системная психология и социология. 2015б. № 14(2). С. 107–113.
- Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации. Госпитальная шкала тревоги и депрессии / под ред. А.Н. Беловой, О.Н. Щепетовой. М.: Антидор, 2002. 440 с.
- Энциклопедия психодиагностики / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Т. 2. Психодиагностика взрослых. Самара: БАХРАМ-М, 2009. 704 с.
- Alghamdi N.G.* Anxiety and Assertiveness in Females: A Comparison of Medical and Non-Medical University Students // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. No. 3. P. 84–89. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n3s2p84
- Baker A.E., Jeske D.* Assertiveness and Anxiety Effects in Traditional and Online Interactions // International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning. 2015. No. 5 (3). P. 1–46. doi: 10.4018/ijcbpl.2015070103
- Bishop S.* Develop Your Assertiveness. Kogan Page, L., 2006.

- Cooley E.L., Nowicki Jr.S. Locus of Control and Assertiveness in Male and Female College Students // The Journal of Psychology. 1984. No. 117. P. 85—87. doi: 10.1080/00223980.1984.9923662
- Eslami A.A., Rabiei L., Afzali S.M., Hamidizadeh S., Masoudi R. The Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Students // Iranian Red Crescent Medical Journal. 2016. Vol. 18. No. 1. doi: 10.5812/ircmj.21096
- Haladin N.B., Ibrahim N.A., Rajab A. Assertiveness Among Undergraduates in a Malaysian Public University: Implications Towards Improved Employability // Journal Technology (Social Sciences). 2013. Vol. 65. No. 2. P. 15—24. doi: 10.11113/jt.v65.2346
- Kirst L.K. Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics // University of Central Florida. HIM 1990-2015. 2011.
- Maheshwari S.K., Gill K.K. Correlation of Assertive Behavior with Communication Satisfaction among Nurses // Journal of Health, Medicine and Nursing. 2015. Vol. 14. P. 68—74.
- Mahmoud S., Hamid R.A. Effectiveness of Assertiveness Training Programme on Self Esteem & Academic Achievement in Adolescents Girls at Secondary School at Abha City // Journal of American Science. 2013. Vol. 9. No. 8. P. 262—269.
- Parto M. Problem Solving, Self-Efficacy, and Mental Health in Adolescents: Assessing the Mediating Role of Assertiveness // Social and Behavioral Sciences. Vol. 30. 2011. P. 644—648. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.125
- Quilty L.C., Deyoung C.G., Oakman J.M., Bagby R.M. Extraversion and Behavioral Activation: Integrating the Components of Approach // Journal of Personality Assessment. 2013. P. 1—8. doi: 10.1080/00223891.2013.834440
- Rezaei A., Gheibat E. Effectiveness of Assertiveness on Decreased Social Anxiety and Increased Self-Esteem and Self-Efficacy in Female Study // Applied Research in Educational Psychology. 2015. Vol. 2 (1). No. 3. P. 14—28.
- Rezayat F., Nayeri N.D. The Level of Depression and Assertiveness among Nursing Students // International Journal Community Based Nurse Midwifery. 2014. No. 2(3). P. 177—184.
- Smillie L.D., DeYoung C.G., Hall P.J. Clarifying the Relation Between Extraversion and Positive Affect // Journal of Personality. 2015. Vol. 83. No. 5. P. 564—574. doi: 10.1111/jopy.12138
- Yusefi V., Moein L., Honarpurvaran N. The Efficacy of the Teaching Group Method Self-Assertiveness Skills On Blind Students' Self-Esteem // Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences. 2015 Vol. 5. No. S1. P. 200—206.

© Шейнов В.П., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 января 2018

Принята к печати: 12 апреля 2018

Для цитирования:

Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147—161. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161

Сведения об авторе:

Шейнов Виктор Павлович — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь). E-mail: sheinov1@mail.ru

RELATIONSHIPS BETWEEN ASSERTIVENESS AND PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY

Viktor P. Sheinov

Republican Institution of Higher Education
15 Moskovskaya str., Minsk, Belarus, 220001

Assertiveness of an individual is studied as an ability to protect their own rights with confidence and dignity, without violating the rights of others. The purpose of the empirical research is to establish the links between the personal assertiveness and psychological and socio-psychological characteristics, and to create a social psychological “portrait” of an assertive individual. 1271 people have been tested including 644 men aged 17–75 ($M = 40$) and 627 women aged 17–78 ($M = 42$), all of various professions, backgrounds, social positions and regions.

It has been identified that assertiveness is interconnected with the psychological gender. The following factors attribute to the assertiveness in both males and females: a) high indicators of their masculinity; b) gender harmony (high common number of masculine and feminine characteristics); c) androgyny of the individual. In women, assertiveness correlates negatively with femininity; in men, these two characteristics are not linked together. It is shown that assertiveness is positively related to extraversion, communicative skills, self-efficiency, self-respect, constructive aggression; it is negatively related to neuroticism, anxiety, depression and dependent behaviour. The results in some cases are different from those received during foreign studies: in particular, it has been established that the biological gender impacts the links between assertiveness levels and other psychological characteristics of an individual. The characteristics revealed during this research, together with the ones from previous researches, allowed the author to create a “socio psychological portrait” of an assertive person.

Key words: assertiveness, sex, gender, extraversion, neuroticism, anxiety, depression, communicative skills, self-efficiency, self-respect

REFERENCES

- Alghamdi, N.G. (2015). Anxiety and Assertiveness in Females: A Comparison of Medical and Non-Medical University Students. *Mediterranean Journ. of Social Sciences*, 6(3), 84–89. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n3s2p84
- Anastazi, A., & Urbina, S. (2002). *Psihologicheskoe testirovanie*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
- Baker, A.E., & Jeske, D. (2015). Assertiveness and Anxiety Effects in Traditional and Online Interactions. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 5(3), 1–46. doi: 10.4018/ijcbpl.2015070103
- Belova, A.N., & Schepetova, O.N. (Eds). (2002). *Shkalyi, testyi i oprosniki v meditsinskoy reabilitatsii. Gospitalnaya shkala trevogi i depressii*. Moscow: Antidor Publ. (In Russ.).
- Bishop, S. (2006). *Develop Your Assertiveness*. L.: Kogan Page.
- Bodalev, A.A., Stolin, V.V., & Avanesov, V.S. (2000). *Obschaya psihodiagnostika*. St. Petersburg: Rech Publ. (In Russ.).
- Cooley, E.L., & Nowicki, Jr.S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. *The Journ. of Psychology*, 17. 85–87. doi: 10.1080/00223980.1984.9923662
- Eslami, A.A., Rabiei, L., Afzali S.M., Hamidzadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1). doi: 10.5812/ircmj.21096

- Haladin, N.B., Ibrahim, N.A., & Rajab, A. (2013). Assertiveness Among Undergraduates in a Malaysian Public University: Implications Towards Improved Employability. *Journal Technology (Social Sciences)*, 65 (2), 15—24. doi: 10.11113/jt.v65.2346
- Hohlova, E.V. (2008). *Konstruktivnaya agressivnost v formirovanii navyikov assertivnogo povedeniya studentov vuza*. Ph.D. in Psychology Thesis Abstract. Nizhnii Novgorod. (In Russ.).
- Kirst, L.K. (2015). *Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics*. University of Central Florida. HIM 1990—2011.
- Maheshwari, S.K., & Gill, K.K. (2015). Correlation of Assertive Behavior with Communication Satisfaction among Nurses. *Journal of Health, Medicine and Nursing*, 14, 68—74.
- Mahmoud, S., & Hamid, R.A. (2013). Effectiveness of Assertiveness Training Programme on Self Esteem & Academic Achievement in adolescents girls at secondary school at Abha city. *Journal of American Science*, 9(8), 262—269.
- Mescheryakov, B., & Zinchenko, V. (Eds.), (2004). *Bolshoy psichologicheskii slovar*. St.Petersburg: praym-EVROZNAK Publ. (In Russ.).
- Mihelson, L. Test kommunikativnykh umeniy. Perevod i adaptatsiya Yu.Z. Gilbuha. Retrieved from: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html> (In Russ.).
- Mitina, L.M. (2003). *Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti*. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: NPO MODEK Publ. (In Russ.).
- Nasledov, A.D. (2005). SPSS. Kompyuternyy analiz dannykh v psikhologii i sotsialnykh naukakh. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
- Parto, M. (2011). Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Social and Behavioral Sciences*. 30, 644—648. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.125
- Quilty, L.C., Deyoung, C.G., Oakman, J.M., & Bagby, R.M. (2013). Extraversion and Behavioral Activation: Integrating the Components of Approach. *Journal of Personality Assessment*, 1—8. doi: 10.1080/00223891.2013.834440
- Raygorodskiy, D.Ya. (Ed.), (2009). *Entsiklopediya psihodiagnostiki*. (vol. 2. Psihodiagnostika vzroslykh). Samara: BAHRAM-M Publ. (In Russ.).
- Rezaei, A., & Gheibat, E. (2015). Effectiveness of Assertiveness on Decreased Social Anxiety and Increased Self-Esteem and Self-Efficacy in Female Study. *Applied Research in Educational Psychology*, 2(1), 14—28.
- Rezayat, F., & Nayeri, N.D. (2014). The Level of Depression and Assertiveness among Nursing Students. *International Journal Community Based Nurse Midwifery*, 2(3), 177—184.
- Sheynov, V.P. (2014a). Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushego trebovaniyam nadejnosti i validnosti. *Voprjisy psikhologii*, (2), 107—116. (In Russ.).
- Sheynov, V.P. (2014b). Vozrastnyie i gendernyie faktoryi assertivnosti. *Sistemnaya psihologiya i sotsiologiya*, 2(10), 118—126. (In Russ.).
- Sheynov, V.P. (2014c). Assertivnost, makiavellizm, nezaschischennost ot manipulyatsiy i psichicheskie sostoyaniya prepodavateley i uchaschihsya. *Sistemnaya psihologiya i sotsiologiya*, 3(11), 106—113. (In Russ.).
- Sheynov, V.P. (2015a). Determinanty assertivnogo povedeniya. *Psihologicheskii Zhurnal*, 36(3), 28—37. (In Russ.).
- Sheynov, V.P. (2015b). Assertivnost, internalnost, affiliatsiya i nezaschischennost individa ot manipulyatsiy: svyazi i svoystva. *Sistemnaya psihologiya i sotsiologiya*, 14(2), 107—113. (In Russ.).

Smillie, L.D., DeYoung, C.G., & Hall, P.J. (2015) Clarifying the Relation Between Extraversion and Positive Affect. *Journ. of Personality*, 83(5), 564–574. doi: 10.1111/jopy.12138

Voprosnik Sandryi Bem po izucheniyu maskulinnosti–femininnosti. In I.S. Kletsina (Ed.). *Praktikum po gendernoy psihologii* (pp. 277–280). St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).

Yusefi, V., Moein, L., & Honarprvaran, N. (2015). The Efficacy of the Teaching Group Method Self-Assertiveness Skills on Blind Students' Self-Esteem. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(1), 200–206.

© Sheinov V.P., 2018

Article history:

Received 3 January 2018

Revised 18 February 2018

Accepted 12 April 2018

For citation:

Sheinov, V.P. (2018). Relationships between Assertiveness and Psychological and Social Psychological Characteristics of Personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 147–161. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161

Bio Note:

Viktor P. Sheinov — Doctor of Sociology, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Excellence, the Republican Institute of Higher Education (Minsk, Belarus).
E-mail: sheinov1@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-162-177

УДК 316.64: 159.955.5

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ВКЛАД КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ И САООТНОШЕНИЯ В СОЦИАЛЬНУЮ ПЕРЦЕПЦИЮ АУТГРУПП РАЗНОГО ТИПА

М.В. Балева¹, В.А. Гасимова², Г.В. Ковалева²

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет
Букирева ул., 15, Пермь, Россия, 614990

² Пермский государственный институт культуры
Газеты «Звезда» ул., 18, Пермь, Россия, 614000

В статье реализуется идея комплексного подхода к изучению социальной перцепции, которая рассматривается, во-первых, с позиций когнитивного и мотивационного подходов, а во-вторых, — как результат взаимодействия внутренних (характеристики субъекта восприятия) и внешних (характеристики объекта восприятия) факторов. Исследуются вклады когнитивных стилей, дивергентного мышления и самооотношения в классические феномены социальной перцепции — аутгрупповую стереотипизацию и ингрупповую предвзятость. Данные вклады сопоставляются при восприятии искусственных социальных групп разного типа: «этнических», «идеологических» и «статусно-стратификационных». Строятся и анализируются дискриминантные модели стереотипизации и предвзятости по совокупности когнитивных переменных и самооотношения. В исследовании приняли участие 155 человек, студентов 1—3 курсов Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 18,90$, $SD = 0,96$), из них 113 девушек (72,9%) и 42 юноши (27,1%). Описание социальных групп предъявлялось испытуемым в виде текстов. Показатели социальной перцепции измерялись с помощью вербальных процедур, основанных на понимании предвзятости как прототипизации ингруппы и стереотипизации — как склонности описывать Другого через обобщенные черты, а не фактическое поведение. Самоотношение и когнитивные переменные измерялись с помощью стандартизированных методик. Было обнаружено, что в основе стереотипизации лежат преимущественно когнитивные факторы — индивидуально-стилевые приемы переработки информации. При этом ведущая роль в формировании стереотипизованного образа Другого принадлежит полезависимости. В формировании ингрупповой предвзятости (фаворитизма) когнитивно-стилевые особенности не играют решающей роли, в то время как самооотношение усиливает ее проявления. Дивергентное мышление вносит вклады как в процессы стереотипизации, так и предвзятости. Его влияние может содержательно варьироваться в зависимости от типа воспринимаемой социальной группы. Полученные результаты могут иметь практическое применение при разработке программ психологической коррекции, направленных на снижение негативных проявлений в межгрупповом взаимодействии.

Ключевые слова: социальная перцепция, когнитивные стили, дивергентное мышление, самооотношение, категории социальных групп, аутгрупповая стереотипизация, ингрупповая предвзятость

Введение

Социальная перцепция первоначально возникла как исследовательская проблема в работе Дж. Брунера и С. Гудман (Bruner & Goodman, 1947) и рассматривалась как зависимость восприятия объекта от ценностей и потребностей субъекта восприятия. С тех пор был конкретизирован ее объект, в качестве которого стали изучаться преимущественно социальные общности и их отдельные представители (см.: Андреева, 2003). Что касается факторов, т.е. причин социальной перцепции, их перечень был существенно расширен. Фактически это определило несколько направлений ее исследований, среди которых можно выделить несколько основных. Во-первых, обозначились две принципиально расходящиеся ветви, одна из которых интерпретировала социальное восприятие как частный случай работы когнитивных процессов (например, Bleda, 1974; Lord, 1980), а вторая — как мотивационное явление (например, Duncan, 1976; Park & Rothbart, 1982). Кроме этого выделилось несколько подходов, которые фокусировали внимание на разных сторонах социальной перцепции. Первым и наиболее известным был подход Г. Тэжфела (Tajfel, 1970), который показал, что простое осознание группового членства активизирует негативное отношение к аутруппам. Далее наметился исследовательский интерес к субъекту социальной перцепции, который рассматривался через ряд диспозиционных характеристик, например, интернальность (Henry et al., 1979), доминантность (Pratto et al., 1994), авторитаризм (Crandall, 1994). Позже начинают появляться исследования, фокусирующие внимание на объекте социальной перцепции. В частности, обнаруживается ее зависимость от типа культуры, к которому относится объект (Ji et al., 2000), его статуса (Kraus & Keltner, 2013), особенностей самовосприятия (McCrea et al., 2012). В последнее время стали появляться исследования, посвященные параметрам общего контекста (информационного поля) социальной перцепции (Балева, Корниенко, 2011; Arendt et al., 2015).

Описанные направления со всей очевидностью свидетельствуют о комплексном характере данного феномена и актуальности его исследований, которая обусловлена, с одной стороны, отсутствием исчерпывающей комплексной модели, а с другой, — общественной значимостью его негативных следствий, таких как проявления нетерпимости и предрассудков.

Исследование авторов носит комплексный (интегративный) характер и вписывается в контекст нескольких из обозначенных направлений. Во-первых, изучаем социальную перцепцию в совокупности ее когнитивного и мотивационного содержания. Первое находит отражение в исследовании роли когнитивных стилей и дивергентного мышления как каузальных факторов социального восприятия. Второе изучается через параметры самоотношения, которое рассматриваем как важный мотивационный фактор социального восприятия, имеющий выраженные эмоциональные следствия (подробнее см.: Brewer & Weber, 1994; Vuunk et al., 1990). В некоторых исследованиях когнитивные стили (Безменов, 2007) и самоотношение (Хромов, 2017) уже исследовались в контексте социальной перцепции. Однако их сравнительные вклады до сих пор не анализировались на одной и той же выборке. Данные показатели, как следует из их содержания, ха-

рактируют субъекта социального восприятия. Вместе с тем в фокус исследовательского интереса авторов попадает и социальный объект. Последний рассматриваем в обобщенном ключе, предлагая в качестве стимульного материала описание социальных групп, выделенных по нескольким категоризационным основаниям: этническому, идеологическому и статусно-стратификационному.

Социальная перцепция выступает в исследовании как зависимая переменная и изучается через классические феномены ингрупповой предвзятости (фаворитизма) и аутгрупповой стереотипизации. Вслед за Г. Тэджфелом (Tajfel, 1970) предвзятость авторы рассматривают в мотивационном ключе, понимая под ней более высокую оценку ингруппы по сравнению с аутгруппой. Стереотипизацию авторы содержательно трактуют с когнитивной точки зрения как склонность воспринимать и оценивать отдельных представителей социальных групп в терминах их групповых (обобщенных, недифференцированных) характеристик (Hamilton et al., 1990).

В предыдущем исследовании (Балева, 2017) предпринималась попытка сравнительного изучения предвзятости и стереотипизации с точки зрения вкладов в них когнитивных стилей и субъективно оцениваемого контекста восприятия. Вместе с тем, ранее авторы не ставили и не изучали вопрос прямого и в некотором смысле — конкурентного сопоставления когнитивных и мотивационных факторов применительно к социальным объектам разного типа.

Цель настоящего исследования состоит в сопоставлении вкладов когнитивных факторов и самооотношения в социальную перцепцию аутгрупп, рассматриваемую через феномены стереотипизации и предвзятости.

Подвергаются тестированию следующие *гипотезы*:

- 1) вклад когнитивных факторов в стереотипизацию более выражен, чем в предвзятость;
- 2) вклад самооотношения в предвзятость более выражен, чем в стереотипизацию;
- 3) совокупность переменных, дискриминирующих показатели стереотипизации и предвзятости на контрастные уровни, отличается качественным (содержательным) своеобразием при восприятии аутгрупп разного типа.

Организация и методы исследования

Участники исследования 155 человек — студентов Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 18,90$, $SD = 0,96$), из них 113 девушек (72,9%) и 42 юноши (27,1%).

Диагностические методики и процедура. На первом этапе испытуемые заполняли стандартизированный вопросник самооотношения, включающий две шкалы: самопринятие и самоотвержение (Столин, Пантिलеев, 1988).

На втором этапе участникам предъявлялось описание социальных групп, которое содержалось в четырех стимульных текстах. Каждый из них описывал две вымышленные группы, различающиеся между собой по одному из критериев: физиологическому (врожденному), идеологическому и стратификационному. Данные критерии были выбраны на том основании, что они лежат в основе вы-

деления реальных социальных групп: этнических (русские/украинцы)¹, идеологических (коммунисты/либералы) и стратификационных (бедные/богатые) соответственно. Тексты были стилизованы под скриншот научно-популярной статьи из Интернета и описывали результаты якобы проведенного научного исследования, по результатам которого выяснилось, что люди проявляют некие особенности (врожденно-физиологического, идейно-ценностного или мотивационно-статусного характера), по которым они отличаются друг от друга и в соответствии с которыми их можно разделить на противоположные группы. Врожденно-физиологические особенности заключались в особой чувствительности к звукам низкой или высокой частоты; идейно-ценностные — в склонности воспринимать окружающих как соратников или соперников; мотивационно-статусные — в предпочтениях дешевых («низкостатусных») или дорогих («высокостатусных») предметов. Каждый участник получал только один текст. После его прочтения необходимо было определить свою наиболее вероятную групповую принадлежность, а затем выполнить два задания. Первое было направлено на измерение ингрупповой предвзятости и заключалось в том, чтобы описать с помощью одного и того же набора характеристик (положительных и отрицательных) три группы: ингруппу, аутгруппу и протогруппу, которая является общей (прототипической) для первых двух групп. Показателем ингрупповой предвзятости выступала разность числа характеристик, совпадающих с прототипическими в случае описания «своей» и «чужой» группы (подробнее о процедуре измерения ингрупповой предвзятости через прототипизацию см.: Балева, 2017; Bianchi et al., 2010). Второе задание было направлено на измерение стереотипизации и также предполагало описание — но не целостной группы, а ее воображаемого единичного представителя. Испытуемым также предлагался набор характеристик, однако в этот раз он содержал синонимичное описание одного и того же качества через (1) обобщенную личностную характеристику (например, «замкнутый») и (2) определенное фактическое поведение (например, «отказался делиться своими мыслями и планами»). Показателем стереотипизации выступала разность обобщенных качеств и определенного поведения, выбранного при описании отдельного представителя аутгруппы (подробнее описание данной процедуры см. Балева, 2017; Machunsky & Meiser, 2014).

На третьем этапе участники исследования заполняли методики, направленные на измерение когнитивных стилей и дивергентного мышления. Когнитивные стили (полезависимость — полenezависимость, ригидный — гибкий познавательный контроль, рефлексивность — импульсивность, синтетичность — аналитичность, когнитивная простота — когнитивная сложность) измерялись соответственно по методикам АКТ-70 К.У. Эттриха (модификация классического варианта методики «Фигуры Готтшальдта» (Холодная, 2004, с. 49); «Свободные

¹ Вымышленные этнические группы описывались в двух стимульных текстах. Второй отличался от первого включением дополнительной информации о том, что групповую принадлежность, обусловленную врожденными физиологическими особенностями (конкретно — чувствительностью к звукам низкой или высокой частоты), можно определить по внешности. Соответственно, группа, описанная в первом тексте, категоризовалась авторами как «этническая, фенотипически неявная», а вторая — как «этническая, фенотипически явная».

ассоциации» Р. Гарднера (Холодная, 2004, с. 69); «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (Холодная, 2004, с. 79); «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги (Колга, 1976) и «Репертуарный тест» Дж. Келли (Хьелл, Зигглер, 1997, с. 457)). Дивергентное мышление измерялось с помощью вербального теста творческого мышления «Необычное использование», разработанного на основе теста Дж. Гилфорда (Аверина, Щебланова, 1996).

