



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

Том 16 № 4 (2019)

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4

<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

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Петренко Т.И., Базанова О.М., Кабардов М.К. Перспективы использования биологической обратной связи для обучения музыкантов-исполнителей 495

Великанов А.А., Боярская А.А., Столярова А.А., Протасов Е.А., Лубинская Е.И., Демченко Е.А. Исследование фобических проявлений и тревожности у больных ишемической болезнью сердца после перенесенного инфаркта миокарда в связи с задачами психологической реабилитации 517

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Балева М.В., Полянина О.И., Смирнова И.В. Типы установок на черты и их роль в самооценке и оценке Другого 540

Арендачук И.В. Субъектно-деятельностные детерминанты видов социальной активности учащейся молодежи 560

Сачкова М.Е., Есина Г.К. Структура социальных представлений о высшем образовании учащихся с разным интрагрупповым статусом 582

ПСИХОЛОГИЯ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Кубрак Т.А. Постсобытийный кинодискурс: понятие, функционирование, анализ случая 600

Китова Д.А., Апреликова Н.Р. Потребности пользователей Яндекса в знаниях по психологии 618

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гальчук Л.М. Мультимодальный контент электронного учебного курса, особенности его структуры и лингводидактический потенциал 634

К 80-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА РУДН А.И. КРУПНОВА

Осницкий А.К. Мы выросли на плечах предшественников: к юбилею А.И. Крупнова 651

РЕЦЕНЗИИ

Совэр П.Э. Рецензия на книгу DiMino, J. (2019). Shadow Work and Sacred Space: Exploring Myths We Live In. Mimesis Books. 229 p. 670

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

Кудинов С.С., Хайрова З.Р. Итоги Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019» 674

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Курilenko Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка Медицинского института 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 Пэйс 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)

Кючуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице (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, 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 Фордхэм (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 Ю.А. Заикина

Компьютерная верстка Ю.А. Заикиной

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала «Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика»:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Подписано в печать 23.12.2019. Выход в свет 30.12.2019. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 15,92. Тираж 500 экз. Заказ № 1862. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 16 NUMBER 4 (2019)

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4

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

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PSYCHOPHYSIOLOGY AND CLINICAL PSYCHOLOGY

Tatiana I. Petrenko, Olga M. Bazanova, & Muhamed K. Kabardov. Prospects for Using Adaptive Biofeedback to Train Musicians 495

Arseniy A. Velikanov, Anna A. Boyarskaya, Anna A. Stoljarova, Evgeniy A. Protasov, Ekaterina I. Lubinskaya, & Elena A. Demchenko. Study of Phobic Manifestations and Anxiety in Patients with Coronary Heart Disease after Myocardial Infarction in View of Tasks of Psychological Rehabilitation 517

SOCIAL AND PERSONALITY PSYCHOLOGY

Milena V. Baleva, Olga I. Polyanina, & Irina V. Smirnova. Types of Attitudes toward Traits and Their Role in Self- and Other Assessments 540

Irina V. Arendachuk. Subject-Activity Determinants of Types of Social Activity of Students 560

Marianna E. Sachkova, & Galina K. Esina. Structure of Social Representations of Higher Education in Students with Different Intragroup Status 582

PSYCHOLOGY OF INTERNET DISCOURSE

Tina A. Kubrak. Post-Event Cinema Discourse: Concept, Functioning, Case Study 600

Juliet A. Kitova, & Natalia R. Aprelikova. Yandex Users' Needs in Knowledge on Psychology 618

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF UNIVERSITY EDUCATION

Larisa M. Galchuk. The E-Course Multimodal Content, Its Specific Structure and Teaching Affordances 634

ON 80TH ANNIVERSARY OF A.I. KRUPNOV, RUDN UNIVERSITY PROFESSOR

Alexey K. Osnitsky. We Grew Up on Shoulders of Our Predecessors: on Anniversary of Alexander I. Krupnov 651

BOOK REVIEW

Pascal E. Sauvayre. Book Review of DiMino, J. (2019). *Shadow Work and Sacred Space: Exploring Myths We Live In*. Mimesis Books. 229 p. 670

SCIENTIFIC CHRONICLE

Stanislav S. Kudinov, Zulfia S. Khairova. Results of the All-Russian Professional Skill Contest "Educational Psychologist of Russia – 2019" 674

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Russian Language Chair at the Institute of Medicine (*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*)

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. Raitskaya, 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, 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*)

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*

Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation

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

Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St., bldg. 2, Moscow, 117198, Russian Federation

Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Peoples' Friendship University of Russia" (RUDN University)

6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation

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

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 г. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): [http:// publicationethics.org](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 и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

Статьи публикуются на русском и английском языках.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки);

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);

19.00.02 – Психофизиология (психологические науки);

19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки);

19.00.04 – Медицинская психология (психологические науки);

19.00.05 – Социальная психология (психологические науки);

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки);

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, а также индексируется в РИНЦ, DOAJ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions.

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>

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

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 international scientists on the current trends of psychology and education 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 international science. The articles are published in Russian and English.

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

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 Journal is also indexed in Russian Science Citation Index, DOAJ, Google Scholar, Ulrich’s Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions.

The main thematic rubrics of the Journal are:

- 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>

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



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-495-516

УДК 159.953.5

Перспективы использования биологической обратной связи для обучения музыкантов-исполнителей¹**Т.И. Петренко¹, О.М. Базанова², М.К. Кабардов³**

¹Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке
Российская Федерация, 123060, Москва, ул. Маршала Соколовского, 10

²Институт физиологии и фундаментальной медицины
Российская Федерация, 630117, Новосибирск, ул. Тимакова, 4

³Психологический институт Российской академии образования
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, корп. 4

Использование биологической обратной связи (БОС) для тренинга контроля психологических и физиологических функций, необходимых для достижения успеха в психомоторной деятельности, становится актуальным для профессионального обучения музыкантов-исполнителей.

С целью изучения перспектив использования биоуправления для повышения эффективности обучения музыкантов сравнивались два способа преподавания: с привлечением БОС для повышения альфа-мощности электроэнцефалограммы (ЭЭГ) с одновременным снижением напряжения мышц лба (альфа-ЭЭГ/ЭМГ) и без БОС (ложное биоуправление). Для этого 50 студентов-музыкантов (18–28 лет) были разделены рандомизированно по возрасту, полу, исполнительской специальности и уровню частоты альфа-пика ЭЭГ на две группы. Первая проходила курс обучения (20–22 занятия) с БОС, вторая – с ложным БОС. До и после обоих видов преподавания оценивались исполнение музыки, ситуативная тревожность, самоактуализация, коэффициент оптимальности исполнительского движения (Ко) и эффективность единичной сессии биоуправления (Э1), рассчитанные по динамике мощности ЭЭГ в отведении Pz в индивидуально-установленном альфа-2 диапазоне и интегральной мощности ЭМГ поверхностных мышц лба при движении пальцев.

Преподавание с помощью биоуправления привело к улучшению исполнения музыки, увеличению самоактуализации, Ко и Э1 при снижении сценической тревожности. В группе ложного биоуправления студенты не достигли таких улучшений. При использовании БОС у студентов с исходно низкой частотой альфа-пика (НЧ) отмечался больший прирост Ко и Э1 оценок за исполнение музыки, чем у студентов с исходно высокой частотой альфа-пика (ВЧ),

© Петренко Т.И., Базанова О.М., Кабардов М.К., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

¹ Результаты данного исследования частично были представлены в докладе авторов на Международной научно-практической конференции «Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация», посвященной 80-летию профессора Александра Ивановича Крупнова 26 апреля 2019 г. (подробнее о конференции см.: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/21384/17080>).

которые уже на первом занятии демонстрировали Э1 больше, чем студенты НЧ. У студентов НЧ занятия без помощи биоуправления не изменили изучаемые показатели.

В настоящем пилотном плацебо-контролируемом исследовании было продемонстрировано, что результативность обучения музыкантов повышается при использовании в преподавании биоуправления, а эффективность обучения зависит от исходного значения частоты генерации альфа-волн мозга.

Ключевые слова: обучение; биоуправление; исполнение музыки; электроэнцефалограмма (ЭЭГ); электромиограмма (ЭМГ) мышц лба; индивидуальная частота альфа-пика

Введение

Обучение будущих музыкантов-исполнителей предполагает поиск психолого-педагогических подходов, которые направлены на достижение такого оптимального состояния, в котором необходимо совмещать предельную концентрацию внимания и контроль своих действий с максимальной свободой выполнения профессиональных задач (Теплов, 2009. С. 236; Цыпин, 2018. С. 40; Григорьев, 2006. С. 46; Голубева, 2005. С. 296). Такое состояние, лежащее в основе технической оснащенности музыканта-исполнителя, – наилучшего выполнения психомоторных, творческих и/или когнитивных задач в психофизиологической литературе принято называть «пиком формы», «оптимальным функционированием» или flow state (Csikszentmihalyi, Larson, 2014). Начиная с работ Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина известно, что для достижения успеха в психомоторной деятельности требуется оптимальная комбинация нейрональной и мышечной активации, опосредованная обратной связью (Бернштейн, 1947, 1966; Анохин, 1973). Излишняя активация мышц (плечевого пояса, пальцев, диафрагмы), не участвующих в исполнительском движении, сопровождается избыточной активацией нейрональных процессов (Naito et al., 1998; Casioippo et al., 1988; Malmo, Malmo, 2000) и, соответственно, ведет к психоэмоциональному напряжению (Nagel, 1986). Это отражается в увеличении мощности электромиограммы (ЭМГ) мышц, не участвующих в исполнительском движении, с одновременным снижением мощности сенсомоторного поддиапазона альфа-волн электроэнцефалограммы (ЭЭГ) (Serman, 1996). Мощность сенсомоторного (или высокочастотного) поддиапазона альфа ЭЭГ является показателем уровня когнитивного торможения или моторного контроля (Serman, 1996; Klimesch, 2007), а доминирующая частота генерации альфа-волн (индивидуальная частота альфа-пика (IAPF – individual alpha peak frequency)) – эндофенотипической характеристикой преобладающих стратегий когнитивной деятельности (Mierau et al., 2017; Базанова, Афтанас, 2007; Bazanova, Vernon, 2014). Таким образом, показателем достижения успеха в психомоторной деятельности можно считать оптимальное расслабление мышц исполнительского аппарата, то есть уменьшение показателей ЭМГ и прирост альфа-мощности ЭЭГ.

На основании изложенного выше, процесс обучения музыкантов-исполнителей, который обычно направлен на развитие навыков распознавания и запоминания верных ощущений оптимального движения во время игры на музы-

кальном инструменте, должен также включать умение контролировать такое состояние мышц исполнительского аппарата, при котором будет уменьшаться мощность ЭМГ с одновременным приростом альфа-мощности ЭЭГ. Известные на сегодня психолого-педагогические способы достижения оптимального исполнительского движения предполагают манипулятивные методы его показа (Ebie, 2004; Lehmann et al., 2014), самостоятельного тренинга показанных педагогом способов наилучшего исполнения (Стуколкина, 2007. С. 279–283). Такие подходы не обладают необходимой дискриминацией индивидуально-психофизиологических особенностей учащихся (Кабардов и др., 2011, 2013; Малых, 1997), включая анализ индивидуальных стратегий когнитивной деятельности, индексируемых с помощью IAPF. Кроме того, не всегда педагогические подходы позволяют ставить ученика в ситуацию самостоятельного «добывания» знания вместо усвоения готового образца (Осницкий, 2010. С. 6).

Современная компьютерная технология – интерфейс «мозг – компьютер» (или метод биоуправления) – сочетает психолого-педагогические подходы с произвольной модификацией физиологических показателей оптимального исполнительского движения с помощью биологической обратной связи «от себя», своих неощущаемых в обычных условиях физиологических функций: напряжения мышц и альфа-активности мозга.

Однако известные в настоящее время протоколы биоуправления направлены только на что-то одно: либо на обучение произвольно модифицировать (снижать) ЭМГ (Талалай, 1982; Hale, 1993), либо произвольно повышать альфа-мощность ЭЭГ (Gruzelier, 2014).

В связи с тем что требования к современному мышлению диктуют новые условия и темпы развития обучающегося музыканта, в настоящей и предыдущей работах (Базанова и др. 2008, 2009) мы исследуем возможность экстраполяции основ дифференциальной психофизиологии на музыкальную педагогику.

Гипотеза исследования: предполагается, что обучение музыканта исполнительскому движению с помощью метода обратной связи «от себя» результативнее по сравнению с традиционными способами, применяемыми в музыкальной педагогике. Благодаря применению технологии биоуправления, ученик получит возможность более быстрого осознания верных ощущений оптимального музыкально-исполнительского движения без использования излишних нейрональных и мышечных затрат, или таких движений, при которых снижается ЭМГ тонических мышц и увеличивается ЭЭГ мощность в α -2-диапазоне. При этом подразумевается, что эффективность обучения музыканта-исполнителя зависит от исходного индивидуального нейрофизиологического состояния учащегося.

Процедура и методы исследования

Участники. В пилотном плацебо-контролируемом исследовании приняли участие студенты и педагоги новосибирских и магнитогорских специальных музыкальных учебных учреждений в возрасте от 18 до 28 лет на доброволь-

ной основе (табл. 1). Все испытуемые были извещены о сути проводимого эксперимента и подписали информированное согласие. Программы исследования были утверждены Учеными советами Новосибирской и Магнитогорской государственных консерваторий. Были исследованы музыканты тех специальностей, которые связаны с тонкими движениями пальцев, – пианисты, струнники, духовики, народники. При этом процедуры тренинга незначительно отличались: скрипачи и духовики проходили его стоя, а пианисты сидя².

Таблица 1 / Table 1

Распределение участников эксперимента по группам, возрасту, полу, IAPF и музыкальным специальностям
[Distribution of participants by groups, age, gender, iAPF and musical specialties]

Группы	n	Возраст (годы) M (SD)	Пол: Ж/М	IAPF (Гц) M (SD)	Музыкальная специальность				
					Пиан.	Струн.	Нар.	Дух.	
Реальное биоуправление	НЧ	13	21,5 (4,2)	8/5	9,4 (0,5)	5	5	1	2
	ВЧ	12	22,6 (3,2)	8/4	10,9 (0,3)	4	4	2	2
Ложное	НЧ	13	22,8 (5,1)	7/6	9,3 (0,7)	5	4	2	2
	ВЧ	12	23,1 (4,3)	8/4	10,8 (0,4)	4	3	3	2

Примечание: IAPF – индивидуальная частота альфа-пика ЭЭГ; НЧ – лица с низкой частотой альфа-пика (< 10 Гц); ВЧ – лица с высокой частотой альфа-пика (≥ 10 Гц); пиан. – студенты фортепианного отделения; струн. – студенты струнно-смычкового отделения; нар. – студенты народного отделения; дух. – студенты духового отделения.

Схема эксперимента. До начала и после курса обучения с помощью реального и ложного биоуправления все испытуемые проходили психологическое тестирование, регистрацию восьмиканальной ЭЭГ и ЭМГ.

Поскольку индивидуальная частота альфа-пика (IAPF) в покое с закрытыми глазами является генетически детерминированным показателем (Bazanovа, Vernon, 2014; Mierau, 2017), дискриминирующим психолого-поведенческие стратегии (Базанова, Афтанас, 2006), все испытуемые до начала биоуправления были категоризированы на лиц с высокой частотой альфа-пика ≥ 10 Гц (ВЧ) и низкой < 10 Гц (НЧ). После этого испытуемых рандомизированно поделили на экспериментальную и контрольную группы. Группы были сбалансированы по возрасту, половому составу, музыкально-исполнительской специальности и индивидуальному профилю ЭЭГ (табл. 1): первая проходила курс обучения с использованием альфа-ЭЭГ/ЭМГ биоуправления, а вторая – с ложным биоуправлением. Перед и после курса обучения все студенты исполняли виртуозную пьесу по выбору не дольше двух минут. Исполнения регистрировались на видеокамеру. Обучение экспериментальной и контрольной группы длилось

² Отметим, что достоверно значимых различий влияния тренинга биоуправления на результаты музыкантов различных специальностей при обработке результатов не обнаружено, возможно, вследствие малой выборки разных специальностей. В дальнейшем необходим учет возможного влияния фактора различной моторной специфики музыкантов на результаты БОС-тренинга, что может составить предмет будущих исследований.

два месяца (20–22 занятия два-три раза в неделю по 20 минут, включающих пять-шесть 2–3-минутных сессий каждое). В обеих группах обучение проводилось с одновременной регистрацией ЭЭГ и ЭМГ.

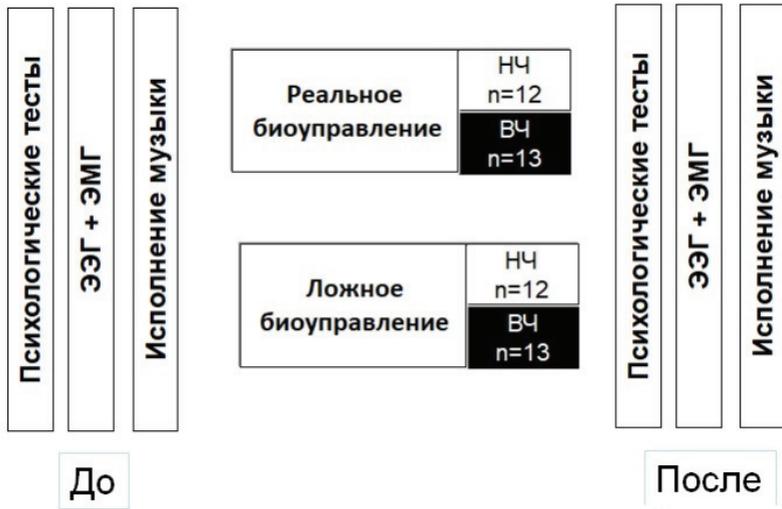


Рис. 1. Дизайн эксперимента
[Figure 1. Experimental design]

Измеряемые переменные. Оценка уровня исполнения музыки. Уровень исполнения студентом музыкального фрагмента оценивался по видеозаписи представителями профессорско-преподавательского состава консерватории по шкале 70–130 баллов. Экспертам не было известно, кто играет и какое из выступлений (до практики с биоуправлением или после) они слушают. В оценке музыкального исполнения преподаватели использовали общепринятые критерии (Kraus, 1983). Оценивалась техническая оснащенность (включающая ритмическую точность и стабильность, чистоту интонации) и наличие музыкальности и выразительности исполнения. Изменения (Δ) оценок после курса обучения рассчитывались по формуле

$$\Delta \text{ оценки} = \lg [100 * (\text{оценка после} / \text{оценка до})].$$

Психологические измерения ситуативной тревожности по методике Спилбергера – Ханина (Ханин, 1976) и уровня самоактуализации, или мотивационной компетенции исполнения музыки в тесте Райнберга (Rheinberg, 1999, 2003), проводились до и после курса реального/ложного биоуправления. Оценка уровня невербальной креативности проводилась с использованием теста Торренса в модификации Гилфорда (Дружинин, 2007). Изменения (Δ) психологических характеристик после курса обучения рассчитывались по формуле

$$\Delta \text{ псих. хар.} = \lg [100 * (\text{псих. хар. после} / \text{псих. хар. до})].$$

Электрофизиологические измерения. До и после курса обучения проводилась регистрация электроэнцефалограммы (энцефалограф «Мицар», Санкт-Петербург). Биопотенциалы регистрировали монополярно от 8 электродов (стандартные отведения F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2), частота дискретизации 256 Гц, полоса пропускания 0,3–50 Гц, (референт – объединенный ушной электрод). Запись фоновой ЭЭГ регистрировалась в течении 5–10 минут два раза с открытыми и закрытыми глазами (по 30 секунд). Использовались эпохи ЭЭГ длиной 28 секунд, сегменты длительностью 4 секунды (по 1024 отсчета АЦП), которые подвергались быстрому преобразованию Фурье (FFT) в полосе 1–30 Гц с использованием окна Ханна. Для анализа ЭЭГ данных использовалась программа WinEEG, формирующая таблицы спектральной мощности ЭЭГ и частоты максимального пика в заданных диапазонах. Полученные значения усреднялись для теменно-затылочных отведений (P3, P4, O1 и O2). Для вычисления частоты максимального пика (IAPF) в широком частотном диапазоне (5–15 Гц) использовали общепринятый метод (Mierau et al., 2017). Индивидуальная ширина альфа-диапазона вычислялась в реакции супрессии альфа-амплитуды в ответ на открывание глаз (Базанова, Афтанас, 2007). Соответственно этому методу спектральная мощность альфа-2 определялась в частотном диапазоне с нижней границей индивидуальной частоты альфа-пика до нижней границы бета-диапазона.

Для регистрации и анализа электромиограммы два хлорсеребряных электрода размещались над мышцами лба (*m. frontalis*), так как эти мышцы не участвовали в движении во время исполнения. Анализ интегральной ЭМГ проводился в соответствии с традиционным методом (Merletti, 1999).

Коэффициент оптимальности исполнительского движения (Ко) рассчитывался как отношение изменения (Δ) мощности α -2-ЭЭГ к изменению (Δ) мощности ЭМГ во время движения пальцев по сравнению с покоем (Малисова и др., 2017). Изменения (Δ) Ко после курса обучения рассчитывались по формуле

$$\Delta\text{Ко} = \lg[100 * (\text{Ко после} / \text{Ко до})].$$

Процедура биоуправления. Сессии реального и ложного биоуправления проводились в классной комнате во время обычного урока. Для этого использовался специальный программно-аппаратный комплекс «БОСЛАБ Профессиональный» (КОМСИБ, Новосибирск).

Перед каждым сеансом биоуправления, как реального, так и ложного, у испытуемых регистрировалась ЭЭГ (от Pz области скальпа, частота дискретизации 720 Гц) монополярно и ЭМГ биполярно (от кожи скальпа над фронтальными (лобными) мышцами) в состоянии покоя в течение 30 секунд при закрытых и 30 секунд при открытых глазах. После экспресс анализа устанавливалось среднее значение мощности альфа-2 ЭЭГ и интегральной мощности ЭМГ при закрытых глазах. В обеих группах обучение проводилось при закрытых глазах. Проведение тренинга с закрытыми глазами было выбрано по двум причинам: 1) альфа-2 мощность, являющаяся предиктором осознанного торможения, необходимого для когнитивного контроля исполнительского движе-

ния и излишней активации, выражена больше при закрытых, чем при открытых глазах (Vazanova et al., 2017); 2) в музыкально-педагогической практике игра с закрытыми глазами используется для обострения осознания ощущений музыкально-исполнительского движения (Стуколкина, 2007. С. 285).

При обучении с реальным биоуправлением во время движения пальцев студенты слышали «аплодисменты», которые означали увеличение ЭЭГ мощности в альфа-2 диапазоне ($\Delta\alpha$ ЭЭГ) с одновременным снижением (Δ) мощности ЭМГ (Δ ЭМГ), рассчитываемые каждые 100 мс, над порогами, означающими средний уровень показателей в покое. Студентам предлагалось запоминать те ощущения движения пальцев, которые сопровождалась «аплодисментами». «Аплодисменты» означали, что психологический самоконтроль и физическое состояние их двигательного аппарата было оптимальным в данный момент. Задачей сессии обучения было добиваться более частых и долгих «аплодисментов» (рис. 2). Во время сессии ложного биоуправления сигнал обратной связи раздавался рандомизированно, вне зависимости от достижения оптимального состояния.

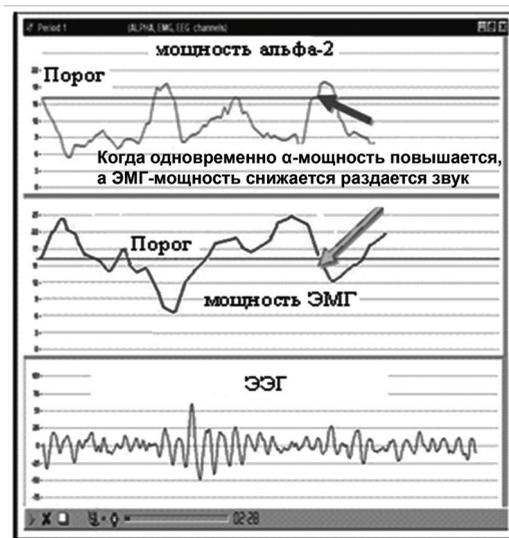


Рис. 2. Экранное представление сессии обучения
[Figure 2. Screen representation of training session]

Примечание. Прямые линии означают пороги, равные усредненному значению мощности альфа ЭЭГ (инт. ЭМГ) в состоянии покоя: верхнее окно – кривая изменения альфа-2 мощности; среднее окно – кривая изменения интегральной мощности ЭМГ; нижнее окно – сырой сигнал ЭЭГ.

[Note. Direct lines – thresholds: upper window – dynamic of alpha-2 power; middle window – dynamic of integrated EMG power; below window – raw EEG signal.]

Двадцатиминутное занятие состояло из 5–6 сессий по 2–3 минуты с перерывами для отдыха и получения педагогических рекомендаций. Все испытуемые получали одинаковые указания и советы от учителя-консультанта, которые облегчали и ускоряли получение нужного результата (Lazareva et al., 2012).

Расчет эффективности обучения. Во время каждой сессии занятия наблюдались периоды, названные успешными, когда одновременно увеличивалась мощность в альфа-2 и снижалась интегральная мощность ЭМГ. За эффективность единичной сессии (Э1) принимался процент времени успешных периодов по отношению к времени полной сессии, рассчитанный по формуле

$$\text{Эффективность } \text{Э1} (\lg \%) = \lg(100 \% \times \text{длительность успешных участков} / \text{общая длительность сессии биоуправления})$$

Расчет Э1 осуществлялся согласно специально разработанному алгоритму (макросу).

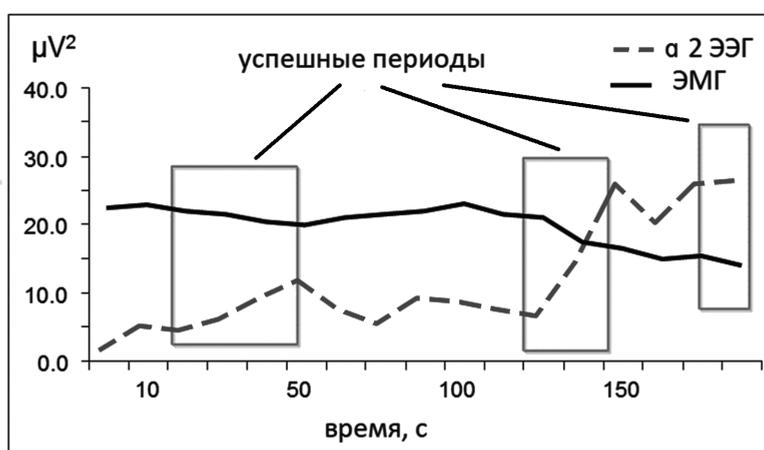


Рис. 3. Динамика изменений альфа-2 мощности ЭЭГ (пунктирная линия) и интегральной мощности ЭМГ (сплошная линия) в течение единичной сессии обучения. Прямоугольники – успешные периоды тренинга, когда альфа-2 мощность ЭЭГ увеличивается, а интегральная мощность ЭМГ снижается

[Figure 3. One session of dynamics changes in alpha-2 power of the EEG (dotted line) and integrated power of the EMG (solid line). Rectangles – the successful periods of training, when alpha-2 power of the EEG increases and the integrated power of EMG decreases]

Изменения эффективности сессии ($\Delta\text{Э1}$) после курса обучения рассчитывали по формуле

$$\Delta\text{Э1} = \lg [100 * (\text{Э1 после} / \text{Э1 до})].$$

Статистический анализ. Для изучения влияния вида обучения на исходные значения экспертных оценок за исполнение музыки, тревожность, самоактуализацию Ко и Э1 использовался дисперсионный анализ (ANOVA) повторных измерений с межгрупповыми сравнениями по трем факторам:

- 1) вид обучения – реальное vs ложное биоуправление;
- 2) частота – НЧ vs ВЧ;
- 3) период – до vs после обучения.

Для сравнительного анализа реактивных значений изучаемых переменных использовался two way ANOVA по факторам: вид обучения (реальное vs ложное биоуправление) и частота (НЧ vs ВЧ).

С использованием критерия Шеффе проводились апостериорные множественные сравнения (*post hoc*). При помощи линейного корреляционного анализа Пирсона выполнялся расчет взаимосвязей между психометрическими и физиологическими показателями. В прогнозировании эффективности обучения проводился множественный линейный пошаговый регрессионный анализ всех изучаемых показателей в исходном состоянии, а также изменений после биоуправления в качестве независимых величин.

Результаты

В предыдущих исследованиях (Базанова и др., 2007–2009) был сделан акцент на нейрофизиологическом обосновании возможности и эффективности использования биоуправления в обучении музыкантов. В данном исследовании представлены те результаты, которые имеют отношение к сравнению музыкально-исполнительских и психологических характеристик двух типов обучения музыкантов-исполнителей: с учителем без/с использованием обратной связи. Описательная статистика всех исследуемых переменных представлена в табл. 2.

Дисперсионный анализ усредненной экспертной оценки за техническое исполнение (техника, ритм, интонация) музыки по факторам *вид обучения* × *частота* × *период* показал статистическую значимость фактора *частота*: у студентов ВЧ оценки были выше, чем у студентов НЧ ($p \leq 0,03$). Значимое взаимодействие факторов *вид обучения* × *частота* × *период* ($F_{1,47} \geq 8,41$; $p \leq 0,002$) свидетельствует о том, что только у студентов НЧ группы с реальным биоуправлением оценки выросли достоверно ($p < 0,002$). У студентов с ВЧ той же группы оценки не изменились, а у студентов НЧ, обучающихся с ложным биоуправлением имели тенденцию к снижению ($p \leq 0,08$). Аналогичные результаты были получены относительно усредненной оценки за музыкальность (музыкальность, качество звукоизвлечения и выразительность исполнения музыки) ($F_{1,47} \geq 4,21$; $p \leq 0,021$). При этом отдельный ANOVA реактивных значений оценок за музыкальность и технику исполнения, проведенный в группе с реальным биоуправлением, показал, что фактор *частота* значимо влияет на Δ оценок за технику и музыкальность ($F_{1,24} \geq 5,27$; $p \leq 0,042$): Δ оценок у НЧ больше, чем у ВЧ ($p \leq 0,05$). Фактор частоты также влияет на изменение оценок в контрольной группе: у ВЧ студентов оценки за технику и качество исполнения выросли ($F_{1,22} = 6,28$; $p = 0,036$), а у НЧ студентов не изменились или снизились ($p \geq 0,05$) (рис. 3, табл. 2).

Дисперсионный анализ ситуативной тревожности по факторам *вид обучения* × *частота* × *период* показал влияние значимого взаимодействия факторов *вид обучения* × *период* ($F_{1,48} = 8,31$; $p = 0,011$), свидетельствующее о том, что ситуативная тревожность снизилась в группе реального биоуправления ($t = -6,52$; $p < 0,005$), но не изменилась в контрольной группе. У студентов с НЧ из этой группы средний уровень ситуативной тревожности увеличился ($t = 8,29$; $p = 0,023$).

Таблица 2 / Table 2

Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) изучаемых переменных в группах испытуемых с низкой (НЧ) и высокой (ВЧ) частотой альфа-пика до и после реального и ложного биоуправления
[Mean values (M) and standard deviations (SD) of studied variables in groups of subjects with low (LF) and high (HF) alpha-peak frequency before and after real and false biofeedback]

Вид обучения	Группа	Переменные	Период			
			до		после	
			M	SD	M	SD
Реальное биоуправление	НЧ (n = 13)	Экспертные оценки (баллы) техника	91,7	14,2	110,6**	12,3
		музыкальность	99,8	11,3	108,8*	9,4
		Креативность (усл. ед.)	52,5	11,3	53,7	8,9
		Тревожность (усл. ед.)	45,4	1,2	39,2	1,4
		Самоактуализация (усл. ед.)	29,2	2,1	38,3*	4,2
		IAPF (Гц)	9,50	0,75	10,50*	0,25
		Ко	0,75	0,21	1,25*	0,15
		Э1 (lg %)	0,81	0,04	1,32*	0,02
	ВЧ (n = 12)	Экспертные оценки (баллы) техника	101,2	13,4	111,7**	11,4
		музыкальность	103,5	11,4	105,6	9,7
		Креативность (усл. ед.)	42,5	11,8	48,7	8,9
		Тревожность (усл. ед.)	39,9	2,2	37,2	1,1
		Самоактуализация (усл. ед.)	42,2	2,5	49,4*	1,9
		IAPF (Гц)	10,75	0,25	11,00	0,25
		Ко (усл. ед.)	0,75	0,10	1,29*	0,07
		Э1 (усл. ед.)	1,21	0,10	1,34*	0,08
Ложное биоуправление	НЧ (n = 13)	Экспертные оценки (баллы) техника	93,8	10,2	89,6	8,3
		музыкальность	95,6	12,6	90,2	13,1
		Креативность (усл. ед.)	51,9	11,1	49,7	8,7
		Тревожность (усл. ед.)	41,8	1,8	48,9**	1,2
		Самоактуализация (усл. ед.)	30,2	1,9	28	1,1
		IAPF (Гц)	9,50	0,66	9,25	0,76
		Ко (усл. ед.)	0,58	0,11	0,51	0,09
		Э1 (усл. ед.)	0,52	0,04	0,55	0,07
	ВЧ (n = 12)	Экспертные оценки (баллы) техника	105,2	13,4	112,7*	11,4
		музыкальность	108,2	12,4	110,2	13,3
		Креативность (усл. ед.)	49,5	11,3	45,8	8,9
		Тревожность (усл. ед.)	39,7	2,1	40,2	2,3
		Самоактуализация (усл. ед.)	43,2	2,7	43	2,8
		IAPF (Гц)	11,0	0,12	10,8	0,22
		Ко (усл. ед.)	0,9	0,09	1,1	0,11
		Э1 (усл. ед.)	1,21	0,10	1,29	0,05

Примечания. IAPF – индивидуальная частота альфа-пика ЭЭГ; Ко – коэффициент оптимальности исполнительского движения; Э1 – эффективность единичной сессии биоуправления; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Таким образом, в целом исполнение музыки значительно улучшилось после обучения с биоуправлением. При этом прирост оценок был больше у студентов с НЧ, чем с ВЧ. После обучения с ложным биоуправлением оценки в целом не изменились или снизились: несмотря на то, что у ВЧ студентов все же наблюдалось улучшение по одному показателю (качество звукоизвлечения).

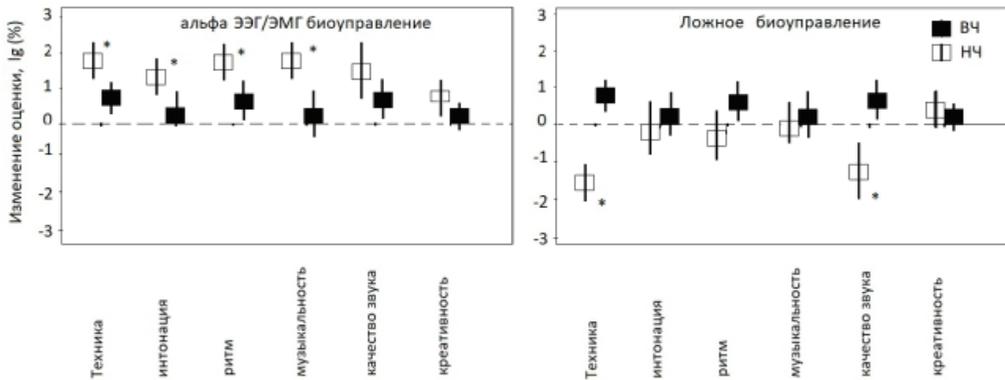


Рис. 4. Изменение уровня экспертных оценок (lg %) через два месяца обучения, сочетаемого с сессиями реального и ложного биоуправления

[Figure 4. Musical performance rating change (lg %) after two months of real and sham biofeedback training]

Примечания. НЧ – группа испытуемых с низкой (<10 Гц) частотой альфа-пика; ВЧ – группа испытуемых с высокой (≥ 10 Гц) частотой альфа-пика; * – $p \leq 0,05$.

[Note. LF – group with low (<10 Hz) alpha peak frequency; HF – group with high (≥10 Hz) alpha peak frequency; * – $p \leq 0.05$.]

ANOVA показателей самоактуализации также показал зависимость изменений этого параметра от взаимодействия факторов *вид обучения* × *частота* × *период* ($F_{1,47} = 19,31; p = 0,001$). Апостериорные множественные сравнения выявили увеличение самоактуализации в экспериментальной группе ($t = 7,12; p < 0,005$), но отсутствие изменений в контрольной группе.

Ни курс биоуправления, ни обычные уроки с учителем без предоставления БОС не изменили общий уровень невербальной креативности ни в одной из изучаемых групп. Однако уровень субфактора креативности «продуктивность» увеличился, а субфактор «оригинальность» снизился у НЧ студентов группы обучающихся с биоуправлением ($t \geq ||5,8||; p \leq 0,032$).

Таким образом, на изменение психологических показателей после обучения влияют такие факторы, как наличие или отсутствие БОС и исходная индивидуальная частота альфа-пика.

В предыдущих работах мы представили результаты дисперсионного анализа характеристик альфа-активности по факторам *частота* (НЧ и ВЧ) × *период* (до и после единичной сессии биоуправления). Было выявлено значительное влияние способа обучения ($F_{(1,47)} \geq 6,15; p \leq 0,011$) на показатели альфа-активности (увеличение мощности и ширины альфа-2-диапазона) в обеих (ВЧ и НЧ)

подгруппах. При этом прирост альфа-активности (ширины альфа-диапазона и мощности в альфа-2 диапазоне) был большим у студентов с ВЧ, чем с НЧ ($t \geq 5,25; p \leq 0,05$). Однако сравнение двухмесячного курса биоуправления и обычного обучения показало, что такие характеристики альфа-активности, как частота альфа-пика, ширина альфа-диапазона, мощность в альфа-1 и альфа-2 диапазонах в состоянии покоя у ВЧ испытуемых не изменились, а у НЧ испытуемых ширина альфа-диапазона и частота максимального пика увеличились (Базанова и др., 2008, 2009).

В настоящем исследовании мы подвергли дисперсионному анализу Ko – и обнаружили значимое влияние на него взаимодействия факторов *вид обучения* \times *частота* \times *период* ($F_{(1,47)} = 8,19; p \leq 0,001$). Показатель оптимальности исполнительского движения увеличился в группе реального биоуправления и не изменился в контрольной группе (обучение с ложным биоуправлением). Результаты отдельного ANOVA в группе биоуправления реактивной величины Ko показали, что увеличения Ko после биоуправления были большими у НЧ, чем у ВЧ ($t \geq 8,02; p = 0,001$).

Эффективность единичной сессии до и после курса обучения. Эффективность первой единичной сессии обучения (Э1) была значительно выше у ВЧ, чем НЧ студентов ($t = 6,79; p = 0,003$). Э1 обучения с предоставлением БОС была выше, чем без предоставления обратной связи ($t = 8,79; p = 0,003$). У ВЧ студентов в экспериментальной группе Э1 значимо не зависела от количества сессий, а у НЧ студентов эффективность повышалась с увеличением количества сессий ($r = 0,68; p = 0,005$). В контрольной группе эффективность сессии оставалась на этом же уровне (рис. 5).

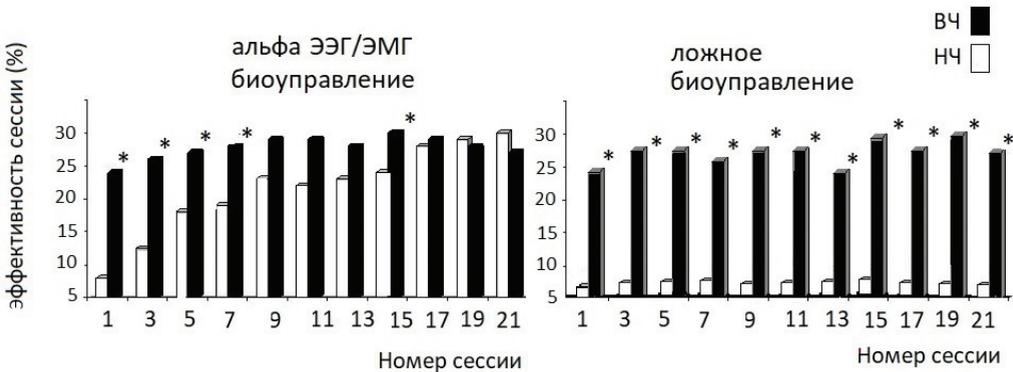


Рис. 5. Динамика изменения эффективности сессии обучения (lg %) с реальным альфа ЭЭГ/ЭМГ и ложным биоуправлением
[Figure 5. Training session effectiveness changes during the real and sham alpha EEG/EMG biofeedback]

Примечания. НЧ – группа испытуемых с низкой (<10 Гц) частотой альфа-пика; ВЧ – группа испытуемых с высокой (≥ 10 Гц) частотой альфа-пика; * – $p \leq 0,05$.

[*Note.* LF – group with low (<10 Hz) alpha peak frequency; HF – group with high (≥ 10 Hz) alpha peak frequency; * – $p \leq 0.05$.]

Корреляционный анализ. В табл. 3 представлены результаты корреляционного анализа взаимосвязи изменений (Δ lg %) экспертных оценок исполнения музыки, психологических характеристик с изменением электрофизиологических показателей Ко и Э1 и исходного уровня IAPF в экспериментальной группе студентов, использующих биоуправление при обучении. Была установлена ассоциация увеличения оценок экспертов за качество исполнения музыки с увеличением самоактуализации, Ко и Э1. Кроме того, прирост оценок за технику, ритмичность, интонацию и музыкальность исполнения музыки положительно связаны с уровнем исходной мотивации и обратно пропорциональны уровню тревожности перед исполнением музыки ($r \geq |0,42|$; $p \leq 0,03$). Поскольку результаты дисперсионного анализа не показали значимых изменений уровня невербальной креативности ни после реального, ни после ложного биоуправления, изменения этого показателя после обучения не были включены в корреляционный анализ. Однако исходный уровень невербальной креативности в подгруппах НЧ был обратно пропорционален частоте максимального пика ($r < -0,56$; $p < 0,05$).

Таблица 3 / Table 3

Значимые коэффициенты корреляции Пирсона между исходным уровнем IAPF и изменениями (Δ) lg % экспертных оценок, психологических характеристик с изменением электрофизиологических показателей Ко, Э1 в экспериментальной группе испытуемых [Significant Pearson correlation between the initial level of IAPF and changes (Δ) in % of expert assessments, psychological characteristics with changes in electrophysiological indicators of Co, E1 in the experimental group of subjects]

Показатели		Δ оценки за технику	Δ оценки за музыкальность	Δ тревожности	Δ самоактуализации	Δ Ко	Δ Э1
IAPF (Гц)	r	-0,54				-0,37	
	p	0,009				0,038	
Δ оценки за технику	r		0,45	-0,51	0,38	0,67	0,43
	p		0,012	0,009	0,041	0,001	0,023
Δ оценки за музыкальность	r			-0,42			0,48
	p			0,024			0,012
Δ тревожности	r					-0,45	-0,54
	p					0,015	0,009
Δ самоактуализации	r					0,42	0,48
	p					0,023	0,012
Δ Ко	r						0,82
	p						0,001

Примечания. IAPF (Гц) – исходная индивидуальная частота альфа-пика ЭЭГ; Δ – изменение (lg %) после курса обучения; Ко – коэффициент оптимальности исполнительского движения; Э1 – эффективность единичной сессии обучения.

Множественный регрессионный анализ исходных и реактивных психологических и электрофизиологических характеристик в качестве независи-

мых предикторов эффективности сессии как зависимой переменной обнаружил, что Ко является наиболее информативным показателем в предикции эффективности сессии обучения оптимальности исполнительского движения с вероятностью 69 %.

Обсуждение результатов

Пилотное плацебо-контролируемое исследование показало, что обучение с использованием биологической обратной связи для тренинга контроля психологических и физиологических функций, которые не ощущаются в обычном состоянии, актуально для обучения музыкально-исполнительскому движению. Результаты исследования в очередной раз подтверждают, что реализация стратегии оптимального функционирования, в основе которой лежит сенсорная коррекция моторного выполнения движения, или адаптивная обратная связь (Бернштейн, 1947; Анохин, 1973), приводит к более успешному исполнению музыки, чем без использования обратной связи. Это означает, что осознание ощущений снижения избыточной мышечной активации (снижения ЭМГ мышц лба) и снижения избыточной нейрональной активации или повышения нейрональной эффективности (повышение частоты альфа-пика, ширины и мощности высокочастотного альфа-диапазона) приводит к улучшению исполнения музыки, повышению самоактуализации. В группе же ложного биоуправления актуализации собственных ощущений оптимального исполнительского движения не было, и, соответственно, этой корректировки не происходило. Именно поэтому совершенствование музыкального исполнения согласно рекомендациям учителя без получения обратной связи о своих нейромышечных ощущениях было затруднено, по крайней мере для студентов с НЧ.

Важно отметить, что техника музыканта, обусловленная продуктивностью работы исполнительского аппарата или скоростью выполнения операций и психологической свободой, не существует отдельно от творческих способностей исполнителя. Между тем одним из неожиданных результатов нашего исследования оказалось отсутствие изменений креативности после обучения как с использованием реального, так и ложного биоуправления. Творческий потенциал оценивался по уровню трех компонент, входящих в тест невербальной креативности: продуктивности, переключаемости и оригинальности решения творческих заданий (Дружинин, 2007). Возможным объяснением того, что биоуправление не влияет на уровень креативности, служат результаты предыдущих исследований, показавших отсутствие взаимосвязи оригинальности решения задачи с частотой альфа-пика в группе высокочастотных испытуемых и наличие негативной ассоциации этих показателей в группе низкочастотных (Базанова, Афтнос, 2007). Обучение с использованием биоуправления сопровождалось увеличением альфа-частоты у НЧ испытуемых и связанным с ней увеличением продуктивности когнитивной активности в этой группе, при этом оригинальность решения задач снижалась, поэтому общий уровень креативности не изменялся.

Кроме того, согласно нашей гипотезе и результатам психологического тестирования, избыточное психоэмоциональное напряжение, измеряемое по те-

сту ситуативной тревожности и ЭМГ мышц лба (Malmö, Malmö, 2000; Nagel, 1986), снизилось только в экспериментальной группе студентов, тренировавших осознание свободного исполнительского движения без излишнего зажатия исполнительского аппарата. В контрольной же группе, наоборот, – отсутствие тренировки «нужных» ощущений, которые не могут быть в достаточной мере скорректированы педагогом, особенно у студентов с НЧ, сказалось на том, что их тревожность возросла, а уровень мотивации или самоактуализации снизился после курса обучения.