Анализ данных. Данные обрабатывались в программе Statistica 10. Использовались методы описательной статистики (включая проверку нормальности распределения по критерию Пирсона) и дискриминантный анализ, метод пошагового включения переменных (Наследов, 2006, с. 282–298). В дискриминантный анализ в качестве зависимой переменной включались показатели стереотипизации и предвзятости (по отдельности), представленные номинативной (уровневой) шкалой. Для получения более четких результатов группы испытуемых со средними значениями данных показателей исключались из анализа. В качестве независимых переменных в исследование включался каждый раз один и тот же набор из 10 показателей когнитивных стилей, дивергентного мышления и самоотношения. Обработка данных выполнялась последовательно для групп, относящихся к разным категориям: «этнической», «идеологической» и «стратификационной». Полученные дискриминантные модели оценивались и сравнивались между собой с точки зрения (1) их статистической значимости для разделения объектов на классы с контрастными уровнями выраженности стереотипизации и предвзятости и (2) состава входящих в них переменных и их сравнительной значимости для дискриминации групп.

Результаты и их обсуждение

Описательная статистика показателей, используемых при анализе (табл. 1), демонстрирует распределение показателей по критерию Пирсона и свидетельствует о том, что оно соответствовало нормальному ($p > 0,05$).

Таблица 1

Описательная статистика показателей
[Descriptive statistics of variables]

Показатели	N	\bar{M}	Me	SD	Критерий нормальности распределения Пирсона	
					χ^2	p
Аутгрупповая стереотипизация	155	2,59	3,00	1,73	5,75	0,836
Ингрупповая предвзятость	155	1,21	1,00	2,71	11,46	0,323
Самопринятие	155	0,63	0,67	0,17	8,56	0,574
Самоотвержение	155	0,51	0,50	0,28	8,07	0,622
Полнезависимость	155	20,82	21,00	4,33	9,14	0,519
Гибкий познавательный контроль	155	3,86	3,90	0,77	6,35	0,785
Импульсивность	154	3,60	4,00	2,05	13,23	0,211
Аналитичность	155	6,10	6,00	2,05	10,89	0,366
Когнитивная сложность	154	6,99	7,00	2,11	8,46	0,584
Беглость	155	6,58	6,00	2,06	17,56	0,063
Гибкость	155	3,77	4,00	1,59	15,28	0,122
Оригинальность	155	4,32	4,40	1,28	10,85	0,369

На первом этапе анализировались относительные вклады когнитивных переменных и самоотношения в показатель стереотипизации, представленный двумя контрастными уровнями. Затем, на втором этапе, та же процедура осуществлялась для показателя предвзятости.

Полученные данные (табл. 2) о составе и характеристиках четырех дискриминантных моделей аутгрупповой стереотипизации по показателям когнитивных переменных и самоотношения для разных типов воспринимаемых социальных групп: «этнической, фенотипически неявной», «этнической, фенотипически явной», «идеологической» и «стратификационной» свидетельствуют, что *первая модель*, разделяющая контрастные уровни стереотипизации аутгруппы этнического (фенотипически неявного) типа, оказалась значимой ($\lambda = 0,46, p < 0,01; \chi^2 = 16,33, p < 0,01$). В нее вошли 4 переменных из 10. Анализ стандартизованных коэффициентов дискриминантной функции переменных, вошедших в модель, показал, что наибольший вклад в разделение испытуемых на группы с низкой и высокой выраженностью стереотипизации внес рефлексивный — импульсивный когнитивный стиль. Вклад остальных переменных (ригидного — гибкого познавательного контроля, оригинальности дивергентного мышления и синтетичности — аналитичности) был существенно ниже. Однако их включение в модель улучшало ее дискриминирующую способность до статистически значимого уровня.

Таблица 2

**Дискриминантные модели аутгрупповой стереотипизации
для разных типов социальных групп
[Discriminant models of outgroup stereotyping for different types of social groups]**

Переменные, вошедшие в модель аутгрупповой стереотипизации	Стандартизованные канонические коэффициенты для дискриминантной функции	λ Уилкса	F	p
«Этническая, фенотипически неявная» группа				
Рефлексивность — импульсивность	1,12	0,61	14,91	0,001
Ригидный — гибкий познавательный контроль	–0,46	0,51	10,68	0,001
Оригинальность	0,40	0,48	7,46	0,001
Синтетичность — аналитичность	0,34	0,46	5,88	0,003
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 16,33, p < 0,01$			
«Этническая, фенотипически явная» группа				
Полезависимость — полнезависимость	–1,31	0,30	48,24	0,001
Когнитивная простота — сложность	–0,61	0,19	43,57	0,001
Оригинальность	–0,48	0,17	31,79	0,001
Синтетичность — аналитичность	0,53	0,15	25,52	0,001
Гибкость	–0,39	0,14	21,74	0,001
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 37,01, p < 0,001$			
«Идеологическая» группа				
Гибкость	0,73	0,81	6,16	0,020
Рефлексивность — импульсивность	0,85	0,65	6,60	0,005
Полезависимость — полнезависимость	–0,68	0,49	8,20	0,001

Окончание табл. 2

Переменные, вошедшие в модель аутгрупповой стереотипизации	Стандартизированные канонические коэффициенты для дискриминантной функции	λ Уилкса	F	p
Оригинальность	0,33	0,47	6,55	0,001
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 18,24, p < 0,01$			
«Стратификационная» группа				
Полезависимость — полнезависимость	0,85	0,90	4,79	0,034
Когнитивная простота — сложность	0,59	0,85	3,59	0,037
Гибкость	0,42	0,82	2,81	0,052
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 7,74, p < 0,06$			

Во вторую модель, разделяющую контрастные уровни стереотипизации аутгруппы этнического (фенотипически явного) типа, вошли 5 переменных из 10. Модель также оказалась значимой ($\lambda = 0,14, p < 0,001; \chi^2 = 37,01, p < 0,001$). Анализ стандартизированных коэффициентов свидетельствовал о том, что наибольший вклад в разделение испытуемых на группы с низкой и высокой выраженностью стереотипизации внес рефлексивный — импульсивный когнитивный стиль. Вклад переменных «когнитивная простота — сложность», «синтетичность — аналитичность», «оригинальность» и «гибкость» (дивергентного мышления) был менее значительным.

Дискриминирующая способность третьей модели, разделяющей контрастные уровни стереотипизации аутгруппы идеологического типа, также оказалась значимой ($\lambda = 0,47, p < 0,001; \chi^2 = 18,24, p < 0,01$). В нее вошли 4 переменных из 10. Стандартизированные коэффициенты дискриминантной функции оказались наиболее высокими для переменных «рефлексивность — импульсивность» и «гибкость» (дивергентного мышления). Вклад полезависимости — полнезависимости был следующим по значимости и, в свою очередь, значительно превышал вклад оригинальности дивергентного мышления.

Дискриминирующая способность четвертой модели, разделяющей контрастные уровни стереотипизации аутгруппы стратификационного типа, оказалась незначимой ($\lambda = 0,82, p > 0,05; \chi^2 = 7,74, p > 0,05$), однако ее различительную способность можно рассматривать на уровне статистической тенденции ($p < 0,10$). В модель вошли 3 переменных из 10. Значения стандартизированных коэффициентов свидетельствовали о том, что наибольший вклад в различение низкого и высокого уровня стереотипизации групп данного типа вносит показатель полезависимости — полнезависимости. Вклад показателей когнитивной простоты — сложности, а также гибкости дивергентного мышления является менее значительным.

Полученные данные (табл. 3) о составе и характеристиках четырех дискриминантных моделей ингрупповой предвзятости по показателям когнитивных переменных и самооотношения, составленных для аналогичных типов социальных групп, показывают, что первая модель, разделяющая контрастные уровни предвзятости в отношении ингруппы этнического (фенотипически неявного) типа,

оказалась значимой ($\lambda = 0,67, p < 0,05; \chi^2 = 8,46, p < 0,05$). В модель вошли 2 переменных из 10. Судя по величине стандартизированных коэффициентов, наибольший вклад в дискриминацию групп испытуемых с низкой и высокой ингрупповой предвзятостью вносит показатель самоотвержения. Вклад беглости дивергентного мышления оказался менее значимым, однако достаточно существенным.

Таблица 3

**Дискриминантные модели ингрупповой предвзятости для разных типов социальных групп
[Discriminant models of ingroup bias for different types of social groups]**

Переменные, вошедшие в модель ингрупповой предвзятости:	Стандартизированные канонические коэффициенты для дискриминантной функции	λ Уилкса	F	p
«Этническая, фенотипически неявная» группа				
Самоотвержение	–1,11	0,78	6,05	0,022
Беглость	0,76	0,67	5,21	0,015
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 8,46, p < 0,05$			
«Этническая, фенотипически явная» группа				
Гибкость	4,81	0,79	3,26	0,096
Полезависимость — полнезависимость	–1,01	0,55	4,50	0,037
Рефлексивность — импульсивность	4,49	0,42	4,58	0,029
Синтетичность — аналитичность	–3,10	0,34	4,44	0,030
Самоотвержение	4,63	0,25	4,83	0,025
Самопринятие	3,74	0,15	6,80	0,012
Беглость	–1,35	0,10	7,77	0,012
Оригинальность	0,83	0,07	8,03	0,017
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 21,03, p < 0,01$			
«Идеологическая» группа				
Самопринятие	2,03	0,78	4,63	0,047
Самоотвержение	1,82	0,46	8,97	0,003
Гибкость	–0,64	0,35	8,68	0,002
Полезависимость — полнезависимость	0,64	0,28	8,53	0,001
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 18,03, p < 0,01$			
«Стратификационная» группа				
Полезависимость — полнезависимость	0,47	0,94	2,33	0,135
Самоотвержение	0,71	0,89	2,13	0,134
Беглость	0,80	0,87	1,79	0,167
Гибкость	–0,59	0,83	1,69	0,176
Статистическая значимость дискриминантной функции	$\chi^2 = 6,34, p < 0,20$			

Вторая модель, разделяющая контрастные уровни предвзятости в отношении ингруппы этнического (фенотипически явного) типа, оказалась значимой ($\lambda = 0,07, p < 0,05; \chi^2 = 21,03, p < 0,01$). В нее вошли 8 переменных из 10. Наибольший вклад в данную модель внесли (в порядке убывания значимости) показатели гибкости дивергентного мышления, самоотвержения, рефлексивности — импульсивности, самопринятия и синтетичности — аналитичности. Вклад показа-

телей беглости дивергентного мышления, полезависимости — полнезависимости и оригинальности дивергентного мышления был достаточно существенным, однако менее выраженным.

Дискриминирующая способность *третьей модели*, разделяющей контрастные уровни предвзятости в отношении ингруппы идеологического типа, оказалась значимой ($\lambda = 0,28, p < 0,001; \chi^2 = 18,03, p > 0,01$). В нее вошли 4 переменных из 10. Наибольший вклад в дискриминирующую способность данной модели внесли показатели самопринятия и самоотвержения. Вклад показателей гибкости дивергентного мышления и полезависимости — полнезависимости оказался менее существенным.

Дискриминирующая способность *четвертой модели*, разделяющей контрастные уровни предвзятости в отношении аутгруппы стратификационного типа, оказалась незначимой ($\lambda = 0,83, p > 0,05; \chi^2 = 14,22, p > 0,10$). Таким образом, анализировать ее состав нецелесообразно.

Из обобщенных итогов анализа дискриминантных моделей стереотипизации и предвзятости (табл. 4) видно, что когнитивные стили вносят вклады преимущественно в аутгрупповую стереотипизацию. При этом наиболее мощной дискриминирующей способностью в отношении высокой стереотипизации обладает показатель полезависимости — полнезависимости, который проявляется как степень чувствительности к фоновым (шумовым) эффектам.

Таблица 4

Обобщенные итоги дискриминантного анализа для моделей аутгрупповой стереотипизации и ингрупповой предвзятости при восприятии социальных групп разного типа
[Generalized results of discriminant analysis for the models of outgroup stereotyping and ingroup bias in the perception of social groups of different types]

Тип социальной группы	КС					ДМ			СО	
	Полезависимость — полнезависимость	Ригидный — гибкий познавательный контроль	Рефлексивность — импульсивность	Синтетичность — аналитичность	Когнитивная простота — сложность	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Самопринятие	Самоотвержение
Модели аутгрупповой стереотипизации										
«Этническая 1»		+	+	+				+		
«Этническая 2»	+			+	+		+	+		
«Идеологическая»	+		+				+	+		
«Стратификационная»*	+				+		+			
Модели ингрупповой предвзятости										
«Этническая 1»						+				+
«Этническая 2»	+		+	+		+	+	+	+	+
«Идеологическая»	+						+		+	+
«Стратификационная»**	±					±	±			±

Примечание: КС — когнитивные стили, ДМ — дивергентное мышление, СО — самоотношение; «Этническая 1» — социальная группа этнического, фенотипически неявного типа;

«Этническая 2» — социальная группа этнического, фенотипически явного типа.

* Модель незначима, однако дискриминирует контрастные уровни показателей стереотипизации или предвзятости на уровне статистической тенденции;

** Модель незначима.

Вклад показателей самооотношения (самоотвержения и самопринятия) не был зафиксирован в моделях стереотипизации, но проявился достаточно ярко в моделях предвзятости, что позволяет расценивать данные показатели как ее наиболее релевантные предикторы. Полученные сведения согласуются с логикой предыдущих авторских исследований, в ходе которых было установлено, что показатели групповой самоидентификации и субъективной значимости информации о группах соотносятся с ингрупповой предвзятостью, но не «участвуют» в процессах стереотипизации (Балева, 2017; Балева, Ковалева, Гасимова, 2017).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выраженность аутигрупповой стереотипизации является функцией индивидуальных приемов переработки информации и не связана с Я-концепцией. Другими словами, обобщенное, недифференцированное восприятие членов аутигруппы вряд ли можно рассматривать как следствие ее низкой субъективной значимости или низкой оценки по сравнению с ингруппой, поскольку стереотипизация не обнаруживает привязки к показателям самооотношения. Совершенно иная картина наблюдается при анализе каузальных факторов ингрупповой предвзятости. Показатели самооотношения играют здесь заметную роль. Другими словами, переоценка собственной группы по сравнению с аутигруппой напрямую связана с тем, как субъект восприятия относится к себе. Данный факт можно трактовать двояким образом. Во-первых, можно предположить, что высокий уровень самоотвержения снижает ингрупповой фаворитизм, поскольку негативная оценка себя распространяется на социальное пространство, которое субъект считает «своим». На этом фоне «чужое» пространство (аутигруппа) обнаруживает меньшее отставание в оценочном восприятии. Во-вторых, можно предположить, что высокая выраженность обоих показателей самооотношения — как самоотвержения, так и самопринятия — могут усиливать выраженность ингруппового фаворитизма за счет более четкой общей идентификации себя и склонности к более четкому разделению на «мы» и «они».

Достаточно интересна обнаруженная в исследовании авторов тенденция, свидетельствующая о равноценном участии дивергентного мышления в процессах стереотипизации и предвзятости. Несмотря на содержательную близость к когнитивным стилям, его роль, по всей видимости, не сводится к выработке специфических приемов обработки информации (формированию стилевых навыков). Можно предположить, что креативность характеризуется эмоциональной окрашенностью (в отличие от эмоциональной нейтральности полезависимости или аналитичности), что определяет ее «точки соприкосновения» с самоидентификацией, самооотношением и в широком смысле — с мотивацией.

Выводы

Феномены аутигрупповой стереотипизации и ингрупповой предвзятости, являясь устойчивыми проявлениями социальной перцепции, обнаруживают, тем не менее, обусловленность индивидуальными особенностями субъекта восприятия и имеют разное «психологическое происхождение».

В основе стереотипизации, которая проявляется в шаблонном, клишированном восприятии отдельных членов аутигруппы, лежат когнитивные факторы, а

именно индивидуально-стилевые приемы переработки информации. Ведущая роль в формировании стереотипизированного образа Другого принадлежит полнезависимости. Остальные когнитивные стили проявляются «в связке» с определенными категориями, к которым относятся объекты социального восприятия. В основе ингруппового фаворитизма, который представляет собой склонность воспринимать «свою» группу как более хорошую, правильную и типичную, когнитивно-стилевые особенности не играют решающей роли. Значимым фактором ингрупповой предвзятости выступают особенности самоотношения — самопринятие и самоотвержение, обнаруживающие разную выраженность при контрастных уровнях ингруппового фаворитизма и проявляющиеся, таким образом, ведущую роль личностной мотивации в формировании оценочного отношения к Другому. Дивергентное мышление (креативность) вносит вклады как в процессы стереотипизации, так и предвзятости, демонстрируя, по всей видимости, двойственную, когнитивно-мотивационную природу.

Полученные результаты открывают новые перспективы и вносят содержательный вклад в понимание принципов социального восприятия и разработку на этой основе прикладных программ, направленных на снижение социальной напряженности. Так, с учетом полученных авторами данных, логично предположить, что коррекцию социальных стереотипов целесообразно реализовывать не только традиционным способом (через более близкое знакомство с другой культурой и ее отдельными представителями), но и через помощь в овладении альтернативными приемами обработки информации. Можно ожидать, что развитие навыков полнезависимости, рефлексивности и аналитичности при обработке информации, связанной с социальными группами, будет способствовать снижению негативных последствий стереотипизации. Работа, направленная на изменение выраженности ингруппового фаворитизма, может стать более эффективной, если будет вестись в привязке к Я-образу субъекта. В зависимости от целей такой работы можно использовать приемы, направленные либо на критическое восприятие себя, либо на повышение самооценки субъекта восприятия. В первом случае можно ожидать снижение, а во втором — рост ингрупповой предвзятости.

Благодарности и финансирование

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 16-16-59006.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аверина И.С., Шебланова Е.И.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». Пособие для школьных психологов. М.: Соброрь, 1996. 60 с.
- Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2003. 364 с.
- Балева М.В., Корниенко Д.С.* Информационная предвзятость СМИ и политическая включенность личности как факторы оценки представителей этнических групп // Вестник Пермского государственного института искусства и культуры. 2011. № 10. С. 123—133.
- Балева М.В.* Когнитивно-стилевые и контекстные факторы ингрупповой предвзятости и аутгрупповой стереотипизации при восприятии искусственных социальных групп // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 67—84. doi: 10.17759/sps.2017080205

- Балева М.В., Ковалева Г.В., Гасимова В.А.* Эффекты показателей групповой идентичности на проявления инtragрупповой прототипизации и межгрупповой стереотипизации // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 53. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.01.2018).
- Безменов И.В.* Взаимосвязь социальной перцепции с когнитивными стилями студентов вузов: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 192 с.
- Колга В.А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 186 с.
- Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
- Столин В.В., Пантилеев С.Р.* Опросник самоотношения / Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. М.: Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.
- Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
- Хромов В.В.* Самопринятие как фактор социальной перцепции // Череповецкие научные чтения — 2016: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. Череповец: Череповецкий государственный университет. 2017. С. 154–156.
- Хьелл Л., Зигглер Д.* Теории личности: основные положения, исследования и применение. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
- Arendt F., Marquart F., Matthes J.* Effects of right-wing populist political advertising on implicit and explicit stereotypes // *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. 2015. Vol. 27. No. 4. P. 178–189. doi: 10.1027/1864-1105/a000139
- Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V.* What do you mean by “European”? Evidence of spontaneous ingroup projection // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. P. 960–974. doi: 10.1177/0146167210367488
- Bleda P.R.* Toward a clarification of the role of cognitive and affective processes in the similarity-attraction relationship // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 29. No. 3. P. 368–373. doi: 10.1037/h0036003
- Brewer M.B., Weber J.G.* Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66. P. 268–275. doi: 10.1037/0022-3514.66.2.268
- Bruner J.S., Goodman C.C.* Value and need as organizing factors in perception // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1947. Vol. 42. P. 33–44.
- Buunk B., Collins R., Taylor, S., Dakof, G., Van Yperen, N.* The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. P. 1238–1249. doi: 10.1037/0022-3514.59.6.1238
- Crandall C.S.* Prejudice against fat people: Ideology and self-interest // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66. No. 5. P. 882–894. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.882
- Duncan B.L.* Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. Vol. 34. No. 4. P. 590–598. doi: 10.1037/0022-3514.34.4.590
- Hamilton D.L., Sherman S.J., Ruvolo C.M.* Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior // *Journal of Social Issues*. 1990. Vol. 46. P. 35–60. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01922.x

- Henry S.E., Medway F.J., Scarbro H.A.* Sex and locus of control as determinants of children's responses to peer versus adult praise // *Journal of Educational Psychology.* 1979. Vol. 71. No. 5. P. 604—612. doi: 10.1037/0022-0663.71.5.604
- Ji L.J., Peng K., Nisbett R.E.* Culture, control, and perception of relationships in the environment // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2000. Vol. 78. No. 5. P. 943—955. doi: 10.1037/0022-3514.78.5.943
- Kraus M.W., Keltner D.* Social class rank, essentialism, and punitive judgment // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2013. Vol. 105. No. 2. P. 247—261. doi: 10.1037/a0032895
- Lord C.G.* Schemas and images as memory aids: Two modes of processing social information // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1980. Vol. 38. No. 2. P. 257—269. doi: 10.1037/0022-3514.38.2.257
- Machunsky M., Meiser T.* Cognitive components of ingroup projection: Prototype projection contributes to biased prototypicality judgments in group perception // *Social Psychology.* 2014. Vol. 45. No. 1. P. 15—30. doi: 10.1027/1864-9335/a000156
- McCrea S.M., Wieber F., Myers A.L.* Construal level mind-sets moderate self- and social stereotyping // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2012. Vol. 102. No. 1. P. 51—68. doi: 10.1037/a0026108
- Park B., Rothbart M.* Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1982. Vol. 42. No. 6. P. 1051—1068. doi: 10.1037/0022-3514.42.6.1051
- Pratto F., Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F.* Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1994. Vol. 67. No. 4. P. 741—763. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.741
- Tajfel H.* Experiments in intergroup discrimination // *Scientific American.* 1970. Vol. 223. No. 2. P. 96—102.