Таким образом, исследование отвечает на вопрос о том, для кого обучение с БОС является актуальным, а кому рекомендаций учителя вполне достаточно. Установлено, что лица с низкой частотой в большей степени, чем лица с исходно высокой частотой альфа-волн, нуждаются в обучении с включением в практику технологии биоуправления. Высокочастотные студенты, которые с самого начала проведения эксперимента проявляли более выраженную самоактуализацию, лучшие результаты по оценке исполнительского мастерства, смогли удержать эту планку до конца курса обучения и добиться улучшения исполнения сразу на первых занятиях с биоуправлением. Это подтвердило уже известные из предыдущих исследований выводы о том, что уровень эндофенотипического показателя индивидуальной частоты альфа-пика (IAPF) ассоциируют со стратегией обучения, достижением успеха в творческой деятельности (Базанова, Афтанас, 2006) и организацией психомоторной и когнитивной активности (Klimesh, 2007; Bazanova, 2012). Так, лица, обладающие IAPF выше 10 Гц (ВЧ), способны к более высокой беглости в когнитивной деятельности, что преимущественно проявляется в высокой скорости процессинга информации в обучении. Это было продемонстрировано студентами ВЧ как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Они оказались способными быстрее находить правильные способы освоения оптимального исполнительского движения самостоятельно. Лица с IAPF ниже 10 Гц (НЧ), обладающие повышенной оригинальностью решения творческих задач, требуют иных стратегий и времени освоения психомоторных задач. Студенты с НЧ, изначально получившие низкие баллы за исполнение произведения и самоактуализацию, проявившие высокий уровень тревожности, смогли достичь успехов только с помощью биоуправления. В контрольной группе при обычном обучении этого не произошло. Данный факт подтверждает вывод, что успешность обучения (включая психомоторный тренинг) зависит от начального уровня индивидуальной частоты альфа-пика (Базанова, Афтанас, 2007), которую необходимо учитывать в экспертизе музыкально-исполнительских способностей, построении прогноза и организации стратегии обучения, и доказывает, что обучение с биоуправлением особенно актуально для студентов НЧ.

Заключение

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что биоуправление – метод с использованием обратной связи от собственных характеристик ЭЭГ/ЭМГ – актуализирует способность к самоконтролю, помогает студенту-

музыканту самостоятельно найти стратегии достижения исполнительского мастерства, побуждает к более глубокому осознанию механизмов освоения исполнительского движения и таким образом учит учиться самому узнавать и запоминать верные ощущения. Следует отметить, что достижения и эмпирический опыт, накопленный мировой исполнительской практикой и методикой обучения игре на музыкальных инструментах, также являются необходимой составной частью курса и вписаны в виде рекомендаций педагога в перерывах между сессиями биоуправления. Разработанный курс обучения нацелен на достижение оптимального исполнительского статуса и предназначен в качестве дополнения к традиционным обучающим стратегиям.

Список литературы

- Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций / под ред. П.К. Анохина. М.: Наука, 1973. С. 5–61.
- Базанова О.М., Алексеева М.В., Балиоз Н.В., Муравлева К.Б., Сапина Е.В.* Исследование тренинга произвольного увеличения альфа-мощности ЭЭГ для улучшения когнитивной деятельности // Физиология человека. 2012. Т. 38. № 1. С. 51–60.
- Базанова О.М., Афтанас Л.И.* Индивидуальные показатели альфа-активности электроэнцефалограммы и невербальная креативность // Российский физиологический журнал имени И.М. Сеченова. 2007. Т. 93. № 1. С. 14–26. <https://doi.org/10.1007/s11055-008-0034-y>
- Базанова О.М., Афтанас Л.И.* Успешность обучения и индивидуальные частотно-динамические характеристики альфа-активности ЭЭГ // Вестник РАМН. 2006. № 6. С. 30–43
- Бернштейн Н.А.* О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 254 с.
- Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 387 с.
- Голубева Э.А.* Способности, личность, индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005. 512 с.
- Григорьев В.Ю.* Исполнитель и эстрада. М.: Мос. гос. конс.; Магнитог. гос. конс., 2006. 153 с.
- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
- Кабардов М.К., Базанова О.М., Лебедев А.Н., Кондратенко А.В.* Зависимость электрофизиологических признаков музыкально-исполнительских способностей от возраста, пола и нейрогуморального статуса // Современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова. М.: ПИ РАО, 2011. С. 57–59.
- Кабардов М.К., Симакова И.Н., Торопова А.В., Василевская К.Н.* Психофизиологические индикаторы музыкальности // Вестник ЮНЕСКО: музыкальное искусство и образование. 2013. № 3. С. 116–121.
- Малисова Д.В., Петренко Т.И., Кондратенко А.В., Базанова О.М.* Альфа ЭЭГ и ЭМГ признаки оптимальности музыкально-исполнительского движения и постуральный контроль // Сборник материалов XXIII Съезда Российского физиологического общества имени И.П. Павлова. Воронеж: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 2017. С. 967–968.

- Малых С.Б. Исследования генетической детерминации ЭЭГ человека // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 109–128.
- Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М. – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
- Стуколкина С. Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике. СПб.: Композитор, 2007. 392 с.
- Талалай Б.Н. Формирование исполнительских (двигательно-технических) навыков при обучении игре на музыкальных инструментах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
- Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. 638 с.
- Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
- Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства: монография / под ред. Г.М. Цыпина. М.: Юрайт, 2018. 203 с.
- Bazanova O.M., Nikolenko E.D., Barry R.J. Reactivity of alpha rhythms to eyes opening (the Berger effect) during menstrual cycle phases // Journal of Psychophysiology. 2008. No. 122. Pp. 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.05.001>
- Bazanova O.M., Vernon D. Interpreting EEG alpha activity // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. No. 44. Pp. 94–110. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.05.007>
- Cacioppo J.T., Martzke J.S., Petty R.E., Tassinary L.G. By specific forms of facial EMG response index emotions during an interview: from Darwin to the continuous flow hypothesis of affect-laden information processing // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 54. No. 4. Pp. 592–604. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.592>
- Csikszentmihalyi M., Larson R. Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method // Handbook of Flow and the Foundations of Positive Psychology. Dordrecht: Springer, First, 2014. Pp. 79–90. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_3
- Ebie B.D. The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies // Journal of Psychology of Music. 2004. No. 32. Pp. 405–417.
- Gruzelier J. EEG-neurofeedback for optimising performance. II: creativity, the performing arts and ecological validity // Journal of Psychophysiology. 2014. Vol. 93. No. 1. Pp. 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.11.004>
- Hale M. EMG Biofeedback of the Abductor Pollicis Bravis in Piano Performance // Journal of Biofeedback and Self Regulation. 1993. Vol. 18. No. 2. Pp. 67–77.
- Klimesch W., Sauseng P., Hanslmayr S. EEG alpha oscillations: the inhibition-timing hypothesis // Journal of Brain Research Review. 2007. No. 53. Pp. 63–88.
- Kraus E. Studying Music in the Federal Republic of Germany: Study Guide. Mainz – London – New York – Tokyo: Schott, 1982–1983. 65 p.
- Lazareva O.Y., Muravleva K.B., Skoraya M.V., Verevkin E.G., Bazanova O.M. The Influence of self-regulation technique on the efficiency of voluntary increasing alpha power training // International Journal of Psychophysiology. Vol. 85. No. 3. P. 344. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.06.146>
- Lehmann A.C. Acquired mental representations in music performance: anecdotal and preliminary empirical evidence. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997. Pp. 141–163.
- Lehmann A.C., Platz F., Kopiez R., Wolf A. The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis // Journal Frontiers in Psychology. 2014. No. 5. P. 646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>

- Malmo R.B., Malmo H.P.* On electromyographic (EMG) gradients and movement-related brain activity: significance for motor control, cognitive functions, and certain psychopathologies // *International Journal of Psychophysiology*. 2000. No. 38. Pp. 143–207. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(00)00113-6)
- Merletti R.* Standards for Reporting EMG data // *Journal of Electromyography and Kinesiology*. 1999. Vol. 9. No. 1. Pp. III–IV.
- Mierau A., Klimesch W., Lefebvre J.* State-dependent alpha peak frequency shifts: experimental evidence, potential mechanisms and functional implications // *Journal of Neuroscience*. No. 360. Pp. 146–154. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.07.037>
- Nagel T.* *The View From Nowhere*. Oxford University Press, 1986. 256 p. <https://doi.org/10.2307/2220404>
- Naito A., Sun Y.J., Yajima M., Fukamachi H., Ushikoshi K.* Electromyographic study of the elbow flexors and extensors in a motion of forearm pronation/supination while maintaining elbow flexion in humans // *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*. 1998. Vol. 186. No. 4. Pp. 267–777.
- Rheinberg F., Vollmeyer R., Engeser S.* Die Erfassung des Flow-Erlebens // *Handbook of Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. Bd. 2)* / ed. by J. Stiensmeier-Pelster, F. Rheinberg. Göttingen: Hogrefe, 2003. Pp. 261–279.
- Sterman M.B.* Physiological origins and functional correlates of EEG rhythmic activities: implications for self-regulation // *Journal of Biofeedback and Self Regulation*. 1996. No. 21 (1). Pp. 3–33. <https://doi.org/0.1007/bf02214147>

История статьи:

Поступила в редакцию: 27 сентября 2019 г.

Принята к печати: 25 октября 2019 г.

Для цитирования:

Петренко Т.И., Базанова О.М., Кабардов М.К. Перспективы использования биологической обратной связи для обучения музыкантов-исполнителей // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2019. Т. 16. № 4. С. 495–516. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-495-516>

Сведения об авторах:

Петренко Татьяна Ивановна, профессор кафедры фортепианного искусства Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке (Москва, Россия). ORCID iD: 0000-0002-7799-9129, eLIBRARY SPIN-код: 4376-9550. E-mail: petrenkoti@yandex.ru

Базанова Ольга Михайловна, доктор биологических наук, главный научный сотрудник лаборатории аффективной, когнитивной и трансляционной нейронауки Института физиологии и фундаментальной медицины (Новосибирск, Россия). ORCID iD: 0000-0002-7977-8100, eLIBRARY SPIN-код: 9237-2027. E-mail: bazanovaom@physiol.ru

Кабардов Мухамед Канишбиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: 0000-0001-5787-3556. E-mail: kabardov@mail.ru

Prospects for Using Adaptive Biofeedback to Train Musicians

Tatiana I. Petrenko¹, Olga M. Bazanova², Muhamed K. Kabardov²

¹Moscow Schnitke State Institute of Music
10 Marshala Sokolovskogo St., Moscow, 123060, Russian Federation

²Scientific Research Institute of Physiology & Basic Medicine
4 Timakova St., Novosibirsk, 630117, Russian Federation

³Psychological Institute of Russian Academy of Education
9 Mohovaya St., bldg. 4, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The use of biofeedback (BFB) technology becomes relevant for professional training of musicians to achieve success in psychomotor function control.

We compared two training approaches: 20–22 sessions of alpha-EEG/EMG biofeedback implication to increase the alpha-2 power while reducing the tension of the forehead muscles and sham biofeedback training. Fifty student musicians (18–28 years old) were divided randomly by age, gender, performing specialty, and individual EEG alpha-peak frequency (IAPF) into two groups. Music performance, state anxiety, self-actualization, nonverbal creativity, coefficient of finger movement optimality (Ko) and the efficiency of the single training session (E1) were evaluated before and after for both types of courses. We calculated the change of the EEG power in the individually adjusted alpha-2 range in the Pz and the integrated EMG power of the surface muscles of the forehead in response to finger movement.

Training with biofeedback improved music performance score, increased self-actualization, Ko, and E1 while reducing pre-stage anxiety. The students who received the sham biofeedback did not achieve such improvements. When using biofeedback, students with baseline low alpha-peak frequency (LF) showed a more significant increase in scores for music performance, Ko, and E1 than students with high alpha-peak frequency (HF). In LF students, the sessions without biofeedback did not change the studied parameters.

In this pilot placebo-controlled study, we demonstrated that achieving success in the optimal musical performance training depends on the baseline genetically determined IAPF and feedback implication from the EEG alpha-2 power and forehead muscle tone.

Key words: training; neurofeedback; music performance; alpha-activity of EEG; EMG of forehead muscles; individual alpha peak frequency (IAPF)

References

- Anokhin P.K. (1973). Printsipial'nye voprosy obshchei teorii funktsional'nykh sistem. In P.K. Anokhin (Ed.), *Printsipy Sistemoi Organizatsii Funktsii* (pp. 5–61) Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Bazanova, O.M., & Aftanas, L.I. (2006). Uspeshnost' obucheniya i individual'nye chastotno-dinamicheskie kharakteristiki al'fa-aktivnosti EEG. *Vestnik RAMN*, (6), 30–43. (In Russ.)
- Bazanova, O.M., & Aftanas, L.I. (2008). Individual measures of electroencephalogram alpha activity and non-verbal creativity. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 38(3), 227–235. <https://doi.org/10.1007/s11055-008-0034-y>
- Bazanova, O.M., Alekseeva, M.V., Balioz, N.V., Muravleva, K.B., & Sapina, E.V. (2012). Issledovanie treninga proizvol'nogo uvelicheniya al'fa-moshchnosti EEG dlya uluchsheniya kognitivnoi dejatel'nosti. *Fiziologiya Cheloveka*, 38(1), 51–60. (In Russ.)

- Bazanova, O.M., Nikolenko, E.D., & Barry, R.J. (2017). Reactivity of alpha rhythms to eyes opening (the Berger effect) during menstrual cycle phases. *Journal of Psychophysiology*, 122, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.05.001>
- Bazanova, O.M., & Vernon, D. (2014). Interpreting EEG alpha activity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 44, 94–110. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.05.007>
- Bernshtejn, N.A. (1947). *O Postroenii Dvizhenij*. Moscow: Medgiz Publ. (In Russ.)
- Bernshtejn, N.A. (1966). *Ocherki po Fiziologii Dvizhenij i Fiziologii Aktivnosti*. Moscow: Medicina Publ. (In Russ.)
- Cacioppo, J.T., & Martzke, J.S., Petty, R.E., & Tassinary, L.G. (1988). By Specific forms of facial EMG response index emotions during an interview: From Darwin to the continuous flow hypothesis of affect-laden information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 592–604. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.592>
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 79–90). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_3
- Druzhinin, V.N. (2007). *Psikhologiya Obshchikh Sposobnostei*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Ebie, B. D. (2004). The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. *Journal of Psychology of Music*, (32), 405–417.
- Golubeva, E.A. (2005). *Sposobnosti, Lichnost', Individual'nost'*. Dubna: Feniks Publ. (In Russ.)
- Grigorev, V.Yu. (2006). *Ispolnitel' i Estrada*. Moscow: Mos. gos. kons. Publ., Magnitog. gos. kons. Publ. (In Russ.)
- Gruzelier, J. (2014). EEG-neurofeedback for optimising performance. II: creativity, the performing arts and ecological validity. *Journal of Psychophysiology*, 93(1), 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.11.004>
- Hale, M. (1993). EMG Biofeedback of the Abductor Pollicis Bravis in Piano Performance. *Journal of Biofeedback and Self Regulation*, 18(2), 67–77.
- Kabardov, M.K., Bazanova, O.M., Lebedev, A.N., & Kondratenko, A.V. (2011). Zavisimost' elektrofiziologicheskikh priznakov muzykal'no-ispolnitel'skikh sposobnostei ot vozrasta, pola i neirogumoral'nogo statusa. In *Sovremennoe Sostoyanie Differentsial'noj Psikhologii i Differentsial'noj Psihofiziologii: Proceedings of the Conference to the 115th Anniversary of B. Teplov* (pp. 57–59). Moscow: Psychological Institute of RAE Publ. (In Russ.)
- Kabardov, M.K., Simakova, I.N., Toropova, A.V., & Vasilevskaya, K.N. (2013). Psihofiziologicheskie indikatory muzykal'nosti. *Vestnik YUNESKO: Muzykal'noe Iskusstvo i Obrazovanie*, (3), 116–121. (In Russ.)
- Khanin, Yu.L. (1976). *Kratkoe rukovodstvo k shkale reaktivnoi i lichnostnoi trevozhnosti Ch.D. Spilbergera*. Leningrad: LNIIFK Publ. (In Russ.)
- Klimesch, W., Sauseng, P., & Hanslmayr, S. (2007). EEG alpha oscillations: The inhibition-timing hypothesis. *Journal of Brain Research*, (53), 63–88.
- Kraus, E. (1982–1983). *Studying Music in the Federal Republic of Germany: Study Guide*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott.
- Lazareva, O.Y., Muravleva, K.B., Skoraya, M.V., Verevkin, E.G., & Bazanova, O.M. (2012). The influence of self-regulation technique on the efficiency of voluntary increasing alpha power training. *International Journal of Psychophysiology*, 85(3), 344. doi: [10.1016/j.ijpsycho.2012.06.146](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.06.146)

- Lehmann A.C. (1997). Acquired mental representations in music performance: anecdotal and preliminary empirical evidence (pp. 141–163). Oslo: Norwegian State Academy of Music.
- Lehmann, A.C., Platz, F., Kopiez, R., & Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Journal Frontiers in Psychology*, 5, 646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>
- Malisova, D.V., Petrenko, T.I., Kondratenko, A.V., & Bazanova, O.M. (2017). Al'fa EEG i EMG priznaki optimal'nosti muzykal'no-ispolnitel'skogo dvizheniya i postural'nyi kontrol'. *Materialy XXIII S''ezda Rossijskogo Fiziologicheskogo Obshchestva imeni I.P. Pavlova* (pp. 967–968). Voronezh: Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko. (In Russ.)
- Malmo, R.B., & Malmo, H.P. (2000). On electromyographic (EMG) gradients and movement-related brain activity: significance for motor control, cognitive functions, and certain psychopathologies. *International Journal of Psychophysiology*, 38, 143–207. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(00)00113-6)
- Malyh, S.B. (1997). Issledovaniya geneticheskoi determinatsii EEG cheloveka. *Voprosy Psihologii*, (6), 109–128. (In Russ.)
- Merletti, R. (1999). Standards for Reporting EMG data. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, (9), III–IV.
- Mierau, A., Klimesch, W., & Lefebvre, J. (2017). State-dependent alpha peak frequency shifts: Experimental evidence, potential mechanisms and functional implications. *Journal of Neuroscience*, 360, 146–154. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.07.037>
- Nagel, T., (1986). *The View From Nowhere*. Oxford: University Press. <https://doi.org/10.2307/2220404>
- Naito, A., Sun, Y.J., Yajima, M., Fukamachi, H., & Ushikoshi, K. (1998). Electromyographic study of the elbow flexors and extensors in a motion of forearm pronation/supination while maintaining elbow flexion in humans. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 186(4), 267–777. <https://doi.org/10.1620/tjem.186.267>
- Osnitskii, A.K. (2010). *Psihologicheskie Mekhanizmy Samostoyatel'nosti*. Obninsk: IG-SOTSIN Publ. (In Russ.)
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.). *Handbook of Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. Bd.2)* (pp. 261–279). Göttingen: Hogrefe.
- Sterman, M.B. (1996). Physiological origins and functional correlates of EEG rhythmic activities: implications for self-regulation. *Journal of Biofeedback and Self Regulation*, 21(1), 3–33. <https://doi.org/10.1007/bf02214147>
- Stukolkina, S. (2007). *Put' k Sovershenstvu. Dialogi, stat'i i materialy o fortepiannoi tekhnike*. Saint Petersburg: Kompozitor Publ. (In Russ.)
- Talalai, B.N. (1982). *Formirovanie Ispolnitel'skih (Dvigatel'no-Tekhnicheskikh) Navykov pri Obuchenii Igre na Muzykal'nyh Instrumentakh*. PhD in Education Thesis Abstract. Moscow. (In Russ.)
- Teplov, B.M. (2009). *Psihologiya i Psihofiziologiya Individual'nykh Razlichii: Selected Psychological Works*. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute Publ.; Voronezh: NPO “MODEK” Publ. (In Russ.)
- Tsypin, G.M. (2018). *Psihologiya Tvorcheskoi Deyatel'nosti. Muzyka i Drugie Iskusstva*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 27 September 2019

Revised: 23 October 2019

Accepted: 25 October 2019

For citation:

Petrenko, T.I., Bazanova O.M., & Kabardov, M.K. (2019). Prospects for Using Adaptive Biofeedback to Train Musicians. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 495–516. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-495-516>

Bio notes:

Tatiana I. Petrenko is Professor, Department of Special Piano Schnitke Moscow State Institute of Music (Moscow, Russia). ORCID iD: 0000-0002-7799-9129, eLIBRARY SPIN-code: 4376-9550. E-mail: petrenkoti@yandex.ru

Olga M. Bazanova, Doctor of Biological Sciences, is chief researcher of the Laboratory of Affective, Cognitive and Translational Neuroscience at Scientific Research Institute of Physiology & Basic Medicine (Novosibirsk, Russia). ORCID iD: 0000-0002-7977-8100, eLIBRARY SPIN-code: 9237-2027. E-mail: bazanovaom@physiol.ru

Muhammed K. Kabardov, Doctor of Psychology, Professor, is head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: 0000-0001-5787-3556. E-mail: kabardov@mail.ru



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-517-539

УДК 159.9.072

Исследование фобических проявлений и тревожности у больных ишемической болезнью сердца после перенесенного инфаркта миокарда в связи с задачами психологической реабилитации**А.А. Великанов¹, А.А. Боярская², А.А. Столярова¹,
Е.А. Протасов¹, Е.И. Лубинская¹, Е.А. Демченко¹**¹Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова
*Российская Федерация, 197341, Санкт-Петербург, ул. Аккуратова, 2*²Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет
имени академика И.П. Павлова
Российская Федерация, 197022, Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, 6–8

Изучение психоэмоциональных особенностей больных ишемической болезнью сердца (ИБС) является важным для разработки мероприятий психологической реабилитации. В частности, необходим учет специфики переживаемых страхов и тревожных состояний, которые могут проявляться у пациентов, перенесших инфаркт миокарда (ИМ). Известно, что негативные психоэмоциональные характеристики могут влиять на течение и прогноз заболевания. Выявление структуры фобических проявлений, тревожности и личностных особенностей пациентов является целесообразным для оптимизации психодиагностики и психокоррекции.

Целью данного исследования являлось изучение особенностей фобических проявлений и структуры тревожности у больных ИБС, перенесших ИМ, с учетом доминирующего состояния, показателей качества жизни и личностных характеристик.

Исследование проводилось на базе ФБГУ «НМИЦ имени В.А. Алмазова» Минздрава России. Всего обследовано 67 пациентов, из них 12 женщин (18 %) и 55 мужчин (82 %). Все пациенты перенесли ИМ не более 1 года назад, и им была выполнена реваскуляризация миокарда. Средний возраст больных составил 58,95 лет.

Использовались клинико-психологический и экспериментально-психологический методы исследования (Методика определения доминирующего состояния (ДС), Интегративный тест тревожности (методика ИТТ), Краткий общий опросник оценки статуса здоровья (SF-36), личностный опросник «Большая пятерка» (BIG V)) .

Установлено, что у больных ИБС, перенесших ИМ, имеющих выраженные страхи, в структуре фобических проявлений наиболее часто выявлялись боязнь физической нагрузки и страхи, связанные с самим заболеванием. В этой группе пациентов отмечены более выраженные показатели тревожности, более низкие показатели качества жизни (КЖ)

© Великанов А.А., Боярская А.А., Столярова А.А., Протасов Е.А., Лубинская Е.И., Демченко Е.А., 2019

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

и эмоциональной стабильности в структуре личностных особенностей. Таким образом, при планировании психологической реабилитации для больных ИБС, перенесших ИМ, важно учитывать вероятность наличия тревожных состояний и фобических проявлений.

Ключевые слова: ишемическая болезнь сердца; инфаркт миокарда; фобические проявления; тревожность; качество жизни; личностные особенности; психологическая реабилитация

Введение

Известно, что ишемическая болезнь сердца (ИБС) является многофакторным заболеванием (Граждан и др., 2015; Pedersen et al., 2017; De Hert et al., 2018), в этиопатогенезе которого соучаствуют как биологические, так и психологические, психосоциальные факторы (Болотова, Комиссарова, 2017; Пушкарёв и др., 2017; Обрезан, Куликов, 2018).

В процессе изучения психологических характеристик пациентов во многих работах уделяется значительное внимание исследованию психоэмоциональной сферы (Никулина и др., 2017; Pogosova et al., 2017; Chauvet-Gelinier, Bonin, 2017). В современной научной литературе отмечается, что важным показателем благополучия пациентов с ИБС является качество жизни (КЖ); при этом подчеркивается, что психоэмоциональные расстройства могут оказывать негативное влияние на КЖ даже в большей степени, чем само заболевание сердца (Белялов, 2017).

Традиционно при описании психоэмоциональных нарушений, часто встречающихся у пациентов с ИБС, выделяются депрессивные и тревожные расстройства (Михайловская и др., 2015). В научной литературе имеются данные о выраженной негативной роли тревожности при ИБС: отмечается, что тревожность связана с дальнейшим неблагоприятным течением болезни (Белан и др., 2015). В иностранной литературе также приведены данные о том, что тревожность может способствовать развитию сердечно-сосудистых заболеваний (Emdin et al., 2016; Batelaan et al., 2016). В рамках тревожных расстройств, встречающихся у больных ИБС, описаны и тревожно-фобические проявления (Селиванова, 2017; Солодухин и др., 2017).

Для исследования фобических проявлений и тревоги необходимо рассмотреть составляющие данных феноменов. В психологии тревога определяется как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и тревожность как относительно устойчивое образование, личностное свойство (Большой психологический словарь, 2009). Следует подчеркнуть, что в названии некоторых психодиагностических методик, в частности ИТТ (интегративный тест тревожности), используется именно термин «тревожность». Отмечается, что тревога и тревожность – это системно связанные понятия. Однако необходимо разграничивать данные понятия с таким явлением, как страх. Страх – эмоциональное состояние, возникающее в присутствии или предвосхищении опас-

ного или вредного стимула. Страх обычно характеризуется внутренним, субъективным переживанием очень сильного возбуждения, желания бежать или нападать и рядом симпатических реакций. Страх часто различается с тревогой по одному (или обоим) из двух оснований: 1) страх рассматривается как включающий определенные объекты или события, в то время как тревога считается более общим эмоциональным состоянием; 2) страх – это реакция на присутствующую в данный момент опасность, тревога – на ожидаемую или предполагаемую (Оксфордский толковый словарь..., 2003).

Стойкий и необоснованный страх перед отдельными предметами, людьми, животными, действиями или ситуациями является фобией. Люди, страдающие какими-либо видами фобий, испытывают выраженный дискомфорт при мысли о пугающих ситуациях или предметах, но могут комфортно чувствовать себя, если удастся избегать объекта, вызывающего страх, и мыслей о нем (Ковпак, 2012).

Изучение клинико-психологических особенностей пациентов с ИБС, включая тревожные и фобические проявления, является важным для формирования программ реабилитации (Березняк, Селезнёв, 2017). Отмечается, что в структуре значимых эмоциональных переживаний лиц с ИБС выделяются различные страхи, опасения. Так, пациенты могут испытывать выраженный страх прогрессирования болезни, проявлять кардиофобические реакции, беспокоиться по поводу рецидивов (Сирота, Московченко, 2015). Переживания страха перед какими-либо затруднительными ситуациями способствуют формированию дезадаптации пациентов в окружающей среде (Овчинников и др., 2017). Имеются также сведения о том, что важным элементом в возникновении невротической ипохондрии при ИБС является собственно аффективный компонент, в содержательную характеристику которого включена тревога о здоровье и страх смерти (Лысова и др., 2015). Фобические проявления у лиц с ИБС сопровождаются вегетативными признаками тревоги и связаны с беспокойством по поводу лечения, страхом утратить самостоятельность (Сирота, Московченко, 2015). Можно заключить, что в рамках мероприятий психологической реабилитации, проводимых с больными ИБС, важно учитывать вероятные проявления различных страхов, формирующихся в результате восприятия заболевания, витальной угрозы, ситуаций, связанных с болезнью. Следует также отметить, что в процессе психотерапевтической работы целесообразно осуществлять диагностику отношения пациентов к личной безопасности и учитывать показатели по угрозам и опасениям, не имеющим прямого отношения к заболеванию (Иванов и др., 2018).

При исследовании психологического статуса пациентов с ИБС необходимо принимать во внимание и значение психологических особенностей личности (Прохоренко и др., 2016). Те или иные психологические реакции на заболевание, включая опасения, связанные с соматическим состоянием, проявляются в зависимости от имеющихся у пациента индивидуально-личностных свойств (Березняк, Селезнёв, 2017). Таким образом, основываясь на данных современной научной литературы, можно сделать вывод о том, что исследо-

вание психологических особенностей больных ИБС, в частности изучение их психоэмоциональных характеристик, является актуальной задачей, учитывая негативную роль психологических факторов в этиопатогенезе болезни и необходимость их выявления при планировании реабилитационных мероприятий.

Цель исследования – изучение особенностей фобических проявлений и структуры тревожности у больных ИБС, перенесших инфаркт миокарда (ИМ), с учетом доминирующего состояния, показателей качества жизни и личностных характеристик. Для реализации указанной цели были сформулированы следующие задачи: 1) изучение особенностей и частоты встречаемости фобических проявлений у больных ИБС, перенесших ИМ; 2) сравнительное исследование особенностей тревожности у пациентов, имеющих фобические проявления и без таковых; 3) сравнительное исследование особенностей доминирующего психического состояния у больных ИБС, перенесших ИМ, имеющих фобические проявления и не имеющих выраженных страхов; 4) сравнительное изучение качества жизни и личностных особенностей больных ИБС с ИМ в анамнезе (имеющих какие-либо страхи и без выраженных проявлений страхов).

Процедура и методы исследования

Участники. Исследование проводилось на базе ФБГУ «НМИЦ имени В.А. Алмазова» Минздрава России. Всего было обследовано 67 пациентов, из них 12 женщин (18 %) и 55 мужчин (82 %). Все пациенты перенесли ИМ не более 1 года назад, и им была выполнена реваскуляризация миокарда. Средний возраст больных составил 58,95 лет.

По результатам применения структурированного клинико-психологического интервью были сформированы две группы пациентов. В экспериментальную группу было включено 37 больных с выраженными фобическими проявлениями после инфаркта миокарда (1-я группа). В состав указанной группы вошли пациенты, отмечающие наличие выраженных либо сильно выраженных страхов. В процессе беседы с пациентами данной группы с помощью дополнительных вопросов были получены сведения, подтверждающие высокую интенсивность страхов, значительную частоту их возникновения, затруднения при попытках их контролировать. В контрольную группу было включено 30 пациентов без выраженных фобических проявлений (2-я группа). Характеристика групп представлена в табл. 1.

Большинство пациентов как экспериментальной, так и контрольной группы состоит в браке (86,48 и 90 % соответственно). Неработающих пациентов в обеих группах отмечено больше, чем работающих (62,16 % в 1-й группе и 60 % – во 2-й). Обследуемых, имеющих высшее образование, оказалось меньше в составе 1-й группы (24,32 и 40 % соответственно).

Q-инфаркт миокарда (трансмуральный, крупноочаговый инфаркт) отмечен у большинства пациентов в обеих группах (70,27 и 76,66 %). Также у большинства обследуемых, как показано в табл. 1, ИБС была осложнена хронической

сердечной недостаточностью (ХСН) II и III функциональных классов по классификации Нью-Йоркской кардиологической ассоциации (NYHA).

У всех больных диагностирована гипертоническая болезнь III стадии, 4-й степени риска, а также атеросклероз коронарных и брахиоцефальных артерий.

В числе заболеваний в рамках сопутствующей патологии в 1-й группе сахарный диабет (СД) 2-го типа встречался у 7 пациентов (19 %), хронический гастрит – у 24 (65 %), варикозное расширение вен нижних конечностей – у 8 (21,62 %); во 2-й группе СД 2-го типа отмечался у 5 пациентов (16,66 %), хронический гастрит – у 18 (60 %), варикозное расширение вен нижних конечностей – у 5 (16,6 %).

Таблица 1 / Table 1

**Характеристика выборки исследования
[Sampling characteristics]**

Характеристики	1-я группа (n = 37): пациенты с ИБС, имеющие фобические проявления		2-я группа (n = 30): пациенты с ИБС без выраженных фобических проявлений	
	Кол-во пациентов	% пациентов	Кол-во пациентов	% пациентов
Семейное положение: состоит в браке	32	86,48 %	27	90,00 %
Наличие постоянного места работы	23	62,16 %	18	60 %
Наличие высшего образования	9	24,32 %	12	40 %
Диагноз ИБС, Q-инфаркт миокарда (трансмуральный, крупноочаговый инфаркт)	26	70,27 %	23	76,66 %
ИБС осложнена хрониче- ской сердечной недоста- точностью II или III функ- циональных классов	28	75,67 %	25	83,33 %
Сопутствующие патологии:				
– сахарный диабет 2-го типа;	7	19 %	5	16,66 %
– гипертоническая болезнь, III стадия, риск 4	37	100 %	30	100 %

Методы. В исследовании использовался клиничко-психологический и экспериментально психологический методы: Методика определения доминирующего состояния (ДС), Интегративный тест тревожности (методика ИТТ), Краткий общий опросник оценки статуса здоровья (SF-36), личностный опросник «Большая пятерка» (BIG V).

Методика определения доминирующего состояния предназначена для определения характеристик настроений и некоторых других характеристик личностного уровня психических состояний с помощью субъективных оценок обследуемого. Методика разработана Л.В. Куликовым (2003). Основным назначением опросника является диагностика относительно устойчивых (доми-

нирующих) состояний. Существуют два варианта данного опросника: полный вариант с восемью шкалами и краткий вариант с шестью шкалами. В данной работе использовался краткий вариант методики, который включает следующие шкалы (Куликов, 2003):

1) Шкала «Ак»: «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» (выявляет активность, оптимистичность в отношении к жизненной ситуации или их отсутствие, что соответствует противоположному полюсу шкалы – пассивность – пессимистическая позиция);

2) Шкала «То»: «тонус высокий – низкий» (активность, энергичность или при низких оценках – усталость, инертность, низкая работоспособность);

3) Шкала «Сп»: «спокойствие – тревога» (степень выраженности уверенности в своих силах и уровень проявлений склонности к беспокойству в широком круге жизненных ситуаций);

4) Шкала «Ус»: «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» (отражает преобладающий эмоциональный тон – либо положительный, ровный, либо, что соответствует полюсу неустойчивости, склонность к эмоциональному возбуждению, раздражительности).

5) Шкала «Уд»: «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (ее ходом, процессом самореализации)».

6) Шкала «По»: «положительный – отрицательный образ самого себя» (является вспомогательной, позволяет определить критичность самооценивания – низкую или высокую, адекватность самооценивания).

Интегративный тест тревожности (методика ИТТ). Компактный, экспресс-диагностический клиничко-психологический инструмент, позволяющий оценить выраженность тревоги как ситуативной переменной и тревожности как личностной характеристики. Авторы – А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман и Б.В. Иовлев (2005). Методика включает две основные шкалы: «ситуативная тревожность» и «личностная тревожность». В структуре основных показателей выделяется 15 признаков, входящих в каждую шкалу, на основе которых было выделено 5 факторов, интерпретируемых как вспомогательные шкалы:

1) «эмоциональный дискомфорт» (ЭД) – снижение эмоционального фона, неудовлетворенность жизненной ситуацией, эмоциональная напряженность;

2) «астенический компонент тревожности» (АСТ) – усталость, вялость, пассивность, утомляемость;

3) «фобический компонент» (ФОБ) – ощущение непонятной угрозы, неуверенности в себе;

4) «тревожная оценка перспективы» (ОП) – проекция страхов не на текущее положение дел, а на перспективу;

5) «социальная защита» (СЗ) – основные проявления тревожности в сфере социальных контактов.

Показатели вспомогательных шкал и показатели общей тревожности – переводятся в станайны (Бизюк и др., 2005).

Краткий общий опросник оценки статуса здоровья (SF-36) предназначен для определения степени удовлетворенности больного своим физическим,

психическим и социальным функционированием в условиях болезни. Опросник разработан J.E. Ware, русскоязычная версия была создана российскими исследователями Межнационального центра исследования качества жизни (МЦИКЖ, Санкт-Петербург). Опросник состоит из 11 разделов, результаты представляются в виде оценок в баллах по 8 шкалам, составленным таким образом, что более высокая оценка указывает на лучшее КЖ (Вассерман, Щелкова, 2003):

1) General Health (GH) – общее состояние здоровья – оценка больным своего состояния здоровья в настоящий момент и перспектив лечения;

2) Physical Functioning (PF) – физическое функционирование, отражающее степень, в которой здоровье ограничивает выполнение различных физических нагрузок;

3) Role-Physical (RP) – влияние физического состояния на ролевое функционирование (работу, выполнение будничной деятельности);

4) Role-Emotional (RE) – влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование, предполагает оценку степени, в которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности;

5) Social Functioning (SF) – социальное функционирование, определяет степень, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность (общение);

6) Bodily Pain (BP) – интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью;

7) Vitality (VT) – жизнеспособность (подразумевает ощущение себя полным сил и энергии или, напротив, обессиленным);

8) Mental Health (MH) – самооценка психического здоровья, настроения (наличие депрессии, тревоги, общий показатель положительных эмоций).

Личностный опросник «Большая пятерка» (BIG V) – адаптирован Д.П. Яничевым (Яничев, 2006) и направлен на выявление индивидуально-психологических особенностей и структуры личности (на основании так называемых пяти глобальных факторов личности). Соответственно, опросник включает пять биполярных шкал (названия шкал соответствуют полюсу высоких значений):

1) шкала «экстраверсия» измеряет широту и интенсивность межличностных контактов, уровень активности, оптимизма, потребность во внешней стимуляции, эмоциональную откликаемость;

2) шкала «самосознание» измеряет степень организованности, дисциплинированности, целеустремленности, требовательности к себе;

3) шкала «сотрудничество» отражает качество межличностных контактов, характер отношения человека к другим людям в континууме от готовности к сотрудничеству, доброжелательности, открытости, доверия, теплоты до враждебности, циничности, манипулятивности;

4) шкала «эмоциональная стабильность» измеряет степень эмоциональной возбудимости, неустойчивости, тревожности (нейротизма) а также степень уверенности в себе;

5) шкала «личностные ресурсы» отражает наличие (или отсутствие) стремления к самосовершенствованию, поиску нового опыта, широту интересов, креативность личности.

Также в ходе исследования применялось и специально разработанное клинико-психологическое интервью, направленное на выявление фобических проявлений (их качественного своеобразия и степени выраженности) у больных, перенесших инфаркт и реваскуляризацию миокарда. Пациентам предлагалось оценить у себя выраженность различных страхов: 0 – совсем не выражен; 1 – выражен слабо; 2 – выражен; 3 – сильно выражен. В процессе сбора информации о фобических проявлениях с пациентами проводилась беседа, в которой были также заданы вопросы о том, какие страхи их беспокоят в настоящее время и чего они боятся, представляя возвращение к повседневной деятельности после выписки из стационара (например, возможных поездок на транспорте, прогулок, нахождения одному в квартире и т.д.). Учитывалась интенсивность проявлений страха, частота возникновения соответствующих мыслей, трудность отвлечения, влияние страха на различные сферы функционирования. Таким образом, фобические проявления были проанализированы с учетом когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов.

В перечень возможных фобических проявлений были включены следующие:

1) страх болезни – страх ухудшения течения болезни, возвращения симптомов, повторного ИМ, выраженное беспокойство по поводу возможной неэффективности лечебно-профилактических мероприятий и оперативного лечения;

2) страх замкнутого пространства – боязнь нахождения одному в закрытом помещении (кабинете, палате, комнате, лифте и т.д.), а также страх поездки в некоторых видах транспорта (автомобиле, метро) в связи с представлением о возможности ухудшения самочувствия;

3) страх открытого пространства – в частности, выяснялась информация о боязни «открытых мест» (например, одному выходить на улицу) в связи с представлением о возможном проявлении болезни;

4) страх в социальных ситуациях (в общественных местах) – связанный с представлением о вероятном ухудшении самочувствия, несвоевременном получении медицинской помощи, негативной оценке со стороны окружающих;

5) страх физической нагрузки – боязнь появления неприятных физических ощущений и симптомов болезни в результате выполнения каких-либо действий (ходьба, перемещение по лестнице и т.д.);

6) страх нанести вред окружающим – фобические проявления, связанные с оценкой пациентом вероятности нанесения вреда окружающим из-за своей болезни. Например, боязнь того, что из-за проблем с сердцем (внезапный приступ, потеря сознания и, соответственно, контроля над ситуацией) после выписки из стационара могут возникнуть негативные последствия (вред окружающим) при выполнении ответственного задания (посидеть с детьми, выгулять собаку, встретить и подвезти родственника на автомобиле и т.д.);

7) фобофобия – страх, связанный с представлением о том, что через некоторое время из-за болезни могут появиться какие-либо страхи (например, страх того, что в будущем в результате проявлений болезни может возникнуть какой-либо страх, которого раньше не отмечалось).

Для проведения *математико-статистической обработки* данных были использованы критерий χ^2 -Пирсона, а также *t*-критерий Стьюдента. Расчеты осуществлялись с помощью программного пакета SPSS Statistics.

Результаты и их обсуждение

По структуре (характеру) фобических проявлений распределение пациентов 1-й группы оказалось следующим. Страх болезни отмечен у 16 человек (43 %). Пациенты, сообщаящие о наличии у них указанного страха, отмечали, что боятся формирования более тяжелых симптомов, беспокоятся по поводу того, что инфаркт может повториться. В суждениях о болезни доминировала тема угрозы здоровью и жизни, например: «мое состояние ухудшится, это страшно», «я боюсь, что одышка станет тяжелее», «страшно от постоянных мыслей о том, что опять может случиться приступ, а ведь меня прооперировали» и т.д. Перенесенная операция оценивалась такими пациентами как «необходимое мероприятие, но имеющее кратковременный или нестабильный эффект».

Страх замкнутого пространства выявлен у 4 обследованных больных (10,8 %). Страх открытого пространства диагностирован у 6 пациентов (16,2 %).

Следует отметить, что страх в социальных ситуациях не выявлен ни у кого из обследованных больных. Можно предположить, что отсутствие данного страха, вероятно, обусловлено представлением пациентов об ИБС как о болезни, наличие которой не может способствовать возникновению негативной оценки со стороны окружающих.

Боязнь физической нагрузки отмечена почти в половине случаев – у 20 больных из 37 (54 %). Пациенты сообщали о том, что боятся двигательной активности и стараются избегать выполнения какой-либо физической нагрузки, например, подниматься по лестнице, идти по длинному коридору, ускорять шаг и т.п. Кроме того, отмечался страх, связанный с предстоящей после выписки из стационара необходимостью выполнять повседневные дела, требующие физической активности: работа по дому или на даче, перенос продуктовых сумок и т.д. Страх физической нагрузки сопровождался представлением о том, что физические действия могут спровоцировать какие-либо симптомы болезни, как это было до хирургического вмешательства.

Страх нанесения вреда окружающим из-за болезни был свойственен 13 пациентам (35,1 %). Страх возникновения какого-либо страха в результате болезни обнаружен у 6 обследованных пациентов (16,2 %).

Таким образом, наиболее часто у больных ИБС с фобическими проявлениями встречался страх выполнения физической нагрузки и страх самого заболевания, той угрозы, которую «несет болезнь».

При обследовании по методике ИТТ получены данные, представленные в табл. 2.

Как показано в таблице, в среднем у пациентов, имеющих фобические проявления, выявлены более высокие значения (в сравнении со 2-й группой) по целому ряду показателей тревожности ($p < 0,05$): общий уровень ситуативной тревожности, а также эмоциональный дискомфорт, фобический компонент и тревожная оценка перспективы в структуре ситуативной тревожности. Кроме того, в 1-й группе был выявлен и более высокий общий уровень личностной тревожности. Также у пациентов с фобическими проявлениями отмечены более выраженные показатели таких компонентов в структуре личностной тревожности, как эмоциональный дискомфорт, фобический компонент, астенический компонент и тревожная оценка перспективы.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты исследования тревожности
[Anxiety assessment results]**

Шкалы методики ИТТ, по значениям которых между группами выявлены значимые различия	1-я группа (n = 37): пациенты с ИБС, имеющие фобические проявления	2-я группа (n = 30): пациенты с ИБС без выраженных фобических проявлений	p
Общий уровень ситуативной тревожности (СТ)	5,38 ± 0,47	2,64 ± 0,49	0,001
СТ: эмоциональный дискомфорт	4,23 ± 0,71	2,35 ± 0,57	0,022
СТ: фобический компонент	4,97 ± 0,76	2,48 ± 0,65	0,006
СТ: тревожная оценка перспективы	5,57 ± 0,70	3,13 ± 0,76	0,009
Общий уровень личностной тревожности (ЛТ)	6,89 ± 0,32	4,35 ± 0,54	0,000
ЛТ: эмоциональный дискомфорт	6,75 ± 0,44	4,98 ± 0,41	0,004
ЛТ: фобический компонент	5,95 ± 0,55	3,31 ± 0,59	0,000
ЛТ: астенический компонент	6,44 ± 0,51	4,94 ± 0,59	0,019
ЛТ: тревожная оценка перспективы	7,05 ± 0,37	3,89 ± 0,33	0,000

Таким образом, в целом в результате применения методики ИТТ выявлены статистически значимые различия обследуемых групп по всем шкалам данного теста, кроме вспомогательных шкал «социальные реакции защиты» (в структуре как ситуативной, так и личностной тревожности) и «астенический компонент» (в структуре ситуативной тревожности).

В процессе анализа средних значений по методике «Доминирующее состояние», как продемонстрировано в табл. 3, между обследованными группами выявлены статистически значимые различия по шкалам «спокойствие – тревога», «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона», «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью». Таким образом, в целом у пациентов 1-й группы отмечается более выраженная склонность к беспокойству, неустойчивость эмоционального фона и неудовлетворенность жизнью.