© Балева М.В., Гасимова В.А., Ковалева Г.В., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 9 января 2018

Принята к печати: 12 апреля 2018

Для цитирования:

Балева М.В., Гасимова В.А., Ковалева Г.В. Сравнительный вклад когнитивных факторов и самооотношения в социальную перцепцию аутгрупп разного типа // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2018. Т. 15. № 2. С. 162—177. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-162-177

Сведения об авторах:

Балева Милена Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: milenabaleva@yandex.ru

Гасимова Вера Александровна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Пермского государственного института культуры (Пермь, Россия). E-mail: vera358@bk.ru

Ковалева Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Пермского государственного института культуры (Пермь, Россия). E-mail: gal2401@yandex.ru

COMPARATIVE CONTRIBUTION OF COGNITIVE FACTORS AND SELF-ATTITUDE TO SOCIAL PERCEPTION OF OUTGROUPS OF DIFFERENT TYPES

Milena V. Baleva¹, Vera A. Gasimova², Galina V. Kovaleva²

¹ Perm State University
15 Bukireva str., Perm, Russia, 614990

² Perm State Institute of Culture
18 Gazety "Zvezda" str., Perm, Russia, 614000

The research introduces the idea of the integrative approach to the social perception, which is regarded, firstly, from the point of cognitive and motivational approaches, and secondly, as the result of internal and external factors interaction. The contributions of cognitive styles, divergent thinking, and self-attitude to outgroup stereotyping and ingroup bias are studied. These contributions are compared in conditions of different artificial groups perception. The discriminant models of stereotyping and bias are constructed and analyzed in terms of cognitive variables and self-attitude. 155 students of the Perm State University from 17 to 22 years old ($M = 18.90$, $SD = 0.96$), including 113 females (72.9%) and 42 males (27.1%), participated in the research. The description of social groups was presented in specially constructed texts. The measuring of social perception was implemented with verbal procedures based on the understanding of bias as ingroup prototypicality and stereotyping — as a tendency to describe the Other through generalized features, rather than actual behavior. The self-attitude and cognitive variables were measured using standardized methods. It was found that the predominant contribution to stereotyping belonged to cognitive styles and, first of all, to the field-dependence. On the contrary, cognitive styles did not play the decisive role in the formation of ingroup bias (favoritism), while the indicators of self-attitude facilitated its manifestations. The divergent thinking significantly contributed to both stereotyping and bias. Its influence varied depending on the group type. These results could be useful in the development of psychological corrective programs aimed at reducing the negative manifestations of intergroup interaction.

Key words: social perception, cognitive styles, divergent thinking, self-attitude, categories of social groups, outgroup stereotyping, ingroup bias

Acknowledgements:

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 16-16-59006.

REFERENCES

- Andreeva, G.M. (2003). *Sotsial'naya psikhologiya: Uchebnyk dlya vysshikh uchebnykh zavedenii*. Moscow: Aspekt Press publ. 364 p. (In Russ.).
- Arendt, F., Marquart, F., & Matthes, J. (2015). Effects of right-wing populist political advertising on implicit and explicit stereotypes. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 27(4), 178–189. doi: 10.1027/1864-1105/a000139
- Averina, I.S., & Shcheblanova, E.I. (1996). *Verbal'nyi test tvorcheskogo myshleniya "Neobychnoe ispol'zovanie"*. *Posobie dlya shkol'nykh psikhologov*. Moscow: Sobor Publ. 60 p. (In Russ.).
- Baleva, M.V., & Kornienko, D.S. (2011). Informatsionnaya predvzyatost' SMI i politicheskaya vklyuchennost' lichnosti kak faktory otsenki predstavitelei etnicheskikh grupp. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo instituta iskusstva i kul'tury*, (10), 123–133. (In Russ.).
- Baleva, M.V. (2017). Cognitive styles and contextual variables as the factors of ingroup bias and outgroup stereotyping in the perception of artificial social groups. *Social Psychology and Society*, 8(2), 67–84. doi:10.17759/sps.2017080205 (In Russ.).

- Baleva, M.V., Kovaleva, G.V., Gasimova, V.A. (2017). Effects of group identity on ingroup bias and intergroup stereotyping. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 10(53), 11. URL: <http://psystudy.ru> (In Russ.).
- Bezmenov, I.V. (2007). *Vzaimosvyaz' sotsial'noi pertseptsii s kognitivnymi stilyami studentov vuzov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow. (In Russ.).
- Bianchi, M., Mummendey, A., Steffens, M.C., & Yzerbyt, V. (2010). What do you mean by “European”? Evidence of spontaneous ingroup projection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, (36), 960—974. doi: 10.1177/0146167210367488
- Bleda, P.R. (1974). Toward a clarification of the role of cognitive and affective processes in the similarity-attraction relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(3), 368—373. doi: 10.1037/h0036003
- Brewer, M.B., & Weber, J.G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 268—275. doi: 10.1037/0022-3514.66.2.268
- Bruner, J.S., & Goodman, C.C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33—44.
- Buunk, B., Collins, R., Taylor, S., Dakof, G., & Van Yperen, N. (1990). The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1238—1249. doi: 10.1037/0022-3514.59.6.1238
- Crandall, C.S. (1994). Prejudice against fat people: Ideology and self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 882—894. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.882
- Duncan, B.L. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 590—598. doi: 10.1037/0022-3514.34.4.590
- Hamilton, D.L., Sherman, S.J., & Ruvolo C.M. (1990). Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*, 46, 35—60. doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01922.x
- Henry, S.E., Medway, F.J., & Scarbro, H.A. (1979). Sex and locus of control as determinants of children's responses to peer versus adult praise. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 604—612. doi: 10.1037/0022-0663.71.5.604
- Ji, L.J., Peng, K., & Nisbett, R.E. (2000) Culture, control, and perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 943—955. doi: 10.1037/0022-3514.78.5.943
- Kh'ell, L., Ziggler, D. (1997). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. St. Petersburg: Piter Press publ. 608 p. (In Russ.).
- Kholodnaya, M.A. (2004). *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma*. St. Petersburg: Piter publ. 384 p. (In Russ.).
- Khromov, V.V. (2017). Samoprinyatie kak faktor sotsial'noi pertseptsii. *Cherepovetskie nauchnye chteniya — 2016: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (pp. 154—156). Cherepovets: Cherepovetskii gosudarstvennyi universitet publ. (In Russ.).
- Kolga, V.A. (1976). *Differentsial'no-psikhologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow. (In Russ.).
- Kraus, M.W., Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(2), 247—261. doi: 10.1037/a0032895
- Lord, C.G. (1980). Schemas and images as memory aids: Two modes of processing social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 257—269. doi: 10.1037/0022-3514.38.2.257

- Machunsky, M., Meiser, T. (2014). Cognitive components of ingroup projection: Prototype projection contributes to biased prototypicality judgments in group perception. *Social Psychology*, 45(1), 15–30. doi: 10.1027/1864-9335/a000156
- McCrea, S.M., Wieber, F., & Myers, A.L. (2012). Construal level mind-sets moderate self- and social stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(1), 51–68. doi: 10.1037/a0026108
- Nasledov, A.D. (2006). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh*. St. Petersburg: Rech' publ. 392 p. (In Russ.).
- Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1051–1068. doi: 10.1037/0022-3514.42.6.1051
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L.M., & Malle, B.F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741–763. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.741
- Stolin, V.V., & Pantileev, S.R. (1988). Oprosnik samootnosheniya. *Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy* (pp. 123–130). Moscow: Moskovskii univesitet publ. (In Russ.).
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223(2), 96–102.

© Baleva M.V., Gasimova V.A., Kovaleva G.V., 2018

Article history:

Received 9 January 2018

Revised 16 March 2018

Accepted 12 April 2018

For citation:

Baleva, M.V., Gasimova, V.A., & Kovaleva, G.V. (2018). Comparative Contribution of Cognitive Factors and Self-Attitude to Social Perception of Outgroups of Different Types. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 162–177. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-162-177

Bio Note:

Milena V. Baleva — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Psychology of Development Department, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: milenabaleva@yandex.ru

Vera A. Gasimova — Ph.D. in Psychology, Senior Teacher of Psychology and Pedagogy Department, Perm State Institute of Culture (Perm, Russia). E-mail: vera358@bk.ru

Galina V. Kovaleva — Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Psychology and Pedagogy Department, Perm State Institute of Culture (Perm, Russia). E-mail: gal2401@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-178-191

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ КИНО НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О ПОЖИЛЫХ ЛЮДЯХ

Т.А. Кубрак, Т.А. Гребенщикова

Институт психологии РАН

Ярославская ул., 13, корп. 1, Москва, Россия, 129366

В условиях медиатизации современного общества кино продолжает занимать одно из ведущих мест в досуге, оставаясь при этом влиятельным массмедиа, воздействующим на картину мира, ценности, мотивы, стереотипы, поведение зрителей и др. Настоящее исследование посвящено актуальной проблеме влияния кинофильмов на молодежную аудиторию. Изучались различные эффекты воздействия кино на молодых зрителей, связанные с их представлениями о пожилых людях. С помощью психосемантической методики, включившей 25 шкал, разработанных специально для выявления содержания представлений о пожилых людях, респонденты оценивали различные их характеристики до и сразу после просмотра фильма, а также спустя 2 недели после показа. При анализе эффектов воздействия учитывались также пол респондентов, привлекательность показанного фильма и значимость кино в досуге. Определено, что сразу после просмотра фильма, повествующего о пожилых людях, у респондентов изменились представления об их мотивационно-регулятивных, когнитивных и эмоциональных особенностях. Однако направленность этих изменений, в целом, выявила отрицательное влияние фильма на восприятие пожилых людей. В то же время было показано, что представления молодежи о пожилых людях и о себе в будущем в роли пожилых сблизились. Обнаружено, что фильм оказал большее влияние на женщин, чем на мужчин. При этом определено, что наблюдаемые непосредственно после просмотра фильма изменения представлений преимущественно не сохранились во времени. В целом данное исследование продемонстрировало важность комплексного подхода к прогнозированию результатов воздействия кино.

Ключевые слова: психология кино, воздействие массмедиа, психологическое влияние кино, представления молодежи, образ пожилого человека

Введение

Глобализация информационного пространства, расширение возможностей средств массовой коммуникации остро ставят проблему психологического воздействия массмедиа и его последствий (Латынов, 2013). Создаваемая ими картина мира все больше определяет видение людьми окружающей действительности и приобретает значение второй реальности (Журавлев, Павлова, 2007, 2012; Латынов, 2013). Особую значимость эта проблема приобретает при исследовании такого влиятельного массмедиа, как кино (Кубрак, 2012, 2014, 2016; Харрис, 2002). Фильмы создают представления о реальности, транслируют образы, меняют установки и стереотипы, например, гендерные и этнические стереотипы, образы профессий, представления о моделях семьи и о справедливости мира и др. (Appel,

2008; Behm-Morawitz, Mastro, 2008; Mastro, Behm-Morawitz, Kopacz, 2008; Mirrlees, 2013; *The handbook of language and gender*, 2003).

Сегодня кино не только мощное средство массовой коммуникации, но и один из самых распространенных видов досуга. Открываются новые кинозалы, растет их посещаемость, расширяются возможности и частота интернет-просмотров, стремительно увеличивается интерес к сериалам. В связи со значимостью кино определяются приоритетные темы госфинансирования (к примеру, в 2017 г. был объявлен конкурс на получение субсидий из федерального бюджета на создание фильма о Зое Космодемьянской), возникают широкие общественные дискуссии (фильмы «Матильда», «Смерть Сталина»); становится актуальной и проблема информационно-психологической безопасности и противодействия ее угрозам (Кубрак, 2016). Все это демонстрирует важную роль, которую кино играет в современном обществе. Возникают вопросы: как же современные фильмы влияют на зрителя, какие они создают у них представления о реальности, какие в настоящее время формируют нормы и ценности? Психологические исследования воздействия кино приобретают очевидную и социальную значимость, в особенности, при обсуждении вопросов влияния на молодежную аудиторию, чьи представления об окружающей действительности наиболее подвержены изменениям.

При изучении воздействия кино множество работ посвящено проблемам его негативного влияния, связанного, например, с провоцированием агрессивного поведения или формированием отрицательных стереотипов социальных и этнических групп (Anderson, et al., 2003; Dahl, DellaVigna, 2009; *Encyclopedia of Crime and Punishment*, 2002). Однако потенциал кино в отношении его позитивного влияния изучен и используется еще недостаточно. Особенно это важно в отношении тех вопросов, которые актуальны для современного общества и российской молодежи (например, воспитания патриотизма, толерантности, формирования отношения к людям с ограниченными возможностями, представителям другой национальности, экологические проблемы и др.). Кино может внести значительный вклад в их решение, задавая модели поведения, влияя на представления, формируя новые эталоны. Например, в настоящее время наблюдается всплеск интереса к истории, который отражается «в большом количестве выпускаемых исторических хроник, мемуаров, беллетристических произведений, кино- и телефильмов, сделанных на основе исторических фактов. Так в обществе пытаются «восстановить связь времен», воссоздав как индивидуальную, так и социальную идентичность, утерянную в последние годы» (Марцинковская, 2014, с. 12).

Другим примером влияния кино может служить возникновение нового киножанра — климатическая фантастика (Cli-fi), способствующего решению одной из актуальных проблем современного общества — охраны окружающей среды. Фильмы в жанре Cli-fi наглядно показывают, что нас ждет в ближайшем будущем, и предлагают задуматься, что можно сделать для избегания самых мрачных прогнозов. Так, после просмотра фильма «Послезавтра» (“The Day After Tomorrow”, 2004) зрители признавали свою ответственность за экологию Земли и необходимость в изменении потребительского отношения к природе (Lowe, et al., 2006). Проведенные исследования выявляют связь между демонстрацией художественных фильмов о проблемах климата и ростом соответствующих запросов

в интернете и обсуждений в СМИ (McGreavy, Liendfield, 2014). При этом фильмы не только ставят проблемы, но и стимулируют зрителей к действиям для их решения: от пожертвований на экологические программы до покупки более энергоэкономных машин.

Фильмы могут менять ранее сформированные нормы и ценности: изучение телефильмов 1980—1990 х. гг. выявило наличие стереотипов в изображении пожилых людей (Harwood, Giles, 1992) и инвалидов как социальных аутсайдеров, однако адекватное отображение факторов предубеждений вызвало рост толерантности к ним в обществе; фильмы о СПИДе способствовали более сострадательному отношению к ВИЧ-инфицированным; просмотр сериалов с позитивной подачей донорства помогал принимать решение о собственном донорстве (Харрис, 2002; Morgan, et al., 2009).

К сожалению, по статистике на сегодняшний день российские зрители, в том числе и молодые, серьезному кино о реальных проблемах предпочитают фэнтези, фантастику и анимацию; зачастую остаются без внимания фильмы, осмысляющие действительность, рассказывающие драматические истории человеческих жизней. Тем не менее, есть данные, что даже развлекательное кино как средство получения эмоциональной разрядки и отдыха, может заставить задуматься и даже изменить взгляды и установки (Кубрак, 2016).

Проведение экспериментального исследования влияния кино на представления молодых зрителей предполагало получение новых данных, относящихся к механизмам и эффектам психологического воздействия фильмов.

Таким образом, была определена *цель исследования*, направленная на выявление изменений в представлениях молодежи после просмотра фильма. В процессе разработки дизайна работы уточнялся предмет анализа (изучаемые представления). Выбор определялся, с одной стороны, актуальностью темы, но при этом нахождении ее вне фокуса массмедиа для того, чтобы снизить влияние других медиа источников, с другой стороны, наличием соответствующего выбранной тематике фильма. В процессе дискуссии экспертами обсуждались, например, такие социально значимые темы как донорство органов, наука, патриотизм и др. В результате от некоторых из них пришлось отказаться по тем или иным причинам. Так, например, исследование изменения представлений об отдельных профессиях, затрагивающее важную для современной молодежи тему выбора специальности, оказалось затруднено в связи с отсутствием соответствующих современных фильмов, популяризирующих их. С другой стороны, существуют фильмы, героями которых являются люди с ограниченными возможностями. Однако изучение изменения представлений о таких людях требовало бы учета дополнительных факторов в связи с тем, что эта тема в настоящее время активно обсуждается в СМИ, и нельзя исключать влияние проводящейся в обществе и медиа пространстве актуальной дискуссии. Кроме того, полагалось, что фильм должен быть достаточно интересен и понятен для молодых людей.

Учитывая все ограничения и возможности для реализации целей эксперимента, а также возрастающее внимание к проблеме старости при доминировании негативных стереотипов, связанных с ней, предметом исследования были вы-

браны представления о пожилых людях. «Сейчас наша страна переживает один из самых трудных в нравственном отношении периодов в своей истории» (Журавлев, Юревич, 2012, с. 5), а отношение к пожилым людям служит важным индикатором нравственности общества. Характерным проявлением дискриминации по возрасту пожилых людей — эйджизма — предвзятое отношение и недоверие со стороны молодых людей, низкая оценка их интеллектуальных способностей, активности, «полезности» для общества. Кино, пользуясь особой популярностью у молодежи, могло бы способствовать изменению существующих представлений.

Для показа респондентам был выбран фильм, главными героями которого являются пожилые люди, — «Отель “Мэриголд”»: лучший из экзотических» (Великобритания, США, ОАЭ, 2011). «Фильм повествует о группе британских пенсионеров, которые решили «удалиться на покой» в менее затратную по расходам и гораздо более экзотическую Индию. Соблазнившись рекламой о заново восстановленном отеле «Мэриголд» и в предвкушении жизни полной удовольствий и безделья, они прибывают на место, только чтобы обнаружить, что отель, на самом деле, представляет собой лишь бледную тень своего бывшего величия. Но, несмотря на то, что окружающая обстановка далека от той роскоши, которую они себе представляли, совместные приключения бесповоротно меняют каждого из них, и они осознают, что можно начать жить заново и найти любовь, если отпустить прошлое...»¹.

Проведенный до этого качественно-количественный анализ эмпирического материала продемонстрировал влияние данного фильма на представления о пожилых людях у зрителей различного возраста. В их отзывах на фильм, взятых с посвященных кинематографу интернет-ресурсов, обозначаются когнитивные эффекты его влияния, выражающиеся в позитивных изменениях представлений о пожилom возрасте; кино воспринимается достаточно оптимистично и дает надежду.

Предполагалось, что фильм, в котором с определенной долей юмора показаны различные истории, случившиеся с пожилыми героями, повлияет и на представления молодежи о пожилых людях, позволит по-новому взглянуть на них, увидеть, например, что возраст не помеха для продолжения полноценной жизни и даже, наоборот, открывает новые перспективы. На основании этого была выдвинута *гипотеза*: существует связь между просмотром позитивного фильма о пожилых людях и изменениями представлений о них у молодых зрителей в положительную сторону.

Достижение поставленной цели предполагало выполнение следующих *задач*: выявление представлений зрителей до просмотра фильма, сразу и через две недели после просмотра; анализ изменений представлений о пожилых людях и их устойчивости во времени; выявление изменения представлений молодых людей о себе в пожилом возрасте; определение факторов эффективности воздействия кино.

¹ Описание на сайте «КиноПоиск»: <https://www.kinopoisk.ru/film/568000/> (дата обращения: 15.02.2018).

Процедура и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 40 человек: 25% мужчин и 75% женщин (10 мужчин и 30 женщин); возраст респондентов — от 18 до 25 лет ($M = 19,8$, стандартное отклонение $SD = 2,4$). Выборку составили студенты бакалаврской и магистерской программ факультета психологии ГАУГН. Экспериментальное исследование проводилось в период с ноября 2016 по февраль 2017 гг.

Методика. В работе была использована психосемантическая методика для выявления представлений о пожилых людях, включающая 25 оценочных шкал (Лемиш, 2013). Респондентам необходимо было оценить по 7-балльной шкале выраженность той или иной характеристики, относящейся к пожилым людям. Помимо пожилых людей, респонденты оценивали по тем же шкалам современную молодежь, а также современных молодых людей, когда они будут пожилыми, что должно было дать дополнительную информацию об особенностях изменения представлений под влиянием кино. В результате используемая в исследовании методика включила 25 шкал, по которым оценивался каждый из трех объектов.

Также респонденты должны были отметить, как часто они смотрят фильмы («каждый день» / «несколько раз в неделю» / «несколько раз в месяц» / «несколько раз в год и реже»), а также оценить, насколько им понравился фильм, показанный им во время исследования («не понравился» / «скорее не понравился, чем понравился» / «скорее понравился, чем не понравился» / «понравился»).

Процедура. Исследование проводилось в три этапа. Вначале респонденты заполняли предложенную методику, после чего они смотрели выбранный для исследования фильм и сразу после его показа повторно заполняли методику, а также отмечали, насколько им понравился просмотренный фильм. Через 2 недели респонденты собирались вновь и в третий раз осуществляли оценку исследуемых объектов с помощью психосемантической методики.

Методы анализа данных. Для выявления влияния фильма на представления респондентов применялся критерий Вилкоксона, который показывал наличие сдвига в оценках до и после просмотра фильма. Соотношение силы воздействия с различными характеристиками респондентов (пол, частота просмотра, отношение к фильму) выявлялось по выраженности различий в сдвигах оценок в парах групп с помощью критерия Манна–Уитни. При обработке данных использовался пакет статистических программ IBM SPSS Statistics 20.

Результаты и их обсуждение

В целях определения эффективности воздействия фильма было проведено сравнение оценок респондентами пожилых людей до и сразу после просмотра фильма. В результате проведенного анализа с использованием критерия Вилкоксона были выявлены их значимые различия.

Оказалось, что сразу после просмотра фильма значимые изменения в оценках респондентами пожилых людей были обнаружены по 12 из 25 шкал (табл. 1). Прежде всего, обращают на себя внимание те изменения, которые связаны с представлениями об активности. Пожилые люди стали видаться менее инициативными, целеустремленными и выносливыми. Респонденты стали определять их жиз-

ненную позицию в целом как более пассивную, отмечать у них отсутствие тяги к познанию и стремления к полноценной жизни. Полученные данные обнаружили и изменения в представлениях об отношении пожилых людей к новизне. Оказалось, что сразу после просмотра фильма в глазах зрителей пожилые люди стали меньше стремиться к познанию нового, хуже его воспринимать, стали видаться более ограниченными в интересах. Определяются изменения оценок, относящихся и к эмоциональной сфере. Так, пожилые люди характеризовались молодыми респондентами как более несдержанные и конфликтные, склонные к депрессии и неэмоциональные.

Таблица 1

**Изменение оценок пожилых людей сразу после просмотра фильма
[Changing in representations of senior people after the first viewing]**

Шкалы	Среднее значение до просмотра фильма	Среднее значение после просмотра фильма	Значение z-критерия	p-уровень значимости
Эмоциональный — неэмоциональный*	1,10	1,68	-2,787b	0,005
Нецелеустремленный — целеустремленный	-0,17	-1,18	-3,187c	0,001
Активная жизненная позиция — плывет по течению*	-0,02	1,21	-3,121b	0,002
Нет желания чему-либо учиться — тяга к познанию нового	0,22	-1,03	-3,899c	0,000
Жизнерадостный — склонный к депрессии*	0,40	1,02	-2,053b	0,040
Пассивный — инициативный	0,28	-0,88	-3,325c	0,001
Несдержанный — сдержанный	-0,03	-0,65	-2,038c	0,042
Конфликтный — миролюбивый	-0,28	-0,80	-2,281c	0,023
Стремится к полной жизни — потерял смысл жизни*	0,35	1,35	-3,451b	0,001
Тяга к духовному — ограниченность интересов*	0,68	1,67	-2,791b	0,005
Быстро устающий — выносливый	1,68	0,37	-3,420c	0,001
Новое не воспринимает — современный взгляд на новые вещи	1,35	-0,62	-4,894c	0,000

Примечание. Представлены шкалы только со значимыми сдвигами: *b* — отрицательные сдвиги; *c* — положительные сдвиги.

* Обратные шкалы: рост значений соответствует усилению негативной оценки.

Таким образом, выявленные значимые различия обнаруживают влияние кино на оценку пожилых людей по ряду их характеристик, относящихся как к мотивационно-регулятивной, так и к эмоциональной и когнитивной сферам. При этом направления изменений оказались неожиданными. Например, представлялось, что фильм, в котором рассказывается о пожилых людях, открывающих для себя в жизни «второе» дыхание и готовых к переменам, должен повлиять и на их оценку как людей более открытых, способных к изменениям. Однако после просмотра кино пожилые люди, наоборот, стали оцениваться как менее склонные к познанию чего-то нового.

В целом после просмотра фильма выявляется тенденция изменения представлений о пожилых людях в худшую сторону. Еще до показа кино негативная оценка пожилых людей обнаруживалась и в сравнении их с молодыми: пожилые люди характеризовались самой же молодежью как менее умные и интересные, более конфликтные, злые и агрессивные. У респондентов определялись значимые различия в оценках пожилых и молодых людей по большинству шкал, относящихся как к когнитивной, так и эмоциональной сфере (критерий Вилкоксона, $p < 0,01$). Такое отрицательное отношение можно попытаться объяснить особым взглядом еще достаточно юных людей на «стариков». Но возникает вопрос: почему, несмотря на попытку создателей фильма сделать образ пожилых людей достаточно позитивным, для молодых людей он не стал таковым, а, наоборот, после просмотра фильма оказался еще менее привлекательным?

Такое «отрицательное» влияние кино может объясняться различными причинами. Возможно, представления о пожилых, которые были выявлены у молодых респондентов до просмотра кино, были сформированы на основе их реального взаимодействия с окружающими пожилыми людьми, которые значительно отличаются от показанных в фильме героев, и в своих характеристиках молодежь изначально переоценивала качества в целом всех пожилых людей, принимая во внимание только свой собственный опыт. В результате увиденного в фильме эти оценки были пересмотрены в худшую сторону. Возможно, образ пожилых людей еще в целом недостаточно сформирован у большинства участников исследования, а просмотренное кино обнажило многие отрицательные стороны жизни пожилых людей, которые респондентами не до конца осознавались. Или причина в том, что тема старости в целом вызывает у молодежи отторжение, а ее актуализация его только усиливает. Кроме того, дополнительными факторами подобного эффекта воздействия могли стать и характеристики самого фильма. Комедийность жанра могла оказать противоположное действие — молодые люди по-своему восприняли стремление пожилых героев придать своей жизни новые смыслы, увидели тщетность и комедийность этих попыток. Также могли сказаться и культурные различия создателей фильма и его зрителей.

Для того чтобы определить, насколько изменения в представлениях оказались устойчивыми, был проведен повторный опрос участников исследования через 2 недели после просмотра фильма.

Оказалось, что значимые различия оценок пожилых людей до просмотра фильма и через 2 недели после обнаруживаются только по 4 шкалам: стремится к полной жизни — потерял смысл жизни, тяга к духовному — ограниченность интересов, быстро устающий — выносливый, новое не воспринимает — современный взгляд на новые вещи (табл. 2). По этим шкалам различия были выявлены и на первом этапе исследования сразу после показа фильма. Оценки по другим 8 шкалам из указанных 12, изменившихся сразу после просмотра, а также по остальным 13, не подвергшимся вовсе влиянию кино, через 2 недели после просмотра фильма значимо не отличились от тех, которые были выявлены до. При этом изменившиеся представления, которые относятся в основном к оценке полноценности жизни пожилых людей, сохранились во времени, а другие, касающиеся эмо-

циональной сферы и сферы активности, вернулись через 2 недели на уровень изначальных показателей.

Таблица 2

**Изменение оценок пожилых людей через 2 недели после просмотра фильма
[Changing in representations of senior people in a 2 weeks after the first viewing]**

Шкалы	Среднее значение до просмотра фильма	Среднее значение через 2 недели после просмотра фильма	Значение z-критерия	p-уровень значимости
Эмоциональный — неэмоциональный*	1,10	1,14	—	—
Нецелеустремленный — целеустремленный	-0,17	-0,43	—	—
Активная жизненная позиция — плывет по течению*	-0,02	0,23	—	—
Нет желания чему-либо учиться — тяга к познанию нового	0,22	-0,14	—	—
Жизнерадостный — склонный к депрессии*	0,40	0,77	—	—
Пассивный — инициативный	0,28	-0,23	—	—
Несдержанный — сдержанный	-0,03	0,06	—	—
Конфликтный — миролюбивый	-0,28	-0,11	—	—
Стремится к полной жизни — потерял смысл жизни*	0,35	1,00	-2,050b	0,040
Тяга к духовному — ограниченность интересов*	0,68	1,31	-2,037b	0,042
Быстро устающий — выносливый	1,68	1,03	-2,096c	0,036
Новое не воспринимает — современный взгляд на новые вещи	1,35	0,63	-2,850c	0,004

Примечание. Представлены шкалы со значимыми сдвигами: *b* — отрицательные сдвиги; *c* — положительные сдвиги, а также те шкалы, по которым значимые сдвиги были выявлены сразу после просмотра фильма.

«—» — отсутствие значимых различий.

* Обратные шкалы: рост значений соответствует усилению негативной оценки.

Таким образом, большинство выявленных сразу после просмотра фильма изменений в представлениях не сохранилось. Это свидетельствует о достаточной устойчивости изначально сформированных представлений во времени (еще до просмотра фильма), что подтверждается также и отсутствием значимых различий при анализе данных второй части методики — представлений о молодых людях до просмотра фильма и через 2 недели после (критерий Вилкоксона).

Для реализации цели исследования также ставилась задача определения факторов, связанных с эффективностью воздействия фильма. Это предполагало проведение анализа соотношения пола респондентов, степени их «увлеченности» кинематографом (частоты просмотра фильмов), а также привлекательности увиденного фильма с оценками, данными ими пожилым людям до и после просмотра фильма.

На первом этапе исследования уже было выявлено 12 шкал, по которым после просмотра фильма произошли значимые изменения оценок. Далее по этим шкалам выявлялись различия между мужчинами и женщинами в их выраженности до и после просмотра фильма. До просмотра фильма такие различия обнаруживаются по трем шкалам: нет желания чему-либо учиться — тяга к познанию нового (критерий Манна–Уитни, $U = 83,500$, $p < 0,05$), конфликтный — миролюбивый (критерий Манна–Уитни, $U = 73,000$, $p < 0,05$), новое не воспринимает — современный взгляд на новые вещи (критерий Манна–Уитни, $U = 81,000$, $p < 0,05$). После просмотра выявляются еще две шкалы: тяга к духовному — ограниченность интересов (критерий Манна–Уитни, $U = 56,000$, $p < 0,01$), быстро устающий — выносливый (критерий Манна–Уитни, $U = 67,500$, $p < 0,01$). Таким образом, оказалось, что пол соотносится с изменениями представлений — после просмотра фильма различия между мужчинами и женщинами в оценке пожилых людей увеличиваются.

Кроме того, было проведено сравнение оценок, данных отдельно мужской и женской аудиториями пожилым людям до и сразу после просмотра фильма. В результате анализа с использованием критерия Вилкоксона были выявлены значимые различия в оценках у женщин по 13 шкалам, а у мужчин только по 3, две из которых встречаются и у женщин (нет желания чему-либо учиться — тяга к познанию нового, новое не воспринимает — современный взгляд на новые вещи). Следовательно, можно предположить, что фильм оказал большее влияние на женщин, чем на мужчин.

Были получены данные, отражающие частоту просмотра фильмов: несколько раз в неделю и чаще смотрят кино 60% респондентов, несколько раз в месяц и реже — 40%. Однако различий между этими групп респондентов в выраженности оценок до и после просмотра фильма выявлено не было (критерий Манна–Уитни, $p < 0,05$).

Не была определена связь привлекательности фильма с эффективностью воздействия, так как не обнаруживается дифференциация респондентов по этому признаку. Только 6% молодых людей фильм не понравился, остальные 94% дали ему позитивную оценку.

Дополнительные данные об особенностях изменения представлений под влиянием кино были получены в ходе сравнения образов современных и будущих пожилых людей, которыми станут нынешние молодые. Значимые различия в их оценках до просмотра фильма были выявлены по 11 шкалам. Однако сразу после просмотра они сохранились только по 5: умный — глупый, всегда приходит на помощь к другим — заботится только о себе, быстро устающий — выносливый, тяга к духовному — ограниченность интересов, активная жизненная позиция — плывет по течению. То есть оценки, данные молодыми респондентами сегодняшним пожилым людям и предположительно тем пожилым, которыми они сами станут в будущем, сблизилась. Просмотр фильма о пожилых людях повлиял на представления молодежи о самих себе в будущем, тем самым скорректировав их, сократив психологическую дистанцию между поколениями. Такое изменение, возможно, свидетельствует о еще недостаточной в целом сформированности представлений о пожилых людях у молодежи, а после просмотра фильма — о трансформации и конкретизации этих представлений.

Выводы

В результате проведенного исследования было выявлено влияние кино на представления зрителей.

У молодых людей изменились представления о мотивационно-регулятивных, когнитивных и эмоциональных особенностях пожилых людей сразу после просмотра фильма, повествующего о пожилых людях. Однако направленность этих изменений оказалась не соответствующей ожидаемой. Несмотря на то, что почти все респонденты оценили фильм как привлекательный, было выявлено его «отрицательное» влияние. Такое влияние может объясняться различными причинами: от возраста респондентов до специфики самого фильма, в связи с чем вопросы прогнозирования определенных эффектов воздействия требуют дальнейшего изучения.

Полученные данные о значимых различиях оценок на трех этапах исследования (до просмотра фильма, сразу после просмотра и через 2 недели после) продемонстрировали в целом устойчивость ранее сформированных представлений (еще до просмотра фильма). Обнаруженные у респондентов сразу после показа фильма эффекты его воздействия определились через две недели лишь выборочно, по большинству же шкал значимых изменений выявлено не было. Таким образом, наблюдаемые непосредственно после просмотра фильма изменения представлений преимущественно не сохранились во времени. Единичный просмотр фильм, в целом, не оказал значимого влияния на представления зрителей.

Кроме того, после просмотра фильма были обнаружены изменения представлений молодых людей о самих себе в будущем пожилом возрасте. Просмотр фильма способствовал сближению этих представлений с оценкам нынешних пожилых людей, тем самым скорректировав представления молодых зрителей о себе в будущем.

Также было показано, что пол респондента связан с влиянием кино. После просмотра фильма различия между мужчинами и женщинами в оценке пожилых людей увеличились. При этом женщины продемонстрировали большую восприимчивость к влиянию кино: количество шкал, по которым изменились их представления, оказалось почти в 4 раза больше, чем у мужчин.

Для показателя частоты просмотра фильмов соотношения с изменениями оценок до и после показа не выявлено. Не удалось определить связь привлекательности данного фильма с эффективностью его воздействия в связи с его общей позитивной оценкой почти всеми респондентами.

В дальнейшем изучение факторов эффективности воздействия, в том числе степени погруженности человека в кино и его эмоционального состояния, уровня когнитивной обработки материала, позволит расширить представления о психологических механизмах воздействия кино.

Результаты проведенного исследования демонстрируют необходимость учета и понимания всех факторов и условий воздействия для достижения желаемых эффектов. Продолжение исследований в данном направлении будет способствовать решению поставленных перед обществом образовательных и воспитательных задач с помощью кино.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Журавлев А.Л., Павлова Н.Д. К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 6—11.
- Журавлев А.Л., Павлова Н.Д. Предисловие // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 5—8.
- Журавлев А.Л., Юревич А.В. Нравственные проблемы современной России (вместо предисловия) // Нравственность современного российского общества: психологический анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 5—21.
- Кубрак Т.А. Проблема информационно-психологической безопасности в кинодискурсе // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 47. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.02.2018).
- Кубрак Т.А. Роль психологических характеристик восприятия кино в процессе его воздействия // Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации / Отв. ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 94—111.
- Кубрак Т.А. Специфика психологического воздействия кинодискурса // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 202—222.
- Латынов В.В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Институт психологии РАН, 2013. 368 с.
- Леммиш В.В. Представления студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», о пожилых и старых людях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 36—48.
- Марцинковская Т.Д. Социальная и эстетическая парадигмы в методологии современной психологии // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.02.2018).
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб.: Прайм — Еврознак, 2002. 448 с.
- Anderson C.A., Berkowitz L., Donnerstein E.P., Huesmann L.R., Johnson J.D., Linz D., et al. The Influence of Media Violence on Youth // Psychological Science in the Public Interest. 2003. Vol. 4. P. 81—110. doi: 10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Appel M. Fictional narratives cultivate just-world-beliefs // Journal of Communication. 2008. Vol. 58. P. 62—83. doi: 10.1111/j.1460-2466.2007.00374.x
- Behm-Morawitz E., Mastro D. Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs // Journalism and Mass Communication Quarterly. 2008. Vol. 85. P. 131—146.
- Dahl G., DellaVigna S. Does Movie Violence Increase Violent Crime? // Quarterly Journal of Economics. 2009. Vol. 124. No. 2. P. 677—734. doi: 10.3386/w13718
- Encyclopedia of Crime and Punishment / Ed. by D. Levinson. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2002. 2104 p.
- Harwood J., Giles H. Don't make me laugh: Age representations in a humorous context // Discourse and Society. 1992. No. 3. P. 403—436. doi: 10.1177/0957926592003004001
- Mastro D., Behm-Morawitz E., Kopacz M. Exposure to television portrayals of latinos: The implications of aversive racism and social identity theory // Human Communication Research. 2008. Vol. 34. P. 1—27. doi: 10.1111/j.1468-2958.2007.00311.x

- McGreavy, B., Liendfield, L. Entertaining our way to engagement? Climate change films and sustainable development values // *Int. J. Sustainable Development*. 2014. Vol. 17. No. 2. P. 123—136.
- Mirrlees T. *Global entertainment media: between cultural imperialism and cultural globalization*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis, 2013. 320 p.
- The handbook of language and gender / Ed. by J. Holmes & M. Meyerhoff. Maiden, Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003. 776 p.
- Morgan S.E., Movius L., Cody M.J. The power of narratives: The effects of entertainment television organ donation storylines on the attitudes, knowledge, and behaviors of donors and nondonors // *Journal of Communication*. 2009. Vol. 59. No. 1. P. 135—151. doi: 10.1111/j.1460-2466.2008.01408.x
- Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., de Franca Doria, M., Haynes, K. Vincent, K. Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change // *Public Understanding of Science*. 2006. Vol. 15. No. 4. P. 435—457 doi: 10.1177/0963662506063796

© Кубрак Т.А., Гребенщикова Т.А., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 1 марта 2018

Принята к печати: 12 апреля 2018

Для цитирования:

Кубрак Т.А., Гребенщикова Т.А. Влияние кино на представления молодежи о пожилых людях // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15. № 2. С. 178—191. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-178-191

Сведения об авторах:

Кубрак Тина Анатольевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии Российской Академии наук (Москва, Россия). E-mail: kubrak.tina@gmail.com

Гребенщикова Таисия Александровна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии Российской Академии наук (Москва, Россия). E-mail: gretiya@mail.ru

IMPACT OF MOVIE ON THE YOUNG VIEWERS' REPRESENTATIONS OF SENIOR PEOPLE

Tina A. Kubrak, Taisiya A. Grebenschikova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13 Yaroslavskaya str., Moscow, Russia, 129366

Cinema, as one of the most influential mass media, plays an important role in the life of the modern society, being a very popular leisure activity. Movies have effects on the audience's motivation, values, stereotypes, activities and mental representations of reality. The current study is devoted to the problem of the movie impact on the young audience. The various effects of the movies about senior people on the young viewers' corresponding representations are discussed. The psychosemantic method was used to measure the emotional, regulative and cognitive personal traits of both perceived senior and young

people. The measurement includes 25 scales designed particularly for eliciting the representations of senior people by the young audience. The viewers scaled seniors' personal traits before, right after and two weeks later after watching the movie. Also they scaled themselves as being seniors in the future. Such variables as gender, attractiveness of the movie and the place of movies in leisure were taken into account. The film affected the representations of the seniors negatively. The representations of seniors by the young viewers became closer to the representations of themselves as seniors in the future. The gender differences right after the movie became more distinct and women revealed higher sensitivity. The representations became more negative after the movie, but that effect was not a long-term for the majority of the scales. The current issue demonstrated the importance of complex approach toward predicting the influence of the cinema.

Key words: psychological impact of the films, psychological impact of mass media, young audience's mental representations of seniors

REFERENCES

- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E.P., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., et al. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81—110. doi: 10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Appel M. (2008). Fictional narratives cultivate just-world-beliefs. *Journal of Communication*, 58(1), 62—83. doi: 10.1111/j.1460-2466.2007.00374.x
- Behm-Morawitz E., & Mastro, D. (2008). Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 131—146. doi: 10.1177/107769900808500109
- Dahl, G., & DellaVigna, S. (2009). Does Movie Violence Increase Violent Crime? *Quarterly Journal of Economics*, 124(2), 677—734. doi: 10.3386/w13718
- Harris, R. (2002). *Psychology of Mass Communication*. Saint Petersburg: Praim — Evroznak Publ. (In Russ.).
- Harwood J., & Giles, H. (1992) Don't make me laugh: Age representations in a humorous context. *Discourse and Society*, 3(4), 403—436. doi: 10.1177/0957926592003004001
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (2003). (Eds.). *The handbook of language and gender*. Maiden, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kubrak, T.A. (2016). The problem of information and psychological security in cinema discourse. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 9(47), 8. <http://psystudy.ru> (in Russ.).
- Kubrak, T.A. (2014). Rol' psikhologicheskikh kharakteristik vospriyatiya kino v protsesse ego vozdeistviya. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova (Eds.). *Psikhologicheskoe vozdeistvie v mezhluchnostnoi i massovoi kommunikatsii* (pp. 94—111). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Kubrak, T.A. (2012). Spetsifika psikhologicheskogo vozdeistviya kinodiskursa. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova. *Psikhologicheskoe vozdeistvie: mekhanizmy, strategii, vozmozhnosti protivodeistviya* (pp. 202—222). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Latynov, V.V. (2013). *Psikhologiya kommunikativnogo vozdeistviya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Lemish, V.V. (2013). The Social Work Students' Perceptions of Elderly and Old People. *Izvestia: Herzen University of Journal Humanities & Science*, (158), 36—48. (In Rus.).
- Levinson, D. (Ed.). (2002). *Encyclopedia of Crime and Punishment*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., de Franca Doria, M., Haynes, K. & Vincent, K. (2006). Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change. *Public Understanding of Science*, 15(4), 435—457. doi: 10.1177/0963662506063796

- Martsinkovskaya, T.D. (2014). Social and aesthetic paradigms in methodology of modern psychology. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 7(37), 12. <http://psystudy.ru> (In Russ.).
- Mastro D., Behm-Morawitz E., & Kopacz M. (2008). Exposure to television portrayals of latinos: The implications of aversive racism and social identity theory. *Human Communication Research*, 34(1), 1—27. doi: 10.1111/j.1468-2958.2007.00311.x
- McGreavey, B., & Liendfield, L. (2014). Entertaining our way to engagement? Climate change films and sustainable development values. *Int. J. Sustainable Development*, 17(2), 123—136.
- Mirrlees T. (2013). *Global entertainment media: between cultural imperialism and cultural globalization*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis.
- Morgan, S.E., Movius, L., & Cody, M.J. (2009). The power of narratives: The effects of entertainment television organ donation storylines on the attitudes, knowledge, and behaviors of donors and nondonors. *Journal of Communication*, 59(1), 135—151. doi: 10.1111/j.1460-2466.2008.01408.x
- Zhuravlev, A.L., & Pavlova, N.D. (2007). K mezhdistsiplinarnoi problematike diskursa. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova (Eds.). *Situatsionnaya i lichnostnaya determinatsiya diskursa* (pp. 6—11). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., & Pavlova, N.D. (2012). Predislovie. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova. *Psikhologicheskoe vozdeistvie: mekhanizmy, strategii, vozmozhnosti protivodeistviya* (pp. 5—8). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., & Yurevich, A.V. (2012) Nravstvennye problemy sovremennoi Rossii (vmesto predisloviya). In *Nravstvennost sovremennogo rossijskogo obshchestva psihologicheskij analiz* (pp. 5—21). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).

© Kubrak T.A., Grebenshikova T.A., 2018

Article history:

Received 1 March 2018

Revised 8 April 2018

Accepted 12 April 2018

For citation:

Kubrak T.A., & Grebenshikova T.A. (2018). Impact of Movie on the Young Viewers' Representations of Senior People. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 178—191. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-178-191

Bio Note:

Tina A. Kubrak — Ph.D. in Psychology, Research Fellow In Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: kubrak.tina@gmail.com

Taisiya A. Grebenshikova — Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow in Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: gretiya@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-192-208

УДК 159.955

РОЛЬ СЕНСОМОТОРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАБОТКЕ ЯЗЫКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ВОПЛОЩЕННОЕ ПОЗНАНИЕ VS КОГНИТИВНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ?