Таблица 3 / Table 3

Результаты исследования доминирующего состояния
[Results of dominant state study]

Шкалы ДС, по значениям которых между группами выявлены значимые различия	1 -я группа (n = 37): пациенты с ИБС, имеющие фобические проявления	2-я группа (n = 30): пациенты с ИБС без выраженных фобических проявлений	p
Спокойствие – тревога	52,10 ± 2,13	58,93 ± 2,45	0,017
Устойчивость – неустойчивость эмоционального тона	52,15 ± 2,36	59,60 ± 1,97	0,026
Удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью	53,60 ± 1,67	61,15 ± 1,73	0,006

Более выраженные признаки доминирующего тревожного состояния могут способствовать усилению чувствительности к эмоционально-значимым ситуациям. Соответственно, в связи с ситуацией болезни, госпитализации и необходимости хирургического лечения могут возникать интенсивные негативные эмоции. В частности, могут формироваться и усиливаться фобические проявления, отражающие представления пациентов о своем заболевании и ситуациях возникновения тех или иных симптомов (например, при физической нагрузке).

При наличии более выраженной неустойчивости эмоционального фона может проявляться изменчивость настроения, раздражительность. Соответственно, уровень саморегуляции эмоционального состояния и деятельности является недостаточным. Следовательно, различные страхи в этом случае могут проявляться наиболее ярко, а восприятие угрозы, связанной с болезнью, в условиях неустойчивости эмоционального фона сопровождается интенсивными фобическими проявлениями.

Выявленные более низкие показатели шкалы «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью» в группе пациентов с фобическими проявлениями отражают более низкую оценку собственной успешности в жизни и недостаточную удовлетворенность процессом самореализации в сравнении с пациентами 2-й группы. Соответственно, вероятным является возникновение каких-либо сомнений, неуверенности при преодолении трудностей. Описанные особенности доминирующего состояния, безусловно, могут являться благоприятным фоном для развития и поддержания страхов, связанных с болезнью.

В ходе изучения показателей КЖ по методике SF-36 выявлен ряд статистически значимых различий ($p < 0,05$) между обследованными группами. Установлено, что в 1-й группе, в сравнении со 2-й, показатели КЖ являются более низкими по шкалам «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием» ($M = 13,85 \pm 7,05$; $M = 40,11 \pm 10,75$), «жизненная активность» ($M = 47,17 \pm 4,23$; $M = 63,43 \pm 4,29$) и «психическое здоровье» ($M = 61,12 \pm 4,51$; $M = 76,73 \pm 3,05$).

Таким образом, у пациентов, имеющих фобические проявления, отмечается более выраженное влияние неудовлетворительного физического состояния на повседневную деятельность, сниженный уровень жизненных сил, энергичности и настроения. Соответственно, страхи, наиболее часто выявляемые у обследованных больных ИБС (страх болезни, физической нагрузки), отражают беспокойство, связанное с ограничением активности (до госпитализации).

При сравнительном исследовании личностных особенностей больных ИБС, имеющих фобические проявления, и пациентов без выраженных страхов, получен следующий результат. Статистически достоверные различия ($p < 0,05$) обнаружены только по одному показателю – «эмоциональная стабильность». Уровень эмоциональной стабильности как личностной характеристики оказался ниже у пациентов 1-й группы ($M = 23,05 \pm 1,95$; $M = 29,10 \pm 1,85$). Таким образом, больным ИБС с фобическими проявлениями свойственна меньшая эмоциональная устойчивость в сравнении с пациентами 2-й группы. Вероятно, более выраженные проявления эмоциональной неустойчивости, возбудимости, тревожности в структуре личностных характеристик способствуют формированию определенных страхов. В частности, симптомы ИБС, проявлявшиеся на догоспитальном этапе при физической нагрузке у пациентов с описанными личностными особенностями, возможно, стали «пусковым фактором» возникновения стойких фобических проявлений (страх физической нагрузки). А представление о серьезных проблемах с сердцем, которые уже привели к операции, стало основой выраженного страха болезни при наличии указанных личностных характеристик.

В целом, интерпретируя полученные в выполненном исследовании данные, важно отметить следующее. Согласно полученным результатам, у больных ИБС 1-й группы в структуре фобических проявлений наиболее часто отмечались страхи, связанные с физической нагрузкой и самим заболеванием. Возникновение таких страхов у пациентов является, на наш взгляд, вполне закономерным, учитывая то, что ИБС – это заболевание имеющее витальную угрозу. Кроме того, одним из проявлений симптоматики ИБС является дискомфорт или боли при физической нагрузке (Латфуллин, 2017). Наличие ИМ в анамнезе является тем стрессогенным коронарным событием, которое, вероятно, может формировать страхи, связанные с возможностью его повторения. Однако не у всех пациентов, перенесших ИМ, отмечались выраженные проявления страхов. При изучении психологических различий между группами больных ИБС с фобическими проявлениями и без таковых было установлено, что в 1-й группе более выражены показатели тревожности: как личностной,

так и ситуативной. Известно, что тревожность в психологии рассматривается как личностная характеристика и состояние (или реакция), предполагающие проявление беспокойства, наличие каких-либо опасений, переживаний, имеющих отрицательную эмоциональную окраску (Черкасова, Ляхова, 2016). Тревожность как личностная черта отражает относительно устойчивую выраженность восприятия угрозы (Акимова и др., 2015). Соответственно, проявление каких-либо страхов при более выраженных показателях тревожности является логичным.

Данный факт следует учитывать при планировании мероприятий психологической реабилитации. Целесообразным является включение в практику работы психолога с больными ИБС, перенесшими ИМ, методик для диагностики тревожности и методов психокоррекционной работы, направленных на коррекцию тревожности.

По методике ДС также установлено, что у пациентов с теми или иными страхами, в сравнении с больными ИБС без фобических проявлений, более выражена склонность к беспокойству и неустойчивость настроения. Кроме того, по данной методике в 1-й группе, в сравнении со 2-й, обнаружен более низкий уровень такого показателя, как «удовлетворенность жизнью». Это шкала отражает уровень удовлетворенности (или неудовлетворенности) жизнью в целом, ее ходом, самореализацией. Более низкие значения по данной шкале у пациентов 1-й группы могут отражать сниженную оценку собственной личностной успешности, а также более выраженные сомнения при необходимости осуществления выбора, недостаточное ощущение «внутренней опоры». На наш взгляд, логичным является предположение, что при наличии описанных характеристик могут с большей вероятностью формироваться и какие-либо тревожно-фобические проявления. Кроме того, выявленный более низкий уровень эмоциональной стабильности в структуре личностных особенностей у больных ИБС 1-й группы, вероятно, также способствует формированию большей предрасположенности к возникновению страхов и тревоги в связи болезнью как жизнеугрожающей ситуацией.

Полученные результаты важно учитывать при планировании психологической реабилитации. Психологическая реабилитация, как отмечено в национальном руководстве по физической и реабилитационной медицине (2016), – это система психологических мероприятий с использованием методов психологической диагностики и коррекции, применение которых целесообразно для восстановления, коррекции, компенсации нарушенных психических функций, состояний, личностного статуса пациентов.

Рекомендации по психологической реабилитации

Учитывая полученные в ходе выполненного исследования результаты, в комплекс психологических реабилитационных мероприятий для больных ИБС, перенесших ИМ, должны быть включены методы и методики, направленные на коррекцию тревожных состояний и фобических проявлений. В перечень

методов психодиагностики, используемых психологом для оценки психологических особенностей пациентов, должен входить инструментарий, позволяющий выявлять степень выраженности и структуру тревожности. В процессе диагностики психоэмоционального состояния следует учитывать вероятность наличия проявлений страха, в частности у пациентов с высокой личностной тревожностью и эмоциональной нестабильностью в структуре личностных характеристик. При планировании психокоррекции необходимо принимать во внимание тот факт, что в числе страхов, которые может испытывать пациент, вероятно проявление страха физической нагрузки и страха самой болезни. Больные могут сообщать о наличии психологического дискомфорта, неприятных мыслей, выраженного беспокойства в связи с представлением о том, что терапия окажется неэффективной, операция бесполезной, а имевшиеся до госпитализации симптомы болезни в скором времени вернуться. Описываемое содержание страха может раскрываться в высказываниях о том, что «болезнь сердца очень пугает», «делать повседневные дела будет сложно, ведь выполнять физические действия страшно – вдруг опять станет плохо», «сердце не лечится, а значит в любой момент может случиться инфаркт, я этого боюсь», «очень боюсь, что боли опять начнутся, когда выйду на работу» и т.д. Страх болезни может отражать и восприятие витальной угрозы: «Все время боюсь, что это может случиться в любой момент...».

Соответственно, в процессе психологической реабилитации следует ориентироваться на такую цель, как преодоление страха пациента выполнять адекватную его состоянию физическую нагрузку. Целесообразным является информирование лечащего врача (кардиолога) и специалиста по физической реабилитации об этом страхе у конкретного пациента. Такое информирование должно быть направлено на то, чтобы рекомендации, связанные с физической нагрузкой, предоставлялись пациенту в индивидуальной, доступной форме с учетом его эмоционально-негативных состояний и личностных особенностей. Индивидуальный подход может обеспечить постепенное и последовательное преодоление фобических проявлений, связанных с выполнением какой-либо физической деятельности.

Также целесообразно информирование больного ИБС о том, что его страхи, связанные с физической нагрузкой, представляют собой закономерную реакцию психики на симптомы, проявлявшиеся на догоспитальном этапе (или, например, до операции). В процессе предоставления информации важно формировать в сознании пациента уверенность в том, что следование рекомендациям специалистов по выполнению адекватной физической нагрузки не ведет к ухудшению состояния, а, наоборот, способствует восстановлению. В рамках психокоррекционной работы с указанными страхами можно рекомендовать применение специалистом-психологом когнитивно-поведенческих методов. Например, могут использоваться такие методики, как систематическая десенсибилизация с закреплением позитивных результатов, связанных с постепенным выполнением простых физических действий, а также побуждение пациента к самонаблюдению и оценке собственных эмоциональных реакций.

Как продемонстрировано в результатах исследования, у многих пациентов отмечается страх самой болезни. Согласно данным клинико-психологического метода, пациенты боятся возвращения симптомов, усиления тяжести болезни (несмотря на лечение), а также выражают беспокойство в связи с представлением о витальной угрозе. Соответственно, в процессе психологической реабилитации целесообразно планировать психокоррекционную работу с применением методов, направленных на изменение оценки пациентом факта наличия болезни и госпитализации. Можно также рекомендовать применение когнитивных техник и методов, включая реатрибуцию, протокол дисфункциональных мыслей, выявление и коррекцию когнитивных ошибок мышления и дезадаптивных убеждений для достижения декатастрофизации восприятия своего заболевания. Тем не менее стимулирование декатастрофизации не должно приводить к недооценке тяжести болезни: специалист должен способствовать формированию реалистичного взгляда больного ИБС на заболевание.

С учетом наличия тревожности и неустойчивости эмоционального фона целесообразно использование поведенческих методов, в частности, различных вариантов релаксации, сенсорной репродукции, возможно, музыкотерапии, арт-терапии.

Таким образом, для эффективной психологической реабилитации больных ИБС, имеющих фобические проявления, на наш взгляд, важно применять комплексный подход, включающий: а) информирование врачей и пациентов о психологических особенностях возникновения страхов; б) использование психокоррекции, предполагающей применение широкого арсенала когнитивно-поведенческих техник и методов.

Заключение

У больных ИБС, перенесших ИМ и имеющих выраженные страхи, в структуре фобических проявлений наиболее часто отмечались боязнь физической нагрузки и страхи, связанные с самим заболеванием (43 и 54 % соответственно).

В группе пациентов с наличием фобических проявлений отмечены более выраженные показатели общего уровня ситуативной тревожности, включая такие ее структурные компоненты, как эмоциональный дискомфорт, фобический компонент, тревожная оценка перспективы, а также общего уровня личностной тревожности, включая следующие структурные компоненты: эмоциональный дискомфорт, фобический компонент, астенический компонент, тревожная оценки перспективы.

В структуре доминирующего состояния у больных ИБС, перенесших ИМ, имеющих фобические проявления, в сравнении с пациентами без выраженных страхов, выявлены более высокие показатели тревоги, неустойчивости эмоционального фона и неудовлетворенности жизнью.

У больных ИБС, перенесших ИМ и имеющих выраженные фобические проявления, выявлены более низкие показатели КЖ и эмоциональной стабильности в структуре личностных особенностей.

При планировании психологической реабилитации для больных ИБС, перенесших ИМ, важно учитывать вероятность наличия тревожных состояний и фобических проявлений, а в процессе их психологической диагностики применять методы, направленные на выявление выраженности и структуры тревожности и фобических проявлений.

Список литературы

- Акимова Е.В., Гакова Е.И., Каюмова М.М., Загородных Е.Ю., Каюмов Р.Х., Смазнов В.Ю., Гафаров В.В., Кузнецов В.А. Личностная тревожность, ишемическая болезнь сердца и метаболический синдром в открытой мужской популяции: распространенность, взаимосвязи // *Артериальная гипертензия*. 2015. Т. 21. № 2. С. 138–144. <https://doi.org/10.18705/1607-419X-2015-21-2-138-144>
- Белан И.А., Ложникова Л.Е., Барбухатти К.О. Влияние уровня тревожности на течение ишемической болезни сердца после аортокоронарного шунтирования // *Cardiosomatika*. 2015. № S1. С. 9–10.
- Белялов Ф.И. Депрессия тревога и стресс у пациентов с ишемической болезнью сердца // *Терапевтический архив*. 2017. Т. 89. № 8. С. 104–109. <https://doi.org/10.17116/terarkh2017898104-109>
- Березняк Ю.С., Селезнёв С.Б. Клинико-психологические особенности больных ишемической болезнью сердца // *Сибирский медицинский журнал*. 2017. Т. 32. № 1. С. 87–91. <https://doi.org/10.29001/2073-8552-2017-32-1-87-91>
- Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ): методические рекомендации. СПб.: Изд-во НИПНИ имени В.М. Бехтерева, 2005. 23 с.
- Болотова Е.В., Комиссарова И.М. Гендерно-возрастные ассоциации факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний у больных ишемической болезнью сердца // *Профилактическая медицина*. 2017. Т. 20. № 6. С. 68–75. <https://doi.org/10.17116/profmed201720668-75>
- Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
- Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика, обучение. СПб.: СПбГУ; М.: Академия, 2003. 736 с.
- Граждан И.К., Копылов Ф.Ю., Аксенова М.Г., Барский В.И., Кириллов А.В. Патогенетические взаимосвязи особенностей личности и психических расстройств с ишемической болезнью сердца // *Кардиология и сердечно-сосудистая хирургия*. 2015. № 2. С. 8–20. <https://doi.org/10.17116/kardio2015828-20>
- Иванов М.С., Солодухин А.В., Помешкина С.А., Серый А.В., Яницкий М.С., Горбунова Е.В. Опасения и страхи в системе отношения к личной безопасности у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 458–472. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-458-472>
- Ковпак Д.В. Страхи, тревоги, фобии... Как от них избавиться? Практическое руководство психотерапевта. СПб.: Наука и техника, 2012. 288 с.

- Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению. СПб., 2003.
- Латфуллин И.А. Ишемическая болезнь сердца: основные факторы риска, лечение. 2-е изд., доп. и перераб. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. 426 с.
- Лысова Т.А., Ениколопов С.Н., Волель Б.А., Сыркина Е.А. Психологическая структура невротической ипохондрии при ишемической болезни сердца // Психические расстройства в общей медицине. 2015. № 2–3. С. 21–30.
- Михайловская Н.С., Литвиненко В.А., Мельник А.И. Взаимосвязь тревожно-депрессивных расстройств с течением ишемической болезни сердца, коморбидной с метаболическим синдромом // Запорожский медицинский журнал. 2016. № 5. С. 23–27. <https://doi.org/10.14739/2310-1210.2015.5.53743>
- Никулина И.В., Трушкина В.В., Недбайкин А.М., Юсова И.А., Бессонова И.А. Выявление и коррекция патологических эмоциональных реакций у трудоспособных пациентов с ИБС на этапе реабилитации // Кардиосоматика. 2017. Т. 8. № 1. С.61–62.
- Обрезан А.Г., Куликов Н.В. Оценка поведенческих факторов риска развития ишемической болезни сердца (обзор литературы) // Медицинский альянс. 2018. № 1. С. 84–88.
- Овчинников А.А., Султанова А.Н., Коваленко А.А., Сычева Т.Ю. Жизнестойкость и способы совладания со стрессом у пациентов с ишемической болезнью сердца // Journal of Siberian Medical Sciences. 2017. Т. 2. С. 72–77.
- Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2 т. Т. 1 / пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. М.: Вече; АСТ, 2003. 592.
- Прохоренко И.О., Зарубина Е.Г., Сергеев О.С., Сухачев П.А. Влияние психологических особенностей личности пациентов старшей возрастной группы на частоту возникновения, тяжесть и динамику ишемической болезни сердца // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье. 2016. № 3 (23). С. 50–59.
- Пушкарев Г.С., Бессонов И.С., Кузнецов В.А., Ярославская Е.И. Прогностическая роль психосоциальных факторов риска у больных ишемической болезнью сердца, перенесших коронарное стентирование // Кардиология. 2017. Т. 57. № 6. С. 11–15. <https://doi.org/10.18565/cardio.2017.6.11-15>
- Селиванова Г.Б. Коморбидный пациент в клинике внутренних болезней: сердечно-сосудистые заболевания и тревога // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2017. Т. 16. № 5. С. 76–80. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2017-5-76-80>
- Сирота Н.А., Московченко Д.Н. Страх прогрессирования заболевания и копинг-поведение у пациентов с ишемической болезнью сердца // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2015. № 4. С. 87–94.
- Солодухин А.В., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А. Возможности методов когнитивно-поведенческой психотерапии в изменении внутренней картины болезни у пациентов с ишемической болезнью сердца // Фундаментальная и клиническая медицина. 2017. Т. 2. № 1. С. 84–90. <https://doi.org/10.23946/2500-0764-2017-2-1-84-90>
- Физическая и реабилитационная медицина: национальное руководство / под ред. Г.Н. Пономаренко. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. 688 с.
- Черкасова В.Л., Ляхова О.Л. Определение понятия «тревожность» и причины ее возникновения // Актуальные проблемы естественно-научного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. 2016. Т. 2. № 2. С. 411–415.

- Яничев Д.П. Когнитивные аспекты самовосприятия личностных черт у пациентов с невротической и неврозоподобной симптоматикой: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2006.
- Batelaan N.M., Seldenrijk A., Bot M., van Balkom A.J., Penninx B.W. Anxiety and new onset of cardiovascular disease: critical review and meta-analysis // *British Journal of Psychiatry*. 2016. Vol. 208. No. 3. Pp. 223–231. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.156554>
- Chauvet-Gelinier J.C., Bonin B. Stress, anxiety and depression in heart disease patients: A major challenge for cardiac rehabilitation // *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*. 2017. Vol. 60. No. 1. Pp. 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2016.09.002>
- De Hert M., Detraux J., Vancampfort D. The intriguing relationship between coronary heart disease and mental disorders // *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 2018. Vol. 20. No. 1. Pp. 31–40.
- Emdin C.A., Odutayo A., Wong C.X., Tran J., Hsiao A.J., Hunn B.H. Meta-Analysis of Anxiety as a Risk Factor for Cardiovascular Disease // *American Journal of Cardiology*. 2016. Vol. 118. No. 4. Pp. 511–519. <https://doi.org/10.1016/j.amjcard.2016.05.041>
- Pedersen S.S., von Känel R., Tully P.J., Denollet J. Psychosocial perspectives in cardiovascular disease // *European Journal of Preventive Cardiology*. 2017. Vol. 24. Pp. 108–115. <https://doi.org/10.1177/2047487317703827>
- Pogosova N., Kotseva K., De Bacquer D., von Känel R., De Smedt D., Bruthans J., Dolzhenko M. Psychosocial risk factors in relation to other cardiovascular risk factors in coronary heart disease: Results from the EUROASPIRE IV survey. A registry from the European Society of Cardiology // *European Journal of Preventive Cardiology*. 2017. Vol. 24. No. 13. Pp. 1371–1380. <https://doi.org/10.1177/2047487317711334>

История статьи:

Поступила в редакцию: 19 апреля 2019 г.

Принята к печати: 25 октября 2019 г.

Для цитирования:

Великанов А.А., Боярская А.А., Столярова А.А., Протасов Е.А., Лубинская Е.И., Демченко Е.А. Исследование фобических проявлений и тревожности у больных ишемической болезнью сердца после перенесенного инфаркта миокарда в связи с задачами психологической реабилитации // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 517–539. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-517-539>

Сведения об авторах:

Великанов Арсений Анетович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук, медицинский психолог, отделение психологии Национального медицинского исследовательского центра имени В.А. Алмазова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). ORCID iD: 0000-0003-4270-4818. E-mail: arsen.velikanov@gmail.com

Боярская Анна Андреевна, ассистент кафедры общей и клинической психологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: anna.boyarskaya@gmail.com

Столярова Анна Александровна, психолог, волонтер, Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: anna.stoljarova@gmail.com

Протасов Евгений Алексеевич, врач ЛФК, Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: akkuratova2@gmail.com

Лубинская Екатерина Игоревна, кандидат медицинских наук, врач-кардиолог, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории реабилитации, Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: lubinskaya1@bk.ru

Демченко Елена Алексеевна, доктор медицинских наук, главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории реабилитации, Национальный медицинский исследовательский центр имени В.А. Алмазова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: elenademchenko2006@rambler.ru

Research article

Study of Phobic Manifestations and Anxiety in Patients with Coronary Heart Disease after Myocardial Infarction in View of Tasks of Psychological Rehabilitation

Arseniy A. Velikanov¹, Anna A. Boyarskaya², Anna A. Stoljarova¹, Evgeniy A. Protasov¹, Ekaterina I. Lubinskaya¹, Elena A. Demchenko¹

¹Almazov National Medical Research Centre

2 Akkuratova St., Saint Petersburg, 197341, Russian Federation

²Pavlov First Saint Petersburg State Medical University

6–8 Lva Tolstogo St., Saint Petersburg, 197022, Russian Federation

Abstract. The study of the psycho-emotional features of patients with coronary heart disease (CHD) is important for the development of psychological rehabilitation measures. In particular, it is necessary to take into account the specifics of the experienced fears and anxiety states which can be manifested in patients after myocardial infarction (MI). Negative psycho-emotional experiences are known to influence the course and prognosis of the disease. Identification of the structure of phobic manifestations, anxiety and personal characteristics of patients is appropriate for optimizing psychodiagnostics and psychocorrection.

The present research is aimed at studying the characteristics of phobic manifestations and the structure of anxiety in patients with coronary heart disease (CHD) after myocardial infarction (MI), considering the dominant state, indicators of quality of life and personal characteristics.

In the course of the present study 67 patients were surveyed with gender distribution of 12 women (18%) and 55 men (82%): patients of the Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation who had a history of myocardial infarction (up to 1 year) and had undergone myocardial revascularization. The average age of the patients was 58.95 years. Clinical interview and psychological testing (Dominant State

Determining Method, Integrative Test of Anxiety, The 36-Item Short Form Health Survey (SF-36), The Big Five Personality Test) were used.

In patients with CHD after MI with substantial fears the most frequently detected phobic manifestations are the fear of physical activity and the fears associated with the disease itself. In the group of patients with the presence of phobic manifestations more pronounced indicators of anxiety, lower indicators of quality of life (QoL) and emotional stability in the structure of personal characteristics were noted. When planning psychological rehabilitation for patients with CHD who have undergone MI, it is important to consider the likelihood of anxiety and phobic manifestations.

Key words: coronary heart disease; myocardial infarction; anxiety; phobia; quality of life; personality traits; psychological rehabilitation

References

- Akimova, E.V., Gakova, E.I., Kayumova, M.M., Zagorodnykh, E.Y., Kayumov, R.K., Smaznov, V.Y., Gafarov, V.V., & Kuznetsov, V.A. (2015). Anxiety, coronary heart disease and metabolic syndrome in male population: prevalence and interrelations. *Arterialnaya Gipertenziya*, 21(2), 138–144. <https://doi.org/10.18705/1607-419X-2015-21-2-138-144> (In Russ.)
- Batelaan, N.M., Seldenrijk, A., Bot, M., van Balkom, A.J., & Penninx, B.W. (2016). Anxiety and new onset of cardiovascular disease: critical review and meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 208(3), 223–231. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.156554>
- Belan, I.A., Lozhnikova, L.E., & Barbukhatti, K.O. (2015). Anxiety influence on coronary heart disease course after bypass grafting. *Kardiosomatica*, (S1), 9–10. (In Russ.)
- Belyalov, F.I. (2017). Depression, anxiety and stress in patients with coronary heart disease. *Therapeutic Archive*, 89(8), 104–109. <https://doi.org/10.17116/terarkh2017898104-109> (In Russ.)
- Bereznyak, J.S., & Seleznev, S.B. (2017). Clinical and psychological features of patients with coronary heart disease. *Siberian Medical Journal*, 32(1), 87–91. <https://doi.org/10.29001/2073-8552-2017-32-1-87-91> (In Russ.)
- Bizyuk, A.P., Wasserman, L.I., & Iovlev, B.V. (2005). *The Application of the Integrative Test of Anxiety: Methodic Recommendations*. Saint Petersburg: NIPNI imeni V.M. Bekhtereva Publ. (In Russ.)
- Bolotova, E.V., & Komissarova, I.M. (2017). Gender and age associations of cardiovascular risk factors in patients with coronary heart disease. *Profilakticheskaya Meditsina*, 20(6), 68–75. <https://doi.org/10.17116/profmed201720668-75> (In Russ.)
- Chauvet-Gelinier, J.C., & Bonin, B. (2017). Stress, anxiety and depression in heart disease patients: A major challenge for cardiac rehabilitation. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 60(1), 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2016.09.002>
- Cherkasova, V.L., & Lyakhova, O.L. (2016). Opredelenie ponyatiya “trevozhnost’” i prichiny ee vozniknoveniya. *Aktual’nye problemy estestvennonauchnogo obrazovaniya, zashchity okruzhayushchei sredy i zdorov’ya cheloveka*, 2(2), 411–415. (In Russ.)
- De Hert, M., Detraux, J., & Vancampfort, D. (2018). The intriguing relationship between coronary heart disease and mental disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 20(1), 31–40.

- Emdin, C.A., Odutayo, A., Wong, C.X., Tran, J., Hsiao, A.J., & Hunn, B.H. (2016). Meta-Analysis of Anxiety as a Risk Factor for Cardiovascular Disease. *American Journal of Cardiology*, 118(4), 511–519. <https://doi.org/10.1016/j.amjcard.2016.05.041>
- Grazhdan, I.K., Kopylov, F.Yu., Aksenova, M.G., Barskiy, V.I., & Kirillov, A.V. (2015). Pathogenetic relationship between personality traits and mental derangement with coronary heart disease. *Kardiologia i Serdechno-Sosudistaya Khirurgia*, (2), 8–20. <https://doi.org/10.17116/kardio2015828-20> (In Russ.)
- Ivanov, M.S., Solodukhin, A.V., Pomeskina, S.A., Seryy, A.V., Yanitskiy, M.S., & Gorbunova, E.V. (2018). Worries and Fears in the System of Attitudes to Personal Security of Patients with Cardiovascular Diseases. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 458–472. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-458-472> (In Russ.)
- Kovpak, D.V. (2012). *Strakhi, trevogi, fobii... Kak ot nikh izbavit'sya?* Moscow: Nauka i tekhnika Publ. (In Russ.)
- Kulikov, L.V. (2003). *A Guide to the Methods of Diagnosing Mental States, Moods, and Feelings. Description of Techniques and Instructions for Use*. Saint Petersburg: SPGU Publ. (In Russ.)
- Latfullin, I.A. (2017). *Ishemicheskaya Bolezn' Serdca: Osnovnye Factory Riska, Lechenie*. Kazan: Kazan University Publ. (In Russ.)
- Lysova, T.A., Enikolopov, S.N., Volel, B.A., & Syrkina, E.A. (2015). Psychological structure of neurotic hypochondria in coronary heart disease. *Psihicheskie Rasstroystva v Obschey Meditsine*, (2–3), 21–30. (In Russ.)
- Meshcheryakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (Eds.). (2009). *A Significant Psychological Dictionary*. Moscow: AST Publ.; Saint Petersburg: Praym-Evroznak Publ. (In Russ.)
- Mychailovskaya, N.S., Litvinenko, V.A., & Melnik, A.I. (2015). Relationship of the anxiety-depressive disorder with coronary heart disease, comorbid with metabolic syndrome. *Zaporozhye Medical Journal*, (5), 23–27. <https://doi.org/10.14739/2310-1210.2015.5.53743> (In Russ.)
- Nikulina, I.V., Trushkina, V.V., Nedbaikin, A.M., Yusova, I.A., & Bessonova, I.A. (2017). Vyyavlenie i korrektsiya patologicheskikh emocional'nykh reakcii u trudospobnykh patsientov s IBS na etape reabilitatsii. *Cardiosomatika*, 8(1), 61–62. (In Russ.)
- Obrezan, A.G., & Kulikov, N.V. (2018). Evaluation of the behavioral risk factors for coronary heart disease (review). *Medicinskij Alyans*, (1), 84–88. (In Russ.)
- Ovchinnikov, A.A., Sultanova, A.N., Kovalenko, A.A., & Sycheva, T.Y. (2018). Resilience and stress coping techniques in patients with ischemic heart disease. *Journal of Siberian Medical Sciences*, (2), 72–77. (In Russ.)
- Pedersen, S.S., von Känel, R., Tully, P.J., & Denollet, J. (2017). Psychosocial perspectives in cardiovascular disease. *European Journal of Preventive Cardiology*, 24(3_suppl), 108–115. <https://doi.org/10.1177/2047487317703827>
- Pogosova, N., Kotseva, K., De Bacquer, D., von Känel, R., De Smedt, D., Bruthans, J., & Dolzhenko, M. (2017). Psychosocial risk factors in relation to other cardiovascular risk factors in coronary heart disease: Results from the EUROASPIRE IV survey. A registry from the European Society of Cardiology. *European Journal of Preventive Cardiology*, 24(13), 1371–1380. <https://doi.org/10.1177/2047487317711334>

- Ponomarenko, G.N. (2016). *Physical and Rehabilitation Medicine: National Guideline*. Moscow: GEOTAR-Media Publ. (In Russ.)
- Prokhorenko, I.O., Zarubina, E.G., Sergeev, O.S., & Suhachev, P.A. (2016). Influence of psychological personality traits of elderly patients on the incidence, severity and dynamics of coronary heart disease. *Vestnik Meditsinskogo Instituta "REAVIZ": Reabilitatsiya, Vrach i Zdorove*, 3(23), 50–59 (In Russ.)
- Pushkarev, G.S., Kuznetsov, V.A., Yaroslavskaya, E.I., & Bessonov, I.S. (2017). Prognostic Significance of Psychosocial Risk Factors in Patients With Ischemic Heart Disease After Percutaneous Coronary Interventions. *Kardiologiya*, 57(6), 11–15. <https://doi.org/10.18565/cardio.2017.6.11-15> (In Russ.)
- Reber, A. (2003). *The Oxford Dictionary of Psychology* (vol. 1). Moscow: Veche Publ., AST Publ. (In Russ.)
- Selivanova, G.B. (2017). Comorbid patient in the internal medicine: cardiovascular diseases and anxiety. *Cardiovascular Therapy and Prevention*, 16(5), 76–80. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2017-5-76-80> (In Russ.)
- Sirota, N.A., & Moskovchenko, D.V. (2015). Fear of disease progression and coping behaviors in patients with coronary heart disease. *V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, (4), 87–94. (In Russ.)
- Solodukhin, A.V., Seryi, A.V., Yanitskiy, M.S., & Trubnikova, O.A. (2017). Cognitive behavioral therapy: an option for changing internal picture of disease in patients with coronary artery disease. *Fundamental'naja i Klinicheskaja Medicina*, 2(1), 84–90. <https://doi.org/10.23946/2500-0764-2017-2-1-84-90> (In Russ.)
- Vasserman, L.I., & Shchelkova, O.Yu. (2003). *Medical Psychodiagnostics: Theory, Practice And Training*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Press; Moscow: Akademiya. (In Russ.)
- Yanichev, D.P. (2006). *Cognitive Aspects of Self-Perception of Personality Traits in Patients with Neurotic and Neurosis Symptoms*. Ph.D. in Psychology Thesis. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University. (In Russ.)

Article history:

Received: 19 April 2019

Revised: 22 October 2019

Accepted: 25 October 2019

For citation:

Velikanov, A.A., Boyarskaya, A.A., Stoljarova, A.A., Protasov, E.A., Lubinskaya, E.I., & Demchenko, E.A. (2019). Study of Phobic Manifestations and Anxiety in Patients with Coronary Heart Disease after Myocardial Infarction in View of Tasks of Psychological Rehabilitation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 517–539. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-517-539>

Bio notes:

Arseniy A. Velikanov, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, is Associate Professor of Human Sciences Department, Clinical Psychologist of the Psychotherapy Department, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Fe-

deration (Saint Petersburg, Russia). ORCID iD: 0000-0003-4270-4818. E-mail: arsen.velikanov@gmail.com

Anna A. Boyarskaya is assistant of General and Clinical Psychology Department, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University (Saint Petersburg, Russia). E-mail: anna.boyarskaya@gmail.com

Anna A. Stoljarova is psychologist, volunteer, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia). E-mail: anna.stoljarova@gmail.com

Evgeniy A. Protasov is physiotherapist, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia). E-mail: akkuratova2@gmail.com

Ekaterina I. Lubinskaya, Ph.D. in Medicine, cardiologist, is Senior Researcher of the Research Laboratory of Rehabilitation, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia). E-mail: lubinskaya1@bk.ru

Elena A. Demchenko, M.D., is head of the Research Laboratory of Rehabilitation, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia). E-mail: elenademchenko2006@rambler.ru



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-540-559

УДК 316.645

**Типы установок на черты
и их роль в самооценке и оценке Другого****М.В. Балева¹, О.И. Полянина¹, И.В. Смирнова²**¹Пермский государственный национальный исследовательский университет
*Российская Федерация, 614990, Пермь, ул. Букирева, 15*²Московский городской педагогический университет
Российская Федерация, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

В исследовании осуществляется интеграция экспериментального и дескриптивного подходов к изучению аттитюдов. Тестируется предположение о том, что выраженность эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов установок на черты, а также типы этих установок опосредуют оценки себя и Другого по данным чертам. В исследовании приняли участие 314 студентов в возрасте от 18 до 30 лет ($M = 20,23$; $SD = 1,59$), из них 79 мужчин (25 %) и 235 женщин (75 %). Для измерения установок на черты, самооценки и оценки Другого использовался список из 20 антонимичных прилагательных, обозначающих личностные характеристики. В качестве объектов восприятия выступали персонажи видеointервью (юноша или девушка), которые отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады как абсолютно «хорошая» или «плохая» личность. С помощью кластерного анализа в рамках каждого компонента (когнитивного, эмоционального и поведенческого) были выделены типы установок на черты, определяемые спецификой отношения участников к положительным и отрицательным чертам. Полученные результаты свидетельствуют о том, что самооценка субъекта обнаруживает разную выраженность в зависимости от типа установок на черты. Наиболее высокая самооценка наблюдается на фоне представлений о широкой распространенности положительных и редкой – отрицательных черт, максимально контрастной эмоциональной оценке положительных и отрицательных черт, а также убежденности в высокой подконтрольности положительных и низкой – отрицательных черт. Оценка Другого также обнаруживает связи с типами установок на черты. «Хороший» Другой оценивается более высоко при наиболее контрастном эмоциональном отношении к чертам, а «плохой» Другой – при убежденности в более широкой распространенности отрицательных черт по сравнению с положительными и при наименее контрастном эмоциональном отношении к ним. Полученные результаты открывают новые перспективы коррекции самоотношения и отношения к Другому через формирование установок на черты.

Ключевые слова: социальная перцепция; аттитюды; установки на черты; самооценка; оценка Другого

© Балева М.В., Полянина О.И., Смирнова И.В., 2019

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Социальные установки и их связь с поведением являются одной из наиболее изученных тем в социальной психологии. Однако взаимовлияние поведения и установок настолько многоаспектно, что они по-прежнему входят в число актуальных проблем и рассматриваются в самых разных контекстах. В числе последних работ в данной области можно отметить исследования, посвященные влиянию типов субъектной регуляции на проявления социальных установок (Прыгин, Каюмов, 2017), пересмотру первичных установок после получения новой информации об объекте (Mann, Ferguson, 2015), изучению потребительской лояльности как особого вида социальной установки (Фоломеева, 2012), анализу отвращения как специфической формы протестных аттитюдов (Miketta, Friese, 2019). Такая разнообразная тематика со всей очевидностью свидетельствует о стабильном интересе к изучению роли установок в формировании социальных суждений и поведения.

Компоненты аттитюда. В самом общем виде аттитюд определяется как отношение к объекту, которое выражается в его оценке с некоторой степенью благосклонности или недовольства (Eagly, Chaiken, 1993). Однако общая оценка отношения часто не отражает его сути, поскольку отношение формируется под влиянием ряда факторов и отражает разные, порой противоречивые, взгляды на предмет. С самого начала исследования аттитюдов развивались в рамках трехсторонней модели М. Розенберга и К. Ховланда, которая описывала их когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты (Rosenberg, Novland 1960). Эта модель сохранила свою целостность на протяжении всей истории исследований, несмотря на многочисленные попытки ее пересмотра и коррекции (Kaiser, Wilson, 2019).

В работах, посвященных аттитюдам, предпринимались попытки их полной редукции к одному из трех аспектов. Так, А. Greenwald (1989) определял аттитюд как эмоциональную оценку, а Н. Triandis (1971) – как поведенческую предрасположенность. Обоснованность такого подхода имеет под собой определенные основания, поскольку, во-первых, вклады эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в формирование общего отношения редко бывают равноценными, а во-вторых, могут быть не согласованы между собой. Например, в исследованиях S. Breckler и E. Wiggins (1989, 1991) получены данные о том, что описание одного и того же объекта с помощью антонимичных прилагательных дает разные результаты в зависимости от того, описывают респонденты свои чувства по отношению к объекту (эмоциональный компонент) или объект как таковой (когнитивный компонент). Интересно, что данные компоненты в меньшей степени коррелируют между собой, чем с общим (глобальным) отношением к объекту, причем эмоциональный компонент по сравнению с когнитивным является более надежным предиктором общего отношения. Более того, оказалось, что в некоторых случаях эмоциональный компонент может лучше предсказывать поведение, чем глобальный аттитюд. В исследовании К. Edwards (1990) у испытуемых формировали отношения,

основанные либо на аффекте, либо на когнициях. После этого осуществлялось противоположное воздействие аффективного либо когнитивного характера. Было установлено, что сформированный ранее аттитюд обнаруживает разную чувствительность к опровергающей аргументации в зависимости от того, на какой основе (аффективной или когнитивной) он был сформирован, а также от модальности аргументации. Когнитивная аргументация была эффективна только в отношении установки, основанной на когнициях, а аффективная аргументация срабатывала в обоих случаях. М. Millar и К. Millar (1990), наоборот, пришли к выводам, что аттитюды, основанные на аффективной либо когнитивной аргументации, являются чувствительными к аргументации «не своей» модальности.

Особое значение в исследованиях аттитюдов занимает их поведенческий компонент, поскольку он является наиболее близким прообразом реального поведения. Вместе с тем, начиная с эксперимента Р. Лапьера (La Piere, 1967), между декларируемым и реальным поведением обнаруживается расхождение. Как показывают исследования, это расхождение исчезает под влиянием высокой мотивации, в результате осознания установок, а также возможности рефлексии до начала действия (Devine, 1989; Fazio, Olson, 2014; Greenwald et al., 2009; Kurdi et al., 2018).

На сегодняшний день когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты рассматриваются скорее не как структурные элементы, а как внешние корреляты аттитюда. Предполагается, что аттитюд как общее отношение к объекту может в большей или меньшей степени коррелировать с каждым из них, но не обязательно сводится к их совокупности. Такой подход начал формироваться с конца 1980-х годов. Так, М. Zanna и J. Rempel (1988) показали, что отношение может быть сформировано на аффективной основе, но при этом коррелировать с уровнем осведомленности об объекте или оценкой последствий собственных действий по отношению к нему. А. Eagly и S. Chaiken (1993) получили данные о том, что общая оценка объекта может быть предиктором аффективных, когнитивных и поведенческих следствий, то есть формировать определенные реакции в отношении него, например, симпатию, атрибутивные описания или готовность действовать. Несмотря на разницу подходов, традиционная тройственная модель задает исчерпывающее концептуальное поле для изучения социальных установок. Таким образом, включение в исследование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов аттитюда представляется оправданным и целесообразным, поскольку позволяет, во-первых, составить более объемную типологию установок на черты, а во-вторых, сравнить вклады выделенных типов между собой и оценить соответствие этих данных результатам, полученным с помощью аналогичных процедур.

Установки на черты как предикторы оценки себя и Другого. В исследовании С.А. Щebetенко (2015) было выдвинуто предположение о том, что самовосприятие субъекта зависит не только от его самооценки, но и от установок на оцениваемые параметры – черты личности, которые сами по себе

можно рассматривать в качестве объекта восприятия. Меняя инструкцию к вопроснику «Большая пятерка», автор получил данные о том, что установка на черты, представленная эмоционально окрашенной дихотомией «нравится – не нравится», а также установка на диспозиционную обусловленность (подконтрольность) черт коррелируют с непосредственной самооценкой субъекта по данным чертам и могут в той или иной мере предсказывать ее. К. Rothermund et al. (2005) высказали сходное предположение: самооценка субъекта по определенным чертам будет зависеть от его установок в отношении подконтрольности данных черт, что соответствует поведенческому компоненту установки. Было обнаружено, что испытуемые предпочитали приписывать себе положительные черты, которые плохо поддаются контролю, и отрицательные черты, которые, наоборот, хорошо контролируются. В работе S. Pahl и J. Eiser (2005), выполненной по сходной методике, изучалась роль установок в самооценке и оценке Другого. С точки зрения когнитивного компонента черта оценивалась в исследовании как «часто/редко встречающаяся», с точки зрения эмоционального компонента – как «приятная/неприятная», а с точки зрения поведенческого компонента – как «легко/сложно контролируемая». Результаты работы отличались от полученных ранее: приписываемые себе и Другому положительные черты обнаружили более высокие оценки по каждому компоненту аттитюдов, то есть воспринимались как более типичные, положительные и контролируемые.

Проблема исследования. В исследованиях аттитюдов можно выделить, на наш взгляд, два основных направления, разница между которыми определяется логикой исследовательских дизайнов. В рамках первого, дескриптивного, дизайна ставится задача выявить и описать качественные особенности отношения к объекту или категории объектов. В рамках второго, экспериментального, дизайна основным предметом исследования является феномен влияния: установок на поведение (и наоборот), отдельных компонентов установок друг на друга, взаимного влияния общего отношения и его компонентов, контраргументации на установки и т.д. С одной стороны, концептуальное расхождение дескриптивного и экспериментального подходов в данной сфере является оправданным, поскольку позволяет исследовать фундаментальные закономерности аттитюдов отдельно от их единичных, в том числе случайных, проявлений. Вместе с тем дескриптивный и экспериментальный подходы имеют, на наш взгляд, некоторые перспективы сближения, поскольку индивидуальные различия в установках, полученные в рамках дескриптивного подхода, можно рассматривать как их типы. Мы полагаем, что общим критерием для выделения типов установок может служить соотношение оценок некой совокупности объектов или их свойств, которые можно определить как объективно «хорошие» и «плохие».

Концепция, определяющая новизну настоящего исследования, состоит в попытке интеграции экспериментального и дескриптивного подходов в исследовании аттитюдов. Значимость такого подхода связана с возможностью качественной дифференциации эффектов установок на формирование само-

оценки и оценки Другого. Опираясь на результаты описанных исследований (Щебетенко, 2015; Pahl, Eiser, 2005; Rothermund et al., 2005), мы выдвигаем предположение о том, что типы установок на черты опосредуют самооценку, а также оценки «хорошего» и «плохого» Другого по данным чертам. Таким образом, целью настоящего исследования является выявление типов установок на черты и изучение их влияния на самооценку и оценку Другого.

Процедура, материалы и методы исследования

Участники. Выборку составили 314 студентов в возрасте от 18 до 30 лет ($M = 20,23$; $SD = 1,59$), из них 79 мужчин (25 %) и 235 женщин (75 %). Участие в исследовании являлось добровольным, каждый респондент давал письменное согласие на обработку персональных данных.

Процедура. Исследование проводилось в группах по 7–15 человек. Общее время тестирования составляло около 30 минут.

На первом этапе участники отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады (Егорова и др., 2015). После этого им предлагался список из 20 черт, каждую из которых следовало оценить безотносительно к себе или Другому, то есть выразить свою установку по отношению к ней. Далее с помощью того же списка черт участники оценивали самих себя. На следующем этапе им предъявлялся стимульный материал – видеозапись интервью с юношей или девушкой, которые отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады. После просмотра участники оценивали персонажа интервью по уже знакомому им списку из 20 черт.

Стимульный материал. В качестве объектов восприятия выступили персонажи постановочного интервью (юноша и девушка) – студенты, обучающиеся по специальности «Актерское искусство». В ходе интервью они отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады (Егорова и др., 2015). Каждый актер отвечал на вопросы данного опросника дважды, причем противоположным образом: в одном случае как личность с минимальной выраженностью темных черт, а в другом случае – как личность с их максимальной выраженностью. Таким образом, каждый актер сыграл две роли – «хорошего» и «плохого». Каждому участнику предоставлялась видеозапись одного персонажа (примерно в равных сочетаниях личностной валентности и пола).

Последующий анализ оценок «плохого» и «хорошего» объекта по всем чертам выявил значимые различия между ними ($2,98 < t < 50,12$; $p < 0,001$), что свидетельствовало о содержательной валидности стимульного материала и релевантности предлагаемых черт для отображения поведенческой валентности объекта.

Методики. Список черт включал 20 антонимичных (10 положительных и 10 отрицательных) прилагательных, представлявших собой краткие названия черт Темной триады, а также Большой пятерки и ее фасет (ключевых характеристик черт), которые коррелируют с чертами Темной триады (Егорова и др., 2015). Например: самокритичность – самовлюбленность, порядочность – без-

нравственность и т.д. Такой выбор был обусловлен особенностями стимула. Поскольку персонажи интервью отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады, их можно было адекватно охарактеризовать именно с помощью этих (релевантных) черт. В списке, предлагаемом участникам, положительные и отрицательные черты были перемешаны и чередовались случайным образом. Однако при обработке результатов они были скомпонованы в группы положительных и отрицательных, причем порядок черт во второй группе соответствовал их антонимичным парам в первой группе. Целью такой компоновки было более наглядное отображение результатов кластерного анализа.