Ю. П. Мигун, В. Ф. Спиридонов

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Вернадского пр-т, 82, Москва, Россия, 119571

В настоящее время в когнитивной психологии набирает влияние подход «воплощенное познание» (англ. *embodied cognition*). Его представители говорят о важности понимания того, как организован сенсомоторный опыт в ходе взаимодействия человека с внешней средой при решении познавательных задач. Статья посвящена обсуждению роли сенсомоторного компонента в обработке языковой информации. Ставится вопрос о том, являются ли сенсомоторные репрезентации необходимым условием обработки языковых стимулов (как это предполагается подходом «воплощенное познание») или же они просто содействуют обработке языковой информации [феномен «когнитивной фасилитации» (англ. *cognitive enhancement*)], уменьшая время ее переработки. Для ответа на этот вопрос описываются ключевые характеристики нескольких вариантов подхода, связанного с воплощенным познанием в обработке языковых стимулов. Анализируются работы, демонстрирующие: конгруэнтную активность сенсомоторных зон при переработке информации; ситуативный характер влияния сенсомоторного компонента на обработку пространственных понятий; роль сенсомоторных репрезентаций в обработке языковых метафор. На основе проведенного обзора формулируется общее резюме: текущие исследования демонстрируют аргументы в поддержку фасилитирующей роли сенсорики и моторики в обработке языковой информации.

Ключевые слова: обработка языковой информации, воплощенное познание, когнитивная фасилитация, репрезентация, сенсомоторные процессы, метафора

Введение.

Подходы к обработке языковой информации: воплощенное познание или когнитивная фасилитация

В настоящее время в когнитивной науке продолжает набирать влияние подход «воплощенное познание» (далее — ВП) (Wilson, 2002). Вопреки утверждению, сформулированному ранними когнитивными психологами (Newell & Simon, 1972; Collins & Loftus, 1975), о том, что познание есть основанная на правилах манипуляция абстрактными символическими репрезентациями, приверженцы ВП подчеркивают, что познавательная деятельность выходит далеко за пределы сугубо ментальной репрезентации и включает динамичное взаимодействие субъекта познания с окружающей средой и, что особенно важно, возникающие в этом

процессе сенсомоторные координации. В контексте ВП представляется существенным понимать, как организован сенсомоторный опыт в ходе решения познавательных задач, в частности, при обработке языковой информации.

Цель данной статьи — обзор исследований, связанных с ответом на вопрос, действительно ли сенсомоторный опыт — необходимое условие обработки языковых стимулов (подход «воплощенное познание») или он просто упрощает и ускоряет (фасилитирует) обработку языковой информации (феномен «когнитивной фасилитации»)?

В данной работе подход ВП будет означать следующее: познавательные процессы укоренены в актах восприятия и действия (Meteyard, Cuadrado, Bahrami, & Vigliocco, 2012). Понять слово — означает произвести симуляцию его референта (предмета или явления, которое оно обозначает), что включает и активацию соответствующих сенсомоторных зон мозга. Термин «когнитивная фасилитация» в данной работе будет означать лишь то, что познавательные процессы осуществляются быстрее при участии в них актов восприятия и действия; вместе с тем познание возможно и без этих актов.

Так, когда мы берем в руки чашку кофе и собираемся сделать глоток, то мы получаем различный как сенсорный (вкус, запах, температурные ощущения), так и моторный (сам процесс питья) опыт. Если мы услышим выражение *чашка кофе*, согласно подходу ВП, необходимо воссоздать эту полученную ранее сенсорную и моторную информацию, без которой переработка выражения *чашка кофе* невозможна. Оно просто не будет понято. Согласно же идее фасилитации, сенсорная и моторная информация лишь поспособствует более быстрому пониманию этого выражения. Но понять выражение *чашка кофе* представляется возможным и без воссоздания свойственных использованию референта сенсомоторных процессов.

Метеярд Л. с соавторами (Meteyard et al., 2012) выделяют четыре подхода к познанию и указывают роль сенсомоторного компонента в каждом из них (таблица).

Как видно из таблицы, точки зрения на участие перцептивных и моторных процессов в переработке языковой информации лежат в диапазоне от абсолютного отрицания их вклада до полного сведения к ним (Meteyard et al., 2012). Версия вторичного ВП (подхода, подразумевающего, что выражение сперва активировывает абстрактную концептуальную репрезентацию, а лишь затем по ассоциативному принципу сенсомоторную систему) согласуется с подходом когнитивной фасилитации: обработка языковой информации может осуществляться независимо от сенсомоторной системы, но при ее участии ускоряется. Слабая и сильная же версии подхода ВП утверждают, что понимание вербальных стимулов может быть только при вовлечении сенсомоторных систем. Стоит отметить, что особенно радикальные представители сильной версии подхода ВП не признают саму идею ментальных репрезентаций. В частности, Р. Брукс, основываясь на постулатах экологической психологии Дж. Гибсона (Gibson, 1979), утверждает, что «*наша лучшая модель — мир сам по себе*» (по Chemero, 2009, с. 25).

Рассмотрим на примере экспериментальных работ, в пользу какой из версий свидетельствуют факты.

Таблица

Роль сенсорной системы в обработке языковой информации в невоплощенном и воплощенном познании (по Meteyard et al., 2012; p. 57)
[The role of the sensorimotor system in the language processing in embodied and unembodied cognition (Meteyard et al., 2012; p. 57)]

Характеристики подхода	Название подхода			Сильная версия ВП
	Невоплощенное познание	Вторичное ВП	Слабая версия ВП	
Связь обработки языковой информации с сенсорными системами	Полная независимость обработки языковой информации от сенсорной системы	Независимость обработки языковой информации от сенсорной системы, с наличием ассоциативной связи между амодальными ¹ и сенсо-моторными характеристиками языкового выражения	Частичная зависимость обработки языковой информации от сенсорной системы	Полная зависимость обработки языковой информации от сенсорной системы
Как происходит переработка языковой информации	Выражение вызывает амодальную концептуальную репрезентацию и понимается без обращения к его сенсорным характеристикам	Выражение вызывает амодальную концептуальную репрезентацию, характеристики которой связываются с релевантным сенсорным опытом	Выражение вызывает сенсорную репрезентацию, которая является посредником появления амодальной концептуальной репрезентации	Выражение вызывает сенсорную репрезентацию и понимается без обращения к его амодальной концептуальной репрезентации

¹ Не имеющими отношение к перцептивным характеристикам.

Конгруэнтная активность сенсомоторных зон при обработке языковой информации

Исследования показывают, что при чтении информации, относящейся к движениям, происходит активация эффекторно-специфичных зон премоторной коры, как если бы участники не просто читали, а выполняли эти действия в реальности (Aziz-Zadeh, Wilson, Rizzolatti, & Iacoboni, 2006). Эти авторы давали испытуемым задания наблюдать выполнение действий и читать фразы, имеющие отношение к действиям, выполняемым ногами, руками или ртом. В это же самое время экспериментаторы наблюдали за активностью мозга участников эксперимента с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ). Данные свидетельствуют о том, что в премоторной коре происходила активация зон, соответствующая обработке выражений, имеющих отношение к действиям, связанным с ногами, руками, ртом. И при наблюдении выполнения этих действий другими людьми, и при самостоятельном чтении о действиях активация была схожей. Результаты указывают на то, что при обработке языковой информации задействуются сенсомоторные репрезентации. А сам механизм появления сенсомоторных репрезентаций объясняется посредством включения в процесс зеркальных нейронов (Aziz-Zadeh et al., 2006).

Уиллемс Р. с коллегами (Willems, Toni, Nagoort, & Casasanto, 2010) предъявлял испытуемым глаголы двух типов: связанные с действиями рукой («бросить»); не связанные с действиями рукой («преклонить колени»). Испытуемые выполняли задания двух видов: 1) чтение с последующим лексическим решением (существует ли предъявляемое слово, или это псевдослово); 2) активное представление выполнения этих действий (например, на глагол «бросить» вообразить действие «бросание»). Во время выполнения обоих заданий наблюдалась эффекторно-специфичная активность в премоторных областях. Однако активность в первичной моторной коре была обнаружена только для второго, образного задания, но не для лексического. На основании результатов, показывающих, что корреляций или частичных перекрытий между зонами, активизирующихся при выполнении этих двух заданий, не обнаружено, Уиллемс подчеркивает важность разделения процессов семантической обработки и построения ментальных образов. Особенно значимым это является в свете теорий, подчеркивающих важность комплексной симуляции сенсорных характеристик объекта при обработке информации.

С интерпретацией приведенных исследований связано затруднение, можно ли считать наблюдаемую активность необходимым функциональным компонентом, вносящим свой вклад в семантическую обработку языковых стимулов, или же это просто сопутствующее явление, некий артефакт, вызванный самим языковым стимулом. Ван Дам (van Dam, Brazil, Bekkering, & Rueschemeyer, 2014), например, указывает, вслед за Б. Ман и А. Карамазза (Mahon & Caramazza, 2008), что наблюдаемая активность сенсомоторных областей может относиться к активации абстрактных, а не воплощенных репрезентаций. Это может происходить не потому, что понимание языка обязательно включает активацию сенсомоторных зон, но потому что наблюдаемая активация регулируется задачами более высокого порядка (например, процессами, имеющими отношение к достижению цели).

Так, когда стоит задача оценить физические связи (например, ответить на вопрос, что выше: береза или вишня), сенсорная информация действительно активизируется и способствует выполнению поставленной цели. В случае же задания с символической связью (например, переведите выражение с языка на язык), статистические свойства языка (чем с большей частотой встречается выражение, чем оно конвенциональнее, тем быстрее оно обрабатывается; это гипотеза ранжированной «выпуклости» [англ. the graded salience hypothesis] (Giora, 1997)), которая служит лучшим объяснением снижения времени реакции на определенные стимулы. Роль ВП в обработке языка в таком случае зависима от ситуации: в соответствии с целями читателя могут извлекаться и использоваться различные компоненты этого комплексного смыслового поля.

Боттини Р. с соавторами (Bottini, Vucur, & Crepaldi, 2016) пишут, что воплощенные эффекты, связанные с обработкой языковой информации, «*могут быть продуктом процесса интеграции, посредством которого лингвистическая информация (лексическая, семантическая, синтаксическая) объединяется с нелингвистической информацией, хранящейся в модально специфичной или ассоциативной коре*» (Bottini et al., 2016, с. 41). По мнению автора, важно, что для объяснения понимания ряда семантических категорий (например, эмоциональных слов) сенсомоторные процессы оказываются особенно удобны (Bottini et al., 2016). Например, есть данные о том, что эмоциональные слова могут активировать миндалевидное тело даже при подпороговом предъявлении. Так что категории, имеющие сильные отношения референции (отнесение лексического элемента к обозначаемому им объекту, например, отнести лексический элемент «яблоко» к определенному объекту проще, чем лексический элемент «независимость» к абстрактному объекту) — могут чаще сопутствовать специфическим действиям или ощущениям; могут вести себя отлично от пространственных слов (например, якорь, орел) и могут объединять дополнительную лингвистическую информацию (например, к какому роду относятся слова «якорь» и «орел») даже при неосознаваемой обработке.

Дополнительно, по мнению Р. Боттини, исследователям следует проверить, будут ли не похожие на слова нарисованные стимулы вести к большей автоматической и неосознаваемой сенсомоторной активности. В самом деле, изображения могут постоянно активировать сенсомоторные стороны своих референтов. Такое сравнение может также иметь прямое поведенческое применение, например, чтобы решить, следует использовать слова или же картинки для сигнализации об опасных ситуациях, которые требуют незамедлительных действий. Дальнейшие исследования послужат основанием для понимания возможностей и ограничений неосознаваемой семантики и прольют свет на роль осознания в понимании языка.

Данные, полученные с помощью ТМС, опровергают предположение об активности сенсомоторных зон при обработке языковой информации как чисто сопутствующей и не вносящей функциональный вклад. Результаты предыдущих исследований с использованием фМРТ носят корреляционную природу: при обработке выражений, например, связанных, с движениями, наблюдается лишь сопутствующая активация соответствующих моторных зон коры головного моз-

га. Вывод о том, что активность в моторных зонах есть причина понимания языкового выражения в данных условиях непропорционален.

Чтобы справиться с данной методической проблемой, Ф. Пульвермюллер (Pulvermüller, Hauk, Nikulin, & Ilmoniemi, 2005) в своем исследовании давал испытуемым задание принимать лексические решения (например, определить, является ли предъявляемый стимул словом или псевдословом) на материале слов, связанных с действиями двух типов: выполняемым ногами (пинать); выполняемым руками (подбирать). Во время процесса принятия решения испытуемым стимулировали соответствующие моторные зоны. В результате, обнаружилось, что при стимуляции зон коры, связанных с движениями ног, скорость принятия лексического решения в случае обработки слов, обозначающих движения, выполняемые ногами, выше по сравнению со скоростью принятия лексического решения в случае обработки слов, обозначающих движения, обычно выполняемых руками. Аналогичный эффект конгруэнтности был получен при стимуляции зон коры, связанных с движением рук. Автор делает выводы, что активация моторной и премоторной зон влияет на обработку особых видов слов, обладающих «моторными» характеристиками. Значит, сенсомоторные зоны мозга действительно имеют специфическую функциональную роль в обработке, по меньшей мере, слов, связанных с движением.

Кальво-Мерино Б. с соавторами (Calvo-Merino, Grèzes, Glaser, Passingham, & Haggard, 2006) обнаружили значительную активацию соответствующих зон мозга в ситуации, когда танцоры смотрели движения из своего собственного репертуара по сравнению с движениями танцоров противоположного пола, которые они часто видели, но сами не повторяли.

Идею внутренней симуляции при предъявлении не только действия, но и вербального стимула подтверждает и работа Л. Фадига с соавторами (Fadiga, Craighero, Buccino, & Rizzolatti, 2002). Испытуемым на слух предъявляли слова и псевдослова с двойной «*f*» (требуется малый вклад кончика языка для произнесения) и двойной «*r*» (требуется больший вклад кончика языка для произнесения). Участникам эксперимента давали инструкцию внимательно слушать последовательность акустических стимулов. Для того чтобы проверить гипотезу о том, что сенсомоторная симуляция влияет на обработку лингвистических стимулов через 100 мс после начала их предъявления проводилась транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС) моторной области левого полушария и фиксировались показатели моторных вызванных потенциалов, регистрируемых с мышц языка. В результате обнаружилось, что после предъявления стимулов с двойной «*r*» наблюдалось большее возбуждение мышц языка, чем в случае предъявления стимулов с двойной «*f*», т.е. даже при пассивном слушании таких слов отмечалась активность языковых мышц подобная той, как если бы эти слова человек произносил сам. Что интересно, материал с двойной «*r*» увеличивает активность мышц языка, как в случае слов, так и в случае псевдослов. Это свидетельствует об участии моторики в обработке даже неосмысленного языкового материала. Хотя в случае осмысленных стимулов-слов активность мышц языка выше независимо от фонологических характеристик. Как считают авторы, функция выявленного моторного резонанса — содействие речевому восприятию.

Подытожим: сенсомоторные процессы принимают функциональное участие в обработке языковой информации, но однозначного вывода о невозможности понимания языковой информации без участия актов перцепции и моторики сделать нельзя. Далее проанализируем, всегда ли сенсомоторные процессы влияют на понимание языковой информации.

Ситуативность воплощенного познания в обработке языка

Результаты некоторых исследований свидетельствуют о том, что сенсомоторные процессы вносят вклад в обработку языковой информации. Вместе с тем языковые стимулы могут обрабатываться и без их участия (Willems & Casasanto, 2011; Meteyard et al., 2012). Так, Л. Лебуа с соавторами (Lebois, Wilson-Mendenhall, & Barsalou, 2015) в своей работе использовали в качестве материала слова, чьи значения были связаны с положением в пространстве (например, «луна», «асфальт»). Испытуемым в одной группе давали инструкцию, обращающую внимание на пространственные качества слов (элементы инструкции: «...слова, которые Вы увидите, обладают пространственными характеристиками»); в другой — нет (элементы инструкции: «...слова, которые Вы увидите, взяты из большой онлайн-базы данных»). Авторы показали ситуативность в обработке пространственной информации: автоматической активации пространственных качеств слов во второй группе не было (эффекта конгруэнтности получено не было). Получается, что в зависимости от того, какие свойства слов и связанных с ними понятий актуализируем, — такую реакцию и получаем. Как пишут Л. Лебуа с соавторами (Lebois et al., 2015, с. 30) «Барсалу отмечает, что симуляции могут часто исключать всю ... информацию, включая лишь информацию, релевантную задаче, выполняемой здесь и сейчас».

Торнтон Т. и коллеги (Thornton, Loetscher, Yates, & Nicholls, 2013) указывают на важность механизмов выбора ответа при реагировании на слова с пространственной координатой. Испытуемым вверху и внизу экрана предъявлялись слова, связанные с заданной пространственной локализацией в пространстве вверху и внизу. Как и в описанном исследовании (Lebois et al., 2015), инструкция не предусматривала намеренной актуализации у испытуемых той части значения слов, которая связана с характеристиками пространства: нужно было классифицировать слова на естественные и искусственные. В первых двух экспериментальных сериях авторы получили эффект конгруэнтности стимула-реакции: при совпадении слов группы «верха» и моторного ответа кнопкой «верх» время реакции меньше, чем при несовпадении этих параметров. Важно заметить, что вторая экспериментальная серия происходила на материале картинок. В третьей и четвертой экспериментальных сериях испытуемые проходили через аналогичную процедуру, но отвечали не двумя разными кнопками, а одной. В этом случае эффект конгруэнтности стимула-реакции между словами и их расположением в пространстве резко уменьшился вплоть до полного исчезновения. Таким образом, процесс семантической обработки языковых выражений может быть различен в зависимости от особенностей организации моторной реакции.

Данные экспериментальной серии (Ostarek & Vigliocco, 2017) также не всегда демонстрируют конгруэнтный эффект при отсутствии привлечения внимания к пространственным характеристикам слов. Испытуемым в течение 250 мс предъявляли слова, связанные с верхом/низом и пространственно-нейтральные слова. Затем им показывали изображения, также связанные с верхом/низом. Изображения предъявлялись в верхней или нижней части экрана. Далее испытуемые выполняли задание по различению изображений, не связанное с их пространственными характеристиками. Для ответа служила кнопка «вправо» и «влево». По результатам, лишь в случае слов, связанных семантически с верхом, наблюдалась фасилитация идентификации изображения в верхней части экрана. Независимо от конгруэнтности вербального прайминга изображению наблюдался сильный эффект фасилитации в случае предъявления изображения в типичном для него месте экрана (на изображения, связанные с низом, время реакции было быстрее, если они предъявлялись в нижней части экрана; аналогично с верхом). Когда же связанные с верхом/низом, а также пространственно-нейтральные слова предъявлялись в течение 100 мс или 800 мс эффекта конгруэнтности не было найдено ни на каком пространственном материале. Авторы делают вывод, что активация визуально-пространственной системы происходит в определенный временной промежуток. В это время визуально-пространственная система способствует реагированию на объекты, конгруэнтные прошлому перцептивному опыту. При этом не исключается и семантическая составляющая обработки.

Резюмируем: при определенных условиях сенсомоторный компонент прекращает оказывать эффект на обработку языковой информации, что дает аргументы в поддержку теорий когнитивной фасилитации. Теперь проиллюстрируем роль сенсорики и моторики на метафорическом материале, который по данным исследователей особенно укоренен в телесном опыте (Lakoff & Johnson, 1999; Gibbs, Gould & Andric, 2016).

Воплощенное познание и метафоры

В воплощенном познании понимание метафоры связано с восприятием и действием. Говоря о роли воплощенного познания применительно к метафорам, Лакофф и Джонсон (Lakoff & Johnson, 1999) показали, что основным источником метафор является тело человека в его пространственных взаимоотношениях с окружающей средой.

Большое количество исследований свидетельствует о распространенности воплощенных метафор: «время течет»; «на вершине власти»; «растворить проблему»; «пасть духом»; «погрязнуть в пороке» (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1999; Boroditsky, 2000; Boroditsky, 2011; Thibodeau & Boroditsky, 2011).

Недавние открытия в когнитивных науках наводят на мысль, что понимание многих слов и фраз вовлекает некоторое частичное повторение сенсомоторного опыта с референтом в реальном мире (Gallese & Lakoff, 2005; Fischer & Zwaan, 2008). Так, каждое слово во фразе типа *уловить идею* активирует функциональную сеть знания, относящуюся к слову, которая включает как эмпирические репрезентации слов (например, их орфографию и фонетику), так и эмпирические ре-

презентации, связанные с их референтами (например, перцептивную, кинестетическую и эмоциональную информацию) (Hauk, Johnsrude, & Pulvermüller, 2004). Эта функциональная сеть активизирует зависящие от ситуационного и лингвистического контекста репрезентации (т.е. сеть активизируется одним словом, которое может наложить ограничение сетями предыдущих слов и их ситуационными моделями дискурса до этого момента). Направляется она и собственными целями, и интересами слушателя.

Многие выражения «призывают» к их симуляции. Когда слушатели слышат фразу *ухватить идею* они вовлекаются либо физически, либо образно в телесную активность, например, *схватывание*, что ускоряет метафорическую трактовку абстрактного понятия *идеи*, как физического объекта. В этом случае *идеи*, в самом деле, могут быть вещами, которые возможно схватить, уронить, заменить и др. Таким образом, Н. Уилсон (N. L. Wilson et al., 2011) считает, что метафорические конструкции понимаются через симуляцию их сенсомоторных характеристик. Симуляция ограничена прошлым и настоящим телесным опытом. Приведенная гипотеза радикально отлична от традиционного убеждения, что подобные языковые конструкции раньше были метафоричны в большей степени, но с течением времени утратили свою оригинальную метафоричность и теперь существуют как *клише* или *мертвые метафоры* (Gibbs, 1996; Utsumi, 2011).

Некоторые теории метафоры действительно разграничивают активные метафоры от этимологических дериваций и идиом. По данным исследований, в условиях, когда метафоры представляли собой этимологические деривации и идиомы (Aziz-Zadeh et al., 2006; van Dam et al., 2014) активации моторных областей не наблюдалось (по крайней мере, на временном отрезке, имеющем отношение к ранним стадиям понимания высказываний).

С этой точки зрения, современные исследователи предлагают понимать фразы типа *схватить идею* или *разжевать мысль* как предмет конвенции. Например, люди знают, что фраза *ухватить идею* относится к пониманию *идеи*, но не осознают то, почему эта фраза имеет это значение. Такая позиция отрицает, что движения тела, относящиеся к метафоре, должны повышать эффективность понимания ее значения.