Измерение установок на черты, а также оценок себя и Другого по данным чертам осуществлялось с использованием разных инструкций. Установки на черты измерялись по аналогии с процедурой, применявшейся в исследовании S. Pahl и J. Eiser (2005). Для каждого компонента установки использовалась своя инструкция. Так, когнитивный компонент задавался инструкцией «Насколько часто встречаются следующие качества у людей?» (осведомленность о черте); эмоциональный компонент – инструкцией «Насколько следующие качества нравятся лично Вам?» (эмоциональная оценка черты), поведенческий компонент – «Насколько сложно данные качества поддаются контролю со стороны человека? Насколько тяжело ему управлять ими по своему желанию?» (готовность действовать в отношении черты, то есть управлять ею).

Для измерения самооценки использовалась инструкция «Оцените, насколько выражены лично у вас следующие черты». Оценка Другого (персонажа интервью) задавалась инструкцией «Оцените, насколько выражены у этого человека следующие черты».

Все описанные выше оценки черт (и людей по данным чертам) осуществлялись по пятибалльной шкале.

При обработке результатов показатели установок фиксировались отдельно для каждой черты, а показатели самооценки и оценки Другого – как одиночные интегративные переменные. Для этого вначале подсчитывался средний балл по положительным чертам, затем – средний балл по отрицательным чертам, а после этого – разность между ними.

Статистический анализ данных осуществлялся в программе Statistica 10 с использованием кластерного и дисперсионного анализов.

С помощью *кластерного анализа (метод К-средних)* определялись группы участников со статистически значимыми различиями по показателям установок на черты внутри каждого компонента (когнитивного, эмоционального и поведенческого). Каждый раз в анализ включались показатели всех черт – как положительных, так и отрицательных. Задавались двух-, трех- и четырехкластерные варианты решения. Выделенные кластеры (группы участников) анализировались с точки зрения соотношения в них оценок положительных и отрицательных черт и интерпретировались как группы участников с разными типами установок на черты.

Дисперсионный анализ (двухфакторный ANOVA) использовался для изучения различий в показателях самооценки и оценки Другого в группах испы-

туемых с разными типами установок на черты. В качестве независимых переменных в анализ включались показатели типов установок (по каждому компоненту в отдельности) и валентности объекта («хороший» – «плохой»), а в качестве зависимых переменных – показатели самооценки и оценки Другого. Оценивались эффекты и взаимодействия факторов установок на черты и валентности объекта восприятия по показателям его оценки и самооценки по данным чертам.

Оценка репрезентативности выборки осуществлялась по шкалам Короткого опросника Темной триады с помощью значений асимметрии и эксцесса.

Результаты

Значения асимметрии (A_s) и эксцесса (E_x) свидетельствовали о том, что данные распределены нормально ($-0,20 < A_s < 0,51$; $-0,23 < E_x < 0,16$), то есть выборку можно расценивать как репрезентативную.

По итогам кластерного анализа наиболее информативным оказалось решение с выделением трех кластеров. Описательная статистика полученных кластеров приводится в таблице.

Таблица / Table

Описательная статистика кластеров установок на черты
[Clusters of attitudes toward traits: descriptive statistics]

Компоненты установок на черты	Средние значения и стандартные отклонения оценок черт:		Значимость различий между кластерами
	положительных	отрицательных	
Когнитивный			
Кластер 1	2,44 ± 0,25	3,72 ± 0,44	10,74 < F < 114,14; p < 0,001
Кластер 2	3,04 ± 0,30	3,10 ± 0,58	
Кластер 3	3,55 ± 0,30	2,43 ± 0,51	
Эмоциональный			
Кластер 1	3,96 ± 0,23	2,33 ± 0,35	10,18 < F < 113,80; p < 0,001
Кластер 2	4,17 ± 0,41	1,67 ± 0,32	
Кластер 3	4,65 ± 0,35	1,39 ± 0,22	
Поведенческий			
Кластер 1	2,62 ± 0,40	2,32 ± 0,36	3,17 < F < 90,38; p < 0,05÷0,001
Кластер 2	2,39 ± 0,44	3,70 ± 0,36	
Кластер 3	3,41 ± 0,34	3,29 ± 0,35	

В результате анализа по показателю когнитивного компонента установок было выделено три кластера, значимо различающихся между собой по оценкам всех исследуемых черт ($10,74 < F(2,311) < 114,14$; $p < 0,001$). В первый кластер вошло 108 участников, оценивающих распространенность поло-

жительных черт как более редкую по сравнению с распространенностью отрицательных черт ($|t| = 26,29; p < 0,001$). Во второй кластер вошло 137 человек, по-разному оценивающих преобладание распространенности положительных и отрицательных черт ($|t|=1,08; p > 0,10$). В третий кластер вошло 69 респондентов, полагающих в основном, что положительные черты встречаются чаще, чем отрицательные ($|t| = 15,72; p < 0,001$). Таким образом, можно сказать, что первый кластер составили испытуемые, придерживающиеся негативного взгляда на природу человека, третий кластер – испытуемые, склонные, наоборот, к позитивной оценке окружающих, а второй кластер – испытуемые, не связывающие распространенность черт характера с их валентностью. Средние значения когнитивных оценок черт в разных кластерах отображены на рис. 1.

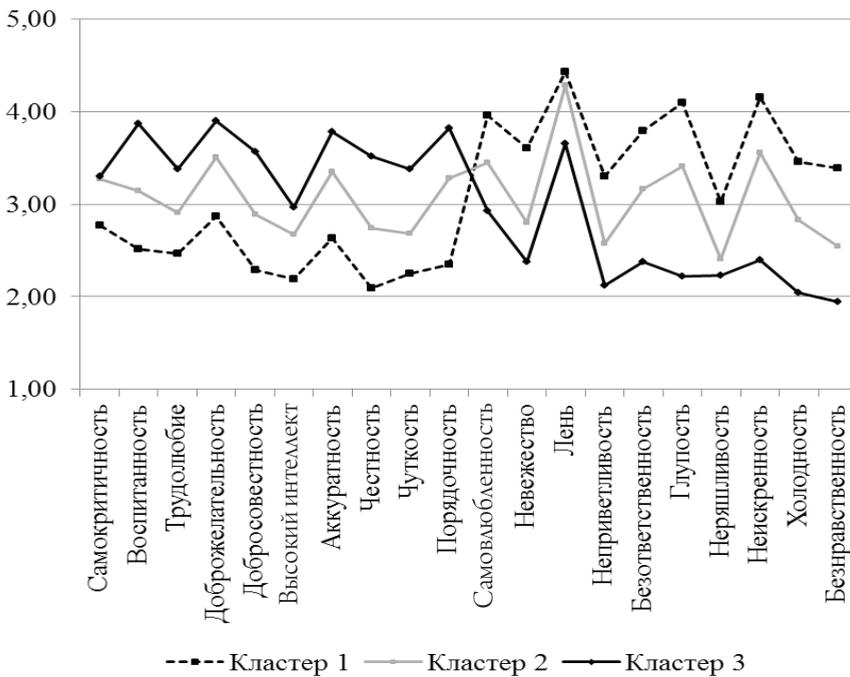


Рис. 1. Средние значения когнитивных оценок черт в разных кластерах испытуемых [Figure 1. Means of traits cognitive assessments in different clusters]

По показателю эмоционального компонента установок также было выделено три кластера, значимо различавшихся между собой по оценкам всех исследуемых черт ($10,18 < F < 113,80; p < 0,001$). Независимо от вхождения в тот или иной кластер, все участники отдали большее предпочтение положительным, чем отрицательным чертам. Вместе с тем оценки положительных и отрицательных черт у респондентов первого кластера были менее контрастными ($|t| = 27,52; p < 0,001$), чем у респондентов второго ($|t| = 52,22; p < 0,001$) и особенно третьего ($|t| = 95,28; p < 0,001$) кластеров. Таким образом, члены первого кластера ($n = 50$) проявили относительную умеренность и меньшую

эмоциональность в оценке разновалентных черт, чем члены второго ($n = 118$) и третьего ($n = 146$) кластеров. Средние значения эмоциональных оценок черт в разных кластерах отображены на рис. 2.

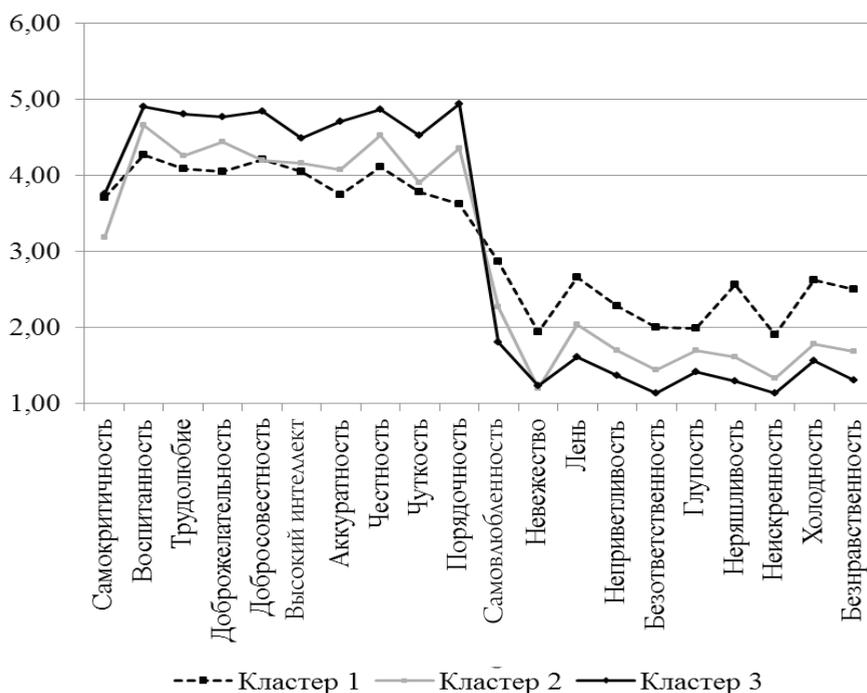


Рис. 2. Средние значения эмоциональных оценок черт в разных кластерах испытуемых [Figure 2. Means of traits emotional assessments in different clusters]

По показателю поведенческого компонента установок также было выделено три кластера, значительно различавшихся между собой по оценкам всех исследуемых черт ($3,17 < F < 90,38$; $p < 0,05 \div 0,001$). В первый кластер вошло 84 участника, полагающих, что всеми чертами управлять относительно легко. В третий кластер вошло 118 человек, считающих, что всеми чертами управлять, наоборот, достаточно тяжело. Во второй кластер вошло 112 респондентов, полагающих, что положительными чертами управлять значительно легче, чем отрицательными чертами ($|t| = 24,57$; $p < 0,001$). Таким образом, первый кластер составили испытуемые с установкой на высокую подконтрольность черт, третий кластер – испытуемые с установкой на их низкую подконтрольность, а второй кластер – испытуемые с установкой на высокую подконтрольность положительных и низкую подконтрольность отрицательных черт. Средние значения поведенческих оценок черт в разных кластерах отображены на рис. 3.

На рис. 4 представлены результаты дисперсионного анализа показателей самооценки, а также оценки «хорошего» и «плохого» Другого при разных типах когнитивных установок на черты.

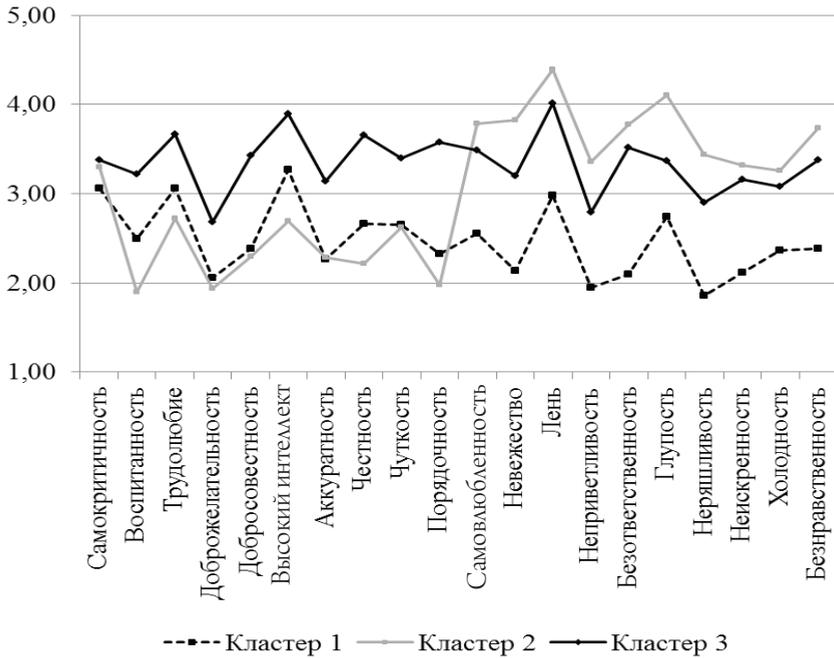


Рис. 3. Средние значения поведенческих оценок черт в разных кластерах испытуемых [Figure 3. Means of traits behavioral assessments in different clusters]

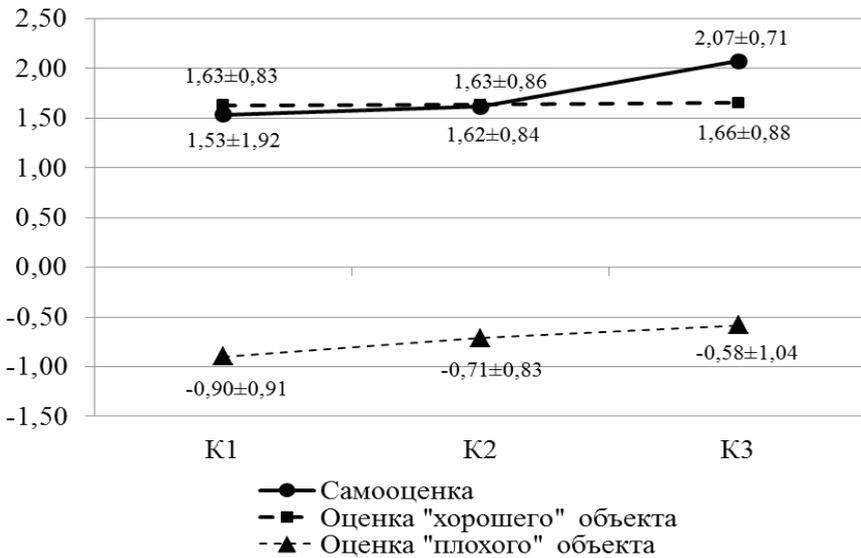


Рис. 4. Средние значения самооценки и оценки Другого при разных типах когнитивных установок на черты: K1 – кластер участников, считающих, что отрицательные черты встречаются чаще, а положительные – реже; K2 – кластер участников, считающих, что положительные и отрицательные черты встречаются с одинаковой частотой; K3 – кластер участников, считающих, что отрицательные черты встречаются реже, а положительные – чаще [Figure 4. Means of self- and Other assessments for different types of cognitive attitudes toward traits: K1 – cluster of participants who believe that negative traits are more common and positive traits are less common; K2 – cluster of participants who believe that positive and negative traits occur with the same frequency; K3 – cluster of participants who believe that negative traits are less common and positive ones are more common]

Анализ показал, что все независимые факторы оказывают значимое влияние на самооценку и оценку объекта ($13,30 < F < 729,90$; $p < 0,001$), однако значимое взаимодействие обнаруживается только между факторами валентности объекта и направленности оценки (на себя – на Другого): $F = 619,20$; $p < 0,001$. По данным Post hoc анализа, участники, полагающие, что положительные черты встречаются чаще отрицательных, выше оценивают себя ($p < 0,001$) и «плохого» Другого ($p < 0,05$), чем участники, полагающие, что положительные черты встречаются реже отрицательных.

На рис. 5 представлены результаты дисперсионного анализа показателей самооценки, а также оценки «хорошего» и «плохого» Другого при разных типах эмоциональных установок на черты.

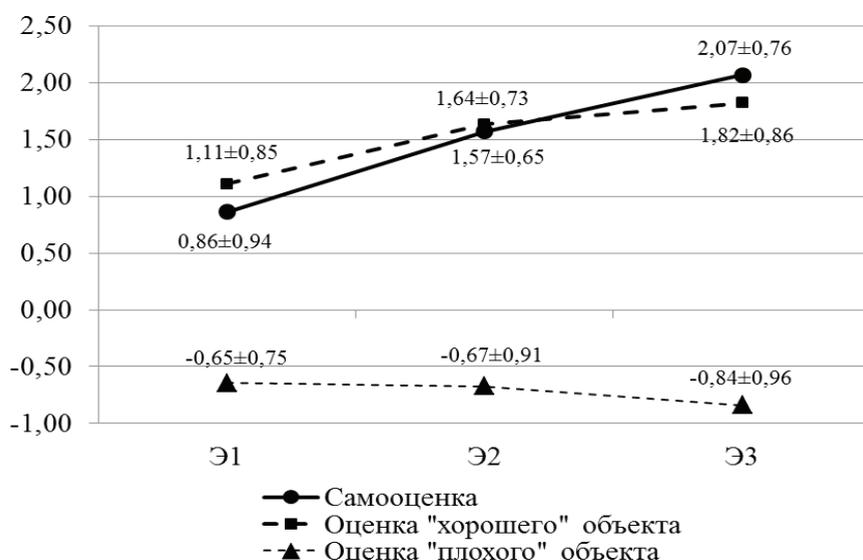


Рис. 5. Средние значения самооценки и оценки Другого при разных типах эмоциональных установок на черты:

Э1 – кластер участников, дающих менее контрастные оценки положительным и отрицательным чертам;

Э2 – кластер участников, дающих более контрастные оценки положительным и отрицательным чертам;

Э3 – кластер участников, дающих наиболее контрастные оценки положительным и отрицательным чертам

[Figure 5. Means of self- and Other assessments for different types of emotional attitudes toward traits:

Э1 – cluster of participants giving less contrast assessments of positive and negative traits;

Э2 – cluster of participants giving more contrast assessments of positive and negative traits;

Э3 – cluster of participants giving the most contrast assessments of positive and negative traits]

Анализ показал статистическую значимость главных эффектов всех независимых факторов на самооценку и оценку объекта ($56,80 < F < 515,00$, $p < 0,001$). При этом все факторы значимо взаимодействовали между собой ($5,50 < F < 535,20$; $p < 0,01 \div 0,001$). Post hoc анализ продемонстрировал, что самооценка была самой высокой в группе участников с наиболее контрастными оценками положительных и отрицательных черт ($p < 0,001$). Та же группа участников более высоко, чем другие группы, оценивала «хорошего» объекта ($p < 0,07 \div 0,001$) и более низко – «плохого» объекта ($p < 0,09$).

На рис. 6 представлены результаты дисперсионного анализа показателей оценки себя и Другого при разных типах поведенческих установок на черты.

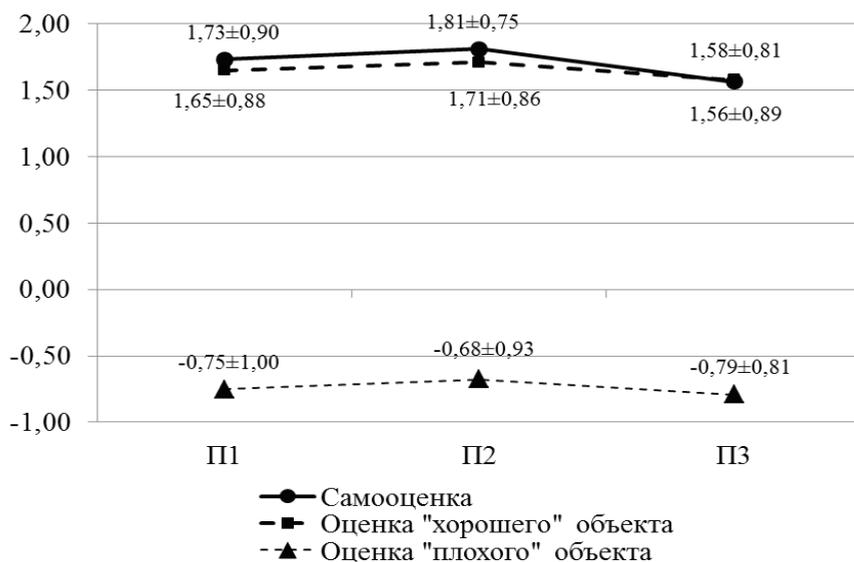


Рис. 6. Средние значения самооценки и оценки Другого при разных типах поведенческих установок на черты:

П1 – кластер участников, полагающих, что чертами управлять относительно легко;

П2 – кластер участников, полагающих, что положительными чертами управлять легко, а отрицательными – тяжело;

П3 – кластер участников, полагающих, что чертами управлять относительно тяжело

[Figure 6. Means of self- and Other assessments for different types of behavioral attitudes toward traits:

П1 – cluster of participants who believe that all traits are relatively easy to manage;

П2 – cluster of participants who believe that positive traits are easy to manage and negative ones are hard to manage;

П3 – cluster of participants who believe that all traits are relatively difficult to manage]

Анализ показал статистическую значимость главных эффектов всех независимых факторов на самооценку и оценку объекта ($4,20 < F < 715,60$; $p < 0,05 \div 0,001$). Однако взаимодействие независимых факторов между собой оказалось незначимым ($p > 0,10$). По данным *post hoc* анализа, в группе участников, полагающих, что положительными чертами управлять легко, а отрицательными – сложно, самооценка была выше, чем в группе участников, полагающих, что черты вообще сложно поддаются контролю ($p < 0,05$). Оценки «хорошего» и «плохого» объектов не обнаружили зависимости от поведенческих установок участников: при любом типе установок они были высокими в первом и низкими во втором случае.

Обсуждение

В нашем исследовании получены эмпирические факты, которые свидетельствуют о существовании разных типов установок на черты¹, а также об их специфическом влиянии на самооценку и оценку Другого.

Прежде всего, анализ когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов установок на черты позволил выявить значимые индивидуальные разли-

¹ Поскольку выделенные типы установок на черты получены в результате однократной кластеризации, они не могут рассматриваться как окончательные и устойчивые. Подтвердить либо опровергнуть их существование возможно с помощью репликационных исследований.

чия (типы установок) по каждому из названных компонентов. Обнаружено, что участники демонстрируют контрастные установки в отношении распространенности положительных и отрицательных черт: одни (22 %) убеждены в более широкой распространенности положительных, другие (34 %) – отрицательных черт. Установлено, что респонденты выражают эмоционально-позитивное и эмоционально-негативное отношение к положительным и отрицательным чертам (соответственно) с разной степенью категоричности: 16 % демонстрируют ее низкий уровень, 38 % – средний и 46 % – высокий. Наконец, были получены данные, свидетельствующие о разных типах поведенческих установок в отношении черт: независимо от их валентности 27 % участников считают, что управлять чертами относительно легко, 38 %, наоборот, полагают, что это достаточно сложно, а 35 % убеждены, что положительными чертами управлять легко, а отрицательными – сложно.

Определено, что самооценка субъекта зависит от установок на черты и обнаруживает разную выраженность в зависимости от их типа. Наиболее высокая самооценка наблюдается при установке на широкую распространенность положительных черт и редкую – отрицательных, максимально контрастной эмоциональной оценке положительных и отрицательных черт, а также убежденности в высокой подконтрольности положительных черт и низкой – отрицательных.

Оценка Другого также обнаружила зависимость от типов установок на черты. Наиболее высокие оценки «хорошего» Другого наблюдались при контрастном типе эмоциональных оценок черт. Наиболее высокие оценки «плохого» Другого наблюдались на фоне когнитивной установки на преобладание отрицательных черт над положительными, а также при слабоконтрастном типе эмоционального отношения к положительным и отрицательным чертам.

На наш взгляд, полученные факты позволяют сформулировать следующие основные выводы. Во-первых, выявлено, что установки на черты характеризуются высокой степенью дисперсии по каждому компоненту (когнитивному, эмоциональному и поведенческому), что позволяет описать их как качественно различающиеся типы. Во-вторых, обнаружено, что оценка себя и другого человека определяется как общими закономерностями социальной перцепции – позитивной предвзятостью в пользу Я (Alicke et al., 1995) и предпочтением социально желательного Другого (Goodwin et al., 2014), так и типами установок на черты, по которым осуществляется оценка. В-третьих, самооценка в большей степени обусловлена типами установок на черты, чем оценка Другого. В-четвертых, разные компоненты установок на черты вносят разный вклад в формирование самооценки и оценки Другого: эмоциональный компонент обладает наиболее высоким предсказательным потенциалом, а поведенческий компонент – наиболее низким.

Первый вывод представляется логичным с точки зрения теории самовосприятия D. Bem (1972): субъект воспринимает себя не «изнутри», а «извне», прибегая к тем же атрибутивным схемам, с помощью которых он воспринимает Другого. В нашей работе показано, что установки на черты представляют собой общий источник для формирования оценок по этим чертам – как самого

себя, так и другого человека. Другими словами, установки на черты можно рассматривать как общий когнитивный механизм социальных суждений о Я и Другом.

Более весомый вклад установок на черты в самооценку, чем в оценку Другого, может иметь, на наш взгляд, два альтернативных объяснения. С одной стороны, можно предположить, что самооценка является предметом более тщательных размышлений, чем оценка Другого, поэтому связанная с ней информация (в данном случае о чертах) представляет больший интерес и удостоивается более пристального внимания субъекта. С другой стороны, не исключено, что данный вывод на самом деле имеет техническое объяснение и связан со спецификой стимульного материала: «хороший» и «плохой» Другой провоцировали возникновение готовых стереотипных оценок, поэтому информация об отношении к чертам могла быть вытеснена как избыточная.

Обнаруженный факт о неравноценных вкладах разных компонентов установок на черты в оценку себя и Другого может быть проинтерпретирован с разных точек зрения. Прежде всего можно предположить, что обнаруженные типы установок имеют некую общую основу, что косвенно подтверждается идентичным ростом самооценки под влиянием когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов. Такой общей основой может выступать сам факт осознания установок, способствующий переключению мышления в рефлексивный (медленный) режим. В этом случае различия вкладов разных компонентов установок имеют скорее количественное, чем качественное (содержательное) объяснение. Данное предположение нуждается, однако, в дополнительной проверке. С другой стороны, можно предположить, что обнаруженные типы установок на черты не имеют в своей основе общих механизмов и разница их вкладов носит содержательное объяснение. Например, в основе контрастных когниций о преимущественной распространенности отрицательных и положительных черт могут лежать дистимическая и гипертимная акцентуации, причем последняя, вероятно, может являться общим фактором высокой самооценки и оптимистичного представления о том, что хороших людей больше, чем плохих. Общим фактором более полюсных оценок себя и Другого при высококонтрастных эмоциональных установках на черты могут являться особенности темперамента, связанные с высоким уровнем энергичности и эмоциональности индивида. Наконец, согласованность представлений о высокой подконтрольности положительных черт (и низкой – отрицательных) с высокой самооценкой может объясняться в контексте стремления к когнитивному консонансу: человек, обладающий большим количеством положительных черт, приложил немало усилий, а значит, достоин дополнительного оценочного «бонуса».

Заключение

Полученные нами результаты не могут быть напрямую сопоставлены с данными аналогичных исследований, поскольку в отличие от них в нашей работе не рассматривались непосредственные связи между выраженностью

установок на черты и оценками по этим чертам. Вместо этого мы изучали зависимость оценок себя и Другого от *типов* установок, то есть исследовали их качественный, а не количественный аспект. Вместе с тем мы предполагаем, что обнаруженная S. Pahl и J. Eiser (2005) положительная связь позитивной предвзятости в пользу Я с крайними оценками черт по эмоциональному компоненту согласуется с обнаруженным нами эффектом высококонтрастных эмоциональных оценок черт на оценки себя и Другого.

В целом результаты исследования открывают новые перспективы коррекции самоотношения и отношения к Другому через формирование установок на черты. Другими словами, формируя определенный тип установок на черты, можно оказывать определенное влияние на самооценку и оценку другого человека по этим чертам. Поскольку такое воздействие носит имплицитный характер, можно прогнозировать, что оно окажется более эффективным по сравнению с прямой аргументацией, направленной на повышение самооценки или ослабление предвзятого негативного отношения к Другому.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00329.

Список литературы

- Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html> (дата обращения: 12.03.2019).
- Прыгин Г.С., Каюмов А.Т. Проявление социальных установок: «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги» у автономных и зависимых студентов (гендерный аспект) // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 2. С. 196–202.
- Фоломеева Т.В. Потребительские аттитюды и лояльность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 2. С. 184–193.
- Щебетенко С.А. Рефлексивные адаптации характера в пятифакторной теории личности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 55–65.
- Alicke M.D., Klotz M.L., Breitenbecher D.L., Yurak T.J., Vredenburg D.S. Personal contact, individuation, and the better-than-average effect // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68. No. 5. Pp. 804–825. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.804>
- Bem D.J. Constructing cross-situational consistencies in behavior – some thoughts on Alker’s critique of Mischel // *Journal of Personality*. 1972. Vol. 40. No. 1. Pp. 17–26.
- Breckler S.J., Wiggins E.C. Affect versus evaluation in the structure of attitudes // *Journal of Experimental Social Psychology*. 1989. Vol. 25. No. 3. Pp. 253–271. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(89\)90022-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(89)90022-X)
- Breckler S.J., Wiggins E.C. Cognitive responses in persuasion: Affective and evaluative determinants // *Journal of Experimental Social Psychology*. 1991. Vol. 27. No. 2. Pp. 180–200. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(91\)90021-W](https://doi.org/10.1016/0022-1031(91)90021-W)
- Devine P.G. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. Pp. 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Eagly A.H., Chaiken S. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

- Edwards K.* The interplay of affect and cognition in attitude formation and change // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. No. 2. Pp. 202–216. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.202>
- Fazio R.H., Olson M.A.* The MODE model: Attitude-behavior processes as a function of motivation and opportunity // *Dual process theories of the social mind* / ed. by J.W. Sherman, B. Gawronski, Y. Trope. New York, NY: Guilford Press. 2014. Pp. 155–171.
- Goodwin G.P., Piazza J., Rozin P.* Moral character predominates in person perception and evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. Vol. 106. No. 1. Pp. 148–168. <https://doi.org/10.1037/a0034726>
- Greenwald A.G.* Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later // *The Third Ohio State University Vol. on Attitudes and Persuasion. Attitude structure and Function* / ed. by A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, A.G. Greenwald. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1989. Pp. 429–440.
- Greenwald A.G., Poehlman T.A., Uhlmann E.L., Banaji M.R.* Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. Vol. 97. Pp. 17–41. <https://doi.org/10.1037/a0015575>
- Kaiser F.G., Wilson M.* The Campbell paradigm as a behavior-predictive reinterpretation of the classical tripartite model of attitudes // *European Psychologist*. 2019. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000364>
- Kurdi B., Seitchik A.E., Axt J.R., Carroll T.J., Karapetyan A., Kaushik N., Tomczko D., Greenwald A.G., Banaji M.R.* Predicting Intergroup Discrimination Using the Implicit Association Test: Systematic review, meta-analysis, and recommendations for future research. *American Psychologist*. 2018. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000364>
- La Piere R.* Attitude versus action // *Attitude Theory and Measurement* / ed. by M. Fishbein, N. John. New York, 1967. Pp. 26–31.
- Mann T.C., Ferguson M.J.* Can we undo our first impressions? The role of reinterpretation in reversing implicit evaluations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 108. No. 6. Pp. 823–849. <https://doi.org/10.1037/pspa0000021>
- Miketta S., Friese M.* Debriefed but still troubled? About the (in)effectiveness of postexperimental debriefings after ego threat // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2019. Vol. 117. No. 2. Pp. 282–309. <https://doi.org/10.1037/pspa0000155>
- Millar M.G., Millar K.U.* Attitude change as a function of attitude type and argument type // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. No. 2. Pp. 217–228. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.217>
- Pahl S., Eiser J.R.* Valence, comparison focus and self-positivity biases: Does it matter whether people judge positive or negative traits? // *Experimental Psychology*. 2005. Vol. 52. No. 4. Pp. 303–309. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.52.4.303>
- Rosenberg M.J., Hovland C.I.* Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes // *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* / ed by C.I. Hovland, M.J. Rosenberg. New Haven, CT: Yale University Press, 1960. Pp. 1–14.
- Rothermund K., Bak P.M., Brandtstädter J.* Biases in self-evaluation: Moderating effects of attribute controllability // *European Journal of Social Psychology*. 2005. No. 35. Pp. 281–290. <https://doi.org/10.1002/ejsp.250>
- Triandis H.C.* Attitude and attitude change. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1971.
- Zanna M.P., Rempel J.K.* Attitudes: A new look at an old concept // *The social psychology of knowledge* / ed. by D. Bar-Tal, A.W. Kruglanski. New York, NY, US: Cambridge University Press; Paris, France: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1988. Pp. 315–334.

История статьи:

Поступила в редакцию: 10 сентября 2019 г.

Принята к печати: 05 декабря 2019 г.

Для цитирования:

Балева М.В., Полянина О.И., Смирнова И.В. Типы установок на черты и их роль в самооценке и оценке Другого // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 540–559. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-540-559>

Сведения об авторах:

Балева Милена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). ORCID iD: 0000-0001-7334-3635, eLIBRARY SPIN-код: 8439-0852. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

Полянина Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). ORCID iD: 0000-0002-5009-2156, eLIBRARY SPIN-код: 7559-3205. E-mail: helgapol72@gmail.com

Смирнова Ирина Владимировна, старший преподаватель Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). ORCID iD: 0000-0002-4083-4005, eLIBRARY SPIN-код: 6609-2405. E-mail: smirnovai@mgpu.ru

Research article

Types of Attitudes toward Traits and Their Role in Self- and Other Assessments

Milena V. Baleva¹, Olga I. Polyaniina¹, Irina V. Smirnova²

¹Perm State University
15 Bukirev St., Perm, 614099, Russian Federation

²Moscow City University
4 2-i Sel'skokhozyaistvennyi proezd, bldg.1, Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The study integrates the experimental and descriptive approaches to the attitudes. The assumptions that the emotional, cognitive and behavioral components of attitudes toward personality traits, as well as the types of these attitudes mediate the self- and the Other assessments are under consideration. The study involved 314 students aged 18 to 30 years old ($M = 20.23$; $SD = 1.59$), of which 79 men (25%) and 235 women (75%). To measure attitudes toward traits, as well as the self- and the Other assessments, a list of 20 antonymic adjectives denoting personality characteristics was used. The objects of perception were young man and woman who answered the questions of the Short Dark Triad Questionnaire as an absolutely “good” or “bad” person. Using cluster analysis, different types of attitudes toward traits were highlighted within each component (cognitive, emotional, and behavioral). These types were determined by the participants’ position in relation to positive and negative traits. The attained

results indicate that the subject's self-esteem depends on the attitudes toward traits and detects different severity depending on the attitudes type. The highest self-esteem is observed in those subjects who: 1) consider that positive traits are more common than negative; 2) give highly contrast emotional ratings to positive and negative traits; 3) believe that positive traits are less controlled than negative ones. The assessment of the Other also reveals a connection with the types of the attitudes toward traits: the "good" Other is rated higher when the emotional attitudes toward traits are highly contrast, while the "bad" Other is rated higher when: 1) the negative traits are treated as more common; 2) the contrast between positive and negative traits is perceived as moderate. The results obtained open up the new perspectives for the correction of the self- and the Other assessments through the formation of attitudes toward traits.

Key words: social perception; attitudes; attitudes toward traits; self-assessment; assessment of the Other

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 18-013-00329.

References

- Alicke, M.D., Klotz, M.L., Breitenbecher, D.L., Yurak, T.J., & Vredenburg, D.S. (1995). Personal contact, individuation, and the better-than-average effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 804–825. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.804>
- Bem, D.J. (1972). Constructing cross-situational consistencies in behavior – some thoughts on Alker's critique of Mischel. *Journal of Personality*, 40(1), 17–26.
- Breckler, S.J., & Wiggins, E.C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(3), 253–271. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(89\)90022-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(89)90022-X)
- Breckler, S.J., & Wiggins, E.C. (1991). Cognitive responses in persuasion: Affective and evaluative determinants. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(2), 180–200. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(91\)90021-W](https://doi.org/10.1016/0022-1031(91)90021-W)
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edwards, K. (1990). The interplay of affect and cognition in attitude formation and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 202–216. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.202>
- Egorova, M.S., Sitnikova, M.A., & Parshikova, O.V. (2015). Adaptation of the Short Dark Triad. *Psichologicheskie Issledovaniya*, 8(43), 1. <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n43/1181-egorova43.html> (In Russ.)
- Fazio, R.H., & Olson, M.A. (2014). The MODE model: Attitude-behavior processes as a function of motivation and opportunity. In J.W. Sherman, B. Gawronski & Y. Trope (Eds.), *Dual Process Theories of the Social Mind* (pp. 155–171). New York, NY: Guilford Press.
- Folomeeva, T.V. (2012). Consumer's attitudes and loyalty. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2, 184–193. (In Russ.)
- Goodwin, G.P., Piazza, J., & Rozin, P. (2014). Moral character predominates in person perception and evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 148–168. <https://doi.org/10.1037/a0034726>
- Greenwald, A.G. (1989). Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler & A.G. Greenwald (Eds.), *The Third*

- Ohio State University Vol. on Attitudes and Persuasion. Attitude Structure and Function* (pp. 429–440). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greenwald, A.G., Poehlman, T.A., Uhlmann, E.L., & Banaji, M.R. (2009). Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17–41. <https://doi.org/10.1037/a0015575>
- Kaiser, F.G., & Wilson, M. (2019). The Campbell paradigm as a behavior-predictive reinterpretation of the classical tripartite model of attitudes. *European Psychologist*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000364>
- Kurdi, B., Seitchik, A.E., Axt, J.R., Carroll, T.J., Karapetyan, A., Kaushik, N., Tomezsko, D., Greenwald, A.G., & Banaji, M.R. (2018). Predicting intergroup discrimination using the Implicit Association Test: Systematic review, meta-analysis, and recommendations for future research. *American Psychologist*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000364>
- La Piere, R. (1967). Attitude versus action. In M. Fishbein & N. John (Eds.), *Attitude Theory and Measurement* (pp. 26–31). N.Y.
- Mann, T.C., & Ferguson, M.J. (2015). Can we undo our first impressions? The role of reinterpretation in reversing implicit evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 823–849. <https://doi.org/10.1037/pspa0000021>
- Miketta, S., & Friese, M. (2019). Debriefed but still troubled? About the (in)effectiveness of postexperimental debriefings after ego threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(2), 282–309. <https://doi.org/10.1037/pspa0000155>
- Millar, M.G., & Millar, K.U. (1990). Attitude change as a function of attitude type and argument type. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 217–228. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.217>
- Pahl, S., & Eiser, J.R. (2005). Valence, comparison focus and self-positivity biases: Does it matter whether people judge positive or negative traits? *Experimental Psychology*, 52(4), 303–309. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.52.4.303>
- Prygin, G.S., & Kayumov, A.T. (2017). The manifestation of social attitudes: “altruism – egoism”, “process – result”, “freedom – power”, “labor – money” among autonomous and dependent students (gender aspect). *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 27(2), 196–202. (In Russ.)
- Rosenberg, M.J., & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (pp. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rothermund, K., Bak, P.M., & Brandtstädter, J. (2005). Biases in self-evaluation: Moderating effects of attribute controllability. *European Journal of Social Psychology*, 35, 281–290. <https://doi.org/10.1002/ejsp.250>
- Shchebetenko, S.A. (2015). Reflexive characteristic adaptations within the five-factor theory of personality framework. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 36(6), 55–65. (In Russ.)
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Zanna, M.P., & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A.W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315–334). New York, NY, US: Cambridge University Press; Paris, France: Editions de la Maison des Sciences de l’Homme.

Article history:

Received: 10 September 2019

Revised: 01 December 2019

Accepted: 05 December 2019

For citation:

Baleva, M.V., Polyamina, O.I., & Smirnova, I.V. (2019). Types of Attitudes toward Traits and Their Role in Self- and Other Assessments. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 540–559. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-540-559>

Bio notes:

Milena V. Baleva, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor at Developmental Psychology Department, Perm State University (Perm, Russia). ORCID iD: 0000-0001-7334-3635, eLIBRARY SPIN-code: 8439-0852. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

Olga I. Polyamina, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor at Developmental Psychology Department, Perm State University (Perm, Russia). ORCID iD: 0000-0002-5009-2156, eLIBRARY SPIN-code: 7559-3205. E-mail: helgapol72@gmail.com

Irina V. Smirnova is senior lecturer at Institute of Culture and Arts, Moscow City University (Moscow, Russia). ORCID iD: 0000-0002-4083-4005, eLIBRARY SPIN-код: 6609-2405. E-mail: smirnovai@mgpu.ru

**Исследовательская статья**

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-560-581

УДК 316.62

Субъектно-деятельностные детерминанты видов социальной активности учащейся молодежи**И.В. Арндачук**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского
Российская Федерация, 410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Актуальность представленного в статье исследования социальной активности молодежи в контексте субъектно-деятельностного подхода обусловлена необходимостью психологического обоснования программ вовлечения ее в значимые сферы общественной жизни. Цель исследования – выявление субъектных и деятельностных характеристик, детерминирующих социальную активность учащейся молодежи в зависимости от вида ее направленности. Исследование проведено на выборке учащейся молодежи в возрасте 15–25 лет ($n = 229$). Было выделено два вида социальной активности: направленной на реализацию личных устремлений и интересов («на себя») и на достижение социально значимых целей («на других»). Субъектные характеристики этих видов активности изучались с помощью теста самодетерминации личности Б. Шэлдона в модификации Е.Н. Осина, опросника изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной, методики «Уровень развития субъектности личности» М.А. Шукиной. Для изучения деятельностных характеристик использовались опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой и авторская анкета, надежность которой подтверждена результатами позиционного анализа.

Показано, что социальная активность молодежи в большей степени обусловлена деятельностными характеристиками. Детерминация субъектными характеристиками личности социальной активности, направленной «на себя», выше в сравнении с активностью, направленной «на других». Выявлены универсальные детерминанты социальной активности учащейся молодежи, не зависящие от видов ее направленности и имеющие общий для них прогностический потенциал. К ним отнесена уровневая характеристика субъектности личности «креативность – стандартность» и характеристики деятельности – «инициатива в деятельности», «решение социально ориентированных задач» и «самоорганизация (посредством внешних средств)». В структуре деятельностных факторов, к устойчиво выраженным детерминантам социальной активности, направленной «на себя», также были отнесены характеристики «содержание деятельности», «социальная ответственность» и «удовлетворенность результатом деятельности». Детерминантами активности, направленной «на других», стали характеристики деятельности «стремление к успеху, самоутверждение», «стремление к уверенности, работа над собой», «удовлетво-

© Арндачук И.В., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

рение своих потребностей», «соответствие социальным требованиям», «настойчивость», «ориентация на настоящее», а также характеристика внеситуативной субъектности личности «свобода выбора и ответственность за него».

Ключевые слова: активность личности; социальная активность молодежи; направленность социальной активности; субъектно-деятельностный подход; субъектные и деятельностные характеристики социальной активности

Введение

Проблема изучения социальной активности современной молодежи в контексте определяющих ее детерминант становится все более актуальной, поскольку комплексные знания о факторах ее формирования и условиях проявления позволяют разрабатывать программы поддержки социальных проектов и инициатив молодых людей, их участия в общественной жизни. В современных психологических исследованиях в последнее время повышается интерес к изучению факторов, обуславливающих ее содержание и направленность; многие ученые все чаще обращаются к исследованию индивидуальных особенностей молодежи как участника разных форм социальной активности (Бочарова, 2018; Еремина, 2015; Криворучко, Щербакова, 2013; Шамионов, Григорьева, Григорьев, 2019). В этой связи перспективными становятся исследования социальной активности молодежи в контексте проявления ее субъектности.

Анализ размещенных в базе электронной научной библиотеки eLIBRARY.ru публикаций по проблеме социальной активности показывает неизменно высокий научный интерес исследователей, связанный с изучением социальной активности конкретных социальных групп, процессов ее формирования и развития, видов и форм проявления. Меньшее число публикаций (с выраженной тенденцией к снижению) посвящено теории и методологии исследования социальной активности; однако наблюдается повышение научного интереса к исследованию ее как фактора или условия чего-либо. Изучению ресурсного потенциала социальной активности, ее мотивации, проявления в контексте школьного и студенческого самоуправления посвящено небольшое количество научных публикаций. В большинстве опубликованных работ основной исследовательский интерес направлен на молодежь и студентов, описываются виды и формы социальной активности в различных сферах общественной жизни, условия ее воспитания и формирования (Мельникова, 2018).

Такой интерес исследователей именно к молодежным формам социальной активности не случаен. Молодежь всегда выступала как социальная группа, чью активность можно рассматривать не только в контексте протеста и социальной нестабильности. Она является и носителем социальных инноваций, а повышение ее социальной активности в нестабильные периоды становится одним из условий поиска для новых форм социальной организации. В таком контексте социальная активность молодежи – это прежде всего возможность

испытать разные поведенческие, ситуационные и социальные практики в более ярких, игровых и «быстрых» формах достижения цели (Savotina, 2016).

Социальная активность молодежи носит разнонаправленный характер: она предстает и как попытка преодоления дискриминации в форме объединения молодых людей при отстаивании своей идентичности, своих прав на своеобразие, на существование своих взглядов и способов поведения, и как демонстрация обществу своей социальной полезности и одновременно – достижения личного успеха (Иваненков, Кострикин, 2009).

Несмотря на то, что молодежь осуществляет инновационную деятельность и вносит вклад в развитие общества, ее роль в этом процессе гораздо ниже, чем это должно и может быть. Значительная часть молодых людей не участвует во многих сферах жизни, что препятствует их интеграции в общество (Iudashkina, Stafeeva, 2018). Кросскультурные исследования молодежи стран Европы показывают, что молодые люди в меньшей степени, чем взрослые граждане, вовлечены в политику и реализуют свою активность в конфронтационных формах нетрадиционной и онлайн-активности посредством социальных сетей и других форм технического прогресса (Grasso, 2018); отмечается низкая социально-политическая активность у учащейся и более высокая – у работающей молодежи (Subhanov, 2017). В отечественных исследованиях также говорится о невысоком уровне социальной активности молодых людей, реализуемой в основном в деятельности общественных молодежных организаций и объединений (Балог, 2015). Констатируется отчужденность большей части российской молодежи от активной и социально ответственной общественной жизни, отмечается отсутствие форм включенности в нее, которые представляли бы интерес для большинства и могли бы локализовать потенциал ее социальной активности (Троцук, Сохадзе, 2014). В связи с отмеченными тенденциями возникает необходимость в выявлении и изучении психологических факторов, которые лежат в основе социальной активности молодежи.

В современных исследованиях активность человека соотносится с категорией целенаправленной деятельности и рассматривается как свойство, позволяющее ему приспособлять свои потребности к условиям окружающей среды, и как способность изменять действительность, проявляя волевые усилия и напряжение умственных сил (Грибанова, 2012; Белан, 2012; Вылегжанина, 2013). С этой точки зрения активность описывается как динамическая предпосылка деятельности, определяющая ее самодвижение, и как характеристика деятельности, раскрывающая способность человека к саморазвитию (Волочков, 2007). Ее конкретные проявления неразрывно выступают в актах поведения и деятельности (Белан, 2012), которая осуществляется в форме взаимодействия субъекта (живого человека) с объектом, носит самостоятельный и творческий характер (Брушлинский, 2003). Кроме того, развитие самого человека как субъекта характеризуется сознательностью (способностью рефлексивно оценивать себя) и деятельностью, направленной на осознанное преобразование себя и окружающего мира. При этом способы его бытия определяются тремя категориями – общностью, сознанием и деятельностью (Слободчиков, 2005). Категорию

общности можно соотнести с реализуемой человеком активностью в движении собственного развития от телесности и самости к уникальности и универсализации. В категориях сознания и деятельности отражены характеристики субъектности человека, детерминирующие его направленность на практическое преобразование собственной жизнедеятельности.

Субъектность проявляется не только в активности человека, реализуемой им в отношении себя, других и деятельности. Она также связана с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности, проявляемой в деятельности и поведении, в процессах восприятия, постановки и решения задач (Осницкий, 1996). Субъектность как качественно специфическая система, включающая отдельные свойства и качества, позволяющие личности сохранять свою индивидуальность, характеризует ее как субъекта деятельности, отношений и жизненного пути (Криворучко, Щербакова, 2013). Исходя из представленных положений, логично предположить, что изучение любых форм активности человека необходимо осуществлять в контексте субъектно-деятельностного подхода.

Поскольку человек – это субъект социальных отношений, то чаще всего его активность определяется как социальная (Shamionov, 2018) и понимается как сознательная деятельность личности, которая создает социальную реальность, изменяет ее и условия своего существования в ней. Она предполагает не только участие личности в общественной жизни, «но, прежде всего, инициативно-творческое отношение к сферам социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия» (Шамионов, Григорьева, Григорьев, 2019). В научных исследованиях, посвященных изучению социальной активности, она рассматривается как осознаваемое, целенаправленное взаимодействие личности и социума; подчеркивается, что конкретные формы ее проявления обусловлены видами социальной деятельности личности, а также спецификой социальных групп, в которые она включена. В них личность не только самоопределяется, но и проявляет субъектные качества, отражающие ее позицию по отношению к окружающей действительности.

К важным психологическим детерминантам социальной активности молодежи относят ее способность к построению субъект-субъектных отношений в ситуациях социального взаимодействия, высокий уровень овладения социальными навыками и умениями, сформированность личностных качеств, позволяющих реализовывать свою субъектность: инициативность (как потребность в активной деятельности), сознательность, решительность, настойчивость, целеустремленность, самостоятельность, сила воли, ответственность, свободное мышление и творчество (Балабанова, 2018). Примечательно, что волевые качества студенческой молодежи – целеустремленность, решительность, энергичность – обуславливают социальную активность по-разному, в зависимости от формы ее проявления. Так, образовательно-развивающая активность находится под прямым влиянием этих качеств, а на активность в сфере саморазвития и творчества эти качества практически не влияют (Шамионов, Григорьева, Григорьев, 2019). На степень проявления социальной ак-

тивности студенческой молодежи также положительно влияет ее готовность к изменениям в экономической сфере и готовность изменить свой образ жизни (Grigoryeva, 2019).

Говоря о субъектной составляющей социальной активности и определяя ее как способность и готовность личности быть субъектом социальных взаимодействий (Харланова, 2011), многие исследователи отмечают и деятельностную основу, рассматривая ее как сознательную и целенаправленную деятельность, мотивируемую установками субъекта (Сохадзе, 2017), результатом которой является преобразование предметов, процессов и явлений окружающей действительности (Баранова, Баранов, 2013); как сочетание форм человеческой деятельности, намеренно ориентированных на решение стоящих перед обществом задач и проявляющихся во всех сферах общественной жизни (Zhechev, 2015). Как частный случай инициативного воздействия на окружающую среду (Шамионов, 2012) социальная активность молодежи предполагает ее включенность в социально-преобразующую деятельность, направленную на получение самостоятельного социального опыта как результата собственного действия в процессе активного взаимодействия с миром (Еремина, 2015).

Анализ публикаций по проблеме социальной активности молодежи показывает, что она описывается как взаимодействие личности и общества, специфика которого исследуется либо в контексте проявления ее субъектных свойств, либо – особенностей ее преобразующей деятельности. Вместе с тем социальная активность молодежи практически не рассматривается исследователями с позиций субъектно-деятельностного подхода, то есть в контексте ее обусловленности одновременно и субъектными, и деятельностными факторами как в целом, так и в отношении разных видов ее проявления. В этой связи представляется актуальным проведение исследования, направленного на проверку *гипотезы* о том, что детерминантами социальной активности современной учащейся молодежи выступают свойства личности, связанные с проявлением ее субъектности, а также характеристики деятельности, отражающие степень ее вовлеченности в виды активности, различающиеся направленностью на достижение целей (индивидуальных или общественных).

Цель исследования – выявление субъектных и деятельностных детерминант и предикторов разных видов социальной активности учащейся молодежи, различающихся по направленности: связанной с достижением либо личных устремлений и интересов (направленность «на себя»), либо социально значимых целей (направленность «на других»).

Процедура и методы исследования

Участники. Исследование проводилось на выборке молодежи в возрасте 15–25 лет. Общая выборка составила 229 человек, из них 41 % юноши ($n = 94$) и 59 % девушки ($n = 135$), проживающие в областном центре (г. Саратов, $n = 125$) и в малом городе (г. Балаково Саратовской области, $n = 104$). По уровню образования выборка включала молодых людей, имеющих основ-

ное общее образование ($n = 99$, школьники – ученики 9–11 классов, учащиеся колледжа); полное общее среднее образование ($n = 54$, студенты бакалавриата очной формы обучения); среднее профессиональное и высшее образование ($n = 76$, студенты бакалавриата заочной формы обучения и магистратуры).

Методы и методики. В процессе исследования изучались следующие *субъектные характеристики* учащейся молодежи:

– способность личности к самодетерминации (тест самодетерминации личности Б. Шэлдона в модификации Е.Н. Осина; шкалы «автономия» и «самовыражение») (Богомаз, Литвинова, 2015);

– показатели структуры субъектности личности как интегральной характеристики активности человека, проявляющейся в его позиции к себе, другим и к осуществляемой деятельности (опросник изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серегиной, для старшеклассников использовалась форма опросника, модифицированная А.А. Каленовым; шкалы «осознанная активность», «способность к рефлексии», «свобода выбора и ответственность за него», «осознание собственной уникальности», «понимание и принятие других», «саморазвитие») (Волкова, 2001; Каленов, 2017);

– уровневые характеристики развития внеситуативной субъектности как способности инициировать, организовывать и контролировать свою социальную активность (методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной; шкалы «активность – реактивность», «автономность – зависимость», «целостность – неинтегрированность», «опосредованность – непосредственность», «креативность – стандартность», «самоценность – малоценность») (Щукина, 2015).

Деятельностные характеристики социальной активности молодежи изучались с помощью опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой (шкалы «плановмерность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация на структурировании деятельности», «самоорганизация посредством внешних средств», «ориентация на настоящее») (Мандрикова, 2010). Также была разработана анкета, включающая в себя 12 видов социальной активности и 14 характеристик поведения, проявляемого личностью в деятельности, соотнесенных между собой в виде таблицы. В столбцах таблицы указывались формы социальной активности, горизонтальные строки соответствовали поведению личности при осуществлении деятельности в данных формах активности. Респондентам предлагалось оценить, насколько часто в их поведении проявляются эти характеристики деятельности относительно разных форм социальной активности по шкале от 1 до 5 (1 – минимальная, 5 – максимальная частота проявления). Средние баллы по столбцам и строкам позволили определить степень выраженности изучаемого показателя (соответственно, конкретной формы социальной активности и характеристики деятельности). Анкета также позволила рассчитать средние показатели по видам социальной активности и соответствующим им характеристикам деятельности. Досуговая, образовательно-развивающая, социально-экономическая, духовная, религиозная и субкультурная формы активности условно были опре-

делены как вид социальной активности, направленной «на себя». Альтруистическая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, протестная и радикально-протестная формы – как вид социальной активности, направленной «на других». Содержательно изучаемые формы социальной активности молодежи были описаны в более ранних исследованиях (Арендчук, 2018; Бочарова, 2018), их психологическая обусловленность обоснована М.А. Кленовой (Кленова, 2018). Деление форм социальной активности на группы по направленности, принятое в анкете, было основано на выделении соответствующей ей доминирующей деятельности. Социальная активность, направленная «на себя», реализуется в деятельности, посредством которой молодые люди самоопределяются, удовлетворяют в первую очередь свои собственные интересы и потребности. В формах активности, направленных «на других», доминирует деятельность, связанная с достижением социально значимых целей и выполнением личностью общественных функций.

Экспертная оценка анкеты на предмет соответствия ее позиций характеристикам деятельности осуществлялась пятью специалистами в области исследования социальной активности (преподаватели кафедр социальной психологии образования и развития, педагогической психологии и психодиагностики СГУ имени Н.Г. Чернышевского). Внутренняя согласованность характеристик деятельности в разных формах социальной активности, входящих в анкету, проверялась с помощью позиционного анализа. Рассчитанный по шкале коэффициент α Кронбаха = 0,966; стандартизированная $\alpha_{st} = 0,967$; средняя корреляция между позициями $r_{inter-item} = 0,684$, а также анализ позиций, входящих в результирующую шкалу (табл. 1) свидетельствуют о возможности использования разработанной анкеты как достаточно надежного инструмента для измерения конструкторов, описывающих характеристики деятельности, связанной с реализацией личностью социальной активности.

Дизайн исследования. Все испытуемые участвовали в исследовании добровольно, анонимно, безвозмездно. Тестовые методики в бланковом варианте заполнялись последовательно, в соответствии с требованиями к процедуре психодиагностического исследования. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете Statistica for Windows. Проверка выборки на нормальность распределения проводилась по критерию согласия χ^2 Пирсона с помощью статистической процедуры «Подгонка распределения», также рассчитывался критерий Шапиро – Уилка (W). Значимость различий в степени выраженности видов социальной активности выявлялась с помощью t -критерия Стьюдента; их обусловленность субъектными и деятельностными факторами определялась в процессе корреляционного анализа по Пирсону. Субъектно-деятельностные детерминанты социальной активности по видам направленности выявлялись в процессе множественного регрессионного анализа методом пошагового включения переменных в регрессионную модель; анализ остатков осуществлялся по критерию Дарбина – Уотсона (DW).

Таблица 1 / Table 1

**Показатели надежности для позиций шкалы,
описывающей деятельность в разных формах социальной активности личности (n = 229)
[Index of reliability for positions of the scale describing activity
in various forms of a person's social activity, n = 229]**

Позиции шкалы	M ± SD	R	α	Измеряемый конструкт
Достижение поставленных целей	32,66 ± 8,24	0,842	0,963	Цель деятельности
Увлеченность процессом выполняемой деятельности	32,56 ± 8,20	0,866	0,962	Процесс деятельности
Привлекательность содержания деятельности	32,56 ± 8,16	0,879	0,962	Содержание деятельности
Получение удовлетворения при достижении результата, чувство собственной значимости	32,32 ± 8,14	0,809	0,963	Удовлетворенность результатом деятельности
Проявление личного интереса	32,57 ± 8,38	0,759	0,964	Личный интерес
Удовлетворение своих потребностей, желаний	32,58 ± 8,18	0,847	0,962	Удовлетворение своих потребностей
Стремление добиться успеха, показать себя с лучшей стороны	32,54 ± 8,08	0,873	0,962	Стремление к успеху, самоутверждение
Стремление к разнообразию	32,58 ± 8,18	0,801	0,963	Стремление к разнообразию
Проявление инициативы, выполнение роли организатора	32,96 ± 8,34	0,666	0,966	Инициатива в деятельности
Проявление личной ответственности (перед собой)	32,49 ± 8,06	0,822	0,963	Личная ответственность
Проявление социальной ответственности (перед другими людьми, коллективом)	32,59 ± 8,11	0,810	0,963	Социальная ответственность
Решение задач, поставленных другими людьми	32,82 ± 8,19	0,806	0,963	Решение социально ориентированных задач
Выполнение требований общества, коллектива	32,70 ± 8,26	0,775	0,964	Соответствие социальным требованиям
Преодоление сомнений, страхов	32,74 ± 8,14	0,750	0,965	Стремление к уверенности, работа над собой

Примечание. M – среднее значение признака; SD – стандартное отклонение; R – суммарная корреляция (коэффициент избирательности позиции); α – коэффициент α Кронбаха.

Результаты исследования

Корректность использования статистических методов исследования связана с требованием приближенности выборки к нормальному распределению, поэтому предварительно была проведена соответствующая проверка. В каче-

стве проверяемого признака был выбран обобщенный показатель социальной активности личности ($n = 229$), рассчитанный по результатам анкетирования и отражающий среднее значение оценок молодежью своей активности во всех формах ее проявления. В соответствии с произведенными расчетами было установлено, что критерий согласия Пирсона $\chi^2 = 0,509$ оказался меньше расчетного критического (7,815 при $df = 3$) и имел уровень достоверности $p = 0,917$ (больше $p = 0,05$), значение статистического критерия Шапиро – Уилка $W = 0,995$; $p = 0,729$ (также больше $p = 0,05$). Данные показатели оказались статистически незначимыми, то есть выборка не противоречит нормальному распределению.

Сравнительный анализ выраженности видов социальной активности показал, что ее направленность «на себя» ($M = 2,70$) выражена в большей степени, чем направленность «на других» ($M = 2,29$) на достоверно значимом уровне (t -критерий Стьюдента – 6,65; $p < 0,001$).

Результаты корреляционного анализа. Корреляционный анализ показал, что направленность социальной активности «на себя» обусловлена большим количеством субъектных характеристик личности молодых людей, чем ее направленность «на других» (9 и 4 значимых прямых корреляционных связей соответственно; $p < 0,05$). Такие характеристики, как «осознанная активность», «свобода выбора и ответственность за него», «креативность – стандартность», «общий уровень субъектности личности» положительно связаны с социальной активностью молодежи, независимо от ее направленности. Кроме того, направленность социальной активности «на себя» оказалась обусловленной характеристикой самодетерминации личности «автономия» и уровневными характеристиками субъектности «активность – реактивность», «автономность – зависимость», «целостность – неинтегративность», «опосредованность – непосредственность». Судя по прямым корреляционным связям, чем больше в сторону субъектности проявляются данные характеристики, тем в большей степени у молодежи выражены формы социальной активности, направленной «на себя» (табл. 2).

Полученные результаты достаточно трудно соотнести с данными других исследований, поскольку аналогичных исследований социальной активности практически не проводилось. Вместе с тем в исследовании политической активности молодежи, которую можно характеризовать как вид социальной активности, направленной «на других», проведенном М.В. Криворучко и К.Н. Щербаковой, показана ее обусловленность субъектными характеристиками социально ориентированных молодых людей (Криворучко, Щербакова, 2013), что косвенно согласуется с представленными в статье данными, показывающими наличие значимой прямой корреляционной связи направленной на других социальной активности с общим уровнем субъектности личности.

Корреляционный анализ также показал, что социальная активность молодежи обусловлена деятельными характеристиками в большей мере, чем субъектными. Так, в отношении ее направленности «на себя» было выявлено 17 значимых прямых корреляционных связей, а в отношении направленно-

сти «на других» – 19 значимых прямых корреляционных связей ($p < 0,05$). Примечательно, что общий показатель самоорганизации деятельности, ее ориентация на настоящее и целеустремленность в процессе выполнения деятельности, а также все изученные в процессе анкетирования содержательные характеристики деятельности положительно связаны с социальной активностью молодежи независимо от ее направленности. Кроме того, характеристики способности личности к самоорганизации деятельности «настойчивость» и «самоорганизация (посредством внешних средств)» связаны с выраженностью направленности социальной активности «на других» (табл. 3).

Если определить детерминацию как обусловленность факторов, их активное и очень подвижное взаимодействие и исходить из понимания ее сущности как признания «двух объективно существующих способов взаимообусловливания» (Галанина, 2016. С. 22), то выявленные характеристики социальной активности (и субъектные, и деятельностные) можно отнести к детерминантам социальной активности молодежи.

Таблица 2 / Table 2

**Субъектные детерминанты социальной активности молодежи
(результаты корреляционного анализа, $n = 229$)**
[Subject determinants of young people social activity (results of correlation analysis), $n = 229$]

Характеристики субъектности личности	Направленность социальной активности (r Пирсона)	
	«На себя»	«На других»
Автономия	0,144	0,082
Самовыражение	0,102	0,057
Осознанная активность	0,205	0,190
Способность к рефлексии	0,075	0,108
Свобода выбора и ответственность за него	0,145	0,136
Осознание собственной уникальности	0,061	0,109
Понимание и принятие других	0,128	0,106
Саморазвитие	0,028	-0,031
Активность – реактивность	0,186	0,104
Автономность – зависимость	0,151	0,069
Целостность – неинтегративность	0,235	0,118
Опосредованность – непосредственность	0,184	0,104
Креативность – стандартность	0,293	0,172
Самоценность – малоценность	0,122	0,101
Общий уровень субъектности личности	0,251	0,145

Примечание. Здесь и в табл. 3 полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции, $p < 0,05$.

Таблица 3 / Table 3

**Деятельностные детерминанты социальной активности молодежи
(результаты корреляционного анализа, $n = 229$)**
[Activity determinants of young people social activity (results of correlation analysis), $n = 229$]

Характеристики деятельности	Направленность социальной активности (r Пирсона)	
	«На себя»	«На других»
Планомерность	0,048	0,063
Целеустремленность	0,215	0,156
Настойчивость	0,123	0,193
Фиксация (на структурировании деятельности)	0,052	0,105
Самоорганизация (посредством внешних средств)	0,086	0,235
Ориентация на настоящее	0,147	0,211
Общий показатель самоорганизации деятельности	0,205	0,270
Цель деятельности	0,824	0,748
Процесс деятельности	0,820	0,772
Содержание деятельности	0,849	0,777
Удовлетворенность результатом деятельности	0,787	0,736
Личный интерес	0,762	0,671
Удовлетворение своих потребностей	0,810	0,772
Стремление к успеху, самоутверждение	0,792	0,847
Стремление к разнообразию	0,742	0,754
Инициатива в деятельности	0,644	0,636
Личная ответственность	0,787	0,770
Социальная ответственность	0,779	0,754
Решение социально ориентированных задач	0,749	0,757
Соответствие социальным требованиям	0,719	0,740
Стремление к уверенности, работа над собой	0,702	0,726

Принимая во внимание диахроничность в проявлении факторов, обуславливающих социальную активность молодежи (их динамичность, нелинейность, гетерохронность), изучение ее субъектных и деятельностных детерминант было продолжено в процессе регрессионного анализа, позволяющего подтвердить (или опровергнуть) результаты корреляционного анализа и раскрыть систему детерминант, которую можно использовать для прогноза проявления видов социальной активности учащейся молодежи.

Результаты регрессионного анализа. Регрессионный анализ проводился методом множественной регрессии с пошаговым включением переменных в регрессионную модель.

Оценка эффективности регрессионной модели, раскрывающей детерминацию социальной активности, направленной «на себя» (зависимой переменной), субъектно-деятельностными характеристиками учащейся молодежи (независимые переменные) показала, что все коэффициенты факторов, входящих в ее структуру, оказались значимы на уровне 0,05. Эта регрессионная модель объясняет 84,3 % вариации зависимой переменной (скорректированный R^2); F -критерий свидетельствует об общей значимости уравнения регрессии; остатки от регрессии без заметной автокорреляции (выполнены условия отсутствия автокорреляции: статистика $DW = 1,86$, то есть приближена к значению 2; коэффициент автокорреляции $r = 0,06$, то есть приближен к нулю) (табл. 4). Соответственно, можно заключить, что построенная модель адекватно отражает детерминацию данного вида социальной активности учащейся молодежи выделенными факторами (деятельностными и субъектными характеристиками).

Таблица 4 / Table 4

Регрессионная модель детерминации социальной активности учащейся молодежи, направленной «на себя»
[Regression model of determination of students' social activity aimed "for own benefit"]

Структурные компоненты модели	β	b	t	p
Оценка свободного члена регрессии	–	0,251	2,00	0,047
Содержание деятельности	0,350	0,324	7,40	0,001
Социальная ответственность	0,234	0,187	5,70	0,001
Удовлетворенность результатом деятельности	0,192	0,160	4,38	0,001
Инициатива в деятельности	0,159	0,158	4,51	0,001
Решение социально ориентированных задач	0,116	0,104	2,79	0,006
Самоорганизация (посредством внешних средств)	–0,071	–0,012	–2,60	0,010
Креативность – стандартность	0,130	0,011	3,58	0,001
Самоценность – малоценность	–0,106	–0,009	–2,94	0,004
Статистические параметры модели	Значения			
Коэффициент регрессии R	0,922			
Коэффициент детерминации R^2	0,849			
Скорректированный R^2	0,843			
Стандартная погрешность уравнения	0,167			
Критерий Фишера, F (df регрессии = 9; df остатков = 219)	137,199; $p < 0,001$			
Критерий Дарбина – Уотсона (DW)	1,860			
Коэффициент автокорреляции	$r = 0,060$			

Примечание. Здесь и в табл. 5: β – стандартизованные коэффициенты регрессии; b – оценки параметров модели; t – значения t -критерия Стьюдента; p – уровень значимости всех компонентов модели.

Качественный анализ представленной регрессионной модели свидетельствует о том, что предикторами социальной активности учащейся молодежи, направленной «на себя», являются в основном деятельностные факторы – характеристики деятельности, осуществляемой при ее реализации: «содержание деятельности», «социальная ответственность», «удовлетворенность результатом деятельности», «инициатива в деятельности» и «решение социально ориентированных задач», а также характеристика самоорганизации деятельности, связанная с использованием внешних средств ее планирования (ее вклад в детерминацию зависимой переменной минимален). Из многообразия изученных субъектных характеристик в качестве предикторов данного вида активности молодежи выделились только «креативность – стандартность» (с ориентацией на креативность) и «самоценность – малоценность» (с тенденцией к малоценности).

Таблица 5 / Table 5

Регрессионная модель детерминации социальной активности учащейся молодежи, направленной «на других»
[Regression model of determination of students' social activity aimed "for others' benefit"]

Структурные компоненты модели	β	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Оценка свободного члена регрессии	–	–0,145	–1,20	0,231
Стремление к успеху, самоутверждение	0,401	0,316	7,86	0,001
Стремление к уверенности, работа над собой	0,150	0,113	3,55	0,001
Удовлетворение своих потребностей	0,135	0,120	2,90	0,004
Соответствие социальным требованиям	0,148	0,138	3,34	0,001
Решение социально ориентированных задач	0,101	0,088	2,10	0,037
Инициатива в деятельности	0,091	0,087	2,40	0,017
Настойчивость	0,077	0,009	2,65	0,009
Самоорганизация (посредством внешних средств)	0,087	0,014	2,89	0,004
Ориентация на настоящее	0,107	0,024	3,67	0,001
Креативность – стандартность	–0,122	–0,010	–3,67	0,001
Свобода выбора и ответственность за него	0,081	0,028	2,58	0,011
Статистические параметры модели	Значения			
Коэффициент регрессии <i>R</i>	0,917			
Коэффициент детерминации <i>R</i> ²	0,841			
Скорректированный <i>R</i> ²	0,832			
Стандартная погрешность уравнения	0,168			
Критерий Фишера, <i>F</i> (<i>df</i> регрессии = 9; <i>df</i> остатков = 219)	95,125; <i>p</i> < 0,001			
Критерий Дарбина – Уотсона (DW)	1,885			
Коэффициент автокорреляции	<i>r</i> = 0,050			

Оценка эффективности регрессионной модели, раскрывающей детерминацию социальной активности учащейся молодежи, направленной «на других» (зависимой переменной), также показала ее адекватность в отношении обусловленности данного вида активности выделенными деятельностными и субъектными характеристиками (детерминантами): модель объясняет 83,2 % вариации зависимой переменной (скорректированный R^2); F -критерий свидетельствует об общей значимости уравнения регрессии; остатки от регрессии без заметной автокорреляции (выполнены условия отсутствия автокорреляции: статистика $DW = 1,88$, то есть приближена к значению 2; коэффициент автокорреляции $r = 0,05$, то есть приближен к нулю) (табл. 5).

Качественный анализ представленной регрессионной модели показал, что в структуре предикторов социальной активности учащейся молодежи, направленной «на других», доминируют деятельностные характеристики «стремление к успеху, самоутверждение», «стремление к уверенности, работа над собой», «удовлетворение своих потребностей», «соответствие социальным требованиям», «инициатива в деятельности», «решение социально ориентированных задач» и характеристики самоорганизации деятельности «настойчивость», «самоорганизация (посредством внешних средств)», «ориентация на настоящее». Субъектными предикторами данного вида активности молодежи выступили уровневая характеристика субъектности личности «креативность – стандартность» (с ориентацией на стандартность) и ее структурная характеристика «свобода выбора и ответственность за него».

Обсуждение результатов исследования

Проведенное исследование показало, что социальная активность учащейся молодежи, независимо от вида ее направленности, в большей степени детерминирована характеристиками деятельности, чем субъектными характеристиками личности. Такие характеристики деятельности, как «решение социально ориентированных задач», «инициатива в деятельности и ее самоорганизация (посредством внешних средств)» можно отнести к универсальным детерминантам социальной активности молодежи, поскольку они были выявлены в качестве предикторов для обоих видов социальной активности (направленной как «на себя», так и «на других»). Полученные данные позволяют высказать предложение о том, что чем выше направленность молодых людей на решение задач, поставленных другими людьми, на проявление инициативности и стремления быть организатором, на планирование своего рабочего и личного времени с опорой на внешние средства самоорганизации деятельности, тем в большей степени они реализуют себя в разных формах и видах социальной активности.

Социальная активности молодежи, направленная «на других», в большей степени, чем направленная «на себя», детерминирована деятельными характеристиками. К детерминантам, имеющим высокую прогностическую значимость в отношении направленной «на других» активности (помимо универсальных детерминант), можно отнести стремление добиться успеха, показать

себя с лучшей стороны, стремление к уверенности, к преодолению сомнений, страхов, направленность на удовлетворение в деятельности своих потребностей и желаний, выполнение деятельности в соответствии с требованиями общества, коллектива, а также показатели самоорганизации деятельности – настойчивость как способность понимать свои цели и достигать их и ориентацию на настоящее как склонность выполнять свою деятельность основываясь на текущих особенностях ситуации («здесь и сейчас»). В отношении социальной активности, направленной «на себя», к детерминантам с высокой прогностической значимостью можно отнести увлеченность молодых людей содержанием деятельности, их направленность на получение удовлетворения при достижении результата и связанного с ним чувства собственной значимости, проявление ответственности перед коллективом и другими людьми.

Обусловленность субъектными характеристиками личности в целом в большей степени выражена в проявлении молодежью форм социальной активности, направленных «на себя». В качестве детерминант этого вида активности выделились только субъектные характеристики «креативность» и «самоценность», а детерминантами социальной активности, направленной «на других», выделились «креативность» и «свобода выбора и ответственность за него». Полученные данные позволили определить уровневую характеристику внеситуативной субъектности «креативность – стандартность» как универсальную. При этом в формах активности, направленных «на себя», молодые люди чаще и стабильнее ведут себя как субъект, эффективно взаимодействуя с социальной средой, рассматривая свою «жизнь как поле для созидания» (Щукина, 2015. С. 174). В активности, направленной «на других», детерминанта «креативность – стандартность» проявляет себя в обратном направлении, то есть в доминировании объектных форм поведения – в воспроизведении когда-то усвоенных и закрепленных стратегий и стереотипов. Помимо универсальной детерминанты, выделены также детерминанты с высокой прогностической значимостью: «свобода выбора и ответственность за него» в отношении активности, направленной «на других», и «самоценность – малоценность» в отношении активности, направленной «на себя», которая у молодых людей проявляется в формах поведения с оглядкой на мнение окружающих.

Заключение

Научная новизна представленного исследования обусловлена тем, что социальная активность впервые рассмотрена с позиции субъектно-деятельностного подхода, то есть во взаимосвязи обуславливающих ее субъектных и деятельностных характеристик учащейся молодежи. Также определен критерий выделения видов направленности социальной активности молодежи «на себя» и «на других», что позволило показать различия в их детерминантах и предикторах у современной учащейся молодежи и выявить определенные тенденции и закономерности. Представим их в виде обобщенных выводов:

1) независимо от направленности социальной активности учащейся молодежи выявлена ее большая обусловленность характеристиками деятельности. Данная тенденция более выражена в формах активности, направленных «на других». При меньшей обусловленности социальной активности молодежи субъектными характеристиками можно отметить их большую выраженность в проявлении социальной активности, направленной «на себя»;

2) выявлены универсальные предикторы социальной активности учащейся молодежи (то есть не зависящие от видов ее направленности и имеющие общий для них прогностический потенциал): деятельностные – «инициатива в деятельности», «решение социально ориентированных задач» и «самоорганизация (посредством внешних средств)» и субъектные – «креативность – стандартность»;

3) субъектно-деятельностными детерминантами, также имеющими высокую прогностическую значимость (в комплексе с универсальными), являются:

– в отношении социальной активности, направленной «на себя», – «содержание деятельности», «социальная ответственность», «удовлетворенность результатом деятельности» и уровневая характеристика внеситуативной субъектности «самоценность – малоценность»;

– в отношении социальной активности, направленной «на других», – «стремление к успеху, самоутверждение», «стремление к уверенности, работа над собой», «удовлетворение своих потребностей», «соответствие социальным требованиям», «настойчивость», «ориентация на настоящее» и характеристика субъектности личности «свобода выбора и ответственность за него».

Практическая значимость исследования связана с тем, что выявленные детерминанты, представленные в виде структурных компонентов регрессионной модели для разных видов социальной активности (направленной «на себя» и «на других»), позволяют прогнозировать не только степень ее выраженности в молодежной среде, но и проектировать программы воспитания молодых людей, содействующие их социальному развитию и продуктивной активности личности. Так, на основе полученных результатов представляется целесообразным разработку рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению процесса развития социальной активности учащейся молодежи и вовлечению ее в значимые сферы общественной жизни и внедрение их в практику воспитательной работы со студентами. В реализации этого следует учитывать их направленность на самоопределение и удовлетворение собственных интересов и потребностей.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

Список литературы

Арендачук И.В. Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в зависимости от форм ее проявления // Известия Саратовского университе-

- та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. Вып. 4. С. 425–432. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432>
- Балабанова Е.С.* Социально-психологический подход к исследованию социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 210–223. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19>
- Балог А.И.* Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 6–2. С. 143–146.
- Баранова Г.В., Баранов А.А.* Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 233–242.
- Белан Е.А.* Общая характеристика феномена активности в отечественной психологии // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. 2012. № 28. С. 1148–1151.
- Богомаз С.А., Литвинова С.А.* Опросниковые методы исследования средовой идентичности: методическое руководство. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2015. 27 с.
- Бочарова Е. Е.* Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4. С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Брушлинский, А.В.* Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
- Волкова Е.Н.* Психология субъектности педагога. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. 272 с.
- Волочков А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2007. 376 с.
- Вылегжанина С.Ю.* О соотношении категорий «активность» и «деятельность» в психолого-педагогических исследованиях // Экономика образования. 2013. № 3. С. 112–116.
- Галанина Н.В.* Понимание детерминации в философском анализе // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 2. С. 21–23.
- Грибанова В.А.* Содержание понятия «активность» в научной литературе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2012. № 1. С. 15–19.
- Еремينا Л.И.* Соотношение креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2. С. 155–158. <https://dx.doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-2-155-158>
- Иваненков С.П., Кострикин А.В.* Проблемы исследования социальной активности молодежи // Credo new. 2009. № 3. С. 82–100.
- Каленов А.А.* К вопросу об эмпирическом изучении уровня сформированности субъектности у старшеклассников // Молодой ученый. 2017. № 25. С. 290–293.
- Кленова М.А.* Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4. С. 319–325. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>
- Криворучко М.В., Щербакова К.Н.* Особенности субъектных характеристик молодежи с разными формами политической активности // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2013. № 2. С. 5–13.

- Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
- Мельникова А.С. Социальная активность в объектно-предметном поле отечественных исследований: опыт контент-анализа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 82–90.
- Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
- Сохадзе К.Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2017. Т. 17. № 3. С. 348–363. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363>
- Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49–58.
- Троцук И.В., Сохадзе К.Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2014. № 4. С. 58–73.
- Харланова Е.М. Исследование социальной активности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5 (10). С. 173–178.
- Шамионов Р.М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145–154.
- Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Григорьев А.В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 1. С. 18–34. <https://dx.doi.org/10.17759/sps.2019100102>
- Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2015. 257 с.
- Grasso M. Young people's political participation in Europe in times of crisis // Young people re-generating politics in times of crises. Palgrave Studies in Young People and Politics / ed. by S. Pickard, J. Bessant. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2018. Pp. 179–196. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
- Grigoryeva M.V. Students' readiness for changes as a predictor of social activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. LVI. Pp. 43–48. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.6>
- Iudashkina V., Stafeeva N. Features of studying the youth's social activity in Tyumen // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. Vol. XXXV. Pp. 502–510. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.58>
- Savotina N. The potential for development of Russian youth social activity // Порівняльна професійна педагогіка. 2016. Т. 6. Вып. 1. Pp. 14–20. doi: <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.007710.1515/rpp-2016-0002>
- Shamionov R.M. Factors of social activity of the student youth in modern Russia // ICERI2018 Proceedings, 11th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: IATED Academy, 2018. Pp. 9543–9548. doi: <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0077>
- Subhanov N. Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society // European Science Review. 2017. No. 1–2. Pp. 171–173. <https://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173>
- Zhechev Z. Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity // SocioBrains. 2015. No. 5. Pp. 48–53.

История статьи:

Поступила в редакцию: 12 июля 2019 г.

Принята к печати: 25 октября 2019 г.

Для цитирования:

Арендачук И.В. Субъектно-деятельностные детерминанты видов социальной активности учащейся молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 560–581. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-560-581>

Сведения об авторе:

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национально-исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). ResearcherID: D-9381-2013, ORCID iD: 0000-0002-8378-2284, eLIBRARY SPIN-код: 3422-0417. E-mail: arend-irina@yandex.ru

Research article

**Subject-Activity Determinants of
Types of Social Activity of Students**

Irina V. Arendachuk

Saratov State University
83 Astrakhanskaya St., Saratov, 410012, Russian Federation

Abstract. The relevance of the study of the social activity of young people presented in the article in the context of the subject-activity approach is determined by the need for psychological justification of programs meant to implement it in the significant areas of public life. The purpose of the study is to identify the subject and activity characteristics that determine the social activity of the students, depending on the type of its orientation. The study was conducted on a sample of young people aged 15–25 years ($n = 229$). The two types of social activity were identified: the one aimed at the realization of personal aspirations and interests (“for own benefit”) and the one aimed at the achievement of socially significant goals (“for others’ benefit”). The subject characteristics of these types of activity were studied using the personality self-determination test by B. Sheldon as modified by E.N. Osin, the questionnaire for the study of the subjectivity structure by E.N. Volkova and I.A. Seregina, the methodology “The Level of Development of Personality Subjectivity” by M.A. Schukina. The activity self-organization questionnaire by E.Yu. Mandrikova and the author’s questionnaire, the reliability of which is confirmed by the results of positional analysis, were used to study the activity characteristics.

It is shown that the social activity of young people is largely due to activity characteristics. The social activity aimed “for own benefit” is more highly determined by the subjective characteristics of the person, compared to the activity aimed “for others’ benefit”. The universal determinants of the social activity of students, which do not depend on the types of its orientation and have a common predictive potential, are revealed. These include the level characteristic of the personality’s subjectivity “creative – standard” and the characteristics of activity – “initia-

tive in activity”, “solution of socially-oriented tasks” and “self-organization (through external means)”. In the structure of the activity the factors “activity content”, “social responsibility” and “satisfaction with the result of activity” were also attributed to the sustainably expressed determinants of the social activity aimed “for own benefit”. The activity characteristics “striving for success, self-affirmation”, “striving for confidence, self-improvement”, “satisfying own needs”, “complying with social requirements”, “insistence”, “focusing on the present”, as well as the characteristic of the non-situational subjectivity of the personality “freedom of choice and responsibility for it” became the determinants of activity aimed “for others’ benefit”.

Key words: activity of personality; social activity of young people; orientation of social activity; subject-activity approach; subject and activity characteristics of social activity

Acknowledgements and Funding. The study was carried out at the expense of the Grant of the Russian Science Foundation (Project No. 18-18-00298).

References

- Arendachuk, I.V. (2018). Value-based meaningful characteristics of social activity of youth, depending on the forms of its manifestation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 18(4), 425–432. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432> (In Russ.)
- Balabanova, E.S. (2018). Social and psychological approach to the study of young people’s social activity. *Knowledge. Understanding. Skill*, (3), 210–223. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.19> (In Russ.)
- Balog, A.I. (2015). Social activity of student youth. *Historical and Social Educational Ideas*, 7(6–2), 143–146. (In Russ.)
- Baranova, G.V., & Baranov, A.A. (2013). Social activity (the experience of methodological analysis). *RSUH/RGGU Bulletin. Philosophy. Social Studies. Art Studies Series*, (2), 233–242. (In Russ.)
- Belan, E. A. (2012). General characteristics of the phenomenon of activity in domestic psychology. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.G. Belinskogo. Public sciences*, (28), 1148–1151. (In Russ.)
- Bocharova, E.E. (2018). Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345> (In Russ.)
- Bogomaz, S.A., & Litvinova, S.A. (2015). *Oprosnikovyye metody issledovaniya sredovoy identichnosti. Metodicheskoye rukovodstvo*. Tomsk: Natsional’nyy issledovatel’skiy Tomskiy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.)
- Brushlinsky, A.V. (2003). *Psychology of the Subject*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ.; Saint Petersburg: Aleteiya Publ. (In Russ.)
- Eremina, L.I. (2015). Correlation of creativity and social activity of students in the socio-reformative activity. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(2), 155–158. <https://dx.doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-2-155-158> (In Russ.)
- Galanina, N.V. (2016). Understanding the determination of the philosophical analysis. *Vestnik Moskovskogo Universiteta MVD Rossii*, (2), 21–23. (In Russ.)

- Grasso, M. (2018) Young People’s Political Participation in Europe in Times of Crisis. In S. Pickard & J. Bessant (Eds.), *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises. Palgrave Studies in Young People and Politics* (pp. 179–196). London: Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
- Gribanova, V.A. (2012). The essence of the concept “activity” in scientific literature. *Vestnik Taganrogskogo Instituta imeni A.P. Chekhova*, (1), 15–19. (In Russ.)
- Grigoryeva, M.V. (2019). Students’ readiness for changes as a predictor of social activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, LVI, 43–48. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.6>
- Iudashkina, V., & Stafeeva, N. (2018). Features of studying the youth’s social activity in Tyumen. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, XXXV, 502–510. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.58>
- Ivanenkov, S.P., & Kostrikin, A.V. (2009). Problemy issledovaniya sotsial’noj aktivnosti molodezhi. *Credo New*, (3), 82–100. (In Russ.)
- Kalenov, A.A. (2017). To the question of empirical study of the level of subjectivity formation in high school students. *Young Scientist*, (25), 290–293. (In Russ.)
- Kharlanova, E.M. (2011) Research of Social Activity of Students. *Historical and Social-Educational Ideas*, (5), 173–178. (In Russ.)
- Klenova, M.A. (2018). Problems and perspectives of the study of young people’s social activity. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 319–325. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325> (In Russ.)
- Krivoruchko, M.V., & Shcherbakova, K.N. (2013). The peculiarities of subject characteristics among youth with different forms of political activity. *Herald of Omsk University. Series: Psychology*, (2), 5–13. (In Russ.)
- Mandrikova, E.Yu. (2010). Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel’nosti (OSD). *Psikhologicheskaya Diagnostika*, (2), 87–111. (In Russ.)
- Melnikova, A.S. (2018). Social activity in the object-subject field of patriotic research: the experience of content-analysis. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (8), 82–90. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (1996). Problems of research of subjective activity. *Voprosy Psikhologii*, (1), 5–19. (In Russ.)
- Savotina, N. (2016). The potential for development of Russian youth social activity. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(1), 14–20. doi: <https://doi.org/10.21125/ic-eri.2018.007710.1515/rpp-2016-0002>
- Shamionov, R.M. (2012). Psikhologicheskiye kharakteristiki sotsial’noy aktivnosti lichnosti. *Mir Psikhologii*, (3), 145–154. (In Russ.)
- Shamionov, R.M. (2018). Factors of social activity of the student youth in modern Russia. In *ICERI2018 Proceedings: 11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9543–9548). Seville: IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0077>
- Shamionov, R.M., Grigoryeva, M.V., & Grigoryev, A.V. (2019). Volitional qualities as predictors of the importance of social activity of students. *Social Psychology and Society*, 10(1), 18–34. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100102> (In Russ.)
- Shchukina, M.A. (2015) *Psikhologiya Samorazvitiya Lichnosti*. Saint Petersburg: SPBU Publ. (In Russ.)
- Slobodchikov, V. I. (2005). O sootnoshenii kategoriy “subyekt” i “lichnost” v kontekste psikhologicheskoy antropologii. *Development of Personality*, (2), 49–58. (In Russ.)

- Sokhadze, K.G. (2017). Social activity of the Russian youth: the scope and restraining factors. *RUDN Journal of Sociology*, 17(3), 348–363. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363> (In Russ.)
- Subhanov, N. (2017). Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society. *European Science Review*, (1–2), 171–173. <http://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173>
- Trotsuk, I.V., & Sokhadze, K.G. (2014). Social activity of the youth: approaches to the assessment of forms, motives and factors in the contemporary Russian society. *RUDN Journal of Sociology*, (4), 58–73. (In Russ.)
- Volkova, E.N. (2001). *Psikhologiya Sub'yektnosti Pedagoga*. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gumanitarnyi tsentr Publ. (In Russ.)
- Volochkov, A.A. (2007). *Activity of the Subject of Being: Integrative approach*. Perm: Permskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ. (In Russ.)
- Vylegzhanina, S.Yu. (2013). The correlation of “dynamic” and “active” categories in psychological and pedagogic research papers. *Economics of Education*, (3), 112–116. (In Russ.)
- Zhechev, Z. (2015). Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity. *SocioBrains*, (5), 48–53.

Article history:

Received: 12 July 2019

Revised: 24 October 2019

Accepted: 25 October 2019

For citation:

Arendachuk, I.V. (2019). Subject-Activity Determinants of Types of Social Activity of Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 560–581. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-560-581>

Bio note:

Irina V. Arendachuk, PhD in Psychology, Associate Professor, is Associate Professor of Social Psychology of Education and Development Department of the Saratov State University of Russia (Saratov, Russia). ResearcherID: D-9381-2013, ORCID iD: 0000-0002-8378-2284, eLIBRARY SPIN-code: 3422-0417. E-mail: arend-irina@yandex.ru



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-582-599

УДК 159.9

**Структура социальных представлений
о высшем образовании учащихся
с разным интрагрупповым статусом**М.Е. Сачкова¹, Г.К. Есина²

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, 84

²Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29

В статье обсуждаются результаты исследования структуры и содержания социальных представлений учащихся о высшем образовании. Выборку исследования составили 358 человек, средний возраст которых – 18,3 лет: старшеклассники московских общеобразовательных школ и студенты бакалавриата различных московских вузов. Цель исследования заключалась в выявлении структуры и содержания социальных представлений о высшем образовании старшеклассников и студентов с разным интрагрупповым статусом в учебной группе. Для изучения структуры социальных представлений была использована методика свободных ассоциаций П. Вержеса, для определения интегрального интрагруппового статуса учащихся – методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, социометрия, референтометрия. Полученные ассоциации подвергались прототипическому (рангово-частотному) анализу. Установлено, что ядра социальных представлений о высшем образовании учащихся разных статусных категорий отличаются по количеству элементов и по их содержательным характеристикам. Выявлено, что социальные представления студентов разных статусных категорий отличаются большей согласованностью в сравнении со старшеклассниками за счет меньшей «дистанции» к высшему образованию как к «объекту». Обнаружены различия в значимости и валентности элементов ядра представлений у учащихся разных статусных категорий.

Ключевые слова: социальные представления; структурный подход; высшее образование; методика свободных ассоциаций; старшеклассники; студенты; интрагрупповой статус

Введение

Изменения, происходящие в последнее время в современном российском обществе, актуализируют потребность молодежи в достижении успеха в различных областях деятельности (Корж, 2011). Сфера высшего образова-

© Сачкова М.Е., Есина Г.К., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ния, связанная не только с социально-профессиональной реализацией, но и с формированием ценностных ориентаций людей, в большей степени зависит от того, как молодое поколение относится к процессу и результату учебной деятельности (Дьячкова, Красов, 2017; Климова, 2007; Корж, 2011). Реформа отечественного высшего образования, заключающаяся в переходе на многоуровневую структуру (бакалавриат, магистратура, аспирантура), привела к возникновению новых требований к общему уровню подготовки выпускников вузов в связи с проблемой соотношения академического и профессионального компонентов образовательных программ (Сенашенко, Ткач, 2012; Юдина, Сизова, 2015). В связи с этим актуальными становятся изучение и сравнение особенностей социальных представлений о высшем образовании учащихся, то есть тех, кто планирует получить (старшеклассники) и кто уже получает высшее образование (студенты) (Есина, Сачкова, 2016).