Предыдущие исследования показывают, что соответствующие движения тела улучшают семантические суждения для фраз-действий таких как *наводить дротик на цель* (Klatzky, Pelligrino, McCloskey, & Doherty, 1989) и *закрывать ящик* (Glenberg & Kaschak, 2002). Уилсон Н. с соавторами (Wilson et al., 2011) показали, что реальные и образные движения тела, соотносящиеся с метафорами, способствовали мгновенному пониманию этих фраз. Испытуемые быстрее понимали метафору, когда до этого совершали действие, указанное в метафоре (например, в случае выражения *выдвинуть аргумент* испытуемые двигали нечто). В условиях с отсутствием действия или с совершением неподходящего действия ускорения обработки метафоры не происходило. Таким образом, действия как в реальном плане, так и в воображаемом, ускоряют процесс понимания метафорической конструкции.

Фельк Й. и Гиббс Р. (Falck & Gibbs, 2012) продемонстрировали, что различный опыт взаимодействия с тропами и дорогами в реальной жизни ведет к различно-

му объяснению ряда выражений и слов через обращение к концептам тропы и дороги. Так, тропы более проблематичны для путешествий, часто меняют направление, реже имеют характеристику цели, представляют больше возможностей для передышки. Дороги же прямые, широкие, ведут к более определенному финишу и отнимают больше времени. Поэтому слово *дорога* чаще используется в контексте большей эффективности при описании процесса и результата деятельности, а на *тропу* же вступают в случае нерешительности, нечеткости видения конечной цели путешествия.

Таким образом, можно выделить следующее значение ВП в обработке метафор:

— снабжение людей определенным способом метафорического воплощения идеи или ситуации четко влияет на то, как они осуществляют познавательные действия;

— при участии воплощенного познания в нашем языке появляются определенные выражения с опорой на сенсорные, моторные и перцептивные признаки;

— знание метафорических репрезентаций людей способно прогнозировать определенный уклон в протекании их психических процессов.

Обобщая приведенные данные, можно утверждать, что сенсомоторный компонент принимает функциональное участие в обработке метафор, но вывод о невозможности понимания метафор без влияния актов сенсорики и моторики сделать по-прежнему нельзя.

Заключение:

критика подхода «воплощенное познание» и выводы

По-видимому, «воплощенная» симуляция требуется для обработки не всех языковых стимулов и не всегда. Использование симуляции ситуативно: если задача может быть решена без генерирования сенсорных и моторных процессов — они не возникают. С этой позиции сенсорная и моторная информация лишь отдельные компоненты комплексной репрезентации значения концепта.

Применительно к обработке вербальных метафор и роли в ней сенсомоторного опыта представляется существенным различать две версии ВП:

1) *слабая версия ВП* — сенсомоторная репрезентация обеспечивает первоначальный источник для понимания метафоры, но порождает и абстрактные концептуальные структуры. Как только некая абстракция появилась, она может быть использована в диапазоне концептов цели (например, «замужество — путешествие» и «жизнь — путешествие»);

2) *сильная версия ВП* — высокоуровневые процессы познания основываются на операциях в режиме реального времени на модально-специфичных репрезентациях в перцептивно-моторной системе. Хотя в этом процессе и могут генерироваться абстракции (применительно к обработке именно метафор) — они не являются долгоживущими репрезентациями.

Многие представители ВП в своих работах обращают внимание на активацию (часто автоматическую) модально-специфичных сенсомоторных зон мозга во время обработки языковых стимулов, но это не дает ответа на вопрос: играет ли наблюдаемая активация некую функциональную роль в понимании языка? Так-

же это не исключает и невоплощенный подход: да, сенсомоторные репрезентации действительно появляются при обработке языковой информации, но какова их природа? Представим классическую ситуацию исследования, где испытуемым предъявляется глагол «пинать», и через 200 мс моторная зона мозга, отвечающая за обработку информации, связанной с движением ног, активируется. Какие четыре возможные объяснения этому могут быть?

1. Глагол «пинать» непосредственно активирует моторную систему без обращения к абстрактному концептуальному содержанию.

2. Глагол «пинать» непосредственно активирует моторную систему и параллельно обращается к абстрактному концептуальному содержанию.

3. Глагол «пинать» непосредственно активирует моторную систему, а уже впоследствии обращается к абстрактному концептуальному содержанию.

4. Глагол «пинать» непосредственно активирует абстрактную концептуальную репрезентацию, а уже впоследствии — моторную систему (Mahon & Caramazza, 2008).

Ключевой момент остается неясен: моторная система активизируется до или после доступа к абстрактной концептуальной репрезентации? Ман Б. и Карамazza А. (Mahon & Caramazza, 2008) подчеркивают, что стремление разработать теорию концептов так и останется стремлением, если исследователи будут продолжать коллекционировать однотипные данные: очередной эксперимент с фМРТ, показывающий активацию моторной коры во время обработки языковых выражений не подтвердит гипотезу ВП применительно к обработке языка; очередной пациент с нарушением моторных процессов, но при этом успешно распознающий объекты, не подтвердит гипотезу о невоплощенном подходе.

Действия движения могут активировать чисто ментальные метафоры, состоящие из ассоциативных связей между амодальными репрезентациями домена источника как, например, *движение* и *пространство* и домена цели как, например, *эмоции* (Wilson-Mendenhall, Barrett, & Barsalou, 2011), *время* (Voroditsky, 2000).

Похоже, что существуют семантические эффекты, для которых перцептивное и моторное моделирование не является необходимым. Один из способов дальнейшего решения этого вопроса состоит в том, чтобы определить, насколько интенсивно человек симулирует значения слов в реальной жизни и в какой степени эти процессы вызваны поставленными экспериментатором в лаборатории специальными задачами. Первое указывает, что они необходимы для понимания слов, тогда как второе, — что они могут быть активированы дополнительно к другим механизмам, обрабатывающим основное значение слов.

Возможно, стоит разделять подход «воплощенное познание», акцентирующий укорененность нашего познания в сенсомоторных процессах, и подход «когнитивная фасилитация», акцентирующий внимание на ускорении познавательных процессов при привлечении сенсомоторных процессов к обработке слов. В обоих случаях экспериментальные эффекты представляют собой ускорение обработки языковой информации и активацию специализированных зон коры, поэтому разведение предсказаний обеих моделей затруднительно. Дальнейшие работы должны быть связаны с поиском дополнительных параметров (кроме времени

реакции), которые позволяют операционализировать (т.е. сделать наблюдаемым и измеряемым) понимание языковой информации.

Итак, на материале проанализированных работ, «сенсомоторные репрезентации это не *a sine qua non*¹ (Willems & Casasanto, 2011, с.9) в обработке языка», а лишь способ ее фасилитации и ускорения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Aziz-Zadeh L., Wilson S.M., Rizzolatti G., Jacoboni M.* Congruent Embodied Representations for Visually Presented Actions and Linguistic Phrases Describing Actions // *Current Biology*. 2006. Vol. 16. No. 18. P. 1818—1823. doi: 0.1016/j.cub.2006.07.060
- Boroditsky L.* Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors // *Cognition*. 2000. Vol. 75. No. 1. P. 1—28. doi: 10.1016/S0010-0277 99 00073-6
- Boroditsky L.* How Languages Construct Time // *Space, Time and Number in the Brain*. 2011. P. 333—341. doi: 10.1016/B978-0-12-385948-8.00020-7
- Bottini R., Bucur M., Crepaldi D.* The nature of semantic priming by subliminal spatial words: Embodied or disembodied? // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016. Vol. 145. No. 9. P. 1160—1176. doi: 10.1037/xge0000197
- Calvo-Merino B., Grèzes J., Glaser D.E., Passingham R.E., Haggard P.* Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation // *Current Biology*. 2006. Vol. 16. No. 19. P. 1905—1910. doi: 10.1016/j.cub.2006.07.065
- Chemero A.* *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.
- Collins A.M., Loftus E.F.* A spreading-activation theory of semantic processing // *Psychological Review*. 1975. Vol. 82. No. 6. P. 407—428. doi: 10.1037/0033-295X.82.6.407
- Fadiga L., Craighero L., Buccino G., Rizzolatti, G.* Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: A TMS study // *European Journal of Neuroscience*. 2002. Vol. 15. No. 2. P. 399—402. doi: 10.1046/j.0953-816x.2001.01874.x
- Fischer M.H., Zwaan R.A.* Embodied language: A review of the role of the motor system in language comprehension // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2008. Vol. 61. No. 6. P. 825—850. doi: 10.1080/17470210701623605
- Gallese V., Lakoff G.* The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge // *Cognitive Neuropsychology*. 2005. Vol. 22. No. 3—4. P. 455—479. doi: 10.1080/02643290442000310
- Gibbs R.W.* Why many concepts are metaphorical // *Cognition*. 1996. No. 61. P. 309—319. Retrieved from http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/psych480_24/readings/gibbs1996.pdf
- Gibbs R., Gould J., Andric M.* Imagining metaphorical actions: Embodied simulations make the impossible plausible // *Imagination, Cognition, Personality*. 2006. No. 25. P. 221—238.
- Gibson J.* *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin., 1979.
- Giora R.* Understanding figurative and literal language: The Graded Salience Hypothesis // *Cognitive Linguistics*. 1997. No. 7. P. 183—206.
- Glenberg A.M., Kaschak M.P.* Grounding language in action // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2002. Vol. 9. No. 3. P. 558—565. doi: 10.3758/BF03196313
- Johansson Falck, M., & Gibbs, Jr., R. W.* (2012). Embodied motivations for metaphorical meanings. *Cognitive Linguistics*, 23(2). doi:10.1515/cog-2012-0008

¹ «...то, без чего невозможно» (лат.); необходимое условие.

- Hauk O., Johnsrude I., Pulvermüller F.* Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex // *Neuron*. 2004. Vol. 41. No. 2. P. 301—307. doi: 10.1016/S0896-6273(03)00838-9
- Klatzky R.L., Pellegrino J.W., McCloskey B.P., Doherty S.* Can you squeeze a tomato? The role of motor representations in semantic sensibility judgments // *Journal of Memory and Language*. 1989. No. 28. P. 56—77.
- Lakoff G.* The Contemporary Theory of Metaphor // *Metaphor and Thoughts*. New York: Cambridge University Press., 1993. P. 202—251. doi: 10.1207/s15327868ms1401_6
- Lakoff G., Johnson M.* *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books. 1999. 590 p.
- Lebois L.A.M., Wilson-Mendenhall C.D., Barsalou L.W.* Are Automatic Conceptual Cores the Gold Standard of Semantic Processing? The Context-Dependence of Spatial Meaning in Grounded Congruency Effects // *Cognitive Science*. 2015. Vol. 39. No. 8. P. 1764—1801. <https://doi.org/10.1111/cogs.12174>
- Mahon B.Z., Caramazza A.* A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content // *Journal of Physiology Paris*. 2008. Vol. 102. No. 1—3. P. 59—70. doi: 10.1016/j.jphysparis.2008.03.004
- Meteyard L., Cuadrado S.R., Bahrami B., Vigliocco G.* Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics // *Cortex*. 2012. Vol. 48. No. 7. P. 788—804. doi: 10.1016/j.cortex.2010.11.002
- Newell A., Simon H.A.* *Human problem solving*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1972.
- Ostarek M., Vigliocco G.* Reading sky and seeing a cloud: On the relevance of events for perceptual simulation // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2017. Vol. 43. No. 4. P. 579—590.
- Pulvermüller F., Hauk O., Nikulin V.V., Ilmoniemi R.J.* Functional links between motor and language systems // *European Journal of Neuroscience*. 2005. Vol. 21. No. 3. P. 793—797. doi: 10.1111/j.1460-9568.2005.03900.x
- Thibodeau P.H., Boroditsky L.* Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning // *PLoS ONE*. 2011. Vol. 6. No. 2. doi: 10.1371/journal.pone.0016782
- Thornton T., Loetscher T., Yates M.J., Nicholls M.E.R.* The highs and lows of the interaction between word meaning and space // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2013. Vol. 39. No. 4. P. 964—973. doi: 10.1037/a0030467
- Utsumi A.* Computational Exploration of Metaphor Comprehension Processes Using a Semantic Space Model // *Cognitive Science*. 2011. Vol. 35. No. 2. P. 251—296. doi: 10.1111/j.1551-6709.2010.01144.x
- van Dam W.O., Brazil I.A., Bekkering H., Rueschemeyer S.* A Flexibility in Embodied Language Processing: Context Effects in Lexical Access // *Topics in Cognitive Science*. 2014. Vol. 6. No. 3. P. 407—424. doi: 10.1111/tops.12100
- Willems R.M., Casasanto D.* Flexibility in embodied language understanding // *Frontiers in Psychology*. 2011. No. 2 JUN. P. 1—11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00116>
- Willems R.M., Toni I., Hagoort P., Casasanto D.* Neural Dissociations between Action Verb Understanding and Motor Imagery // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2010. Vol. 22. No. 10. P. 2387—2400. doi: 10.1162/jocn.2009.21386
- Wilson-Mendenhall C.D., Barrett L.F., Simmons W.K., Barsalou L.W.* Grounding emotion in situated conceptualization // *Neuropsychologia*. 2011. No. 49. P. 1105—1127.
- Wilson M.* Six views of embodied cognition // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2002. Vol. 9. No. 4. P. 625—636. doi: 10.3758/BF03196322

Wilson N.L., Gibbs R.W., Goodman G.O., McClelland, J.L., Gibbs R.W. Real and imagined body movement primes metaphor comprehension // *Journal of Pragmatics*. 2011. No. 26. P. 580—586. doi: 10.1016/S0093-934X(02)00517-5

© Мигун Ю.П., Спиридонов В.Ф., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 февраля 2018

Принята к печати: 17 апреля 2018

Для цитирования:

Мигун Ю.П., Спиридонов В.Ф. Роль сенсомоторного компонента в обработке языковой информации: воплощенное познание vs когнитивная фасилитация? // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15. № 2. С. 192—208. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-192-208

Сведения об авторах:

Мигун Юлия Петровна — научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: uliaumig@mail.ru

Спиридонов Владимир Феликсович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: vfspiridonov@yandex.ru

ROLE OF SENSORIMOTOR COMPONENT IN LANGUAGE PROCESSING: EMBODIED COGNITION VS COGNITIVE ENHANCEMENT?

Julia P. Migun, Vladimir F. Spiridonov

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Prospect Vernadskogo, Moscow, Russia, 119571

Abstract. Nowadays the “embodied cognition” approach is still gaining influence in cognitive psychology. The representatives of this paradigm stress the importance of understanding how the sensorimotor experience is organized during the interaction with the environment in solving cognitive problems. This article is dedicated to the discussion of the role of the sensorimotor component in the processing of linguistic information. The question is whether sensorimotor representations are an essential condition for processing language stimuli (as suggested by the “embodied cognition” approach) or they just facilitate the processing of linguistic information (the phenomenon of “cognitive enhancement”, reducing the time of its processing)? To answer this question, we describe the key characteristics of several kinds for the approach associated with the embodied cognition of the processing of language stimuli. The following studies are analyzed: demonstrating congruent activity during

information processing, the situational nature of the influence of the sensorimotor component on the processing of spatial concepts, the role of sensorimotor representations in the processing of linguistic metaphors. The general summary is formulated on the basis of the survey: the current research demonstrates the arguments in support of the facilitating role of sensorics and motor skills in the processing of language information.

Key words: language processing, embodied cognition, cognitive facilitation, representation, sensorimotor processes, metaphor

REFERENCES

- Aziz-Zadeh, L., Wilson, S.M., Rizzolatti, G., & Iacoboni, M. (2006). Congruent Embodied Representations for Visually Presented Actions and Linguistic Phrases Describing Actions. *Current Biology*, 16(18), 1818—1823. doi: 10.1016/j.cub.2006.07.060
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75(1), 1—28. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00073-6
- Boroditsky, L. (2011). How Languages Construct Time. *Space, Time and Number in the Brain*, 333—341. doi: 10.1016/B978-0-12-385948-8.00020-7
- Bottini, R., Bucur, M., & Crepaldi, D. (2016). The nature of semantic priming by subliminal spatial words: Embodied or disembodied? *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(9), 1160—1176. doi: 10.1037/xge0000197
- Calvo-Merino, B., Grèzes, J., Glaser, D.E., Passingham, R.E., & Haggard, P. (2006). Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation. *Current Biology*, 16(19), 1905—1910. doi: 10.1016/j.cub.2006.07.065
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Collins, A.M., & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407—428. doi: 10.1037/0033-295X.82.6.407
- Fadiga, L., Craighero, L., Buccino, G., & Rizzolatti, G. (2002). Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: A TMS study. *European Journal of Neuroscience*, 15(2), 399—402. doi: 10.1046/j.0953-816x.2001.01874.x
- Fischer, M.H., & Zwaan, R.A. (2008). Embodied language: A review of the role of the motor system in language comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(6), 825—850. doi: 10.1080/17470210701623605
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3—4), 455—479. doi: 10.1080/02643290442000310
- Gibbs, R.W. (1996). Why many concepts are metaphorical. *Cognition*, 61, 309—319. Retrieved from http://psychology.illinoisstate.edu/jccutti/psych480_24/readings/gibbs1996.pdf
- Gibbs, R., Gould, J., & Andric, M. (2006). Imagining metaphorical actions: Embodied simulations make the impossible plausible. *Imagination, Cognition, & Personality*, 25, 221—238.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The Graded Salience Hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 7, 183—206.
- Glenberg, A.M., & Kaschak, M.P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(3), 558—565. doi: 10.3758/BF03196313
- Johansson Falck, M., & Gibbs, Jr., R. W. (2012). Embodied motivations for metaphorical meanings. *Cognitive Linguistics*, 23(2). doi:10.1515/cog-2012-0008

- Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex. *Neuron*, 41(2), 301–307. doi: 10.1016/S0896-6273(03)00838-9
- Klatzky, R.L., Pellegrino, J.W., McCloskey, B.P., & Doherty, S. (1989). Can you squeeze a tomato? The role of motor representations in semantic sensibility judgments. *Journal of Memory and Language*, 28, 56–77.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thoughts* (pp. 202–251). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1207/s15327868ms1401_6
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lebois, L.A.M., Wilson-Mendenhall, C.D., & Barsalou, L.W. (2015). Are Automatic Conceptual Cores the Gold Standard of Semantic Processing? The Context-Dependence of Spatial Meaning in Grounded Congruency Effects. *Cognitive Science*, 39(8), 1764–1801. doi: 10.1111/cogs.12174
- Mahon, B.Z., & Caramazza, A. (2008). A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content. *Journal of Physiology Paris*, 102(1–3), 59–70. doi: 10.1016/j.jphysparis.2008.03.004
- Meteyard, L., Cuadrado, S.R., Bahrami, B., & Vigliocco, G. (2012). Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(7), 788–804. doi: 10.1016/j.cortex.2010.11.002
- Newell, A., & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ostarek, M., & Vigliocco, G. (2017). Reading sky and seeing a cloud: On the relevance of events for perceptual simulation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(4), 579–590.
- Pulvermüller, F., Hauk, O., Nikulin, V.V., & Ilmoniemi, R.J. (2005). Functional links between motor and language systems. *European Journal of Neuroscience*, 21(3), 793–797. doi: 10.1111/j.1460-9568.2005.03900.x
- Thibodeau, P.H., & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS ONE*, 6(2). doi: 10.1371/journal.pone.0016782
- Thornton, T., Loetscher, T., Yates, M.J., & Nicholls, M.E.R. (2013). The highs and lows of the interaction between word meaning and space. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(4), 964–973. doi: 10.1037/a0030467
- Utsumi, A. (2011). Computational Exploration of Metaphor Comprehension Processes Using a Semantic Space Model. *Cognitive Science*, 35(2), 251–296. doi: 10.1111/j.1551-6709.2010.01144.x
- van Dam, W.O., Brazil, I.A., Bekkering, H., & Rueschemeyer, S.-A. (2014). Flexibility in Embodied Language Processing: Context Effects in Lexical Access. *Topics in Cognitive Science*, 6(3), 407–424. doi: 10.1111/tops.12100
- Willems, R.M., & Casasanto, D. (2011). Flexibility in embodied language understanding. *Frontiers in Psychology*, 2(JUN), 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00116
- Willems, R.M., Toni, I., Hagoort, P., & Casasanto, D. (2010). Neural Dissociations between Action Verb Understanding and Motor Imagery. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(10), 2387–2400. doi: 10.1162/jocn.2009.21386
- Wilson-Mendenhall, C.D., Barrett, L.F., Simmons, W.K., & Barsalou, L.W. (2011). Grounding emotion in situated conceptualization. *Neuropsychologia*, 49, 1105–1127.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 625–636. doi: 10.3758/BF03196322

Wilson, N.L., Gibbs, R.W., Goodman, G.O., McClelland, J.L., & Gibbs R.W. (2011). Real and imagined body movement primes metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*, 26(spe), 580—586. doi: 10.1016/S0093-934X(02)00517-5

© Migun J.P., Spiridonov V.F., 2018

Article history:

Received 25 February 2018

Revised 17 April 2018

Accepted 17 April 2018

For citation:

Migun, J.P., & Spiridonov, V.F. (2018). Role of Sensorimotor Component in Language Processing: Embodied Cognition VS Cognitive Enhancement? *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 192—208. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-192-208

Bio Note:

Julia P. Migun — Researcher, Cognitive Research Laboratory, School of Public Policy, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). E-mail: uliyamig@mail.ru

Vladimir F. Spiridonov — Doctor of Psychology, Professor, Professor of General Psychology Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). E-mail: vfspiridonov@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-209-221

УДК 378. 147

ПРЕПОДАВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МАГИСТРАТУРЕ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА

Е.В. Воевода

Московский государственный институт международных отношений (университет)

МГИМО МИД России

Вернадского проспект, 76, Москва, Россия, 119434

В статье рассматриваются вопросы методики преподавания курса методологии научного исследования в рамках работы над магистерской диссертацией. Автор ставит *целью* исследовать место и роль указанного курса в процессе обучения студентов по англоязычным магистерским программам Московского государственного института международных отношений, определяя следующие *задачи*: выявить понятийные барьеры в восприятии методологии научного исследования; разработать алгоритм работы, направленной на формирование у магистрантов исследовательских умений; проанализировать результаты опытного обучения. В качестве исследовательских *методов* выбраны опрос и анализ (проанализированы результаты опытного обучения, проведен контент-анализ методологической части ряда магистерских и кандидатских диссертаций, находящихся в открытом доступе). Исследование строится на основе компетентностного и деятельностного *подходов*; предлагаемая методика базируется на дидактических *принципах* наглядности, систематичности и последовательности, и доступности.

В статье анализируются требования ФГОС ВО к формированию исследовательского компонента профессионально значимых компетенций. Автор выявляет трудности восприятия теоретико-методологического материала студентами, в том числе, трудности лингвокогнитивного характера; выстраивает алгоритм работы с понятийным аппаратом, предлагая ряд заданий, способствующих формированию исследовательской компетенции и создающих симулятивный научно-исследовательский дискурс.