Социальные представления – это набор осознаваемых, упорядоченных, связанных друг с другом понятий (образов, знаний, идей, убеждений) по отношению к изменяющимся событиям, возникающих в процессе коммуникации и разделяемых индивидами, включенными в различные социальные группы (Бовина, 2010, 2011; Московичи, 1995; Moscovici, 1984; Vergès, 1992). Среди разных научных направлений исследования представлений в последнее время одним из наиболее актуальных выступает структурный подход. Именно его методологические принципы были использованы в данной работе. Структурный подход, или теория центрального ядра, был разработан Ж.-К. Абриком (Abric, 1993) и К. Фламаном (Flament, 2003). В нем социальные представления рассматриваются как иерархически организованная система (Dany, Urdapilleta, Lo Monaco, 2015), состоящая из двух взаимодействующих подсистем: центральной (ядра) и периферической. Таким образом, исследование социальных представлений осуществляется путем анализа их составных частей: ядра, достаточно устойчивого к изменениям, включающего стереотипы и прототипы, которые ассоциируются с объектом, и периферии, характеризующейся изменчивостью и отражающей существенные особенности трансформации социальных представлений (Бовина, 2010, 2011; Vergès, 1992). Главным фактором функционирования центральной системы социальных представлений является процесс активации, таким образом, в стабильной системе, образованной ядром, отдельные элементы могут по-разному «запрашиваться» или «использоваться» для определения значения как самого объекта, так и связанного с ним опыта. Чем больше активируется элемент, тем важнее роль, которую он осуществляет в социальных представлениях (Dany, 2016), при этом социальный опыт выполняет ключевую роль (Abric, 1976, 1993, 1994). При разработке структурного подхода Ж.-К. Абрик особое внимание уделял «дистанции к объекту», которая может помочь в уточнении специфики социальных представлений о каком-либо явлении (Abric, 1993). Кроме того, с точки зрения структурного подхода социальные представления о каком-либо объекте у двух групп различны только тогда, когда они основаны на двух разных центральных системах (Flament, 1994).

В России и за рубежом был проведен ряд исследований, в которых в качестве объекта социальных представлений выступают различные аспекты образовательного процесса и его результаты. Так, особенности представлений о карьере в молодом возрасте рассмотрены в работе Е. Пашенко де Превиль (2012). Специфика социальных представлений о школьном образовании и его целях в различных социальных группах была изучена И.А. Логиновой (2005). Автором было установлено, что они зависят от групповых особенностей носителей этих представлений. Е.А. Володарской (2006) была особо отмечена важность изучения социальных представлений о высшем образовании и науке, прежде всего, соотношения предметного, социального, персонального компонентов у студентов для понимания их профессиональных предпочтений, способствующих преемственности поколений в определенной сфере профессиональной деятельности. В зарубежных источниках описан экспериментальный подход к изучению роли самооценки в динамике социальных представлений о высшем образовании (Tafari et al., 2002). Например, было обнаружено, что положительная или отрицательная обратная связь оказывает влияние на самооценку студентов, что актуализирует не только восприятие ими своей позиции в учебной группе, но и влияет на динамику социальных представлений о высшем образовании. При этом самооценка не рассматривается как индивидуальная характеристика, поскольку она отражает социальные позиции в культурной и учебной сферах, являясь показателем символической власти, которой обладают индивиды в рамках данной социальной группы. При получении положительной обратной связи у студентов с высоким статусом (лидеров) на первый план выходит значимость усилий, необходимых для получения высшего образования. При получении отрицательной обратной связи у высокостатусных студентов снижается важность высшего образования, изменяется значимость элементов структуры социальных представлений о высшем образовании, но сама структура остается неизменной (Tafari et al., 2002). Однако ни в одном из исследований при анализе представлений не учитывался такой важный фактор, как социально-психологический статус респондентов.

В некоторых исследованиях, прежде всего социологической направленности, высказывается мнение, что социально-экономический статус напрямую влияет на формирование не только обыденных представлений об образовании, но и даже его значимости для личности, поскольку наличие хорошего образования способствует достижению материального благополучия, что обеспечивает соответственно желаемый социальный статус (Тихонова, 2018). Мы считаем, что таким же значимым фактором, детерминирующим разное представление и отношение к высшему образованию, может быть и интрагрупповой статус личности в референтном ему сообществе. Статус – это не просто положение человека в системе интерперсональных отношений, это определенная «мера» его социально-психологического благополучия и успеха в микро- и макросоциумах, а образование может давать необходимые ресурсы для достижения достаточно высокого положения. Особенно это становится важным в период личностного и профессионального самоопределения подрастающего

поколения, решающего посредством получения разных уровней образования актуальные для себя возрастные задачи.

Вышеизложенные положения обусловили постановку *цели* исследования – выявить структуру и содержание социальных представлений о высшем образовании старшеклассников и студентов с разным интрагрупповым статусом в учебной группе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что структура социальных представлений учащихся о высшем образовании отличается в зависимости от их интрагруппового статуса в учебной группе, возраста и, соответственно, уровня образования.

Частные гипотезы исследования:

1) ядра социальных представлений о высшем образовании учащихся разных статусных категорий отличаются по числу элементов и по их содержательным характеристикам;

2) значимость и валентность элементов ядра представлений различны у трех статусных категорий, при этом наиболее выражены они у низкостатусных учащихся;

3) социальные представления разностатусных студентов отличаются большей согласованностью в сравнении со старшеклассниками за счет меньшей «дистанции» к высшему образованию как к «объекту».

Процедура и методы исследования

Выборку исследования составили 358 человек (144 юноши и 214 девушек): учащиеся 10-х и 11-х классов (15–18 лет) московских общеобразовательных школ в количестве 185 человек, а также студенты 2-х и 4-х курсов очного отделения (17–25 лет) социально-гуманитарных специальностей, обучающиеся по программам бакалавриата в различных московских вузах, в количестве 173 человек. Средний возраст всех респондентов составил 18,3 лет.

Для выявления структуры социальных представлений была использована *методика* свободных ассоциаций П. Вержеса (Vergès, 1992) с несколькими ответами (заданное число ассоциаций без ограничений грамматического или семантического характера), что соотносится с принципами реализации данной методики в рамках структурного подхода к исследованию социальных представлений (Abric, 1976; Dany, Urdapilleta, Lo Monaco, 2015). Для анализа интегрального интрагруппового статуса учащихся использовались методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, социометрия, референтометрия (Кондратьев и др., 2010; Сачкова, 2010, 2011).

Процедура исследования состояла из трех этапов.

На первом этапе исследования учащимся необходимо было написать пять слов или словосочетаний, ассоциирующихся с понятием «высшее образование».

На втором этапе исследования полученные ассоциации оценивались респондентами, во-первых, по степени того, насколько они действительно ха-

рактируют высшее образование (значимость ассоциации для респондентов) по 10-балльной шкале, и, во-вторых, по тому, какую эмоциональную оценку обучающиеся приписывают каждой ассоциации по 7-балльной шкале от негативной до максимально позитивной оценки (валентность ассоциации).

При обработке результатов список ассоциаций, полученный от респондентов, подвергался прототипическому (рангово-частотному) анализу с учетом двух параметров: ранга каждой ассоциации, характеризующего ее важность для респондентов и частоты упоминания каждой ассоциации респондентами в ответах. Их сочетание формирует четыре зоны социальных представлений. Зона ядра образована ассоциациями, часто упоминаемыми в первую очередь большинством респондентов. Зона контрастирующих элементов отражает важные, но редко упоминаемые категории, то есть отражает мнение меньшинства. Первая периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, содержит часто упоминаемые, но менее важные ассоциации. Вторая периферическая система включает наименее важные и редко упоминаемые ассоциации.

На третьем этапе исследования выявлялся статус каждого учащегося в структуре интрагрупповых отношений посредством комплекса социально-психологических методик. В ходе применения методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе каждый участник исследования ранжировал список одноклассников по степени их влияния на членов группы. На основе всех полученных оценок каждый учащийся получал в итоге усредненный ранговый показатель, позволивший определить его позицию в статусной иерархии неформальной власти: высокий, средний или низкий.

Социометрическая методика проводилась в параметрическом варианте (только положительные выборы с ограничением до трех). При этом использовался смешанный критерий (без выраженного акцента на сферу – эмоциональную или деловую). Вопрос задавался следующим образом: «В случае расформирования Вашей группы с кем из одноклассников Вы хотели бы оказаться в новой группе?». По количеству полученных выборов учащиеся были отнесены к трем статусным подгруппам: высокий (5 и более выборов), средний (2–4 выбора), низкий (0–1 выбора) социометрический статус.

Возможность отнесения к данным категориям по количеству выборов на примере ученических групп была обоснована ранее в ряде работ российских исследователей (Кондратьев и др., 2010; Сачкова, 2011). Референтометрия была использована также в параметрическом варианте, в ходе нее предлагалось выбрать из списка трех членов группы, чьи бланки с ответами хотелось бы увидеть респонденту. Подсчет результатов и отнесение к статусным категориям производились по аналогичной с социометрией процедурой. Таким образом, были выявлены три параметра (Петровский, 1991): выраженность неформальной власти, уровень аттракции (социометрической привлекательности), степень референтности (значимости) членов учебных групп, сочетание которых позволило определить интегральный интрагрупповой статус

каждого учащегося. Подробный алгоритм подсчета интегрального статуса на основе социометрического, референтометрического и властного статусов членов группы описан в работах М.Ю. Кондратьева (Кондратьев, 2014).

Таким образом, на основе анализа интегрального интрагруппового статуса каждого респондента в учебной группе были выделены низкостатусные, среднестатусные, высокостатусные учащиеся, а затем установлены качественные различия их представлений о высшем образовании. Необходимо отметить, что численность учащихся каждой статусной категории неодинакова: большинство составляют среднестатусные, меньшинство – высокостатусные учащиеся. Подобная неоднородность распределения по статусам была зафиксирована ранее и неоднократно подтверждалась в серии эмпирических исследований, проведенных в ученических группах на всех возрастных этапах и ступенях образования (Сачкова, 2011). Дальнейший анализ полученных результатов предполагает сравнение структуры социальных представлений о высшем образовании учащихся разных статусных категорий внутри каждого уровня образования, а также внутри каждой статусной категории учащихся разных уровней образования.

Для оценки различий в результатах исследуемых групп по значимости и валентности элементов представлений был применен *U*-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Старшеклассниками было предложено 925 ассоциаций. Статистическому анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые указали не менее 10 % респондентов. Таким образом, было проанализировано 80 ассоциаций – у высокостатусных, 238 ассоциаций – у среднестатусных, 187 ассоциаций – у низкостатусных старшеклассников (табл. 1).

При сравнении области ядра социальных представлений оказалось, что общими ассоциациями для старшеклассников всех статусных категорий являются «профессия» и «учеба». Среднестатусные старшеклассники обладают расширенным ядром социальных представлений о высшем образовании по сравнению с другими статусными категориями, включающим шесть ассоциаций: «доход», «профессия», «работа», «университет», «экзамены», «учеба». Причем понятия «работа» и «университет» являются общими элементами ядра только для среднестатусных и низкостатусных старшеклассников. У высокостатусных и среднестатусных старшеклассников общей ассоциацией является «доход», у высокостатусных и низкостатусных старшеклассников общей ассоциацией является «знания». Понятие «труд» включено в зону ядра социальных представлений только у высокостатусных старшеклассников, в то время как у других статусных категорий старшеклассников оно включено в периферическую систему. Понятие «экзамены» входит в зону ядра представлений только у среднестатусных старшеклассников, в то время как у других статусных категорий старшеклассников оно включено в периферическую

систему. На основе проведенного анализа можно заметить, что наибольшие различия в ядрах социальных представлений отмечаются у высокостатусных старшеклассников со среднестатусными и низкостатусными старшеклассниками.

Таблица 1 / Table 1

**Структура социальных представлений о высшем образовании
старшеклассников с разным интрагрупповым статусом
[Structure of social representations of higher education
in secondary school students with different intragroup status]**

Область структуры	Интрагрупповой статус		
	Высокий (n = 24)	Средний (n = 100)	Низкий (n = 61)
Зона ядра	доход (10; 2,6), профессия (7; 2,4), учеба (7; 2,6), знания (7; 2,7), труд (5; 1)	доход (26; 2,5), профессия (25; 2,7), работа (23; 2,9), университет (22; 2,7), экзамены (22; 2,8), учеба (20; 2,5),	работа (20; 2,7), знания (14; 2,5), учеба (13; 2,3), профессия (12; 2,5), университет (11; 2,5)
Зона контрастирующих элементов	образованность (3; 2,3), новые знакомства (3; 2,7), экзамены (3; 1,3), выбор (2; 1,5), студент (2; 2,5), престиж (2; 2)	успех (11; 2,6)	поступление (9; 2,2), успех (9; 2,6), труд (7; 1,9), сложное (6; 2,2)
Первая периферическая система	возможности (6; 3,8), работа (6; 3,2), успех (5; 3,2),	будущее (18; 3)	экзамены (16; 2,9), доход (15; 2,8), будущее (12; 2,8), новые знакомства (11; 3,9)
Вторая периферическая система	целеустремленность (3; 4,7), независимость (3; 4,3), карьера (3; 4), будущее (3; 3,3), статус (2; 4), интеллект (2; 3,5), сложное (2; 3), развитие (2; 4,5), университет (2; 4), ответственность (2; 3,5)	новые знакомства (17; 3,6), знания (15; 3,2), развитие (14; 3,5), статус (13; 4), занятия (12; 3,2), труд (11; 3,6), сложное (11; 3)	диплом (9; 4,3), ответственность (9; 3,1), возможности (8; 3,1), развитие (6; 3,3)

Примечание. Здесь и далее цифры в скобках означают частоту и средний ранг ассоциации.

Анализ особенностей периферической системы социальных представлений позволяет уточнить специфику их содержания, а также индивидуальный опыт старшеклассников с учетом их интрагруппового статуса в учебных группах. Можно заметить, что у высокостатусных старшеклассников периферическая система социальных представлений характеризуется расширенным числом элементов в каждой области. В области периферической системы старшеклассники всех статусных категорий упоминают понятия, связанные

с важностью достижения высоких результатов выполняемой деятельности («успех») и личностного совершенствования («развитие»).

При анализе субъективной значимости и валентности элементов ядра было обнаружено, что понятие «профессия» имеет высокую значимость и позитивную эмоциональную окраску для всех статусных категорий старшеклассников, причем, наибольшие показатели отмечаются у низкостатусных старшеклассников (9,25 и 6,25 соответственно, различия со среднестатусными зафиксированы на уровне $U = 91,5$ при $p = 0,045$). При оценке значимости понятия «учеба» различия были выявлены у высокостатусных и среднестатусных старшеклассников ($U = 21,5$ при $p = 0,004$), а также у высокостатусных и низкостатусных старшеклассников ($U = 18,5$ при $p = 0,027$). Для высокостатусных старшеклассников понятие «учеба» менее значимое (6), но наиболее позитивно окрашенное (5,85, в сравнении со среднестатусными различия достоверны, $U = 34$ при $p = 0,042$).

Понятие «труд» характеризуется высокостатусными старшеклассниками самой высокой значимостью (10) и в целом позитивной валентностью (4,6), что свидетельствует о важности прилагаемых усилий для получения образования. Понятие «экзамены» характеризуется среднестатусными старшеклассниками высокой значимостью (9,13) и негативной эмоциональной окраской (2,86), что объясняется повышением тревожности в ситуации оценки знаний и ожиданием возможного получения низкого балла. Понятие «университет» для среднестатусных и низкостатусных старшеклассников характеризуется высокой значимостью (8,95 и 8,18 соответственно), что объясняется важностью выбора учебного заведения как необходимого элемента на пути освоения будущей специальности и реализации профессиональной деятельности. У высокостатусных и низкостатусных старшеклассников ассоциация «знания» отличается наибольшей значимостью из всех понятий ядра (9 и 9,28 соответственно), а также имеет самую высокую позитивную окраску (7 и 6,85 соответственно).

Таким образом, высшее образование может быть рассмотрено молодым поколением как ресурс и стимул к благополучному существованию в социуме уже в период взрослости.

Далее были проанализированы особенности структуры социальных представлений студентов с разным интрагрупповым статусом. Студентами было предложено 865 ассоциаций. Статистическому анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые указали не менее 10 % респондентов. В итоге, по отношению к объекту «высшее образование» было проанализировано 100 ассоциаций у высокостатусных, 331 ассоциация у среднестатусных, 122 ассоциации у низкостатусных студентов (табл. 2).

Общими ассоциациями зоны ядра социальных представлений о высшем образовании у студентов всех статусных категорий являются «работа», «знания», «диплом». Только эти категории составляют ядро социальных представлений низкостатусных студентов, то есть оно отличается наибольшей согласованностью. Понятие «престиж» включено в зону ядра социальных представлений

только у высокостатусных студентов. Понятие «будущее» отмечено только средне-статусными студентами.

Таблица 2 / Table 2

Структура социальных представлений о высшем образовании студентов с разным интрагрупповым статусом
[Structure of social representations of higher education in undergraduate students with different intragroup status]

Область структуры	Интрагрупповой статус		
	Высокий (n = 29)	Средний (n = 104)	Низкий (n = 40)
Зона ядра	работа (12; 3), знания (10; 2,4), диплом (8; 2,8), престиж (6; 2,2)	работа (35; 2,8), знания (34; 2,6), диплом (22; 2,5), будущее (18; 2,7)	диплом (14; 2,7), работа (14; 2,6), знания (9; 2,4)
Зона контрастирующих элементов	университет (5; 2,6), статус (4; 3), квалификация (4; 3), нужное (4; 2,5), самореализация (3; 2,3), магистратура (3; 1,3)	образованность (17; 2,7), университет (17; 2,5), развитие (16; 2,8), статус (16; 2,6), престиж (15; 2,7), бессмысленное (13; 2,5), ответственность (11; 2,6), интеллект (11; 2,5), учеба (11; 2,5)	статус (6; 2,5), университет (6; 2,2), престиж (6; 2), дорогое (4; 2,5), нужное (4; 2,5), карьера (4; 2,5), важное (4; 2,2), время (4; 2,2)
Первая периферическая система	доход (7; 3,4), профессия (6; 3,2), экзамены (6; 3,8)	доход (24; 3), профессия (23; 3)	доход (13; 3,5)
Вторая периферическая система	новые знакомства (4; 4), дорогое (4; 3,5), развитие (4; 3,2), учеба (4; 3,2), возможности (3; 4,3), образованность (3; 4,3), интеллект (3; 3,3), практика (3; 3,3)	квалификация (16; 3,4), новые знакомства (11; 3,9), интересное (11; 3,6), самореализация (10; 3)	развитие (6; 3,8), успех (6; 3,5), сложное (5; 4), ответственность (5; 3,4), опыт (4; 3,5), занятия (4; 3,2), интеллект (4; 3)

В области периферической системы студенты всех статусных категорий упоминают понятия, связанные с важностью получения профессиональных навыков в конкретном образовательном учреждении («университет»), достижением высокого положения в обществе («статус»), материальным благополучием («доход»).

Представленные результаты согласуются с данными П. Молинера, полученными при изучении структуры социальных представлений о высшем образовании у студентов художественных вузов (Moliner, 1995). Исследователем было отмечено, что в качестве элементов ядра представлений учащиеся высшей школы выбирают понятия «знания» и «диплом». Схожие результаты были получены также Э. Тафани с соавт.: высшее образование в репрезентациях студентов чаще всего ассоциируется с такими категориями, как «знания» и «работа» (Tafani et al., 2002). Таким образом, эти данные однозначно де-

монстрируют, что ассоциации, образующие ядро социальных представлений о высшем образовании, не всегда связаны с социокультурными условиями и могут выступать как универсальные элементы.

При оценке того, насколько точно ассоциации отражают «высшее образование», было установлено, что ассоциация «диплом» имеет высокую значимость для студентов всех статусных категорий, причем для высокостатусных и низкостатусных студентов является наиболее значимой из всех ассоциаций ядра (8,75 и 8,92 соответственно). Понятие «знания» также имеет высокую значимость для студентов всех статусных категорий, однако наибольшую значимость и позитивную оценку ему дают среднестатусные студенты (8,41 и 6,35 соответственно, различия достоверны, $U = 101,5$ при $p = 0,043$). Понятие «работа» имеет наименьшую значимость по сравнению с другими ассоциациями ядра и высокую позитивную окраску у студентов разных статусных категорий, причем наиболее высокая оценка отмечается у среднестатусных студентов (7,22 и 6,37 соответственно). Наибольшие различия были зафиксированы при оценке значимости ассоциации «работа» ($U = 153,5$ при $p = 0,039$) и ее валентности ($U = 163,5$ при $p = 0,036$) у среднестатусных и низкостатусных студентов. Понятие «престиж» характеризуется высокостатусными студентами достаточно высокой значимостью (7,16) и наиболее позитивной эмоциональной окраской (6,33), в то время как у студентов других статусных категорий является важным, но редко упоминаемым элементом. Понятие «будущее», отмеченное только среднестатусными студентами, характеризуется достаточно высокой значимостью (7,16) и валентностью (5,94).

Таким образом, высшее образование рассматривается студентами как необходимый этап на пути профессионального становления, способствующий карьерному росту, достижению материального благосостояния, а также личностному развитию.

В заключение необходимо сравнить структуры социальных представлений внутри каждой статусной категории учащихся разных уровней образования.

Общей ассоциацией ядра для высокостатусных учащихся обоих уровней образования является категория «знания». Область периферической системы у высокостатусных студентов также характеризуется меньшим числом элементов и содержит категории, имеющие отношение к овладению практическими навыками для реализации профессиональной деятельности («квалификация», «практика») и возможности продолжения обучения на следующем уровне («магистратура»).

Понятие «знание» имеет достаточно высокую значимость, причем для старшеклассников оно является более значимым, чем для студентов (9 и 7,3 соответственно, различия достоверны, $U = 15$ при $p = 0,045$). Кроме того, данная ассоциация имеет более позитивную оценку у старшеклассников (7), чем у студентов (6), что статистически также подтверждено ($U = 14$ при $p = 0,016$).

Таким образом, для старшеклассников высшее образование больше связано с трудной учебной работой и усилиями, которые необходимы для обеспечения в дальнейшем достойного заработка, в то время как для студентов важнее ста-

новится престижная работа и скорое получение диплома. При этом высоко-статусные студенты обладают более согласованным ядром социальных представлений о высшем образовании по сравнению с высокостатусными старшеклассниками за счет меньшего числа ассоциаций в ядре.

Общей ассоциацией зоны ядра для среднестатусных учащихся, находящихся на разных уровнях образования, является «работа». Область периферической системы у среднестатусных студентов включает категории, связанные с совершенствованием профессиональных навыков («квалификация»), а также со значимостью индивидуальных усилий («ответственность»), с получением опыта («образованность», «бесмысленное», «интересное») и саморазвитием («самореализация»), в то время как у старшеклассников отмечается значимость волевых усилий («труд», «сложное») для дальнейшей успешной жизни («успех», «будущее»).

Понятие «работа» является более значимым для студентов (7,22), чем для старшеклассников (6,95), а также характеризуется более позитивным отношением у студентов (6,37 и 6 соответственно). Среднестатусные студенты обладают более согласованным ядром социальных представлений о высшем образовании по сравнению со среднестатусными старшеклассниками за счет меньшего числа элементов. При этом для старшеклассников важнее сдача экзаменов (ЕГЭ), поступление в университет и дальнейшая учеба, а для студентов – сами знания и будущая работа.

Общими ассоциациями зоны ядра для низкостатусных учащихся являются «работа» и «знания». Низкостатусные студенты обладают наиболее согласованным ядром социальных представлений о высшем образовании за счет меньшего числа элементов по сравнению с низкостатусными старшеклассниками. Область периферической системы у низкостатусных студентов включает категории, связанные с индивидуальной ценностью образования («нужное», «важное») и затраченными ресурсами («дорогое», «время»), в то время как у старшеклассников отмечается значимость получения новых ресурсов («возможности», «новые знакомства»). Стоит отметить, что низкостатусные учащиеся обладают схожей структурой социальных представлений, наличием большего числа общих ассоциаций не только в области ядра, но и в каждой области периферической системы («доход», «развитие», «ответственность»).

Понятие «работа» характеризуется достаточно позитивным эмоциональным отношением (5,75 – у старшеклассников и 5,71 – у студентов), а также высокой значимостью, причем для старшеклассников оно является более значимым, чем для студентов (7,5 и 6,21 соответственно, различия достоверны, $U = 81$ при $p = 0,036$). Понятие «знания» является более значимым для старшеклассников (9,28), чем для студентов (8), и характеризуется позитивным эмоциональным отношением (6,85 и 6,11 соответственно).

Таким образом, студентам важнее получить диплом для дальнейшего успешного трудоустройства, а старшеклассникам – поступить в университет, чтобы продолжить там свое обучение и овладеть профессией.

Можно заметить, что структуры социальных представлений о высшем образовании у разностатусных старшеклассников характеризуются достаточно большим числом элементов в каждой области, которые описывают не столько само высшее образование, сколько возможности, которые оно дает для дальнейшей жизни и будущей профессиональной деятельности, что объясняется недостатком социального опыта в связи со значительной «дистанцией» по отношению к высшему образованию как к «объекту». И напротив, ядра социальных представлений о высшем образовании у разностатусных студентов характеризуются наличием общих элементов, описывающих не только процесс получения высшего образования, но и возможность успешной профессиональной самореализации в определенной области, что объясняется наличием социального опыта за счет непосредственной включенности в образовательный процесс и, таким образом, малой «дистанцией» по отношению к высшему образованию как к «объекту».

Заключение

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

Структура социальных представлений о высшем образовании имеет отличия у учащихся с разным интрагрупповым статусом. Значительные различия в ядрах социальных представлений отмечены у высокостатусных старшеклассников в сравнении со среднестатусными и низкостатусными старшеклассниками. Область ядра социальных представлений высокостатусных старшеклассников включает понятие «труд», а также понятия «доход», отмеченное среднестатусными старшеклассниками, и «знания», отмеченное низкостатусными старшеклассниками. Наибольшие различия в ядрах социальных представлений обнаружены у низкостатусных студентов в сравнении с высокостатусными и среднестатусными студентами. Помимо понятий «диплом», «работа», «знания» область ядра социальных представлений у высокостатусных студентов включает понятие «престиж», у среднестатусных студентов – понятие «будущее». Таким образом, частная гипотеза 1 подтвердилась.

Были обнаружены различия в значимости и валентности элементов ядра у учащихся разных статусных категорий. Понятие «профессия» имеет высокую значимость и позитивную эмоциональную окраску для старшеклассников всех статусных категорий, причем наибольшие показатели отмечаются у низкостатусных старшеклассников. Понятие «диплом» имеет высокую значимость для студентов всех статусных категорий, однако наибольшие показатели отмечаются у низкостатусных студентов в сравнении со студентами других статусных категорий, кроме того, данное понятие у низкостатусных студентов является наиболее значимым из всех элементов ядра. Элементы ядра «работа» и «знания», встречающиеся в представлениях всех учащихся, имеют наибольшую значимость и валентность у низкостатусных старшеклассников. Таким образом, частная гипотеза 2 подтвердилась.

Ядра социальных представлений о высшем образовании у старшеклассников каждой статусной категории характеризуются достаточно большим числом элементов, которые описывают не столько само высшее образование, сколько возможности, которые оно дает для дальнейшей жизни и будущей профессиональной деятельности. Ядра социальных представлений о высшем образовании у разностатусных студентов как респондентов, уже получающих высшее образование, являются более согласованными. Их характеризует наличие общих элементов, описывающих не только процесс получения высшего образования, но и возможность успешной профессиональной самореализации в определенной области. При этом наиболее согласованное ядро социальных представлений у низкостатусных студентов. Таким образом, социальные представления разностатусных студентов отличаются большей согласованностью в сравнении со старшеклассниками за счет меньшей «дистанции» к высшему образованию как к «объекту». Следовательно, частная гипотеза 3 подтвердилась.

Выводы об особенностях социальных представлений о высшем образовании у учащихся с разным статусом требуют более расширенного и углубленного анализа. Перспективным направлением для дальнейших исследований также может стать изучение особенностей представлений о высшем образовании в связи с различным социально-экономическим статусом респондентов или уровнем образования родителей учащихся. Для практики, на наш взгляд, будут полезны выводы о различиях в представлениях учащихся из разных статусных категорий, обусловленные их ожиданиями и перспективами освоения новых уровней образования и построения будущей профессиональной карьеры. Полученные результаты исследования важны как для определения отношения учащихся к высшему образованию в целом, так и для разработки системы подготовки специалистов, работающих в образовательных организациях различного типа и профиля, а также в практической деятельности самих образовательных организаций для повышения эффективности учебной деятельности школьников и студентов.

Список литературы

- Бовина И.Б.* Стратегии исследования социальных представлений // Социологический журнал. 2011. № 3. С. 5–23.
- Бовина И.Б.* Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–20.
- Володарская Е.* Студенчество и наука: анализ социальных представлений // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 90–95.
- Дьячкова А.В., Красов И.И.* Высшее образование в России и за рубежом: тенденции и проблемы // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов / науч. ред. М.А. Дьячкова; отв. ред. О.Н. Томюк. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. С. 70–75.

- Есина Г.К., Сачкова М.Е. Об актуальности исследования социальных представлений молодежи о высшем образовании // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. Москва, 8–10 декабря 2016 г.: доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы образования / отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2016. С. 82–87.
- Климова М.Г. Высшее образование в России // Вологодские чтения. 2007. № 65. С. 5–7.
- Кондратьев М.Ю. Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. № 3. С. 125–141.
- Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М., Кочетков Н.В., Крушельницкая О.Б., Сачкова М.Е. Социально-психологический диагностико-коррекционный комплекс для психологов-практиков современных российских интернатных учреждений: учеб.-метод. пособие. М.: МГППУ, 2010. 72 с.
- Корж Н.В. Высшее профессиональное образование в структуре ценностей студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. № 1 (17). С. 56–63.
- Логинова И.А. Особенности социальных представлений о целях школьного образования в различных социальных группах: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 205 с.
- Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 89–96.
- Пащенко де Превиль Е. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 48–61.
- Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–17.
- Сачкова М.Е. Западноевропейский подход к исследованию феноменов власти и статусных отношений в группах разного типа // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Sachkova.phtml> (дата обращения: 15.06.2019).
- Сачкова М.Е. Среднестатусный учащийся: онтогенетический аспект анализа. М.: Янус-К, 2011. 157 с.
- Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. О высшем академическом и профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 19–24.
- Тихонова Н.Е. Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян // Вестник института социологии. 2018. № 4. Т. 9. С. 11–43. <https://dx.doi.org/10.19181/vis.2018.27.4.536>
- Юдина Н.А., Сизова М.Б. Разработка системы непрерывного профессионального образования в учреждениях высшей школы // Социология и право. 2015. № 4. С. 11–21.
- Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamic of social representations // Papers on Social Representations. 1993. No. 2. Pp. 75–78.
- Abric J.-C. Jeux, conflits et représentations sociales: PhD thesis. Aix-Marseille: Université de Provence, 1976.
- Abric J.-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / ed. by J.-C. Abric. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. Pp. 59–82.

- Dany L.* From the study of social practices to the study of “distance to the object” // *Papers on Social Representations*. 2016. Vol. 26. Pp. 6.1–6.19.
- Dany L., Urdapilleta I., Lo Monaco G.* Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods // *Quality & Quantity*. 2015. Vol. 49. Pp. 489–507. <https://dx.doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z>
- Flament C.* Structure, dynamique et transformation desreprésentations sociales // *Pratiques sociales et représentations* / ed. by J.-C. Abric. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. Pp. 37–57.
- Flament C., Rouquette M.-L.* Anatomie des idées ordinaires. Paris: Armand Colin, 2003. 256 p.
- Lo Monaco G., Piermattéo A., Rateau P., Tavani J.L.* Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research // *Journal for the Theory of Social Behavior*. 2017. Vol. 47. Pp. 306–331. <https://dx.doi.org/10.1111/jtsb.12124>
- Moliner P.* Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 1995. No. 28. Pp. 44–55.
- Moscovici S.* The phenomenon of social representations // *Social representations* / ed. by R.M. Farr, S. Moscovici. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Pp. 3–69.
- Tafari E., Bellon S., Moliner P.* The role of self-esteem in the dynamics of social representations of higher education: an experimental approach // *Swiss Journal of Psychology*. 2002. Vol. 61. No. 3. Pp. 177–188. <https://dx.doi.org/10.1024//1421-0185.61.3.177>
- Vergès P.* L’Evocation de l’argent: une méthode pour la définition du noyau central d’une représentation // *Bulletin de Psychologie*. 1992. Vol. XLV. No. 405. Pp. 203–209.

История статьи:

Поступила в редакцию: 31 августа 2019 г.

Принята к печати: 25 ноября 2019 г.

Для цитирования:

Сачкова М.Е., Есина Г.К. Структура социальных представлений о высшем образовании учащихся с разным интрагрупповым статусом // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2019. Т. 16. № 4. С. 582–599. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-582-599>

Сведения об авторах:

Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 3217-0087, ResearcherID: J-9145-2013. E-mail: msachkova@mail.ru

Есина Галина Константиновна, преподаватель кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 1895-2995, ResearcherID: G-4852-2018. E-mail: e.g.k@list.ru

Structure of Social Representations of Higher Education in Students with Different Intragroup Status

Marianna E. Sachkova¹, Galina K. Esina²

¹Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
84 Vernadskogo Ave., Moscow, 119571, Russian Federation

²Moscow State University of Psychology and Education
29 Sretenka St., Moscow, 127051, Russian Federation

Abstract. The current article represents the results of the study of the students' social representations of higher education analyzing their (social representations) structure and content. The total sample size is 358 Moscow secondary school and undergraduate students (average age ~ 18.3). The aim of the research is to identify the structure and content of the students' social representations of higher education, taking into account their intragroup position in the study group. We used the method of free associations (by P. Verges) to reveal the structure of social representations and a complex of socio-psychological methods (methodological procedure for definition of informal intragroup power structure in the contact community, sociometry, referentometry) to determine the students' integral intragroup status. The obtained associations were subjected to prototypic (rank-frequency) analysis. The results of the research show that the cores of the social representations of higher education of the students of different intragroup status categories differ according to the number of elements and their content characteristics. It was revealed that the social representations of the undergraduate students of different status categories seemed to be more consistent in comparison to secondary school students due to the smaller "distance" to higher education as an "object". We also revealed the differences in the significance and emotional rating of representations core elements depending on the student status categories.

Key words: social representations; structural approach; higher education; free associations; secondary school students; undergraduate students; intragroup status

References

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, Conflits et Représentations Sociales*. PhD Thesis. Aix-Marseille: Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamic of social representations. *Papers on Social Representations*, (2), 75–78.
- Abric, J.-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques Sociales et Représentations* (pp. 59–82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bovina, I.B. (2010). Teoriya sosial'nykh predstavleniy: istoriya i sovremennoe razvitiye. *Sosiologicheskii Zhurnal*, (3), 5–20. (In Russ.)
- Bovina, I.B. (2011). Strategii issledovaniya sosial'nykh predstavleniy. *Sosiologicheskii Zhurnal*, (3), 5–23. (In Russ.)
- Dany, L. (2016). From the study of social practices to the study of "distance to the object". *Papers on Social Representations*, 26, 6.1–6.19.
- Dany, L., Urdapilleta I., & Lo Monaco G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489–507. <https://dx.doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z>

- Dyachkova, A.V., & Krasov, I.I. (2017). Vyshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom: tendensii i problem. *Vyshee obrazovanie v Rossii: Istoriya i Sovremennost'* (pp. 70–75). Ekaterinburg: UrGPU Publ. (In Russ.)
- Esina, G.K., & Sachkova, M.E. (2016). Ob aktual'nosti issledovaniya sosial'nykh predstavleniy molodezhi o visshem obrazovanii. *Visshee Obrazovanie dlya XXI Veka*. Conference Proceedings (pp. 82–87). Moscow: Moscow University for the Humanities Publ. (In Russ.)
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation desreprésentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques Sociales et Représentations* (pp. 37–57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des Idées Ordinaries*. Paris: Armand Colin.
- Klimova, M.G. (2007). Vysshee obrazovanie v Rossii. *Vologdinskie Chteniya*, (65), 5–7. (In Russ.)
- Kondratev, M.Yu. (2014). Metodicheskiy algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktnogo soobshchestva // *Sosial'naya Psikhologiya i Obshchestvo*. (3), 125–141. (In Russ.)
- Kondratev, M.Yu., Kondratev, Yu.M., Kochetkov, N.V., Krushelniskaya, O.B., & Sachkova, M.E. (2010). *Sosial'no-Psikhologicheskiy Diagnostiko-Korreksionniy Kompleks dlya Psikhologov-Praktikov Sovremennykh Internatnykh Uchrezhdeniy*. Moscow. (In Russ.)
- Korzh, N.V. (2011). Vysshee professional'noe obrazovanie v strukture sennostey studencheskoy molodezhi. *Izvestiya Vysshikh Uchebnykh Zavedeniy. Povolgskiy Region. Obshchestvennie Nauki*, 1(17), 56–63. (In Russ.)
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J.L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 47, 306–331. <https://dx.doi.org/10.1111/jtsb.12124>
- Loginova, I.A. (2005). *Osobennosti sosial'nykh predstavleniy o tselyakh shkol'nogo obrazovaniya v razlichnikh sosial'nikh gruppakh*. Ph.D. in Psychology Thesis. Samara. (In Russ.)
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (28), 44–55.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R.M. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1995). Sosial'noe predstavlenie: istoricheskiy vzglyad. *Psikhologicheskiy Zhurnal*, (1), 89–96. (In Russ.)
- Pashchenko de Previl', E. (2012). Kar'era v ponimani molodezhi: sravnitel'nyy analiz sosial'nykh predstavleniy rossiyskikh i frantsuzskikh studentov. *Voprosy Psikhologii*, (4), 48–61. (In Russ.)
- Petrovskiy, A.V. (1991). Trekhfaktornaya model' znachimogo drugogo. *Voprosy Psikhologii*, (1), 7–17. (In Russ.)
- Sachkova, M.E. (2010). Zapadnoevropeyskiy podhod k issledovaniyu fenomenov vlasti i statusnykh otnosheniy v gruppakh raznogo tipa. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, (5). (In Russ.)
- Sachkova, M.E. (2011). *Srednestatusnyy Uchashchiysya: Ontogeneticheskiy Aspekt Analiza*. Moscow: Yanus-K Publ. (In Russ.)
- Senashenko, V.S., & Tkach, G.F. (2012). O vysshem akademicheskom i professional'nom obrazovanii. *Visshee obrazovanie v Rossii*, (4), 19–24. (In Russ.)
- Tafari, E., Bellon, S., & Moliner, P. (2002). The role of self-esteem in the dynamics of social representations of higher education: An experimental approach. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 177–188. <https://dx.doi.org/10.1024//1421-0185.61.3.177>

- Tikhonova, N.E. (2018). Faktory zhiznennogo uspekha i sosial'nogo statusa v soznanii rossiyan. *Vestnik Instituta Sosiologii*, 9(4), 11–43. <https://dx.doi.org/10.19181/vis.2018.27.4.536> (In Russ.)
- Vergès, P. (1992). L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une representation. *Bulletin de Psychologie*, XLV(405), 203–209.
- Volodarskaya, E. (2006). Studenchestvo i nauka: analiz sosial'nykh predstavleniy. *Visshee Obrazovanie v Rossii*, (2), 90–95. (In Russ.)
- Yudina, N.A., & Sizova, M.B. (2015). Razrabotka sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v uchrezhdeniyakh vsshey shkoly. *Sociologiya i Pravo*, (4), 11–21. (In Russ.)

Article history:

Received: 31 August 2019

Revised: 24 November 2019

Accepted: 25 November 2019

For citation:

Sachkova, M.E., & Esina, G.K. (2019). Structure of Social Representations of Higher Education in Students with Different Intragroup Status. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 582–599. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-582-599>

Bio notes:

Marianna E. Sachkova, Doctor of Psychology, Professor, is Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 3217-0087, ResearcherID: J-9145-2013. E-mail: msachkova@mail.ru

Galina K. Esina is lecturer of the Department of Ethnopsychology and Psychological Problems of Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 1895-2995; ResearcherID: G-4852-2018. E-mail: e.g.k@list.ru



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617

УДК 159.99

**Постсобытийный кинодискурс:
понятие, функционирование, анализ случая**

Т.А. Кубрак

Институт психологии РАН

Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

В статье рассматриваются вопросы организации и функционирования постсобытийного кинодискурса. Постсобытийный дискурс формируется зрителем и представляет собой их ответные высказывания в коммуникативном взаимодействии с фильмом; в нем отражаются процессы восприятия и осмысления зрителями фильма, приписываются значения увиденному. Обсуждается, что при наличии реального события, лежащего в основе фильма, сам фильм становится постсобытийным дискурсом, формирующим или переосмысливающим представления о произошедшем в зависимости от культурного и исторического контекста. Представлены результаты эмпирического исследования, реализующего методологию исследования случая (case study). Проведен тематический анализ постсобытийного интернет-дискурса, выражающегося в высказываниях по поводу конкретного фильма («Т-34»). Разработана тематическая карта, которая выявила структуру постсобытийного кинодискурса и ее упрощенные варианты, обусловленные жанровыми особенностями фильма. Показано, что зрители не только интерпретируют сюжет фильма, но и переосмысливают стоящие за ним события, выражают эффекты воздействия, поднимают для обсуждения темы, напрямую не имеющие отношение к фильму. Структура постсобытийного дискурса меняется в зависимости от характеристик зрителей. Выявлено, что значительной частью аудитории фильм был воспринят как развлекательный и зрелищный, что определило и особенности его понимания, и эффекты воздействия, преимущественно эмоциональные. Другая часть зрителей обнаружила когнитивные последствия фильма и продемонстрировала более сложную структуру организации постсобытийного дискурса; понимание фильма в более широком контексте способствовало осмыслению и актуализации дополнительных тем. Предполагается, что разворачивающийся постсобытийный дискурс в процессе коммуникативного взаимодействия зрителя с фильмом вносит свой вклад в формирование дискурсивной реальности.

Ключевые слова: постсобытийный дискурс; кинодискурс; психология дискурса; психология кино; психологическое воздействие дискурса; дискурсивная реальность; психологическое воздействие кино; тематический анализ

© Кубрак Т.А., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

С развитием информационных технологий погруженность человека в сферу массмедиа неуклонно увеличивается. Картина мира, создаваемая средствами массовой коммуникации, приобретает «значение второй реальности»; конструируемые ими дискурсы все больше определяют видение людьми окружающей действительности (Журавлев, Павлова, 2012; Латынов, 2013). В ряду влиятельных массмедиа сегодня располагается и кино, оказывающее значительное воздействие на психику человека.

Представления о процессах и механизмах воздействия средств массовой коммуникации в настоящее время усложнились и расширились. С одной стороны, массмедийный дискурс транслирует определенные установки, формирует мнения, создает версии событий, с другой стороны, понимание увиденного и услышанного предстает как разворачивающийся во времени процесс приписывания значений, определяемый личностными и контекстными детерминантами (Латынов, 2013; Кубрак, 2016). По мнению Т.А. ван Дейка, анализ дискурса «может до определенного момента ограничиваться определенным описанием значения самого текста, но эмпирически было бы более правильным говорить... о значениях, которые приписываются тексту или извлекаются из него читателем» (Дейк, 2000. С. 122).

В рамках дискурсивного подхода к исследованию кино, рассматривающего его как коммуникативное событие в реальном социальном, культурном, прагматическом контексте, зритель предстает как активный участник коммуникации, что проявляется в процессе осмысления, приписывания им значений фильму (Кубрак, 2012). Такой подход позволяет исследовать, как процессы восприятия и осмысления увиденного, так и особенности его воздействия.

Кинодискурс как сложное коммуникативное событие, как правило, делится на отдельные коммуникативные акты. Разворачивающееся обсуждение после просмотра фильма может быть определено как *постсобытийный кинодискурс*, в котором не только отражаются мнения об увиденном, но и продолжают формироваться представления о нем. Такое понимание кинодискурса пересекается с описанием так называемого культурного дискурса, который включает постсобытийный контент, представляющий собой рефлексию по поводу произошедшего события и выражающийся в виде рецензий, комментариев, интервью, эссе и т.д. (Василенко, 2015).

В то же время само культурное событие может рассматриваться как постсобытийный дискурс. В этом случае «доступ» к первоначальному событию осуществляется через системы значения в структуре дискурса (Laclau, Mouffe, 1985). Так, в фильме, повествующем о реальном событии, разворачивается дискурс, который формирует представление о произошедшем, его переосмысливает, создает определенную версию (причем в эпоху постмодерна возможно и равноправное существование таких версий). Кинодискурс в этом отношении обладает «уникальной возможностью» его репрезентации, «поскольку событие может проявлять себя в кино на уровне *организации образов*, своеобразного плана *вторичной реальности*» (Борисова, 2011). Чаще всего

такими событиями становятся исторически или социально важные явления (например, ВОВ), сохраняющие свою влияние на общественные процессы на протяжении длительного времени, но ими также могут быть и те, чья значимость повышается в связи с актуальными задачами времени (например, спортивные достижения в фильме «Движение вверх», 2017).

Кинодискурс становится «специфической образно-нарративной смыслопорождающей коммуникативной деятельностью, индуцированной культурной ментальностью и идеологией той или иной эпохи-события и выраженной в образах, текстах, контекстах, концептах и знаково-символических формах» (Борисова, 2011. С. 10). Постсобытийный кинодискурс вносит свой вклад в мифологизацию исторических событий, переосмысляя их с течением времени. Так, очевидно, что репрезентация событий 1917 г. претерпела за 100 лет существенную трансформацию. Уже сравнение фильмов 20-х и 30-х гг. XX в. (например, «Броненосец Потемкин» и «Ленин в Октябре») обнаруживает различия, вызванные новыми реалиями тоталитарного режима 30-х годов (Борисова, 2011).

Интересный пример представляет собой вышедший в 2018 г. фильм «Они никогда не станут старше» (Великобритания, Новая Зеландия, 2018). Использование современных технических возможностей позволило представить хронику Первой мировой войны в новом виде: кинокадры были раскрашены, добавлены звуковые эффекты и, более того, речь солдат была озвучена с привлечением специалистов, умеющих читать по губам. Так в фильме, являющимся отсроченным на столетие постсобытийным кинодискурсом, была сформирована новая репрезентация событий того времени, в большей степени соответствующая современному восприятию кинофильмов. Более реальная и достоверная картинка не только актуализировала тему войны и позволила посмотреть на нее новым взглядом, но и сделала фильм «эмоциональным блокбастером», имеющим сильные аффективные последствия.

Пожалуй, наиболее представленной в кинодискурсе является тема Великой Отечественной войны как самого значительного события в отечественной истории последнего столетия. Можно наблюдать, что репрезентации ВОВ в постсобытийном кинодискурсе также меняются в соответствии с идеологическими установками и социальными запросами. Так, наряду с героическим кинодискурсом, в постсоветское время в ситуации ослабления цензуры и общей установки на гуманистические ценности выходят фильмы, поднимающие «темы, болезненные для исторической памяти»: оккупация, коллаборационизм, военнопленные, отношения бывших врагов («Свои», 2004; «Кукушка», 2002; «Полумгла», 2005; «Время собирать камни», 2005) (Хохлов, 2010). В то же время возникает фантастический кинодискурс войны («Мы из будущего», 2008), появляются коммерчески успешные фильмы-блокбастеры («Т-34», 2018). Несмотря на искажение «правды о войне», они могут вносить свой вклад в развитие патриотического дискурса и формирование представлений о героическом прошлом. Востребованность военно-патриотического кино становится признаком кинодискурса наших дней, сужая возможности других репрезентаций событий в постсобытийном кинодискурсе и порождая серьезные общественные дискуссии (например, «Праздник», 2019).

Историческая память включает не только трагические события. Постсобытийный кинодискурс репрезентирует историю покорения космоса, что находит свое отражение как в советских кинофильмах («Укрощение огня», 1972 – о С. Королеве и др.), так и в современном кинодискурсе («Время первых», 2017 – о первом выходе человека в открытый космос). Возвращаются в коллективную память и формируются представления о знаковых спортивных победах («Легенда № 17», 2012; «Движение вверх», 2017). Именно посредством кинодискурса сегодня молодежь зачастую приобщается к историческому знанию, знакомится с прошлыми событиями.

Итак, кино, репрезентирующее реальные события, может рассматриваться как постсобытийный дискурс, в то же время событием, порождающим последующий дискурс, может стать и сам фильм вне зависимости от реальности или вымышленности сюжета, вызывая рефлексии и дискуссию относительно увиденного; однако наличие реального события постсобытийный дискурс, следующий за фильмом, усложняет и существенно расширяет контекст его анализа.

Сегодня такой дискурс разворачивается в значительной степени в интернет-пространстве и выражается в многочисленных рецензиях, отзывах, высказываниях по поводу вышедшего фильма. Он становится частью *постсобытийного интернет-дискурса*, содержание которого представляет собой отклик «как на само событие (информационный повод), так и на конкретное сообщение (на авторскую позицию или изложение факта на том или ином ресурсе)» (Василенко, 2015; Гребенщикова, Павлова, Афиногенова, 2016; Павлова, Гребенщикова, 2017). Постсобытийный дискурс способствует осмыслению опыта и формированию образа события (реальности) в индивидуальном сознании, а его включенность не только в повседневное общение на уровне личных бесед и обменов мнениями, но в значительно более широкое коммуникативное поле, которым в настоящее время является интернет-среда, способствует формированию дискурсивной реальности, влияющей на оценки событий участников коммуникации.

Наше исследование было направлено на изучение постсобытийного кинодискурса на материале отзывов и обсуждений, размещенных на тематических интернет-площадках. Являясь составляющей кинодискурса, он формируется зрителем и представляет собой их «ответные реплики» в коммуникативном взаимодействии с фильмом. В связи с этим *целью* исследования стало выявление особенностей организации и функционирования постсобытийного кинодискурса, в котором отражаются процессы восприятия и осмысления фильма, приписываются значения увиденному, определяемые как личностными особенностями зрителей, так и меняющимся во времени социальным и культурным контекстом. Открытость и доступность интернет-среды, высокая скорость распространения информации в свою очередь способствуют воздействию такого дискурса на широкий круг зрителей, участников интернет-коммуникации, влияя на их мнения и представления о событии.

Методы

В работе была реализована методологии исследования случая (case study) (Yin, 2003; Stake, 2005; Flyvbjerg, 2006) применительно к анализу кинодискурса. Она дает исследователю выход к реальным жизненным ситуациям, так как предусматривает «детализированный анализ» события «в рамках того реального, жизненного контекста», в котором оно существует (Бусыгина, 2009. С. 9). Изучение кинодискурса предполагает его рассмотрение в реальных условиях функционирования, в связи с чем такой подход представляется обоснованным, перспективным и позволяющим углубить понимание исследуемого феномена.

В соответствии с требованиями к такого рода исследованиям была разработана процедура его проведения. Отбор случая (постсобытийного дискурса отдельного фильма) происходил на основе его наибольшей содержательной информативности. К таким «информативным» случаям относят скорее их крайние варианты, чем типичные или среднестатистические (Бусыгина, 2009). В связи с этим для анализа был выбран один из самых посещаемых и кассовых российских кинофильмов последнего времени, ставший «нетипичным» случаем для российского кино. Это фильм «Т-34», который только в кинотеатрах посмотрели около 9 млн человек, что составило весомую часть российской зрительской аудитории. Хотя подобный успех определился не только привлекательностью самого фильма, но и грамотно выстроенной рекламой, для анализа кинодискурса, предполагающего его изучение в реальных условиях функционирования, это не имело значения.

Выход фильма стимулировал общественную дискуссию, направленную на обсуждение не только художественных достоинств фильма, но и тех исторических событий (или легенды о них), которые могли лечь в его основу. Помимо этого, «Т-34» напомнил зрителям о советском фильме «Жаворонок» 1964 г. Несмотря на то, что в свое время этот фильм прошел с большим успехом, сегодня о нем уже мало кто знает. «Жаворонок» имел аналогичный сюжет и, по утверждению его создателей, отражал реальные события, произошедшие в годы Великой Отечественной войны. Однако реальность изображенных в обоих фильмах историй оказалась дискуссионной и, по мнению многих, правдой являлась лишь частично.

Такой взгляд на представленную в художественном фильме версию событий Великой Отечественной войны вызвал появление на различных медиаплощадках обсуждений, предлагающих узнать «историческую правду» вместо «потребления киношного сиропчика». В них упоминались, и иногда достаточно подробно, схожие с показанными в фильме реальные события – например, танковые бои: «Бой 5 декабря 1941 года... Действуя из засады и маневром, КВ-1 лейтенанта Гузя уничтожил 10 немецких танков, обратив 8 остальных в бегство...». Развернувшаяся в постсобытийном кинодискурсе военно-историческая тема включила и обсуждение кульминационного момента фильма –

побега героев на танке из немецкого плена. Так, рассказывается о реальном пленном советском танкисте, расстрелянном после побега на танке Т-34 с немецкого полигона, на котором проводились испытания новых бронебойных снарядов.

Таким образом, можно наблюдать целую цепочку развернувшегося во времени постсобытийного дискурса: от событий через их мифологизацию в кинофильмах до последующего осмысления в обсуждениях и высказываниях, относящихся как к фильму и его сюжету, так и к самим событиям.

Для проведения анализа были взяты отзывы зрителей о фильме «Т-34» с интернет-сайтов («Афиша», «ОТЗЫВ.RU», «КиноПоиск»), выбор которых определялся их популярностью и доступностью для пользователей.

В качестве методического инструмента был выбран тематический анализ (Attride-Stirling, 2001; Tuckett, 2005; Braun, Clarke, 2006), являющийся базовым для такого типа исследований. Тематический анализ позволяет обнаруживать особенности картины мира высказывающегося, пути приписывания им значений своему опыту, а также рассматривать влияние более широкого социального контекста на эти значения (Braun, Clarke, 2006).

Результаты

На первом этапе было осуществлено первичное кодирование данных, выявляющее их семантическое содержание. Проводился сплошной анализ текстов в целях определения всех тем, развиваемых в постсобытийном дискурсе, и обнаружения тех значений, которые приписывали зрители увиденному. Как правило, в таких текстах отражаются темы, наиболее для зрителя важные и значимые. Были определены первоначальные коды, позволившие затем объединить данные в смысловые группы (таблица). Обнаружено, что выявленные коды имеют отношение и к самому фильму, и к обсуждению более широкого круга вопросов.

В дискурсе выражается оценка фильма через его важные характеристики – «сюжет», «спецэффекты» и т.п.; определяется жанр фильма или дается описание – «сказка, фэнтези», «компьютерная игра», «легкий, позитивный» и пр.; фильм сравнивается с другими кинолентами – «на уровне советских фильмов о войне», «лучше Голливуда» и др. Отмечается, что фильм, например, смотрелся «на одном дыхании», вызвал «чувство гордости» или, наоборот, ощущение «лжи и пустоты»; фильм «заставляет задуматься» или «сожалеть о потерянном времени», «поднимает боевой дух» или «формирует искаженное представление о ВОВ». Фильм поднимает и другие вопросы: «разочарование в российском кино», «современная молодежь» и пр. Разворачивается дискурс, относящийся к военно-историческим событиям – «факты о войне и военной технике», «подвиг и победа» и пр.; упоминается СССР – «гордость достижениями СССР», «успехи советского танкостроения».

Первичное кодирование данных (примеры)
[Initial codes of the data (examples)]

Первичные коды	Фрагменты постсобытийного дискурса
«Сюжет»	<i>Сюжет предсказуем настолько, насколько это возможно, как аттракцион.</i>
«Спецэффекты»	<i>Спецэффекты выше всяких похвал!</i>
«Актеры»	<i>Безупречная игра актеров!</i>
«Сказка, фэнтези»	<i>Что получилось в итоге – неплохо поставленная сказка про тупых немцев и неубиваемых, непотопляемых (и т.д., и т.п.) русских ребят, с гиперболическими штампами и ярлыками.</i>
«Компьютерная игра»	<i>Видимо, авторы переиграли в танчики, ибо выглядит все происходящее на экране, как компьютерная игра, а не как взрослая военная драма.</i>
«Нереальность сюжета»	<i>У главных героев разрыв между пленением и побегом – три года лагерей – нереально. Семь побегов у главного героя – не может быть, повесили бы сразу после первого, тем более в начале войны.</i>
«Легкий, позитивный»	<i>Несмотря на то, что это военное кино, фильм позитивный и легкий для просмотра.</i>
«Семейный»	<i>Динамичный фильм про войну для всей семьи.</i>
«Патриотический»	<i>Фильм патриотический, советую посмотреть его молодому поколению.</i>
«На один раз»	<i>Фильм реально на один раз, никакого сюжета.</i>
«На реальных событиях»	<i>Фильм с отсылкой к реальной истории, к Отечественной войне.</i>
«На одном дыхании»	<i>Динамично снятый фильм. Смотрится на одном дыхании.</i>
«Одни эмоции»	<i>СУПЕР! ОГОНЬ! Фильм мощный. Эмоции одни, слов мало.</i>
«Чувство гордости»	<i>Отличное кино, заряжающее мощным чувством гордости за наших героев!</i>
«Удовольствие»	<i>Спасибо за доставленное удовольствие всем, кто принимал участие в создании этого фильма.</i>
«Слезы»	<i>... глаза у моего старшего сына были мокрые на выходе из зала (как, впрочем, и у меня), ради этого стоило пойти в кинотеатр, и это чертовски редко бывает!</i>
«Положительные эмоции»	<i>В общем, фильм оставил только положительные эмоции. Добрый фильм без жести и мяса.</i>
«Ложь и пустота»	<i>Но после просмотра постепенно приходит ощущение, что все в фильме – ложь. Скажем помягче – обман зрителя.</i>
«Заставляет задуматься»	<i>... имеет смысл и заставляет задуматься.</i>

Первичные коды	Фрагменты постсобытийного дискурса
«Отсутствие сопереживания»	<i>...и вместо живых людей, которым веришь и сопереживаешь, мы в фильме имеем пустых людей с пустыми разговорами.</i>
«Сожаление о потерянном времени»	<i>Посмотрела этот фильм и очень даже стало жаль потерянного времени.</i>
«Поднимает боевой дух»	<i>Пусть и пропаганда, но что плохого в пропаганде, поднимающей боевой дух народа как нации.</i>
«Полезен для молодого поколения»	<i>С учетом текущей ситуации в плане историко-патриотического воспитания фильм вполне состоятельный.</i>
«Развлекательный, для каникул»	<i>Прекрасный фильм для каникул и зимнего отдыха!</i>
«Пропаганда и милитаризация»	<i>Нелепый, фальшивый и искусственный пропагандистский фильм, милитаризирующий массовое сознание.</i>
«Оскорбление ветеранов и истории»	<i>Так глумиться над памятью павших и живых только у нас в России могут... Нечего снимать, так не трогайте святое...</i>
«Формирует искаженное представление о ВОВ»	<i>Многие неосознанные умы могут перенести симпатию от конкретного персонажа на реальных немецких солдат, а это уже опасно.</i>
«Будут снимать плохое кино»	<i>Страшно то, что кассовые сборы этой жвачки совершенно очевидно показывают, что такое кино снимать можно и, судя по всему, нужно.</i>
«Лучше Голливуда»	<i>Наконец-то Голливуд отдыхает. Я считаю, что как минимум четыре Оскара.</i>
«Смотрите советскую классику»	<i>Хотите образчиков по этой теме – смотрите фильмы Григория Чухрая.</i>
«Фильм “Жаворонок”»	<i>Это ремейк фильма 1964 года: «Жаворонок». Фильм основан на реальных событиях.</i>
«Разочарование в российском кино»	<i>Российский кинопром, на мой субъективный взгляд, переживает не самые лучшие времена...</i>
«Улучшение качества российского кино»	<i>Возрождение русского кино, а именно это сейчас происходит, должно двигаться по пути замечательной театральной школы как минимум.</i>
«Современная молодежь»	<i>Наверное, фильм рассчитан на современных зрителей, молодежь с компьютерами в руках.</i>
«О русской душе и русском человеке»	<i>Недавно прочел в интернете такое рассуждение о загадочной русской душе. Приведу его здесь: я недавно задумался о том, вот какая главная национальная русская черта?</i>
«Подвиг и победа»	<i>Спасибо нашим делам и прадедами за мир и то, что у нас есть сегодня.</i>
«Факты о войне и военной технике»	<i>...всякое было – Зиновий Колобанов в 1941 году из засады уничтожил более 20 немецких танков...</i>
«Эксплуатация темы войны»	<i>Еще один фильма, паразитирующий на теме ВОВ.</i>
«Успехи советского танкостроения»	<i>Цель – показать мощь советского танкостроения того времени.</i>

После проведенного кодирования данных на втором этапе ставилась задача объединения первичных кодов в темы путем их сравнения и комбинирования.

Так, выделилась тема «отношение к фильму», которая разделилась на две субтемы – «положительное отношение к фильму» и «отрицательное отношение к фильму», включившие в себя коды «сюжет», «актеры», «персонажи», «спецэффекты», «зрелищность картинки», «режиссер». При этом «сюжет» в случае отрицательного отношения оценивался как «нереальный», в случае позитивного как «захватывающий».

В тему «жанр» вошли коды, отражающие представления о жанре фильма («сказка, фэнтези», «Голливуд, боевик», «военно-приключенческий», «это не документальный фильм, а художественный», «семейный»), а в тему «описание» – представления о содержании сюжета («про танк и танковые бои», «без ура-патриотизма», «любителям военного кино», «о любви и дружбе», «на реальных событиях») и некоторые его признаки («легкий, позитивный», «на один раз», «патриотический», «компьютерная игра»).

Отдельно выделилась тема «воздействие фильма», в которую был включен материал, отражающий и позволяющий осмыслить в дискурсе эффекты воздействия кино. Эта тема разделилась на три субтемы: «воздействие на самого зрителя», «предполагаемое воздействие на других людей», «воздействие на социальные и социально-психологические процессы», которые в свою очередь дали еще по две субтемы, относящиеся к отрицательному и положительному влиянию. Так, в случае позитивного на них влияния зрители отмечали, что фильм смотрели «на одном дыхании», испытывая «одни эмоции», «положительные эмоции», «слезы», «удовольствие». Фильм вызвал «интерес» и «заставил задуматься». Однако другие зрители испытывали «возмущение» и получили ощущение «лжи и пустоты». Зрители выражали в своих высказываниях опасения о таких эффектах воздействия фильма, как «формирование искаженного представления о ВОВ» у молодого поколения, «оскорбление ветеранов и истории», «пропаганда и милитаризации сознания», в то же время другие считали, что этот фильм «полезен для молодых», «поднимает боевой дух», «пробуждает интерес к истории», «завлекает в танкисты». Кроме того, были мнения, что фильм «формирует не те ценности», а его кассовый успех может способствовать тому, что «будут снимать больше плохого кино».

Тема «фильмы» объединила субтемы «сравнение с другими фильмами», «фильмы о войне», в которых отразились знания и мнения зрителей о других фильмах. Сравнение имеет положительное или отрицательное выражение («на уровне советских фильмов о войне», «лучше Голливуда», «до Голливуда не дотягивает», «смотрите советскую классику») и связано с «отношением к фильму», способствуя его формированию. Кроме того, зрители оценивают фильм как римейк советского фильма «Жаворонок» (субтема «фильм “Жаворонок”»).

Значительное место в кинодискурсе занимает тема «история». Она включает субтемы «ВОВ» («факты о войне и военной технике», «подвиг и победа»,

«страшная трагедия»), «ВОВ и фильм» («в память о бойцах», «постоянная эксплуатация темы войны»), «СССР» («гордость», «люди», «танкостроение»).

И наконец, обсуждение общественно значимых вопросов сформировало отдельную тему, в которую вошли «разочарование в российском кино» и «улучшение качества российского кино», «политика Фонда кино», «современная молодежь», «о русской душе и русском человеке».

Третий этап предполагал анализ полученного набора тем и субтем и определение их соответствия всему объему данных. Предусматривались их осмысление и уточнение: объединение одних тем, разделение других или исключение третьих. В результате анализа выделилось две главные темы (рисунок).

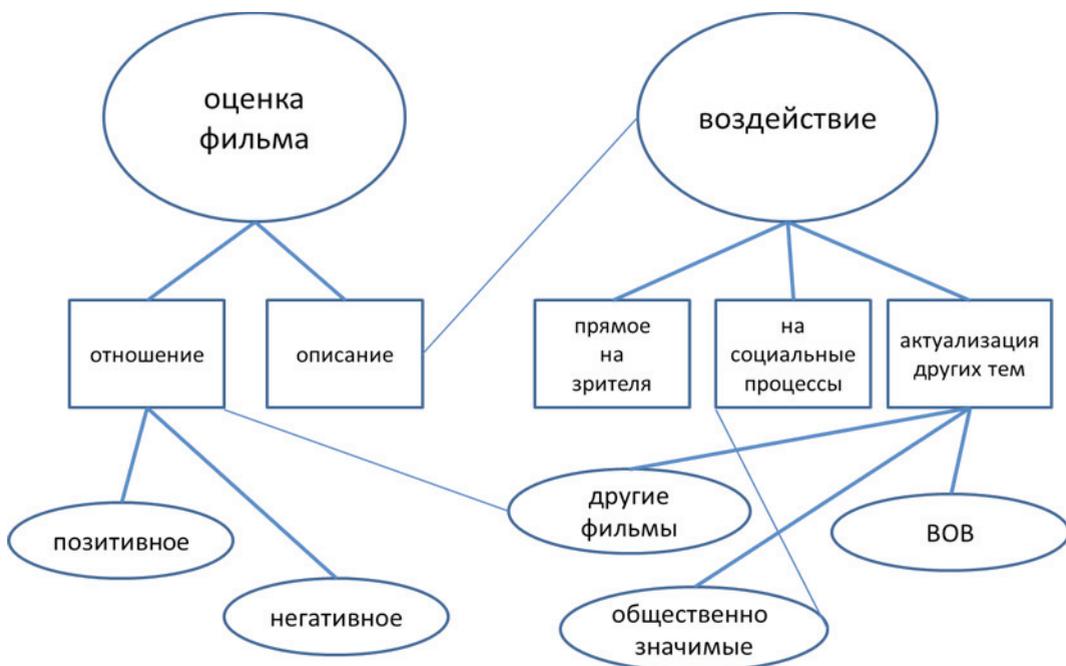


Рисунок. Тематическая карта (окончательный вариант)
[Figure. Final thematic map]

«Оценка фильма». В эту тему вошли субтемы «отношение к фильму» и «описание фильма», в последнюю из которых была включена субтема «жанр». Помимо выражения положительного или отрицательного отношения к разным характеристикам фильма (сюжет, артисты и пр.), оценка фильма формировалась через отнесенность его к тому или иному жанру или приписывание ключевых признаков.

«Воздействие фильма». Сюда вошли субтемы «прямое воздействие фильма на зрителя», «отсроченное воздействие на социальные и социально-психологические процессы», «другие темы, актуализированные фильмом». Вторая субтема объединила две субтемы, выделенные на предыдущем этапе, в связи с пересечением декларируемых зрителями в дискурсе последствий влияния. При этом, на первый взгляд, дискуссионность отнесения некоторых кодов к

той или иной субтеме способствовала выявлению дополнительных связей. Например, определение фильма как «патриотического» уже подразумевает его суггестивную составляющую и связывает описание с воздействием, также как и определение фильма как «легкого и позитивного» или «развлекательного для каникул» предполагает получение непосредственного эмоционального эффекта.

Субтема «другие темы, актуализированные фильмом» сначала рассматривалась как отдельная главная тема, так как она четко выделялась и была представлена большим количеством данных. Однако понимание того, что разворачивающиеся в дискурсе обсуждения более широкого круга вопросов являются следствием просмотренного фильма, обозначило ее место в структуре тематической карты. В свою очередь она разделилась еще на три субтемы: «другие фильмы и их обсуждение», «ВОВ», «общественно значимые вопросы», а содержание ранее выделенной субтемы «ВОВ и фильм» было уточнено и входящие в нее данные были отнесены к другим субтемам. Например, те, которые кодировались как «постоянная эксплуатация темы войны», ушли в «общественно значимые вопросы». Кроме того, была исключена субтема «СССР», выявленная, но недостаточно представленная в исследуемом дискурсе.

Обсуждение результатов

Разработанная тематическая карта как результат case study позволяет продемонстрировать, с одной стороны, структуру постсобытийного дискурса, который разворачивается после просмотра фильма, с другой стороны, показать, как в дискурсе отражаются процессы восприятия и осмысления конкретного фильма.

Итак, после просмотра фильма в дискурсе формируется представление о фильме – формулируется его оценка, выражающаяся в отношении к нему (отрицательному или положительному), детализированному по отдельным характеристикам (сюжет, актеры, спецэффекты, режиссер, персонажи), и в приписывании определенных (ключевых) признаков или отнесении к тому или иному жанру.

Большое место в дискурсе занимает описание тех последствий, которые были вызваны просмотром фильма. Это касается как непосредственного воздействия кино на посмотревшего его зрителя, так и потенциального влияния на различные социальные и социально-психологические процессы. Кроме того, воздействие фильма выражается в том, что он вызывает у зрителей обсуждение более широкого круга вопросов, связанных в той или иной степени с увиденным кино, но главным образом с теми событиями, которые реально или предположительно лежат в основе рассказанной истории.

Проведенный тематический анализ показал, как особенности восприятия и понимания конкретного фильма «Т-34» проявились в выявленной структуре.

В своих положительных оценках зрители в первую очередь выделяют присутствие в фильме качество сделанных спецэффектов и зрелищность картинки, а также хорошую игру актеров. В то же время другая часть зрителей, негативно настроенных, наоборот, игру актеров оценивает отрицательно. Они же чаще фокусируют внимание на сюжете, считая его нереальным, а позитивно настроенные оценивают его как захватывающий, но в целом на сюжет обращая меньше внимания. Интересно, что персонажи, созданные «характеры», зрителям менее интересны, чем качество их воплощения, что можно объяснить слабой идентификацией с героями. Сам фильм чаще всего определяется как компьютерная игра, фэнтези, сказка, голливудский боевик, а среди всех его описаний выделяется такая характеристика, как «патриотический».

Наш анализ предусматривал сравнение основного массива данных, полученных с интернет-сайтов «Афиша» (afisha.ru) и «ОТЗЫВ.ru» (kino.otzyv.ru) с данными крупнейшего русскоязычного интернет-сервиса о кино «КиноПоиск» (kinopoisk.ru). Как правило, тексты, размещенные на «КиноПоиске», представляют собой достаточно развернутые рецензии «продвинутых» зрителей, содержащие более глубокий и детальный анализ фильма. Такие зрители в первую очередь видят в фильме нереальный сюжет, при этом они также оценивают игру актеров, но обращают внимание и на самих персонажей. В то же время они в значительно меньшей степени фокусируются на спецэффектах и захватывающем сюжете. При определении фильма такие зрители чаще характеризуют его как голливудский боевик (вероятно, обладая большим кинематографическим бэкграундом) и почти не упоминают его патриотичность. Кроме того, пытаются привязать фильм к реальным событиям, рассуждая о том, что могло лежать в его основе, в отличие от других зрителей, которые, наоборот, в значительно большей степени призывают рассматривать его как исключительно художественный фильм и не пытаются выискивать в нем несоответствия реальности.

Анализ полученных данных, относящихся к воздействию кино, выявил, что прежде всего зрители испытывают эмоциональные переживания во время просмотра этого фильма. Они преобладают при позитивном отношении к фильму: фильм и смотрится на одном дыхании, и «вызывает одни эмоции», и доставляет удовольствие, и рождает чувство гордости. В случае отрицательного отношения отмечается чаще возмущение, но в большей степени присутствуют не эмоции, а рефлексия по поводу увиденного: после просмотра остается пустота, ощущение лжи, сожаление о потерянном времени. Интересно, что в отношении себя зрители практически не указывают на когнитивные эффекты воздействия, возможно, из-за недостаточной глубины погружения. Отмечаются единичные случаи того, что фильм, например, заставил о чем-то задуматься. При этом выражается его возможное воздействие на других. Так, указывается положительное влияние на молодых и в целом на способность поднять «боевой дух», но в то же время в значительно большей степени говорится о том, что фильм искажает историю ВОВ, милитаризирует сознание

масс и является пропагандистским продуктом. Однако такое видение фильма существенно преобладает в высказываниях «продвинутых» зрителей.

Осмысление зрителями фильма в более широком контексте формирует весомую часть постсобытийного дискурса, в котором затрагиваются темы, актуализированные фильмом и связанные с ним напрямую или косвенно. Так, после просмотра фильма зрители обращаются к истории Великой Отечественной войны: приводятся факты о войне, подчеркивается героизм народа, вспоминается победа. Именно военным событиям и их анализу, а также обсуждению военной техники уделено значительное место в дискурсе «продвинутых» зрителей.

Оценке и пониманию фильма способствует и его рассмотрение в более широком кинематографическом контексте. «Т-34» сравнивают как с классикой советского кино, так и с голливудской продукцией. В первом случае такое сравнение чаще оказывается не в пользу просмотренного фильма и подкрепляет отрицательное отношение к нему, а во втором, наоборот, работает на повышение его оценки. При этом «продвинутых» зрителей просмотренное кино стимулирует к рассуждениям и о других фильмах, не только военных.

Наконец, в дискурсе появляются разные общественно значимые темы: состояние российского кинематографа (для одних его качество повышается, другие испытывают постоянное разочарование), распределение финансов в Фонде кино, воспитание молодого поколения, эксплуатация темы войны, вопросы о русской душе и русском человеке.

Анализ дискурса, развернувшегося после просмотра фильма «Т-34», выявляет различия в системе значений, приписываемых зрителями увиденному, обнаруживает декларирование разных последствий его влияния. Значительной частью аудитории фильм был воспринят как развлекательный, что определило и особенности его понимания, и эффекты воздействия. Зрители больше обращали внимание на форму, а не содержание, и испытывали преимущественно эмоциональные переживания, при этом слабо идентифицируясь с самими героями. Многие хоть и отнеслись к кино как к развлекательному продукту, не имеющему отношения к реальным событиям, считали его полезным для молодого поколения. В то же время понимание фильма в более широком контексте способствовало осмыслению и других проблем и актуализации в дискурсе таких тем, которые в той или иной степени были связаны с просмотром фильма. Подобные эффекты просмотра в большей степени относились к «продвинутым» зрителям. Они же чаще обозначали когнитивные последствия фильма, в основном имея в виду опасность формирования искаженных представлений у других, и реже заявляли о своих непосредственных эмоциональных реакциях. В целом положительная оценка зрителями фильма больше сопровождалась декларированием своих позитивных эмоций, а отрицательная – обсуждением его негативного влияния на социальные процессы и других людей.

Следует отметить и выявленную в результате анализа специфику восприятия фильма «Т-34», обусловленную, вероятно, его жанровыми особенностями.

Оказалось, что «диалог» зрителя с фильмом не так разнообразен и полисемантический, как при осмыслении нарратива, например, авторского кино. Так, ранее проведенное исследование, в котором анализировались высказывания зрителей после просмотра фильма «Елена» (2011, реж. А. Звягинцев), обнаружило более разнообразную структуру приписываемых фильму значений, а также разноуровневую сложность его осмысления: от «криминального сюжета» и «бытовой драмы» до «философской притчи». Постсобытийный дискурс сформировал новые смыслы (например, «расслоение общества», «борьба богатых и бедных» и др.), зачастую отличные от авторского замысла, который, по словам самого А. Звягинцева, состоял в исследовании нравственного выбора главной героини. В отличие от фильма «Елена» осмысление сюжета «Т-34» происходило практически на одном уровне: зрители приписывали конкретные, напрямую вытекающие из него значения, обусловленные простотой и прямолинейностью повествования.

Тем не менее фильм даже с таким немногослойным содержанием был воспринят частью аудитории более широко, актуализировав важные вопросы, напрямую не имеющие к нему отношение. Обсуждение исторических событий, осмысление их реальности стало также частью развернувшегося постсобытийного кинодискурса. В то же время зрительское восприятие этих событий в отношении их художественного изображения разошлось во многом с авторскими задачами, состоящими, по словам создателей фильма, в том, чтобы рассказать историю Великой Отечественной войны так, чтобы увлечь молодежь. Подобный рассказ о войне, как выяснилось, вызвал опасения, связанные с угрозой размывания «исторической правды и памяти о реальной войне», ее подменой «легко усвояемыми суррогатами». При этом для других, как показал анализ, увиденная история хоть и явилась увлекательной, но была воспринята как не имеющая отношения к реальности («сказочка», «а то, что много вымышленного и нереального, это же не документальное кино по достоверным историческим документам»).

Следует также отметить, что развернувшийся после выхода фильма «Т-34» дискурс представляет собой осмысление увиденного не только на личностном уровне. По мнению известного философа С. Жижека, кино тесно связано с навязываемой государством идеологией (Жижек, 2014). Данный фильм вызвал международную дискуссию: украинские политики увидели в «пропагандистском фильме “Т-34”» популяризацию «современной агрессии Российской Федерации в мире», призвав американские кинотеатры отказаться от его проката, а для российских политиков он стал фильмом о единстве всего советского народа в борьбе против фашизма. Актуальные контекстные факторы привнесли новые смыслы в постсобытийный дискурс, создающий ту или иную дискурсивную реальность. Учет контекстных факторов способствует пониманию и особенностей формирования кинодискурса еще на этапе создания фильма. Появление такого кино, очевидно, является следствием развиваемых идеологических установок, которые проявляются как в реальной жизни (например, возвращение в Россию танков Т-34), так и в массмедийном дис-

курсе, а танки в них «работают» на мифологизацию исторических событий и поддержание исторической памяти в соответствии с актуальными задачами времени.

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что анализ постсобытийного дискурса дает представление об осмыслении зрителями увиденного, а его структура обнаруживает систему значений, для них характерную. Зрители не просто интерпретируют сюжет фильма, но и переосмысливают стоящие за ним события, выражают эффекты воздействия, поднимают для обсуждения темы, напрямую не имеющие отношение к фильму. В то же время такая структура постсобытийного дискурса меняется в зависимости от жанровых особенностей просмотренного фильма; кроме того, она может определяться характеристиками самих зрителей.

Проведенный нами анализ выявил варианты упрощенной структуры постсобытийного дискурса, развернувшегося после просмотра фильма «Т-34». Он показал, что фильм воспринимается основной аудиторией как зрелищное развлекательное кино, зачастую вне связи с историческими событиями, и вызывает в большей степени эмоциональные переживания. Тем не менее часть зрителей демонстрирует более глубокое понимание фильма и последствий его воздействия, что проявляется в более сложной структуре постсобытийного дискурса.

Кинодискурс, функционируя в массмедийном и интернет-пространстве, вносит свой весомый вклад в формирование дискурсивной реальности; фильмы создают определенную картину событий, которая в последующих обсуждениях переосмысливается и дополняется, влияя в свою очередь на мнения и представления других людей.

Список литературы

- Борисова О.С.* Репрезентация революции в советском кинодискурсе: философско-антропологические смыслы: дис. ... канд. филос. наук. Белгород, 2011.
- Бусыгина Н. П.* Научный статус методологии исследования случаев // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 1. С. 9–34.
- Василенко И.В.* Культурный дискурс в региональном медиополе: лингвистические параметры: дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2015.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д., Афиногенова В.А.* Модификация интенционального пространства в постсобытийном интернет-дискурсе // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 201–219.
- Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК имени Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

- Жижек С. Киногид извращенца. Кино. Философия. Идеология. Екатеринбург: Гонзо, 2014. 472 с.
- 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.
- Кубрак Т.А. Проблема информационно-психологической безопасности в кинодискурсе // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 47. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.02.2019).
- 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.
- Павлова Н.Д., Гребенищикова Т.А. Интент-анализ постсобытийного дискурса в интернете // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.1919).
- Хохлов В.А. Великая Отечественная война в современном российском кино: продолжение в фэнтези-будущем // Новый исторический вестник. 2010. № 23. С. 67–74.
- Attride-Stirling J. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research // Qualitative Research. 2001. Vol. 1. No. 3. Pp. 385–405. <https://dx.doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3. Pp. 77–101. <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Flyvbjerg B. Five misunderstandings about case-study research // Qualitative Inquiry. 2006. Vol. 12. No. 2. Pp. 219–245. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Laclau E., Mouffe C. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso, 1985.
- Stake R.E. The art of case study research. London: Sage, 2005.
- Tuckett A.G. Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience // Contemporary Nurse. 2005. Vol. 19. No. 1–2. Pp. 75–87. <https://dx.doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>
- Yin R.K. Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

История статьи:

Поступила в редакцию: 17 мая 2019 г.

Принята к печати: 25 октября 2019 г.

Для цитирования:

Кубрак Т.А. Постсобытийный кинодискурс: понятие, функционирование, анализ случая // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 600–617. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617>

Сведения об авторе:

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

Post-Event Cinema Discourse: Concept, Functioning, Case Study

Tina A. Kubrak

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13 Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract. The problems of the organization and functioning of post-event cinema discourse are discussed in the article. Post-event discourse is shaped by the viewers and represents their response statements in a communicative interaction with the movie; it reflects the processes of perception and understanding of the film by the audience. It is discussed that if there is a real event underlying the film, the film itself becomes a post-event discourse, forming or reinterpreting the ideas about what happened depending on the cultural and historical context. The results of an empirical study that implements a case study methodology are presented. A thematic analysis of the post-event Internet discourse, expressed in the statements about a particular film (“T-34”), has been carried out. A thematic map that revealed the structure of the post-event cinema discourse and its simplified versions, due to the genre features of the film has been developed. It is shown that viewers not only interpret the plot of the film, but also rethink the events behind it, express the effects of influence, raise topics for discussion that are not directly related to the film. The structure of post-event discourse changes depending on the characteristics of the audience. It has been revealed that the significant part of the audience perceived the film in accordance with the original function of cinema as “entertainment”. This determined both the peculiarities of its understanding and the effects of the impact, mainly emotional. Another part of the audience discovered the cognitive implications of the film and demonstrated a more complex structure of post-event discourse organization; understanding the film in a broader context contributed to the comprehension and actualization of additional themes. It is assumed that the unfolding post-event discourse in the process of communicative interaction of the viewer with the film contributes to the formation of discursive reality.

Key words: post-event discourse; cinema discourse; psychology of discourse; psychology of film; psychological impact of discourse; discursive reality; psychological impact of the movies; thematic analysis

References

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://dx.doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Borisova, O.S. (2011). *Reprezentatsiya Revolyutsii v Sovetskom Kinodiskurse: Filosofsko-Antropologicheskie Smysly*. Ph.D. in Philosophy Thesis. Belgorod. (In Russ.)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busygina, N.P. (2009). Nauchnyi status metodologii issledovaniya sluchaev. *Moskovskii Psikhoterapevticheskii Zhurnal*, (1), 9–34. (In Russ.)
- Dijk, T.A. van. (2000). *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveshchensk: BGK named after Baudouin de Courtenay Publ. (In Russ.)

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Grebenshchikova, T.A., Pavlova, N.D., & Afinogenova, V.A. (2016). Modifikatsiya intentsional'nogo prostranstva v postsobytiinom internet-diskurse. In A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova & I.A. Zachesova (Eds.), *Psikhologiya Diskursa: Problemy Determinatsii, Vozdeistviya, Bezopasnosti* (pp. 201–219). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Khokhlov, V.A. (2010). Velikaya Otechestvennaya voina v sovremennom rossiiskom kino: prodolzhenie v fentezi-budushchem. *Novyi Istoricheskii Vestnik*, (23), 67–74. (In Russ.)
- Kubrak, T.A. (2012). Spetsifika psikhologicheskogo vozdeistviya kinodiskursa. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova (Eds.), *Psikhologicheskoe Vozdeistvie: Mekhanizmy, Strategii, Vozможности Protivodeistviya* (pp. 202–222). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Kubrak, T.A. (2016). The problem of information and psychological security in cinema discourse. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 9(47), 8. <http://psystudy.ru> (In Russ.)
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Latynov, V.V. (2013). *Psikhologiya Kommunikativnogo Vozdeistviya*. Moscow: Institut Psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Pavlova, N.D., & Grebenshchikova T.A. (2017). Intent-analiz postsobytiinogo diskursa v internete. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 10(52), 8. <http://psystudy.ru> (In Russ.)
- Stake, R.E. (2005). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Tuckett, A.G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1–2), 75–87. <https://dx.doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>
- Vasilenko, I.V. (2015). *Kul'turnyi Diskurs v Regional'nom Mediapole: Lingvisticheskie Parametry*. Ph.D. in Philology Thesis. Velikii Novgorod. (In Russ.)
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhizhek, S. (2014). *Kinogid Izvrashchentsa. Kino. Filosofiya. Ideologiya*. Ekaterinburg: Gonzo Publ. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Pavlova, N.D. (2012). Predislovie. In A.L. Zhuravlev & N.D. Pavlova (Eds.), *Psikhologicheskoe Vozdeistvie: Mekhanizmy, Strategii, Vozможности Protivodeistviya* (pp. 5–8). Moscow: Institut Psikhologii RAN Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 17 May 2019

Revised: 20 October 2019

Accepted: 25 October 2019

For citation:

Kubrak, T.A. (2019). Post-Event Cinema Discourse: Concept, Functioning, Case Study. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 600–617. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617>

Bio note:

Tina A. Kubrak, Ph.D. in Psychology, is research fellow in Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: 0000-0002-0701-1736, eLIBRARY SPIN-code: 4443-1814. E-mail: kubrak.tina@gmail.com



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-618-633

УДК 159.9

**Потребности пользователей Яндекса
в знаниях по психологии**Д.А. Китова¹, Н.Р. Апреликова²¹Институт психологии РАН*Российская Федерация, Москва, 129366, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1*²Московский инновационный университет*Российская Федерация, Москва, 107546, ул. Краснобогатырская, 10*

Современное информационно-технологическое пространство предоставляет человеку новые возможности для познания окружающего мира, приобретения дополнительных знаний и удовлетворения познавательных потребностей. В статье анализируются запросы и характерные особенности потребностей в знаниях по психологии пользователей сети Интернет в Российской Федерации. Исследование проведено на основе поисковых запросов в Яндексе. Специфика запросов пользователей показала неоднородный уровень интереса к различным отраслям психологии, позволила выделить структурные и содержательные особенности потребностей респондентов в знаниях по психологии и предпочитаемые ими формы получения такого рода знаний. В целом результаты исследования показали высокий уровень интереса пользователей сети Интернет к знаниям по психологии, продемонстрировали их высокую ориентацию на поиск прикладной информации по личностному развитию, профессиональной деятельности и созданию благоприятных взаимоотношений с окружающими. Полученные данные указывают на наиболее значимые для современного человека сферы знаний по психологии и будут полезны в рамках психолого-педагогической теории и практики. В статье отмечается, что изучение потребностей населения в знаниях по психологии должно стать неотъемлемой частью деятельности психологического сообщества, которое несет ответственность за психологическое самочувствие человека и развитие психологической культуры общества в целом.

Ключевые слова: потребности личности; знания по психологии; Интернет; Яндекс; отрасли психологии; психологическая практика; личностное развитие; профессиональная деятельность; взаимоотношения с окружающими; психологическое самочувствие; психологическая культура

Введение

Среди многообразия знаний, которыми располагает современное общество, особое место занимают знания, связанные с закономерностями поведения людей, особенностями взаимодействия человека или групп (Китова, 2019;

© Китова Д.А., Апреликова Н.Р., 2019

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Психологическое знание..., 2018; Ушаков и др., 2016). Система таких знаний задается, с одной стороны, социальными институтами общества, с другой – организуется самим человеком в соответствии с его индивидуальными потребностями (Апреликова, Китова, 2019; Нестик и др., 2017; Проблемы социальных..., 2018). Современное информационно-технологическое пространство предоставляет человеку новые возможности для познания окружающего мира, приобретения дополнительных знаний и удовлетворения познавательных потребностей (Журавлев, Китова, 2017а, б; Психологические исследования..., 2018; Чванова и др., 2016). Специфика познавательных потребностей человека в знаниях по психологии, удовлетворение которых происходит с использованием сети Интернет, выступает проблемой нашего исследования. Исследование проведено на примере поисковых запросов в Яндексe.

Теоретико-методологические обоснование проблемы исследования

Потребности выступают предметом исследования различных отраслей науки – философии, социологии, экономики, политологии, психологии, права, которые по-разному подходят к оценке их сущности, функций и механизмов реализации. Потребности личности в рамках психологической науки также принято рассматривать с различных точек зрения. В частности, потребности можно рассматривать с позиций анализа *ощущений* или *сознания*; как стремление к пребыванию в зоне комфорта или склонность к достижению психосоциального благополучия; как деятельность, в которой человек находит реализацию своего личностного потенциала или через призму сопровождающих эту деятельность мотивов и эмоций и т.д. (Бестужев-Лада, 1978; Кузнецов, 1992; Леонтьев, 1971; Магун, 1983; Чхартишвили, 1958; Maslow, 1970; Murray 1968; Watson, McDougall, 1929 и др.). Многообразием отличаются и современные эмпирические исследования потребностей личности, которые анализируются как источник социальной активности личности, как индикаторы самочувствия человека и общества (Юревич и др., 2017; Проблемы социальных..., 2018).

Значительное количество и разносторонность подходов к исследованию потребностей как теоретической и эмпирической проблемы обуславливает необходимость обоснования собственного подхода, который связан с изучением представлений как *фактора социальной активности личности*. Приведем ряд научных позиций, представляющих интерес с этой методологической точки зрения (Гараганов, Китова, 2016).

В психологической науке существует разнообразие в трактовке сущности и механизмов активации потребностей. Так, потребности могут рассматриваться как ощущения дискомфорта на уровне реакций мозга и нервной системы. К примеру, академик А.А. Ухтомский указывал на естественно-физиологический характер потребностей, которые представляют собой «устойчивые очаги возбуждения определенных нервных центров» (Ухтомский, 1978).

Потребности часто рассматриваются как направленность личности на преодоление негативных с ее точки зрения факторов, препятствующих равновесному психологическому состоянию (концепция гомеостаза). Среди сторонников данной концепции можно представить позицию У. Кеннона, который определил психологическую концепцию гомеостаза как постоянство внутренней среды организма. По убеждению автора, это постоянство поддерживается за счет саморегуляции, то есть организм самостоятельно заботится о поддержании равновесного состояния, приспосабливаясь к изменяющейся внешней среде (Cannon, 1935).

Потребности личности исследуются и через акцентуацию внимания на конкретных объектах, способных удовлетворить насущную потребность человека. Предполагается, что такой механизм реализуется посредством избирательности восприятия. Так, Е.П. Ильин указывал, что концентрация внимания на различных объектах, способных удовлетворить актуальные потребности личности, происходит автономно, исходя из индивидуально-личностных позиций (Ильин, 2002).

В психологии известно и разнообразие авторских концепций потребностей как фактора социальной активности личности. Эти концепции зачастую имеют сложную, развернутую (в пространстве и времени), логически обоснованную структуру. Например, И.М. Сеченов (Сеченов, 1952) отмечал, что потребности личности выступают важным фактором ее развития, основным фундаментом существования живого организма наравне с обменом веществ. Известный советский и российский психолог Б.С. Братусь (Братусь, 1977) представил четыре уровня развития структуры потребностей личности, исходя из преобладающего способа отношения к себе и другому. Своеобразно отнеслись к разъяснению феномена потребностей сторонники концепции бихевиоризма. Так, Дж. Уотсон (Watson, McDougall, 1929), опираясь на объективно наблюдаемые реакции живых существ на различного рода раздражители, предположил, что за каждым внешним воздействием (стимулом) незамедлительно следует реакция. В социальной психологии эта позиция известна как «подчинения человека» правилу «кнута и пряника», где в роли «кнута» выступает страх, а «пряником» является врожденная потребность обладать чем-либо. А. Маслоу (Maslow, 1970) разработал иерархическую концепцию потребностей, в которой к высшим потребностям человека он относит потребность в самоактуализации. В свою очередь, А.Н. Леонтьев обратил внимание на том, что ни биологические, ни материальные условия не могут быть приравнены к высшей природе социальных потребностей – потребностей индивида во взаимодействии с другими людьми и обществом (Леонтьев, 1971).

С.Б. Каверин сгруппировал потребности по двум типам: «потребности сохранения» и «потребности развития» (Каверин, 1998). Он говорит о наличии трех разновидностей потребностей: потребность как объект (желание обладать чем-либо), потребность как состояние (осознание нужды, нехватки чего-либо) и потребность как свойство (принципы отношения к миру). Потребности были разделены им на биологические, социальные и идеальные, с

указанием, что существуют социальные потребности «для себя» и социальные потребности «для других».

Ф. Герцберг показал, что на удовлетворение потребностей влияют факторы ожидания, которые включены в такие протяженные во времени схемы, как «затраты труда – результат» и «ожидание – результат – вознаграждение». Герцберг также показал, что в структуре потребностей функционируют два уровня факторов: гигиенические факторы (связанные с внешней средой) и мотивирующие (связанные с характером работы), которые имеют специфику воздействия на поведение человека (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959).

Рассматривая потребности как несоответствие реального и желаемого состояния человека, К. МакКлелланд предложил, что вызванное таким состоянием стремление к преодолению дискомфорта опирается на осознаваемые и неосознаваемые механизмы психики и на потребности во власти, успехе и причастности (Макклелланд, 2007).

Следующая позиция связана с тем, что потребности личности могут быть ориентированы не только на удовлетворение нужды или достижение конкретного результата, они могут быть инициированы самой личностью ради ощущения эмоциональных переживаний или же активизироваться деструктивными посылами, способными нанести вред здоровью или жизни человека (Додонов, 1978). В качестве посылов активации потребностей можно рассматривать, например, такие ситуации как избавление от серых будней, стремление к интенсификации ощущений через рискованное поведение (Магун, 1983). Также человек может стремиться не только к реализации конкретных и измеримых потребностей, его действия могут быть мотивированы стремлением к недостижимому в принципе благу – например, стать лучше (Левин, 2001). В этом направлении известна позиция Э. Фромма, который отмечал, что человеческое существование начинается тогда, когда достигается определенный предел развития деятельности, не обусловленный врожденными механизмами (Фромм, 2008).

Обобщая представленные позиции, можно отметить, что потребности человека выступают предпосылкой его социальной активности, определяют направленность и энергетическую насыщенность его поступков, лежат в основе целенаправленной деятельности. При таком подходе учет потребностей человека и условий удовлетворения этих потребностей выступает важным фактором развития человека и общества. Это относится и к изучению системы потребностей личности в знаниях по психологии. Такого рода информация будет полезна не только в рамках исследования теоретических проблем психологии личности, психологии развития, социальной психологии или психологии труда. Наличие таких научных представлений может оказать неоценимую помощь в организации психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса на самых различных его уровнях, стать серьезным основанием в реализации культурно-просветительской деятельности среди населения.

Процедура и методы исследования

Целью эмпирического исследования выступает выявление структурных и содержательных характеристик потребности личности в знаниях по психологии (Апреликова, Китова, 2018). Объектом исследования выступили потребности личности в знаниях по психологии, а предметом – поисковые запросы пользователей Яндекса на территории Российской Федерации, в структуре которых присутствовало слово «психология». Анализ пользовательских запросов учтен за один месяц – обработано 2 260 590 запросов со всех регионов России. В исследовании были использованы данные, полученные через обращение к ресурсу «Статистика ключевых слов на Яндексе» (<https://wordstat.yandex.ru>).

В первую очередь мы обратились к анализу поисковых запросов на Яндексе по ключевому слову «психология» за февраль 2019 года. Каждый запрос суммируется как абсолютное значение количества показов страниц по запросам из конкретного региона. Популярность слова/словосочетания, равная 100 %, означает, что данное слово в данном регионе ничем не выделено. Если популярность более 100 %, это означает, что в данном регионе существует повышенный интерес к этому слову, если меньше 100 % – пониженный. Показатель рассчитывается поисковой системой Яндекс.

Анализ потребностей проводился посредством группирования ключевых слов и смысловых категорий. Далее произведено логическое обобщение содержательных (понятийных и смысловых) единиц запросов пользователей и их подсчет методом полного перебора слов.

Результаты исследования и их обсуждение

Представленные в табл. 1 результаты в целом свидетельствуют о высоком интересе¹ к знаниям по психологии (101 %). Наиболее высокий интерес к знаниям по психологии проявляют в таких федеральных округах, как Дальневосточный (115 %), Сибирский (112 %), Южный (108 %) и Приволжский (103 %). Средний уровень интереса проявляют пользователи Уральского федерального округа (100 %). Пониженный интерес к знаниям по психологии демонстрируют пользователи Северо-Кавказского (98 %), Центрального (96 %), Северо-Западного (96 %) федеральных округов. Меньше всех знания по психологии интересуют жителей Республики Крым (91 %).

Далее мы сгруппировали результаты запросов по уровню проявляемого интереса. Если интерес к знаниям по психологии находился в области значений менее 100 %, то их объединяли в группу под условным названием «неинтересно». Если же интерес к знаниям по психологии находился в области значений выше 100 %, то группирование этих позиции происходило под ус-

¹ Интерес рассматривается нами как положительно окрашенный эмоциональный процесс, отражающий познавательную потребность узнать что-то новое об объекте интереса (Леонтьев, 1971)

ловным названием «интересно». Третья позиция сопряжена с тем, что интерес к знаниям по психологии ничем не примечателен среди остальных запросов, – данную позицию мы определили как «нейтральное отношение». Такой подход основан на разработанной Яндексом методике, описанной в разделе «Процедура и методы исследования».

Таблица 1 / Table 1

Региональная популярность показов в Яндексе по запросу «психология» (за февраль 2019 г.)
[Regional popularity of requests for “psychology” on Yandex (for February 2019)]

Регионы	Показов в месяц	Региональная популярность слова (%)
Россия	2 055 352	101
Дальневосточный федеральный округ	78 455	115
Приволжский федеральный округ	378 398	103
Республика Крым	24 522	91
Северо-Западный федеральный округ	220 613	96
Северо-Кавказский федеральный округ	53 974	98
Сибирский федеральный округ	230 692	112
Уральский федеральный округ	177 860	100
Центральный федеральный округ	711 679	96
Южный федеральный округ	175 765	108

Таким образом, высокий интерес к знаниям по психологии продемонстрировали представители шести регионов, что составляет 60 % от общего количества пользователей. Низкий интерес к знаниям по психологии проявили представители трех федеральных округов, общее число таких пользователей составляет 30 %. Нейтральный интерес представлен лишь в одном округе, что составляет 10 % пользователей. Таким образом, 60 % пользователей Яндекса проявляют повышенный интерес к знаниям по психологии.

Далее нами был проведен анализ поисковых запросов слов, которые были заявлены пользователями вместе со словом «психология». Обработано 2 260 590 запросов в месяц, произведенных пользователями в феврале 2019 года в Яндексе. Запросы сгруппированы нами по соответствующим отраслям психологии, за исключением подгруппы под названием «учебная литература», которая выделена нами как самостоятельная позиция. Данные запросы связаны с поиском учебной литературы, такой как лекции по психологии, хрестоматия по социальной психологии, рефераты по экономической психологии, ответы на тестовые задания по психологии и т.д. На наш взгляд, такого рода запросы не отражают собственных познавательных потребностей личности, а об-

условлены внешними обстоятельствами. Тем не менее эти запросы позволяют полнее осознать характер и специфику потребностей пользователей в знаниях по психологии.

В отдельную группу под условным названием «нестандартные вопросы» выведены еще две подгруппы запросов. Первая подгруппа связана с поисковым запросом «психология бесплатно» – такого рода запросы не позволяют установить направленность интереса к определенной отрасли психологии. Вторая подгруппа нестандартных запросов связана с поиском Института психологии РАН, что может косвенно свидетельствовать об интересе к научно-исследовательской психологии, но для более точного ответа требуется дополнительный анализ. Обе эти позиции составили в общей сложности 54 512 запросов в месяц (29 683 и 25 029 соответственно), и мы сочли необходимым их учесть. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Запросы со словом психология, сгруппированные по отраслям психологии
[Requests with the word “Psychology”, grouped by branch of psychology]

Статистика по словам	Показов в месяц	%
Психология	2 260 590	100
Учебная литература	341 299	15,1
Социальная психология	261 218	11,9
Гендерная психология	251 391	11,5
Психология досуга	229 446	10,1
Психология личности	221 557	9,7
Исследовательская психология	218 966	8,6
Общая психология	190 688	8,3
Возрастная психология	137 674	6,1
Практическая психология	97 674	4,3
Педагогическая психология	97 825	4,2
Психология развития	82 418	3,6
Методы психологии	67 911	3,1
Клиническая психология	37 811	1,5
<i>Нестандартные запросы</i>		
Психология бесплатно	29 683	1,2
Институт психологии	25 029	1,0

Как видно из табл. 2, наибольшее количество запросов пользователей связаны с поиском *учебной литературы* (учебников, учебных пособий, хрестоматий, конспектов лекций и т.д.) по различным отраслям психологии (15,1 %).

Непосредственно среди *отраслей психологического знания* более остальных востребованы такие отрасли, как психология личности (9,7 %), гендерная психология (11,5 %), социальная психология (11,9 %) и психология досуга (10,1 %), что составляет (33,5 %). Анализ поисковых запросов и полученные нами ранее результаты эмпирических исследований (Апреликова, Китова, 2018) указывают на то, что знания по психологии, по мнению респондентов, интересны в рамках таких проблем жизнедеятельности, как взаимоотношения с окружающими, самопонимание, взаимоотношения в семье, реализация профессиональной карьеры, управление другими, взаимоотношения с друзьями. Эти данные свидетельствуют о прикладном, можно даже сказать, прагматичном, характере потребностей респондентов в знаниях по психологии.

Внутри данной подгруппы некоторые респонденты проявляют интерес к макро-психологическим аспектам социального взаимодействия, «соразмерных обществу в целом» (Психологическое знание..., 2018. С. 5). Интерес пользователей связан с психологией этнических групп, ментальностью народов, ценностными ориентациями социальных групп, нравственными идеалами общества и т.д. Такого рода интерес проявляют менее 5 % респондентов из данной подгруппы.

Достаточным интересом пользуется научные исследования в области психологии (8,6 %). Эти запросы связаны с профессиональными интересами психологического сообщества и представителей смежных отраслей знания (научных работников или лиц, задействованных в системе подготовки профессиональных кадров). Такого рода запросы необходимы для более эффективного выполнения своих должностных обязанностей, служат обмену информацией и опытом в процессе реализации профессиональных коммуникаций. Сюда же, к сфере профессиональных интересов, можно, видимо, отнести и интерес к проблемам общей психологии (8,3 %).

Незначительный интерес пользователей вызывают отрасли психологии, связанные с формированием и развитием личности, такие как возрастная (6,1 %) и педагогическая психология (4,2 %) и психология развития (3,6 %), что составляет в общей сложности 13,9 %. Интерес к данной проблеме в основном является отражением потребностей профессионального сообщества – на этот раз людей, вовлеченных в психолого-педагогическую деятельность, к которым можно отнести работников системы образования (дошкольного, школьного, вузовского) и сферы подготовки (переподготовки) кадров и повышения квалификации.

Относительно низок интерес к *методологии психологии*, практическим аспектам использования психологического знания (практическая психология – 4,3 % и методология психологии – 3,1 %), что составляет 7,4 % от общего количества ответов. Низкий уровень интереса, видимо, связан со спецификой профессиональной психологической и психолого-педагогической деятельно-

сти: не все психологи и педагоги, задействованные в образовательном процессе, заняты психологической практикой – проведением консультаций или тренингов.

Наименьший уровень интереса пользователи демонстрируют к клинической психологии (1,5 %). Это обстоятельство выступает отражением того, что круг людей, профессионально занимающихся патопсихологией, реально не очень высок, соответственно, и уровень запросов в Яндекске незначителен на общем фоне.

Не менее важно рассмотреть запросы пользователей Яндекска, ориентированные на практические формы получения знаний по психологии (табл. 3). Наиболее востребованной формой получения и/или совершенствования знаний по психологии является повышение квалификации. Пользовательские запросы, направленные на поиск курсов повышения квалификации, посредством получения дополнительных теоретических и практических знаний по психологии, занимают лидирующее положение в Сети. Это, судя по характеру запросов, связано с постоянно усложняющимися требованиями к условиям профессиональной деятельности современных специалистов (психологов, педагогов, менеджеров, госслужащих, юристов), изменением организационных форм профессиональной деятельности, динамическими изменениями в жизнедеятельности самого общества.

Таблица 3 / Table 3

**Формы получения знаний по психологии в структуре запросов пользователей
(запросов в месяц)
[Forms of obtaining knowledge in psychology in the structure of user requests
(requests per month)]**

Статистика по словам	Показов в месяц	%
Повышение квалификации	706 682	32,2
Психологическое тестирование	306 448	9,8
Профессиональная переподготовка	214 835	14,0
Психологическая помощь	182 614	8,3
Психологические консультации	176 838	8,1
Поиск психолога	136 252	6,2
Психологические тренинги	123 321	5,6
Психологические курсы	134 822	6,1
Психологическая коррекция	114 427	5,2
Психология – обучение	97 901	4,5
Итого	2 194 140	100

К сфере профессиональных потребностей можно отнести и группы запросов пользователей, связанные с поиском возможностей получения психологической специальности и профессиональной переподготовки (то есть объединяются две формы запросов), что непосредственно связано с *получением профессии психолога*. Здесь важно отметить, что поисковые запросы обрабатывались в феврале, и, можно предположить, что в июле и августе (во время поступления в вузы) эти запросы могут существенно возрасть.

Запрос «психологическое тестирование» включает в себя проблемы психологических характеристик человека и группы и является второй по количеству запросов пользователей формой поиска знаний по психологии. Как известно, тестирование может быть и самостоятельной формой получения знания, а может быть встроено в структуру всех других запросов пользователей (повышение квалификации, консультации, обучение и т.д.). Тем не менее, основываясь непосредственно на прямых запросах, мы рассматриваем психологическое тестирование как самостоятельную сферу пользовательского интереса к психодиагностике.

Пятую подгруппу запросов можно объединить как запросы, ориентированные на повышение социально-психологической компетентности человека в области психологии или в сферах практического применения такого рода знаний. При этом оказание психологической помощи, исходя из характера запросов, может осуществляться как индивидуально, так и в группе. Сюда можно отнести запросы, направленные на поиск психологических курсов и тренингов.

Шестая подгруппа запросов относится к клинической сфере деятельности психолога и связана с необходимостью соответствующего коррекционного воздействия.

Заключение

Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать ряд выводов.

В ходе исследования выделены основные теоретико-методологические основания обращения к феномену потребностей как фактору развития человека и общества:

- потребности осознаются как *несоответствие* реального и желаемого состояния человека и вызывают стремление к преодолению этого дискомфорта;
- в структуре социальной активности человека (и общества) потребности выступают в качестве *первичного импульса* психической активности;
- *механизмы реализации* потребностей личности проявляются через фиксацию внимания человека на тех или иных объектах, способных удовлетворить актуальную потребность;
- в процесс деятельности человека потребности выступают в качестве *движущей силы*, выполняя энергетическую, избирательную и контрольную функции;

– человек может стремиться не только к реализации конкретных и измеримых потребностей, его действия могут быть мотивированы *стремлением к недостижимому* в принципе благу (например, стать лучше);

– *динамические характеристики* потребностей (способность актуализироваться, изменять свою интенсивность, угасать и воспроизводиться вновь) создают в организационных системах возможности для управляющего воздействия;

– понимание характера потребностей личности создает *благоприятные условия* как для организации психолого-педагогического процесса на всех уровнях образования, так и для пропаганды потребностей устойчивого социального развития общества.

У пользователей Яндекса в целом отмечается высокий интерес к знаниям по психологии. Тем не менее в зависимости от региона он проявляется по-разному. Так, наиболее высокий интерес к знаниям по психологии демонстрируют пользователи Дальневосточного федерального округа, наименьший – Республики Крым, а пользователи Уральского федерального округа демонстрируют нейтральное отношение к психологии.

Интерес к различным отраслям психологии не равномерен. Максимальный по количеству запросов интерес у пользователей вызывает учебная литература по психологии. Среди отраслей психологии более остальных востребованы социальная психология, гендерная психология, психология досуга и психология личности. Значительным интересом пользуется исследовательская психология, менее остальных интересны отрасли психологии, связанные с формированием и развитием личности (возрастная и педагогическая психология, психология развития). Относительно невысок интерес к методологии психологии. Минимальный уровень интереса, судя по запросам, пользователи демонстрируют к клинической психологии.

Структурные и содержательные особенности потребностей пользователей Яндекса в знаниях по психологии сконцентрированы в рамках таких отраслей психологии, как психология личности (саморазвитие и самосознание), социальная психология (общение, влияние, взаимодействие, семейная жизнь) и организационная психология (в части связанной с реализацией профессиональной карьеры и управлением персоналом). Эти данные свидетельствует о прагматической направленности потребностей в знаниях по психологии, которые рассредоточены в рамках различных отраслей психологии.

Наибольший интерес пользователей Яндекса вызывает удовлетворение познавательных потребностей в знаниях по психологии посредством таких социально-организованных форм получения знаний, как повышение квалификации, профессиональная подготовка (переподготовка), психологическое тестирование, психологические тренинги, психологическая помощь и психотерапевтическая коррекция.

Таким образом, результаты исследования показали высокий уровень интереса пользователей интернета к знаниям по психологии, связанным с личностными, социальными и профессиональными потребностями. Высокая ориен-

тация на поиск прикладной информации по личностному и профессиональному развитию, неподдельная направленность на создание благоприятных взаимоотношений с окружающими свидетельствуют об актуальности проблемы и указывают на значимые для человека сферы знаний по психологии.

Полученные результаты могут быть полезны в организации психолого-педагогического взаимодействия на всех уровнях образовательного процесса, стать основанием реализации научно-просветительской деятельности среди населения. Подобного рода информация будет полезна и в рамках изучения важных теоретических проблем психологии, которые затрагивают такие ее магистральные отрасли, как психология личности, психология развития, социальная психология и психология трудовой деятельности.

Выявление запросов и характерных особенностей потребностей в знаниях по психологии должно стать неотъемлемой частью интереса современного психологического сообщества, которое несет ответственность как за психологический комфорт и самочувствие человека, так и за общий уровень психологической культуры.

Список литературы

- Апреликова Н.Р., Китова Д.А.* Потребности в знаниях по психологии в структуре профессиональной подготовки студентов // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. С. 903–911.
- Апреликова Н.Р., Китова Д.А.* Структура потребностей студенческой молодежи в знаниях по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 2 (10). С. 110–133.
- Бестужев-Лада И.В.* Прогнозирование социальных потребностей молодежи. М.: Наука, 1978.
- Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
- Гараганов А.В., Китова Д.А.* Методологические принципы исследования потребностей как основы социальной активности личности // Вестник УРАО. 2016. № 2. С. 104–107.
- Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
- Журавлев А.Л., Китова Д.А.* Глобальные процессы как объект социально-психологического исследования // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017а. № 4 (85). С. 4–9.
- Журавлев А.Л., Китова Д.А.* Социально-психологические детерминанты развития глобальной информационной сети // Наука. Культура. Общество. 2017б. № 3–4. С. 10–21.
- Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
- Каверин С.Б.* Мотивация труда. М.: Институт психологии РАН, 1998.
- Китова Д.А.* Отечественная психология в условиях развития глобальных процессов // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 128–131.

- Кузнецов Н.С.* Человек: потребности и ценности. Свердловск: Изд-во УрГУ, 1992.
- Левин К.* Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- Магун В.С.* Потребности и психология социальной деятельности личности. Л.: Наука, 1983.
- Макклелланд Д.* Мотивация человека СПб.: Питер, 2007.
- Нестик Т.А., Соснин В.А., Китова Д.А., Юревич А.В.* Массовое сознание и поведение как объекты исследования в социальной психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 4 (8). С. 71–105.
- Проблемы социальных конфликтов в современной психологии: сущность, детерминанты, регулирование. М.: Институт психологии РАН, 2018.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2018.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. М.: Институт психологии РАН, 2018.
- Сеченов И.М.* Избранные произведения // Рефлексы головного мозга: в 2 т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1952.
- Ухтомский А.А.* Избранные труды. Ленинград: Наука, 1978.
- Ушаков Д.В., Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Поддьяков А.Н., Юревич А.В.* Социальная психология знания. М.: Институт психологии РАН, 2016.
- Фромм Э.* Иметь или быть. М.: АСТ, 2008.
- Чванова М.С., Храмова М.В., Слетков И.А., Киселева И.А., Молчанов А.А., Котова Н.А.* Исследование влияния интернета на социальные потребности пользователей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 12 (164). С. 7–25.
- Чхартушвили Ш.Н.* Место потребности и воли в психологии личности // Вопросы психологии. 1958. № 2. С. 18–29.
- Юревич А.В., Нестик Т.А., Журавлев А.Л., Соснин В.А., Китова Д.А.* Массовое сознание и поведение: тенденции социально-психологических исследований. М.: Институт психологии РАН, 2017.
- Cannon W.B.* Stress and strains of homeostasis // *American Journal of Medicine Science*. 1935. Vol. 189. Pp. 1–14.
- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.* The Motivation to Work. New York, 1959.
- Maslow A.* Motivation and personality. 2nd ed. New York, 1970.
- Murray H.A.* Explorations in Personality. New York, 1968.
- Watson J.B., McDougall W.* The battle of behaviorism: an exposition and an exposure. N.Y.: W.W. Norton & Company, Inc., 1929. (Psyche miniatures: General series).

История статьи:

Поступила в редакцию: 01 июня 2019 г.

Принята к печати: 25 ноября 2019 г.

Для цитирования:

Китова Д.А., Апреликова Н.Р. Потребности пользователей Яндекса в знаниях по психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 618–633. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-618-633>

Сведения об авторах:

Китова Джульетта Альбертовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии личности, Институт психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: j-kitova@yandex.ru

Апреликова Наталия Руслановна, аспирант кафедры психологии Московского инновационного университета (Москва, Россия). E-mail: aprelikovanr@mail.ru

Research article

Yandex Users' Needs in Knowledge on Psychology

Juliet A. Kitova¹, Natalia R. Aprelikova²

¹Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13 Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation

²Moscow Innovation University
10 Krasnobogatyrskaya St., Moscow, 107546, Russian Federation

Abstract. Modern information technology space provides people with new opportunities for learning about the world, acquiring additional knowledge and satisfying cognitive needs. The paper analyzes the requests and characteristic features of the needs for knowledge on psychology of the Internet users in the Russian Federation. The study was conducted on the basis of the search queries in Yandex. The specific user requests demonstrate a heterogeneous level of interest in various branches of psychology, which allows highlighting the structural and substantial features of the respondents' needs in psychology knowledge and the forms of obtaining the kind of knowledge they prefer. In general, the research results showed a high level of interest of the Internet users in knowledge on psychology, demonstrated their high orientation towards the search for useful information on personal development, professional activities and the development of favorable relationships with others. The data obtained indicate the most important areas of knowledge on psychology for a modern person and will be useful in the framework of psychological and educational theory and practice. The article points out that the study of the needs of the population in knowledge on psychology should be an integral part of the psychological community, which is responsible for the psychological well-being of people and the development of the psychological culture of society as a whole.

Key words: personal needs; knowledge in the field of psychology; the Internet; Yandex; branches of psychology; psychological practice; personal development; professional activities; relationships with others; psychological well-being; psychological culture

References

- Aprelikova, N.R., & Kitova, D.A. (2018). Struktura potrebnosti studencheskoi molodezhi v znaniyakh po psikhologii. *Institut Psikhologii Rossiiskoi Akademii Nauk. Sotsial'naya i Ehkonomicheskaya Psikhologiya*, (10), 110–133. (In Russ.)
- Aprelikova, N.R., & Kitova, D.A. (2019). Potrebnosti v znaniyakh po psikhologii v strukture professional'noi podgotovki studentov. *Psikhologiya XXI Veka: Vyzovy, Poiski, Vektory Razvitiya: Sbornik Materialov Vserossiiskogo Simpoziuma Psikhologov* (pp. 903–911). Ryazan: Akademiya prava i upravleniya Federal'noi sluzhby ispolneniya nakazanii Publ. (In Russ.)
- Bestuzhev-Lada, I.V. (1978). *Prognozirovanie Sotsial'nykh Potrebnosti Molodezhi*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Bratus, B.S. (1997). K probleme cheloveka v psikhologii. *Voprosy Psikhologii*, (5), 3–19. (In Russ.)
- Cannon, W.B. (1935). Stress and strains of homeostasis. *American Journal of Medicine Science*, (189), 1–14.
- Chkhartishvili, Sh.N. (1958). Mesto potrebnosti i voli v psikhologii lichnosti. *Voprosy Psikhologii*, (2), 18–29. (In Russ.)
- Chvanova M.S., Hramova M.V., Sletkov I.A., Kiseleva I.A., Molchanov A.A., & Kotova, N.A. (2016). Issledovanie vliyaniya interneta na social'nye potrebnosti pol'zovatelej. *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnye Nauki*, (12), 7–25. (In Russ.)
- Dodonov, B.I. (1978). *Ehmotsiya kak Tsennost'*. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)
- Fromm Eh. (2008). *Imet' ili Byt'*. Moscow: AST Publ. (In Russ.)
- Garaganov, A.V., & Kitova, D.A. (2016). Metodologicheskie printsipy issledovaniya potrebnosti kak osnovy sotsial'noi aktivnosti lichnosti. *Vestnik URAO*, (2), 104–107. (In Russ.)
- Herzberg, F., Mausner, V., & Snyderman, V. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Ilin, E.P. (2002). *Motivatsiya i Motivy*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Kaverin, S.B. (1998). *Motivatsiya Truda*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Kitova, D.A. (2019). Otechestvennaya psikhologiya v usloviyakh razvitiya global'nykh protsessov. *Psikhologicheskii Zhurnal*, (2), 128–131. (In Russ.)
- Kuznetsov N.S. (1992). *Chelovek: Potrebnosti i Tsennosti*. Sverdlovsk: URG Publ. (In Russ.)
- Leontev, A.N. (1971). *Potrebnosti, Motivy i Ehmotsii: Konspekt Lektsii*. Moscow: Moskovskij universitet Publ. (In Russ.)
- Levin, K. (2001). *Dinamicheskaya Psikhologiya*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Magun, V.S. (1983). *Potrebnosti i Psikhologiya Sotsial'noi Deyatel'nosti Lichnosti*. Leningrad: Nauka Publ. (In Russ.)
- Maklelland, D. (2007). *Motivatsiya Cheloveka*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Murray, H.A. (1968). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nestik, T.A., Sosnin, V.A., Kitova, D.A., & Yurevich, A.V. (2017). Massovoe soznanie i povedenie kak ob'ekty issledovaniya v sotsial'noi psikhologii. *Institut Psikhologii Rossiiskoi Akademii Nauk. Sotsial'naya i Ehkonomicheskaya Psikhologiya*, (8), 71–105. (In Russ.)
- Sechenov, I.M. (1952). *Izbrannye Proizvedeniya*. Moscow: AN SSSR Publ. (In Russ.)
- Ukhtomskii, A.A. (1978). *Izbrannye Trudy*. Leningrad: Nauka Publ. (In Russ.)

- Ushakov, D.V., Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A., Poddyakov, A.N., & Yurevich, A.V. (2016). *Sotsial'naya Psikhologiya Znaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Watson, J.B., & McDougall, W. (1929). *The Battle of Behaviorism: An Exposition and an Exposure*. Psyche Miniatures: General Series. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Yurevich, A.V., Nestik, T.A., Zhuravlev, A.L., Sosnin, V.A., & Kitova D.A. (2017). *Massovoe Soznanie i Povedenie: Tendentsii Sotsial'no-Psikhologicheskikh Issledovaniy*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Kitova, D.A. (2017a). Global'nye protsessy kak ob'ekt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya. *Chelovecheskii Faktor: Problemy Psikhologii i Ehrgonomiki*, (4), 4–9. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Kitova, D.A. (2017b). Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty razvitiya global'noi informatsionnoi seti. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo*, (3–4), 10–21. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., Sosnin, V.A., & Kitova, D.A. (Eds.). (2018a). *Problemy Sotsial'nykh Konfliktov v Sovremennoi Psikhologii: Sushchnost', Determinanty, Regulirovanie*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Kitova, D.A. (Eds.), (2018b). *Psikhologicheskie Issledovaniya Global'nykh Protssessov: Predposylki, Tendentsii, Perspektivy*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Yurevich, A.V. (Eds.). (2018). *Psikhologicheskoe Znanie: Sovremennoe Sostoyanie i Perspektivy Razvitiya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 01 June 2019

Revised: 18 November 2019

Accepted: 25 November 2019

For citation:

Kitova, J.A., & Aprelikova, N.R. (2019). Yandex Users' Needs in Knowledge on Psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 618–633. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-618-633>

Bio notes:

Juliet A. Kitova, Doctor of Psychology, is leading researcher at the Laboratory of Personality Psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: j-kitova@yandex.ru

Natalia R. Aprelikova is post-graduate student of the Psychology Department at the Moscow innovation University (Moscow, Russia). E-mail: aprelikovanr@mail.ru



Исследовательская статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-634-650

УДК 378.016

**Мультимодальный контент
электронного учебного курса,
особенности его структуры
и лингводидактический потенциал**

Л.М. Гальчук

Новосибирский государственный университет экономики и управления
Российская Федерация, 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56

В статье представлены результаты исследования мультимодального сегмента электронного учебного курса на платформе Moodle с точки зрения его структурных особенностей и прагматического потенциала в формировании инновационной системы иноязычной профессионально ориентированной подготовки магистров неязыковых специальностей. Актуальность работы обусловлена необходимостью определить функциональную нагрузку семиотически разнородных составляющих электронного контента для уточнения их роли в оптимизации представления и восприятия учебного материала в условиях активной интеграции цифровых технологий в языковое обучение. Алгоритм исследования предусматривал определение в составе мультимедийных ресурсов и элементов электронного учебного курса номенклатуры изобразительных и вербальных средств, логико-семантических корреляций между ними, дидактических свойств, соответствующих им функций и эффективности их реализации в учебном процессе на основе объективных результатов освоения магистрами поликодового учебного материала и субъективной оценки студентами его образовательной ценности. Полученные результаты подтвердили наличие в мультимодальном контенте сложного механизма взаимодействия разных каналов передачи информации с потенциалом их синергии на уровне содержания и прагматики. Электронная природа поликодовых сегментов онлайн-курса обусловила наличие у них ряда специфических свойств (мультимедийность, интерактивность, нелинейность подачи информации, информационность и геймификация), использование которых в дидактических целях способствует созданию эффективной виртуальной лингвопрофессиональной обучающей среды. Конкретизация параметров формально-смысловой организации ее мультимодального сегмента и дидактических функций его невербальных составляющих определяет новизну данной работы.

Ключевые слова: мультимодальный контент; поликодовый текст; вербальный знак; иконический знак, логико-семантические отношения; электронный учебный курс; профессионально ориентированное обучение иностранному языку; Moodle

© Гальчук Л.М., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Обучающий контент лингводидактической среды мультимодален в силу полисенсорности человеческого восприятия и специфической природы самого предмета освоения – иностранного языка. Вербальный характер содержательного компонента в форме письменного и/или устного текста априори предполагает его аудиовизуальную репрезентацию в контексте любой лингводидактической модели. В отличие от перцептивной полимодальности как онтологического свойства языковой коммуникации (Kress, van Leeuwen, 1996; Кибрик, 2010; Гаврилова, 2016), семиотическая природа учебного материала по мере изменения социального заказа и перехода от грамматико-переводного к ситуативному и коммуникативному обучению языкам эволюционировала от преимущественно вербального к смешанному тексту – креолизованному (Сорокин, Тарасов, 1990; Анисимова, 2003; Ващунина, 2007; Ворошилова, 2013) или поликодовому (Сонин, 2003; Омельяненко, Ремчукова, 2018), совмещающему в себе различные средства конструирования смыслов, взаимосвязанные содержательно и формально.

Динамика этого процесса наглядно иллюстрируется результатами проведенного в 2007–2009 гг. исследования изменений в семиотической структуре текстов учебников английского языка на протяжении семидесяти лет – с середины 1930-х до 2005 г. (Kress, Bezemer, 2009). Существенное количественное увеличение иконических элементов (с 0,03 единиц на страницу печатного текста в 1930-х гг. до 0,74 – в начале 2000-х гг.), по наблюдениям Г. Кресса (2009), сопровождалось выравниванием их «семиотического статуса» с вербальными составляющими учебного материала, что проявлялось в последовательном изменении функции невербальных компонентов с исключительно иллюстративной на преимущественно информативную и экспрессивную.

В современном информационном обществе, где, как отмечает А.Л. Назаренко (2013), на смену обучающим практикам приходят образовательные технологии, в том числе цифровые (Титова, 2017), а экран монитора вытесняет печатную страницу (Kress, 2010), поликодовый учебный контент подвергается революционным преобразованиям. Вербальный компонент в своей электронной форме представлен преимущественно гипертекстом, нелинейным и интертекстуальным по характеру (Захарчук, 2016), а иконический компонент наряду со статичным включает видеоизображение и звук. Они позволяют фиксировать, хранить и воспроизводить информацию в виде живых актов общения (Костомаров, 2010) с присущим им социокультурным фоном реализации, что особенно актуально в языковом образовании с его установкой на приоритетность аутентичных материалов и формирование у студентов иноязычной социокультурной компетенции (Евдокимова, 2017).

При этом использование гипертекста в сочетании с графическими, изобразительными и звуковыми опорами, по мнению исследователей (Полат и др., 2009, Kress, et al., 2014), призвано облегчить смысловое восприятие, разгрузить оперативную память и активизировать функционирование долговремен-

ной, способствовать развитию механизма вероятностного прогнозирования и повышения мотивации учения.

В результате контент все чаще передается мультимедийно, воспринимается полимодально, а корреляция вербального и невербального кодов переходит в новое качество, придавая учебному дискурсу смысловую насыщенность и полифункциональность.

В этих условиях актуальным представляется анализ поликодовых сегментов электронного учебного ресурса с точки зрения объема и вида передаваемой ими информации, а также их функциональных возможностей при обучении взрослой аудитории профессионально ориентированному иностранному языку.

В данной работе предприняты попытки: а) выявить особенности организации поликодовых ресурсов и элементов электронного учебного курса (ЭУК) на платформе модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды (Moodle); б) определить функциональную нагрузку их семиотически разнородных составляющих; в) оценить их дидактический потенциал в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе.

Достижение указанной цели через последовательное решение вышеназванных задач предусматривает анализ мультимодального содержимого онлайн-курса с точки зрения логико-семантических взаимоотношений его гетерогенных составляющих, что, как предполагается, позволит уточнить их роль в оптимизации представления и восприятия учебного материала. Этим определяется практическая значимость проведенного исследования. Его новизна видится в конкретизации параметров формально-смысловой организации мультимодального сегмента виртуальной лингвопрофессиональной обучающей среды и дидактических функций ее невербальных компонентов.

Процедура, материалы и методы исследования

Материалом для анализа в данной работе послужили поликодовые структурные единицы ЭУК «Английский язык для студентов финансово-экономических специальностей, обучающихся по программам магистратуры» на уровне соответствующих элементов и ресурсов его одиннадцати модулей – вводного организационно-информационного блока, девяти тематических разделов и раздела с материалами итоговой оценочной формы контроля.

Дискретной единицей исследования выступает мультимодальный текст, значение которого конструируется и реализуются более чем одним семиотическим кодом – модусом в терминологии Г. Кресса и Т. ван Лиувена (1996). Он может быть вербальным, визуальным (статичным/динамичным), звуковым или синтезом всех трех в случае гипермодальности, по Дж. Лемке (2002).

Поликодовый по своей семиотической природе и часто полимодальный по характеру восприятия (Сонин, 2003) мультимодальный текст электронного учебного курса должен отличаться целостностью и связностью, то есть быть

сложным текстовым образованием, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата (Анисимова, 2003), служить инструментом для решения преподавателем определенных дидактических задач. Указанным параметрам отвечают двенадцать из шестнадцати структурных компонентов учебного модуля рассматриваемого электронного курса, в которых реализуются разные типы взаимодействия иконической и вербальной знаковых систем.

Процедура исследования предполагала выявление мультимодального сегмента ЭУК, определение номенклатуры невербальных средств в его составе и их корреляции с вербальным компонентом для уточнения той роли, которую они играют в восприятии учебного материала. Далее на основе общих дидактических свойств мультимодальных составляющих ЭУК конкретизировались их соответствующие дидактические функции. Для оценки эффективности реализации этих функций в учебном процессе помимо объективных результатов освоения магистрами учебной дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в формате смешанного предметно-языкового интегрированного обучения привлекались данные анкетирования студентов как инструмента их ретроспективной рефлексии по завершении работы над тематическими модулями онлайн-курса.

Анализ мультимодального содержимого ЭУК осуществлялся с использованием общелингвистических **методов** научного описания и оценки связности информации путем выявления логико-семантических корреляций между его гетерогенными компонентами.

В интерпретации и оценке полученных результатов учитывались базовые положения работ отечественных и зарубежных исследователей в области общей и социальной семиотики (Гаврилова, 2016; Кибрик, 2010; Halliday, 1994; Kress, 2010; Lemke, 2002; Martines, Salway, 2010), поликодового текста (Анисимова, 2003; Вашунина, 2007; Ворошилова, 2013, Омеляненко, Ремчукова, 2018); социо- и психолингвистики (Костомаров, 2010; Сонин, 2003; Сорокин, Тарасов, 1990), профессиональной и электронной лингводидактики (Евдокимова, 2017; Назаренко, 2013; Полат и др., 2009; Титова, 2017).

Результаты и их обсуждение

Вербальные и иконические компоненты мультимодального текста и логико-семантические связи между ними. Мультимодальный сегмент рассматриваемого курса составляет 43 % от его электронного контента и представлен 48 поликодовыми текстами. Жанровая принадлежность их вербального компонента определяется форматом и дидактическими функциями соответствующего ресурса или элемента ЭУК. Процентное распределение мультимодальных текстов на основе их функционально-стилевой ориентации представлено в диаграмме (рисунок).

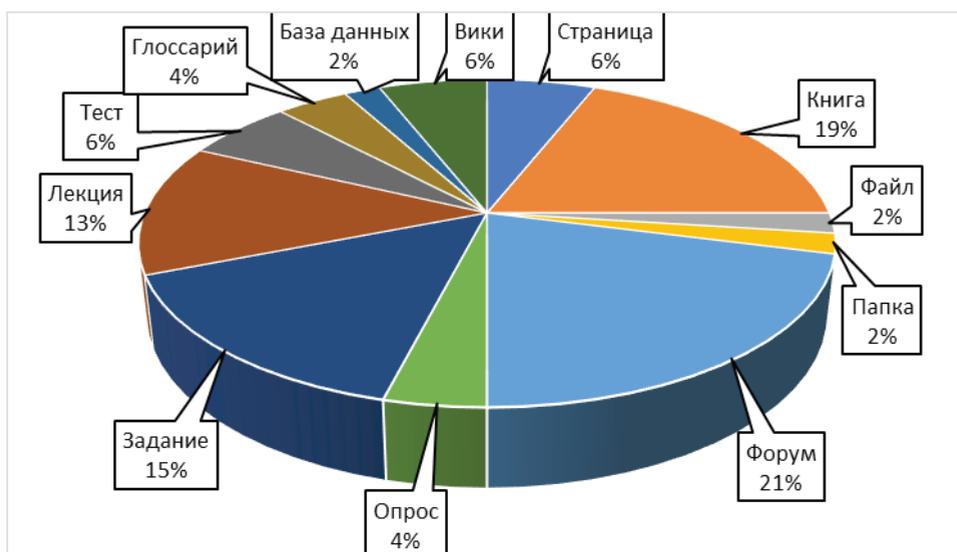


Рисунок. Структура мультимодального контента ЭУК, %
[Figure.] The structure of the e-course multimodal content, %

Нацеленность онлайн-курса на достижение магистрами практического уровня осознанного владения английским языком как инструментом делового и научного общения в кросс-культурной коммуникативной среде объясняет преобладание научных (ресурс «Книга», элементы «Лекция» и «Глоссарий»), научно-популярных (ресурсы «Файл» и «Папка», элементы «База данных», «Вики», «Опрос») и учебных электронных текстов (ресурс «Страница», элементы «Задание» и «Тест») соответствующей профилю обучения тематики. Благодаря своим функционально-стилистическим особенностям они участвуют в формировании языковой среды, способствующей освоению и речевой активизации отраслевой терминологии, профессиональной лексики, приемов аргументированного изложения собственной точки зрения и визуализации информации.

В структуре мультимодального элемента «Форум», напротив, отмечено преобладание текстов публицистической и разговорной направленности, что обусловлено его дидактической функцией – стимулировать обсуждение студентами вопросов, которые вводят их в проблематику конкретного тематического раздела. Оценочность, полемичность, экспрессивность таких текстов в сочетании с их информативностью служат эффективным инструментом совершенствования иноязычных навыков и комплексных видов речевой деятельности в русле коммуникативного и компетентностного подходов.

Невербальные компоненты мультимодального сегмента рассматриваемого курса представлены медиаобъектами двух типов – пользовательскими файлами и электронными ресурсами открытого доступа, опубликованными в сети под лицензией Creative Commons. Виды мультимедийных объектов и их распределение (в абсолютном выражении) по структурным компонентам ЭУК приводятся в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Виды мультимедийных объектов и их распределение в мультимодальном контенте ЭУК
[The media types and their distribution in the multimodal online course]

Вид мультимедийного объекта, компоненты структуры и содержания курса		Графическая иллюстрация	Видео	Интеллект-карта	Всего
Ресурсы	1. Страница	–	1	2	3
	2. Книга	4	18	4	26
	3. Файл	5	–	–	5
	4. Папка	–	–	2	2
Элементы	5. Форум	2	20	1	23
	6. Опрос	1	1	–	2
	7. Задание	15	5	2	22
	8. Лекция с тестами	11	8	–	19
	9. Тест	–	3	–	3
	10. Глоссарий	–	2	–	2
	11. База данных	1	–	–	1
	12. Вики	2	2	–	4
Итого		41	60	11	112

Графические иллюстрации включают статичные невербальные медиа-объекты (рисунки, фотографии, схемы) в составе поликодовых текстов с вербальным компонентом преимущественно научной («Лекция») или учебной («Задание») направленности. Их усложненной версией являются интеллект-карты.

Построенные на основе лучевых диаграмм, совмещающих радиальный и древовидный принципы визуализации информации, интеллект-карты служат эффективным способом ее конспектирования при помощи опорных сигналов – вербальных (ключевые слова) и невербальных (рисунки, символы) знаков на основе их сбалансированного соотношения и цветового маркирования. Выделение таких медиаобъектов в отдельную группу обусловлено особой технологией их построения и многофункциональностью, что сделало этот инструмент структурирования информации специальным предметом освоения («Книга») и использования студентами в работе с элементом «Задание» в рамках данного ЭУК.

Третьей разновидностью медиаобъектов в составе мультимодального контента онлайн-курса являются видеоматериалы – видеокасты, мини-презентации, фрагменты новостной ленты, документальных и художественных фильмов, музыкальные клипы. Многоканальность таких текстов, позволяющая им гибко комбинировать более широкий спектр гетерогенных составляющих (Сонин, 2003), служит объективным основанием для их рассмотрения в качестве самостоятельного динамичного мультимодального контента (Слышкин,

Ефремова, 2004; Винникова, 2009), что выходит за рамки настоящего исследования. Признавая гипермодальность видеосюжетов и связанный с этим свойством их особый вклад в аутентичность учебного материала как профессионально ориентированной («Книга», «Лекция», «Задание»), так и разговорной направленности («Форум»), мы ограничимся выявлением корреляции вербального и видеоконпонентов в составе соответствующих мультимодальных структурных единиц ЭУК и дидактических функций первого в создании эффективной языковой информационно-обучающей среды (ИОС).

Такая среда отличается содержательной емкостью и значительным прагматическим потенциалом, которые формируются в том числе за счет синтеза гетерогенных составляющих поликодового текста. В структуре рассматриваемого ЭУК выделяются мультимодальные единицы с полной и частичной креолизацией (Анисимова, 2003) в зависимости от степени участия вербальных и невербальных компонентов в их организации. Тексты с частичной креолизацией (ввиду относительно автономной вербальной части) составляют 18 % нашей выборки. Их невербальный компонент условно факультативен и представлен преимущественно графическими иллюстрациями.

В количественно преобладающих текстах с полной креолизацией вербальная составляющая и изображение связаны синсемантическими отношениями с различными видами логико-семантической корреляции (Halliday, 1994). Р. Мартинец и А. Салвей (2010) описывают взаимоотношения между текстом и изображением в подобных гетерогенных образованиях в терминах уточнения (толкования и/или иллюстрирования), смыслового расширения, пространственно-временного/причинно-следственного развития и проектирования. Результаты реализации такого подхода к классификации мультимедийных текстов в нашем исследовании (в абсолютном выражении) суммированы в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Логико-семантические связи мультимедийных объектов и текста в содержании ЭУК
[Logico-semantic media – text relations within the multimodal online course]

Тип корреляции		Вид мультимедийного объекта			Всего
		Графическая иллюстрация	Видео	Интеллект-карта	
Уточнение	Толкование	–	7	–	7
	Иллюстрирование	28	4	2	34
Смысловое расширение		–	29	–	29
Пространственно-временное/ причинно-следственное развитие		2	20	–	22
Проектирование		11	–	9	20
Итого		41	60	11	112

Судя по приведенным данным, изображения в составе мультимодальных структурных компонентов онлайн-курса преимущественно уточняют их вербальную часть, причем видеоматериал, в отличие от графических изображений, сопоставим по уровню обобщенности с текстом и используется для толкования его содержания. В случае иллюстрирования иконической компонент мультимодального сегмента ЭУК отличается от вербального по уровню обобщенности: он либо конкретизирует (рисунки, фото), либо обобщает (видео, интеллект-карты) содержание текста.

Многоканальность видео в качестве изобразительной составляющей мультимодального контента в одних случаях способствует смысловому расширению его вербального компонента в направлении сходства, контраста или дополнения за счет добавления новой информации, логически вытекающей из уже имеющейся; в других (при развитии) – определяет текст в зависимости от обстоятельств времени, места, цели, причины или следствия.

Проектирование в качестве вида логико-семантической корреляции применимо, как утверждают Р. Мартинец и А.А. Салвей (2010), к мультимодальным образованиям, в которых ключевые компоненты содержания текста повторно представляются при помощи другого модуса, в нашем случае графического (диаграмма, интеллект-карта), в целях резюмирования текста.

Таким образом, традиционно иллюстрирующая роль изобразительной составляющей мультимодального контента ЭУК по-прежнему является значимой, поскольку реализуется всеми разновидностями представленных в курсе иконических знаков, а для графических изображений она выступает в качестве основной. Вместе с тем самым многофункциональным в плане смыслообразования на уровне поликодового сегмента рассматриваемого онлайн-курса оказался его видеоконтент, что ожидаемо в силу «многоканальной информативности» (