Ключевые слова: методология научного исследования, компетенция, метод, диссертация, магистерская программа, профессиональная деятельность

Введение

Магистратура, ставшая второй ступенью российского высшего образования, до сих пор переживает период определения своего места и роли в профессиональной подготовке студентов (Прахова, Светлакова, 2014). Большинство выпускников бакалавриата стремятся поступить в магистратуру, понимая, что с бакалаврским дипломом найти работу гораздо труднее, чем имея диплом магистра. В то же время, многие магистранты, а также некоторые преподаватели университетов до сих пор убеждены, что обозначенная в ФГОС ВО научно-исследовательская составляющая магистерской подготовки — всего лишь формальность, что та или иная магистерская программа, являясь практико-ориентированной, не предполагает никакой исследовательской работы студентов.

Не следует, однако, забывать, что в российских университетах все магистерские программы практико-ориентированы, высшая школа дает не классическое, а профессиональное образование. Само понятие «профессия» определяется как «вид трудовой деятельности <...>, предусматривающий определенную *совокупность теоретических знаний, практического опыта и трудовых навыков* и определяемый разделением труда, а также его функциональным содержанием» (Антинази, 2009). Любая профессиональная деятельность предполагает развитие: в ней происходят изменения, вызванные новыми реалиями и требованиями современности, которые, в свою очередь, подталкивают к поиску новых форм и методов осуществления профессиональной деятельности. По мнению Р. Кумара, исследовательская компетенция (ИК) — это «не просто набор навыков — это образ мышления: человек критически изучает различные стороны своей повседневной профессиональной деятельности; понимает и может сформулировать основные принципы, регулирующие конкретные действия; *разрабатывает и проверяет новые теории, которые способствуют успеху его практической деятельности*» (Кумар, 2011).

Таким образом, исследовательская деятельность (ИД) — неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности, поэтому и профессиональная подготовка на всех уровнях связана с исследовательской деятельностью: учебно-исследовательской на уровне среднего специального образования; исследовательской на уровне бакалавриата (см. ФГОС ВО по направлениям подготовки «Международные отношения», «Менеджмент» и др.); научно-исследовательской на уровне магистратуры и аспирантуры. Формирование ИК на основе навыков поиска, обработки и анализа информации есть составная часть профессиональной подготовки бакалавров и магистров.

Вместе с тем, методология — это не только учение о способах деятельности, но и система с определенным алгоритмом поиска цели научно-практической деятельности человека или организации, постановки задач для достижения цели, выбора принципов и методов достижения цели. Такая система актуальна для различных видов деятельности — от научной до профессиональной, что обуславливает необходимость преподавания курса методологии научного исследования в магистратуре.

Федеральные государственные образовательные стандарты, например, ФГОС (3++) по направлению подготовки «Политология», предусматривают формирование таких компетенций как способность «осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий» (УК-1) и способность «проводить научные исследования по профилю деятельности, <...> самостоятельно формулировать научные гипотезы и инновационные идеи, проверять их достоверность»¹ (ОПК-4), иными словами — формирование ИК. Это означает, что современный «выпускник магистратуры должен быть широко осведомленным и знающим профессионалом с солидной научной

¹ Федеральные государственный образовательный стандарт высшего образования — магистратура по направлению подготовки 41.04.04. Политология (уровень магистратура). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/410404_M_3_10082017.pdf (дата обращения: 23.04.2018).

подготовкой, располагающим <...> методологией научного и педагогического процесса, подготовленным к научной и педагогической деятельности» (Ярыгина, 2014). Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что именно выпускники магистратуры продолжают обучение на третьем уровне высшего образования — в аспирантуре, поэтому магистратура справедливо рассматривается в качестве ресурса для подготовки преподавателей-исследователей (Бедный, Кузенков, 2016; Хохлова, Рустамова, 2017).

Магистерская выпускная квалификационная работа (ВКР) чаще всего имеет форму диссертации, работу над которой магистранты должны начинать на первом году обучения. Однако практика показывает, что далеко не все студенты имеют четкое представление о теме предстоящего исследования, а также о том, кто может быть их научным руководителем: большинство университетов не «навязывает» готовые формулировки тем ВКР, а предоставляет магистрантам возможность самостоятельно их формулировать. К тому же, многие выпускники бакалавриата выбирают для обучения в магистратуре другой вуз, поэтому студенты, не знакомые с профессорско-преподавательским составом «чужого» вуза, долго не могут найти научного руководителя, чьи научные интересы совпадают с их собственными.

За последние два десятилетия написано немало научных статей, в которых рассматривается специфика подготовки магистров. Рассматривая проблемы магистерской подготовки, исследователи акцентируют внимание на научно-исследовательском потенциале студентов (Бордовская, Костромина, 2013) и отмечают, что научно-исследовательской работе в магистратуре уделяется недостаточное внимание (Маленков, 2009; Мотовилов, 2016); указывают на «недостаточно высокий исследовательский потенциал и относительно низкие показатели его реализации у многих магистрантов, в том числе в ведущих российских университетах» (Бедный, Кузенков, 2016). О роли и функции методологических знаний и умений в профессиональной подготовке магистров пишет Н.В. Волкова (Волкова, 2016), акцентируя внимание на необходимости начинать методологическую подготовку в бакалавриате; вопросы «взаимобусловленности методологии исследовательской и практической деятельности» обсуждают Е.М. Дорожкин и Э.Ф. Зеер (Дорожкин, Зеер, 2014). В учебно-методических пособиях для студентов всех уровней высшего образования даются как традиционные, так и инновационные взгляды на методологию, описывается методика работы над магистерской ВКР (Березкин, 2016; Герцог, 2013; Дворецкий и др., 2006; Новиков и др., 2007; Biggam, 2015; Kumar, 2011; Single, 2010). Прослушав лекцию и подготовившись к семинару по предложенным учебным пособиям, студент усваивает определенный набор *знаний*. Но для формирования компетенций одних знаний недостаточно — требуется сформировать *умение*. Знания и умения, преломляясь сквозь собственный практический опыт обучающегося, формируют *компетенцию*, необходимую для успешной профессиональной деятельности (Блинов и др., 2010). Однако авторы учебных пособий, давая определения и разъясняя термины, не предлагают практических заданий для формирования профессионально значимых умений в области методологии, которые затем легли бы в основу обозначенных в ФГОС компетенций.

При довольно большом объеме публикаций по проблемам магистерской подготовки, практически отсутствуют исследования, связанные с обучением студентов англоязычных программ в России. В англоязычной магистратуре, где большинство обучающихся составляют иностранные граждане — выпускники зарубежных университетов, ситуация осложняется тем, что многие из них не имеют опыта написания и защиты ВКР, поскольку она не предусмотрена программой вуза, в котором они обучались. Иностранные студенты, знакомые с алгоритмом написания ВКР, испытывают трудности, обусловленные тем, что российская научная традиция отличается от западноевропейской и американской не только интерпретацией самого понятия «метод», но и набором основополагающих методологических категорий: в отличие от российской, западная традиция не предполагает определения объекта, предмета и противоречий, но считает обязательным наличие одного или нескольких исследовательских вопросов. По-разному (синтаксически и стилистически) формулируется тема исследования, структурируется представление темы исследования и др. Недостаточная разработанность вопросов работы студентов англоязычной магистратуры над магистерской ВКР, в дидактическом плане, определяет **актуальность** темы статьи.

Существующие *противоречия* между 1) нормативными документами, определяющими требования к НИР в профессиональной подготовке студентов магистратуры (ФГОС ВО), и недостаточным пониманием роли ИД со стороны студентов; 2) опытом работы над ВКР у выпускников зарубежных университетов и требованиями к магистерской ВКР в российских университетах обусловили **проблему**, сущность которой заключается в необходимости разработки методики преподавания методологии магистерского исследования на основе алгоритма эффективного формирования умений использования методологического аппарата в собственной научно-исследовательской деятельности студентов.

Цель статьи — определить место и роль дисциплины «Методика работы над магистерской ВКР» в англоязычной магистратуре. В качестве **задач** определена необходимость выявить понятийные барьеры в восприятии методологии научного исследования (МНИ), разработать, апробировать и описать алгоритм работы по формированию, в рамках курса, исследовательских умений, проанализировать результаты опытного обучения. В качестве исследовательских **методов** были выбраны анализ, опрос, метод опытного обучения, контент-анализ ряда магистерских диссертаций (МГУ, СПбГУ, ВШЭ), представленных в открытом доступе в сети Интернет.

Процедура и методика опытного обучения

В англоязычной магистратуре МГИМО читается курс «Методика работы над магистерской ВКР», включающий лекции и семинары-практикумы. В качестве зачетной работы магистранты должны написать представление темы исследования, определив в нем актуальность, объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, а также степень разработанности проблемы и представив структуру работы. О похожих требованиях пишут и преподаватели зарубежных университетов (Milford, Etmanski, 2012; Wu, Patel, 2016), отмечая, что требования могут отличаться в разных университетах.

Разработанная автором и апробированная в ходе опытного обучения методика преподавания МНИ базируется на известных общедидактических принципах: принцип наглядности реализуется, в первую очередь, при объяснении разницы между объектом и предметом; принцип систематичности и последовательности требует представления методологического аппарата как особой системы, все компоненты которой взаимообусловлены и предстают в определенном алгоритме; принцип доступности предполагает выстраивание обучения на основе тех знаний и умений, которыми студент уже овладел, при этом реализуется он в соответствии с правилом «от простого к сложному». О необходимости последовательного и алгоритмизированного преподавания МНИ говорят и зарубежные авторы (Wu, Patel, 2016). Образовательные стандарты, выдвигающие требования по формированию профессионально значимых компетенций, задают применение компетентностного подхода, а необходимость сформировать умения заставляет обращаться к деятельностному подходу, основой которого служит «организация широкого спектра видов и форм исследовательской деятельности» (Цибизова, 2014).

Выборка. В 2016—2017 гг. 94 студента англоязычных программ магистерской подготовки МГИМО МИД России приняли участие в опытном обучении (2016: $N = 40$; 2017: $N = 54$). Был проведен опрос в целях выявления элементов методологического аппарата научного исследования, представляющих для студентов наибольшую трудность. В 2017 г. студентам были предложены задания, способствующие формированию исследовательских умений, которые были выстроены в необходимой последовательности. Затем был проведен анализ полученных результатов.

Материалы. При разработке заданий, способствующих формированию ИК, использовались магистерские диссертации на английском языке. В статье для иллюстрации выбрана кандидатская диссертация В.В. Прудникова на тему «Норманны в Малой Азии в XI—XII вв.» (Прудников, 2016).

В ходе опроса было выявлено, что сложнее всего студентам сформулировать тему, определить объект и предмет, цель и задачи, методы исследования. При определении *темы* исследования магистрантам было предложено написать, в каком исследовательском поле лежат их интересы, а затем конкретизировать, что именно они хотели бы исследовать, выбрав определенный сегмент этого поля. Таким образом, еще не называя *объект* и *предмет*, уже показываем студенту разницу между этими понятиями. В качестве иллюстрации демонстрируется круг (объект) и отдельные сегменты этого круга (предметы). Для того чтобы сформулировать тему (Задание 1), студентам предлагается написать 10—15 ключевых слов, отражающих их исследовательский интерес, а затем, опираясь на эти слова, выстроить название работы. Профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО Н.М. Романенко рекомендует вычленять слова, которые в названии могут выступать в качестве смыслового подлежащего, сказуемого, дополнения и обстоятельства.

Для большинства студентов магистратуры меньшую трудность представляет *актуальность исследования и степень разработанности проблемы* (обзор литературы). Но в ряде случаев студенты путают актуальность с кратким изложением того, о чем пойдет речь в ВКР, поэтому магистрантам предлагается «вопрос-подсказка», который они должны себе задать: зачем (почему) я пишу эту работу?

В ходе магистерской подготовки важная роль отводится самостоятельной работе с научными литературными источниками, поэтому одно из занятий проводится в компьютерном зале библиотеки, где студентов учат работать с электронными базами данных, в том числе, с удаленным доступом. На этом занятии студенты отбирают источники, соотносящиеся с темой ВКР, основываясь на представленных в Интернете аннотациях и ключевых словах (Задание 2А). Следующее задание — изучить, *насколько разработана проблема*, какие ее аспекты освещены исследователями, а какие требуют дальнейшего изучения (Задание 2Б). Этот этап работы (Literature Review) затем будет отражен в представлении темы исследования.

Для объяснения того, что подразумевается под объектом и предметом, была использована идея об интерпретации рисунков, высказанная в работе Г.Я. Хофстеде, П. Педерсена и Г. Хофстеде (Hofstede, Pedersen, Hofstede, 2002). На семинарском занятии студенты, объединенные в малые группы по 3 человека (для формирования умения работать в команде), получали разные рисунки с инструкцией написать, что они видят (Задание 3). На всех рисунках были изображены люди в процессе коммуникации, и студенты предложили множество интерпретаций: урок в университете, производственное совещание, встреча родственников, кастинг на киностудии, конференция и др. Затем уже другим группам студентов раздавались те же рисунки, но с написанными ключевыми словами (например, «совещание, начальник, подчиненные, проект»), и они должны были написать, что видят на рисунке, руководствуясь этими ограничителями (Задание 4). На вопрос, что объединяет все рисунки, студенты с готовностью отвечали: коммуникация. После этого им несложно было самим сделать вывод, что коммуникация — это объект, а каждая конкретная ситуация, описанная по ключевым словам (например, производственное совещание или отбор актеров для сериала) — предмет. В Задании 5 студенты, ознакомившись с темой (Норманны в Малой Азии в XI—XII вв.), определяли и вписывали в таблицу (табл. 1), что из предложенного — объект, а что — предмет исследования (Прудников, 2016).

Таблица 1

Образец задания на определение объекта и предмета исследования (Задание 5)
[Sample task to determine research Object and Subject (Task 5)]

Что из предложенного — объект, а что — предмет исследования?	Ответ
представления, оценочные суждения, описания, сравнительные характеристики в исторических источниках, отражающие образ норманнов и его трансформации в сознании хронистов	
норманны в Малой Азии и сопредельных регионах во второй половине XI — первой трети XII вв.	

При объяснении разницы между *целью и задачами* помогают «вопросы-подсказки»:

- цель — «Что?» (Чего вы хотите достичь?);
- задачи — «Что необходимо сделать для этого?».

Предложенный преподавателем список глаголов, вводящих задачи, — определить, дать оценку, разработать, обосновать, выявить, исследовать — также облегчает работу студентов. Необходимо отметить, что, помимо проблем когнитив-

ного характера, студенты англоязычных магистерских программ сталкиваются с лингвистической проблемой, заключающейся не только в сходстве слов *object* (объект) и *objective* (задача), но и в том, что первое значение слова *object* — предмет. Но в методологии «предмет» — это *subject*. Возникает проблема понимания. Поскольку большинство студентов англоязычных программ не являются носителями языка, преподавателю необходимо уделять особое внимание разъяснению и проверке понимания этих трех слов и их контекстуальных значений.

По аналогии с пятым заданием выполняется Задание 6 (табл. 2), в котором требуется определить цель и задачи исследования (Прудников, 2016), вписав нужное в таблицу.

Таблица 2

Образец задания на определение цели и задач исследования (Задание 6)
[Sample task to determine research Aim and Objectives (Task 6)]

Что из предложенного — цель, а что — задачи исследования?	Ответ
изучить взаимные представления норманнов и византийцев по данным латинских и византийских авторов	
проанализировать сведения латинских, византийских и мусульманских источников о первых контактах норманнов и турок-сельджуков	
показать, как воспринималось участие норманнов в первом крестовом походе у латинских, византийских и мусульманских авторов	
изучить процесс формирования образа норманнов в Малой Азии в представлениях средневековых авторов	
рассмотреть миф о троянском происхождении норманнов и турок-сельджуков в латинской исторической традиции	

Задания (см. табл. 1, 2) в оригинале содержат несколько опций для выбора: используются материалы пяти англоязычных магистерских диссертаций (табл. 1) и трех диссертаций (табл. 2). При выполнении этих двух заданий эффективно использование технологии смешанного обучения (*blended learning*), позволяющей студентам выполнять упражнения в программе дистанционной поддержки учебного курса на платформе Moodle.

Студенты-иностранцы часто путают методологию и методы, в их российском понимании. Поэтому на занятиях желательно давать список *теоретических и эмпирических методов*, общих для всех отраслей науки, которые затем, под руководством научного руководителя, будут дополнены специфическими методами. И снова предлагаем «вопрос-подсказку»: методы — «Как?» (Как вы будете это делать?).

Следующий этап — работа с методологическим аппаратом определенной ВКР. Студентам предлагается карточка с названием диссертации, оглавлением и ключевыми словами (рисунок). Прочитав информацию, студенты должны определить объект, предмет, цель, задачи и методы. В Задании 7 предлагаются на выбор методы и глаголы для формулирования задач, а в Задании 8 студенты уже сами определяют задачи и методы. Затем, руководствуясь названием еще одной работы, студенты определяют объект, предмет, цель, задачи и методы (Задание 9). Всего преподаватель готовит в качестве раздаточного материала для академической группы по десять разных наборов каждого задания.

Глобализация и международная безопасность в АТР
Введение
Глава 1. Международная безопасность и глобализация.
Глава 2. Терроризм как угроза международной безопасности.
Глава 3. Международная безопасность в АТР.
Заключение
Список литературы
Ключевые слова: вызовы, глобальный, минимизировать, терроризм.

Рисунок. Пример карточки для выполнения Заданий 7, 8
[**Figure.** Sample card for doing Tasks 7, 8]

Еще один трудный для студентов вид работы — составление развернутого плана диссертационного исследования (Задание 10). Иностранцы редко умеют выстраивать структуру диссертации с разбивкой на главы и параграфы, предпочитая разбивать работу на множество незначительных частей. Им же предлагается отталкиваться от темы исследования и поставленных задач, показывая, как методологический аппарат способствует логичному структурированию текста. Здесь предполагается индивидуально-групповая работа: каждый студент индивидуально составляет развернутый план исследования, затем один из членов группы дает краткую рецензию, после чего группа обсуждает достоинства и недостатки предложенного плана.

Отдельно обсуждается специфика написания аннотации к ВКР, с анализом примеров. После этого студенты переходят непосредственно к работе над представлением темы своей будущей магистерской диссертации, учитывая полный алгоритм работы над методологией магистерского исследования (табл. 3).

Таблица 3

Алгоритм работы над методологией магистерского исследования
[**Algorithm of work on the methodology of Master's research**]

№ задания	Инструкция к заданию	Используемые методы и технологии обучения
1	Опираясь на 12—15 ключевых слов, отражающих ваши интересы, сформулируйте тему исследования	Метод опорных слов.
2	2А. Найдите в электронных базах данных публикации по теме вашего исследования, опираясь на аннотации и ключевые слова. 2Б. Сгруппировав публикации по подтемам, определите степень разработанности проблемы	Проблемно-поисковый метод. Интернет-технологии
3	Напишите, что вы видите на рисунке	Метод учебной дискуссии.
4	С учетом ключевых слов, напишите, что вы видите на рисунке	Метод учебной дискуссии
5	Определите, что является объектом, а что — предметом исследования, соединив фразы из левого и правого столбца	Технология смешанного обучения. Интернет-технологии
6	Определите, что является целью, а что — задачей исследования, соединив фразы из левого и правого столбца	Технология смешанного обучения. Интернет-технологии
7	Ознакомившись с темой и структурой диссертации, определите объект, предмет, цель, задачи и методы исследования (<i>даны опорные глаголы для задач и список методов</i>)	Метод опорных слов, метод опорных вопросов, метод мозгового штурма, технология критического мышления

№ задания	Инструкция к заданию	Используемые методы и технологии обучения
8	Ознакомившись с темой и структурой диссертации, определите объект, предмет, цель, задачи и методы исследования	Метод мозгового штурма, метод опорных вопросов, технология критического мышления
9	Ознакомившись с темой диссертации, определите объект, предмет, цель, задачи и методы исследования	Метод мозгового штурма, метод опорных вопросов, технология критического мышления
10	Проанализируйте предложенную аннотацию и дайте экспертное заключение о ее качестве	Метод анализа определенных ситуаций
11	Составьте план собственного исследования и представьте его группе	Игровая технология: ролевая игра

Заключение и выводы

Итак, в ходе опытного обучения были использованы следующие активные методы и технологии: проблемно-поисковый метод при подборе литературы по теме исследования; метод анализа определенных ситуаций при обсуждении готовых аннотаций к диссертациям, метод мозгового штурма при формулировании темы исследования по ключевым словам в малой группе (Задание 1), учебная дискуссия — при выполнении Заданий 3, 4, 10; технология критического мышления — при обсуждении методов исследования, объекта, предмета, цели и задач в Заданиях 7—9, технология смешанного обучения и Интернет-технологии — при выполнении заданий 5, 6. После выполнения первых восьми заданий студенты уверенно справлялись с заданием 9 — определяли объект, предмет, цель, задачи и методы исследования в рамках указанных тем.

При составлении заданий соблюдалось правило введения не более одной трудности в каждом последующем упражнении.

Рассматривая частную методику как тактику обучения, реализуемую через совокупность методов и приемов обучения и методических рекомендаций, можно сделать *вывод*, что в процессе опытного обучения была разработана и апробирована авторская методика преподавания МНИ в рамках курса «Методика работы над магистерской ВКР», использование которой:

- задает алгоритм работы над методологической частью магистерской диссертации;

- погружает студента в симулятивный научно-исследовательский дискурс и демонстрирует, как методология помогает выстраивать логику исследования, а вслед за этим — логически организовывать практическую деятельность;

- способствует преодолению устоявшихся стереотипных представлений о МНИ как о «лишнем» компоненте магистерской подготовки.

Результаты включенного наблюдения и анализа представлений тем исследований показали, что студент, овладевший понятийным аппаратом методологии и понимающий алгоритм научного исследования, может уже на начальном этапе работы над магистерской ВКР эффективно организовать свою ИД: определить цель и задачи, объект и предмет исследования, отобрать исследовательские методы, выявить степень разработанности проблемы, структурировать работу и др.

Освоение методологического аппарата, использование научной лексики и терминологии готовит студентов к написанию научной работы, в том числе, статьи, ее правильному структурированию и осмыслению, к подготовке доклада и выступлению на студенческой научной конференции. Таким образом, подтверждено, что применение разработанной авторской методики способствует успешному овладению МНИ и формированию ИК студентов магистратуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Антинази А.* Энциклопедия социологии. М., 2009. [Электронный ресурс] URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio/fc/slovar-207-4.htm#zag-3204> (дата обращения: 23.04.2018).
- Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура — аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 21—32.
- Берёзкин Ю.М.* Методология научных исследований (деятельностный подход): курс лекций. Иркутск: Изд-во БГУ, 2016. 196 с.
- Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н.* Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. 19 с.
- Бордовская Н.В., Костромина С.Н.* Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 125—132.
- Волкова Н.В.* Роль и функции методологии научного исследования в подготовке магистров по направлению «Экономика» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-1). С. 175—182. СПб.: Изд-во политехнического университета, 2016. doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1
- Герцог Г.А.* Основы научного исследования: методология, методика, практика: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 208 с.
- Дворецкий С.И., Муратова Е.И., Корчагина О.А., Осина С.В.* Научно-методические аспекты подготовки магистерских диссертаций: учеб. пособие. Тамбов: ТОГУП «Тамбовполиграфиздат», 2006. 84 с.
- Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 4—20.
- Маленков Ю.А.* Проблемы развития высшей школы и подготовки магистров на основе концепции добавленной стоимости // Вестник СПбГУ. Сер. 5: «Экономика». 2009. Вып. 1. С. 168.
- Мотовилов О.В.* Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38—45.
- Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
- Прахова М.Ю., Светлакова С.В.* Подготовка магистров в инженерной области: отечественная модель // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 18—124.
- Прудников В.В.* Норманны в Малой Азии в XI—XII вв.: дисс. ... канд. ист. наук. М., 2016.
- Хохлова Н.И., Рустамова Л.Р.* Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 04.03.2018).

- Цибизова Т.Ю.* Научные подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 6 (21). С. 81—82.
- Ярыгина Н.А.* Особенности подготовки магистров вузов в условиях перехода к двухуровневой системе образования // Вестник науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3 (18). С. 242—244.
- Biggam J.* *Succeeding with your Master's Dissertation. A step-by-step handbook.* 3rd ed. Maidenhead, England; New York, USA: Open University press, McGraw-Hill Education, 2015. 325 p.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G.* *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures.* Boston — London: Intercultural Press. A Nicholas Brealey Publishing Company. 234 p.
- Kumar R.* (2011). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners.* 3rd edition. SAGE Publications Ltd., 2002.
- Milford T., Etmanski C.* Collaborating to Teach Research Methods in Education // Northwest Passage: Journal of Educational Practices. 2012. Vol. 10. No. 1. P. 79—90.
- Single P.B.* *Demystifying dissertation writing: a streamlined process from choice of topic to final text.* Sterling, Virginia, 2010.
- Wu E., Patel S.* Teaching Mixed Methods Research through Blended Learning: Implications from a Case in Hong Kong // Journal of Educational Enquiry. 2016. Vol. 15. No. 1. 15—25.

© Воевода Е.В., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 мая 2018

Принята к печати: 25 мая 2018

Для цитирования:

Воевода Е.В. Преподавание методологии научного исследования в англоязычной магистратуре: теория, методика, практика // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 209—221. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-209-221

Сведения об авторе:

Воевода Елена Владимировна — доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, профессор кафедры английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений (университета) МГИМО МИД России (Москва, Россия). E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

TEACHING RESEARCH METHODOLOGY — THEORY, METHODS, PRACTICE: THE CASE FOR ENGLISH LANGUAGE MASTER PROGRAMME

Elena V. Voevoda

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)

76 Prospect Vernadskogo, Moscow, Russia, 119454

Abstract. The article considers the use of teaching methods in research methodology class for Master students doing the course in English. The author aims at defining the role and significance of the course in teaching Master students at Moscow State Institute of International Relations (University) and sets the following objectives: to identify conceptual barriers in perceiving research methodology, work out the algorithm of work aimed at building research skills of Master students; analyze the results of pilot teaching. The research methods used in working at the paper are as follows: questionnaire and analysis (in analyzing the results of pilot teaching and content analysis of the methodological part of several Master and PhD open access theses). The author uses activity and competence based approach in the combination with the didactic principles of visualization, systematization, consistency and accessibility.

The paper analyzes the requirements of State Federal Education Standards in part of developing the research component of professionally relevant competences. The author identifies cognitive difficulties of perceiving theoretical and methodological material; builds the algorithm of work with conceptual apparatus offering a number of exercises aimed at forming research competence and creating simulation research discourse.

Key words: research methodology, competence, method, thesis, master programme, professional activities

REFERENCES

- Antinazi, A. (2009). *Encyclopedia of sociology*. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio/fc/slovar-207-4.htm#zag-3204> (date of access: 23.04.2018) (In Russ.)
- Bednyj, B.I., & Kuzenkov, O.A. (2016). Integrated “Academic Master’s — PhD” educational programmes. *Higher Education in Russia*, 5(201), 21—32. (In Russ.)
- Beryozkin, Yu.M. (2016). *Research methodology. Activity approach*. Irkutsk, 2016. (In Russ.).
- Biggam, J. (2015). *Succeeding with your Master’s Dissertation. A step-by-step handbook*. 3rd ed. Maidenhead, England; New York, USA. Open University press, McGraw-Hill Education. 325 p.
- Blinov, V.I., Voloshina, I.A., Esenina, E.Yu., Lejbovich, A.N., & Novikov, P.N. (2010). *Reference dictionary of contemporary professional education in Russia* (issue 1). Moscow, 2010. (In Russ.).
- Bordovskaya, N.V., & Kostromina, S.N. (2013). Potential and real student’s willingness to research. *Higher Education in Russia*, (10), 125—132. (In Russ.).
- Cibizova, T.Yu. (2014). Scientific approaches to organizing research activities of students in the system of continuing education. *Domestic and foreign pedagogy*, 6(21), 81—82. (In Russ.).
- Dorozhkin E.M., Zeer E.F. (2014). Methodology of professional pedagogical education: theory and practice. *Education and Science*, 9(118), 4—20. (In Russ.).
- Dvoreckij, S.I., Muratova, E.I., Korchagina, O.A., & Osina, S.V. (2006). *Scientific and methodological aspects of writing Master’s theses*. Tambov. (In Russ.).
- Gercog, G.A. (2013). *The basics of research: methodology, methods, practice*. Chelyabinsk, 2013. (In Russ.)
- Hofstede, G.J., Pedersen, P.B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Boston — London, Intercultural Press. A Nicholas Brealey Publishing Company. 234 p.

- Hohlova, N.I., & Rustamova, L.R. (2017). Problems of training scientific and pedagogical staff in higher school. *Herald of Bryansk State University*, 4(34). (In Russ.).
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners* (3rd edition). SAGE Publications Ltd.
- Malenkov, Yu.A. (2009). Issues of higher school development and training Master students on the basis of the concept of value added. *St. Petersburg University Journal of Economic Studies*. Ser. 5. Economics, (1), 168. (In Russ.).
- Milford, T., & Etmanski, C. (2012). Collaborating to Teach Research Methods in Education. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, 10(1), 79—90.
- Motovilov, O.V. (2016). Problems of Master's degree training in economics. *Higher Education in Russia*, 2(198), 38—45. (In Russ.).
- Novikov, A.M., & Novikov, D.A. (2007). *Methodology*. Moscow: SINTEG, 2007. (In Russ.),
- Prakhova, M.Yu., & Svetlakova, S.V. (2014). Master training in engineering: Russian model. *Higher Education in Russia*, (1), 18—124. (In Russ.).
- Prudnikov, V.V. (2016). *Normans in Asia Minor in the 11th-12th centuries*. PhD thesis. Moscow, 2016. (In Russ.).
- Single, P.B. (2010). *Demystifying dissertation writing: a streamlined process from choice of topic to final text*. Sterling, Virginia.
- Volkova, N.V. (2016). The role and functions of research methodology in training master students of economics. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 5(19-1), 175—182. doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1 (In Russ.).
- Wu, E., & Patel, S. (2016). Teaching Mixed Methods Research through Blended Learning: Implications from a Case in Hong Kong. *Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 15—25.
- Yarygina, N.A. (2014). Specific features of training Masters in the transition to two-level system of education. *Scientific Herald of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 3(18), 242—244. (In Russ.).

© Voevoda E.V., 2018

Article history:

Received 3 May 2018

Revised 18 May 2018

Accepted 25 May 2018

For citation:

Voevoda, E.V. (2018). Teaching Research Methodology — Theory, Methods, Practice: The Case for English Language Master Programme. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 209—221. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-209-221

Bio Note:

Elena V. Voevoda — Dr. Sci. (Education), Doctor Habil., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Professor at English Language Department No. 2, Moscow State Institute of International Relations — MGIMO-University (Moscow, Russia). E-mail: elenavoevoda@yandex.ru



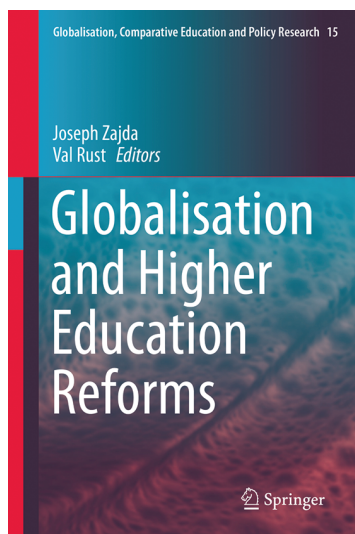
DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-222-226

UDK 37:014

REVIEW OF
Zaida, J., & Rust, V. (Eds.). (2016).
Globalisation and Higher Education Reforms
(The Globalisation, Comparative Education and Policy
Research Series). Springer International Publishing. 201 p.
ISBN 978-3-319-28190-2

Reviewed by
Lilia K. Raitzkaya

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)
76 Prospect Vernadskogo, Moscow, Russia, 119454



The monograph entitled *Globalisation and Higher Education Reforms* was published in 2016 in The Globalisation, Comparative Education and Policy Research Series. It is the 15th volume in the 24-volume book series. It explores all kinds of links and nexuses between the state and reforms conducted in higher education, and educational policy research with the focus on prevailing discourse of globalisation-driven reforms and shifts in the higher education systems worldwide. The reviewed volume dwells upon the global interrelations arising between ideology, culture, and higher education.

With the knowledge society and globalisation on the rise, the higher education sector today has to get concentrated on performance and competitiveness. Globalisation as an established phenomenon brings about developments in educational policy elsewhere in the world. But at the same time economic crises coupled with the policies conducted by the OECD, UNESCO, WTO as powerful actors factor in national educational policies.

The book is organised into twelve chapters, which are grouped into two parts, with *Chapter 1: Current Research Trends in Globalisation and Neo-Liberalism in Higher Education* serving as an introduction to the volume. Chapter 1 is authored by Joseph Zajda and Val Rust. They analyse the changing nature of higher education through neo-liberal and neoconservative policies in the sector. Zajda and Rust refer to the positive and negative consequences globalisation entails, underlining that its effects call in question the basics

of higher education (including the roles of students, teachers, the essence of the educational process).

According to Chapter 1, globalisation has brought to the fore some assumptions of learning societies like life-long learning, essentially changing the mission of university. Universities have found themselves in “increasingly aggressive competition for international students” (Zaida, Rust, 2016, p. 3). There are no insular ways for development of higher education, with all global rankings, university league tables, international benchmarking, privatization and private universities, greater accountability, changes in funding, new governance models. In response to increased global competition almost all reforms in higher education are competitive-, finance-, market force- or equity-driven. Showing the interrelations of the phenomena, J. Zajda and V. Rust touch upon the recent developments in higher education: global competition phenomenon, innovative developments in distant learning (Massive Open Online Courses — MOOCs; online degree programmes, open universities), satellite campuses, transformation of university libraries through digitization, institutional mergers on a large scale as the effects of globalisation.

The authors also consider global university rankings (“reputation race of universities”) in their connection with academic capitalism and knowledge society and economy. As they show, knowledge is treated not as a public good, but as a commodity. J. Zajda and V. Rust trace the afore-mentioned developments to neo-liberal ideology which prevails today in most countries of the world.

Part I: Higher Education reforms in the USA covers five chapters (2–6), focusing on various aspects of the reforms in the USA, which to a degree reflect the global cutting-edge trends. *Chapter 2: Higher Education and the Discourse on Global Competition: Vernacular Approaches Within Higher Education Policy Documents* by Sylvia S. Bagley and Laura M. Portnoi overviews discourse and rhetoric around the reforms. The authors carried out a two-phase study, in which they collected and coded relevant documents (primary governmental documents on reforms, policy documents, online sources including sites hosted by the UN, World Bank, national educational agencies — a total of over 300 papers from about 100 countries), using Johnny Saldana’s two-cycle qualitative coding process (Saldaña, 2009). A continuum was set up to profile documents and countries with higher — lower intensity of discourse on global competitiveness in higher education and examine the localized concerns and country-specific goals.

Chapter 3: Globalisation and new Developments in Global University Rankings by Val Rust and Stephanie Kim outlines the criteria developed for ranking systems. The chapter starts with the rise of global rankings at the turn of the 21-st century (Shanghai Academic Rankings of World Universities, 2003; the Times Higher Education World University Rankings, 2004; QS World University Rankings, 2009). The growing criticism of the university rankings, with the flawed methodology at their core (e.g. too heavily weighed on research, favourable position of English-speaking countries, etc.), has caused the development of new alternative ranking systems, which seek to reduce bias. In response, special coordinating and evaluating bodies, e.g. International Observatory on Academic Rankings and Excellence (IREG Observatory) were set up.

Chapter 4: Higher Education Engagement and Economic Participation: Divide and Conquer is authored by Kassie Freeman. The chapter regards the scope of relation of

higher education policies to the Black Diaspora. Against the backdrop of the brief historical context, Freeman sums up the hurdles and challenges for the Black Diaspora to access to higher education.

In *Chapter 5: University Social and Public Engagement: Creative Nexuses for STEM Research and International Relations* written by Beverly Lindsay and Eric Jason Simeon, the so-called hallmarks of universities are considered: teaching, research, and public engagement. Lindsay and Simeon regard prestigious fellowships, grants and awards as essential part of university public engagement. The latter is also viewed as a form of science diplomacy. The study carried out by the authors maintained that “science diplomacy seeks to strengthen the symbiosis between the interests and motivations of both the scientific and foreign policy communities” (Zaida, Rust, 2016, p. 65).

Massive open online courses (MOOCs, or earlier cMOOCs/later xMOOCs) are described as a feature of the knowledge society in *Chapter 6: Investing in MOOCs: “Frenemy” Risk and Information Quality* authored by Maureen W. McClure. The proliferation of MOOCs is typical of the present-day higher education landscape. The history of cMOOCs started in Canada about ten years ago, where they were launched by individuals for rural or rather isolated regions. Today the trend towards xMOOCs prevails as open access to high-profile extensions of courses from elite universities. The technology has morphed into formats like BOOCs, DOCCs, GROOCs, LOOCs, MOODs, etc. McClure discusses risks of investments in MOOCs, given local and regional uncertainty about demand, fragility of MOOC business models and their high startup costs, possible decline in quality with problematic updates to the content, frenemy relations between such courses and higher education institutions, in some poor areas limited Internet access, oversaturated markets.

Part II entitled *Higher Education Reforms: An International Perspective* provides a panoramic analysis of national experience of reforms in such countries as Finland, Ukraine, Russia, Israel with some focus on paradigm shifts in higher education and consequently the contemporary challenges in the field.

Chapter 7 introduces the reader to regional policy challenges in higher education as exemplified by the case of Finland. The chapter is headlined *Expansion and Curtailing in Finnish Higher Education Between 1950—2015: The Impact of Economy, Politics and Regional Policy on the Higher Education Network*. The authors are Toni Saarivirta and Riitta Jaatinen. They consider the relationships between the competitiveness of a country and changes in its higher education system.

Chapter 8: Paradigm Shift in Higher Education: Learning, Internationalisation and Development written by Yin Cheong Cheng analyses the necessity to build up a paradigm enabling to re-vamp higher education in a way to address the needs of today’s economy. According to Cheng, tertiary education “must shift from a traditional site-bounded model towards a new model” (Zaida, Rust, 2016, p. 115), which may offer alternatives to develop skills, competencies and contextualised multiple (i.e. technological, economic, social, political, cultural, learning) intelligences for lifelong development of an individual. Cheng sees internationalisation as a viable route of transformation towards a world-class education, not limited to mobility of students, professors and programmes, but covering knowledge and expertise. In those contexts, the author suggests practical scenarios for higher education development.

Chapter 9: Higher Education Reforms and Center-Periphery Dilemmas: Ukrainian Universities Between Neo-Soviet and Neo-Liberal Contestations by Anatoly Oleksiyenko concentrates on the current tensions between various approaches to the future of higher education in Ukraine, the need for systemic and comprehensive transformations the higher education sector in Ukraine faces. The research brings to the fore the most essential problems in all aspects of life at Ukrainian universities and ways to address them.

Chapter 10: Reforms in Higher Education in the Russian Federation: Implications for Equity and Social Justice by Joseph Zajda was of special interest as an independent view of the reforms in Russia's higher education. The solid background of the chapter starts with an analysis of the changes in the sector with the major trends. They were the reforms forced from above, the university expansion after 2000, and the recent influence of neo-liberal ideology and a thrust towards internalisation (a rise in fee-paying students, deep involvement in the international rankings, the growing numbers of foreign students, privatisation in the sector, etc.).

Chapter 11: Contemporary Challenges of Higher Education in Israel by Nitza Davidovtch is focused on quantity and quality aspects of the national higher education system, with such challenges as massification, new forms of academic leadership, aspirations to maintain a balance between needs of the society and science.

Chapter 12 Research in Globalisation and Higher Education Reforms by Joseph Zajda and Val Rust sums up the directions of the current research in the field of higher education reforms.

Overall, the book is very successful in exploring in-depth the reform dimension of higher education. The book brings together a good mix of academic experience, global knowledge and contemporary research.

Given its wide-ranging and rich content, the volume should therefore prove to be an invaluable and authoritative resource for policy-makers, researchers, educators, academe at large, as well as a wider readership with interest in global and international higher education developments including the recent reforms.

REFERENCES

- Saldaña, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE, 2009. 224 p.
Zajda, J., & Rust, V. (Eds.). (2016). *Globalisation and Higher Education Reforms* (The Globalisation, Comparative Education and Policy Research Series). Springer International Publishing. 201 p. doi: 10.1007/978-3-319-28191-9

© Raitskaya L.K., 2018

For citation:

Raitskaya, L. (2018). Book Review: Globalisation and Higher Education Reforms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(2), 222—226. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-222-226

Bio Note:

Lilia K. Raitskaya — Doctor of Psychology, Rector's Adviser and Professor at the Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: l.raitskaya@mail.ru

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ:
Globalisation and Higher Education Reforms / Ed. by J. Zajda and V. Rust. The Globalisation, Comparative Education and Policy Research Series. Springer, 2016. 201 p.

Л.К. Раицкая

Московский государственный институт международных отношений (университет)
МИД России
Вернадского пр., 76, Москва, Россия, 119454

Для цитирования:

Раицкая Л.К. Рец. на кн.: *Globalisation and Higher Education Reforms* // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 222—226. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-2-222-226

Сведения об авторе:

Раицкая Лилия Климентовна — доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, доцент, советник ректора, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России (Москва, Россия). E-mail: l.raitskaya@mail.ru

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»

ПРИЕМ И ПОДГОТОВКА РУКОПИСЕЙ К ПЕЧАТИ

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу psyj@rudn.university.

2. После поступления статьи в редколлегию Главный редактор или ответственный секретарь серии оценивают соответствие содержания статьи научному уровню и профилю журнала, а также проверяют на наличие заимствований в системе «Антиплагиат». Если статья не соответствует научному уровню и профилю журнала и/или процент оригинальности при автоматической проверке составляет менее 80%, то статья возвращается автору.

3. Статьи, успешно прошедшие предварительную проверку (см. п.2) направляются на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2—3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи; наглядность иллюстративного материала (при наличии); 5) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению; дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 6) заключение рецензента (статья рекомендуется к публикации; рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков; не рекомендуется к публикации в данном журнале).

4. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

5. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья и указывает планируемые сроки публикации.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

Компьютерный набор: формат MS Word с расширением *.doc или *.docx; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

Структура текста на русском языке:

– в левом верхнем углу УДК (определить с помощью сайта: <http://teacode.com/online/udc/>);

– название (полностью набрано заглавными буквами, форматирование по центру);

– инициалы и фамилия автора / авторов (строчные буквы, полужирный шрифт);

– место работы автора (для каждого автора: полное название вуза, организации и др.);

– рабочий адрес автора (последовательность: название улицы, номер дома, название населенного пункта, страна, почтовый индекс, курсив);

– аннотация содержания статьи (150—250 слов);

– список ключевых слов (5—10);

– текст статьи (рекомендуемый объем 15000—25000 знаков с пробелами); текст должен быть структурирован и иметь подзаголовки (например, для эмпирической статьи: *Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение/Выводы*); названия рубрик должны соответствовать содержанию статьи;

– таблицы и рисунки должны быть подписаны (все подписи и надписи должны быть продублированы на английском языке) и включены непосредственно в текст статьи; рисунки должны быть четкими, контрастными и только черно-белыми;

– при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «**Примечания**». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т.д.;

– раздел «**Библиографический список**», в котором **по алфавиту** указываются выходные данные источников (обязательно указание **doi**, для тех источников, которые его имеют, наличие проверяется на сайте: <http://search.crossref.org/>), на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем — на иностранных языках). В самом тексте в круглых скобках указываются фамилия автора и год издания, подробнее см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA;

– сведения об авторе / авторах: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, должность (+ полное название кафедры, вуза / организации), e-mail (будет опубликован).

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

– перевод на английский язык названия статьи;

– транслитерация фамилии, имени, отчества автора (авторов);

– официальный перевод наименования организации;

- транслитерация адреса организации;
- перевод на английский язык аннотации и ключевых слов;
- раздел **“References”**, в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод), оформленный по правилам Американской психологической ассоциации (APA): http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA. Порядок источников в этом списке может отличаться от «Библиографического списка», т.к. он составляется согласно английскому алфавиту. Обратите внимание, что оформление источников в этом списке (даже источников на иностранных языках) отличается от оформления в библиографическом списке (см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA);
- перевод на английский язык сведений об авторах.

В случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (**“References”**) помещается название; фамилия, имя, отчество автора (авторов); наименование и адрес организации; краткая аннотация; ключевые слова и сведения об авторах на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе **“References”** они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу psyj@rudn.university.

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36432

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН
**Серия «Психология
и педагогика»**

Количество
комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36432

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Психология и педагогика»

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

--

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАМЕТОК
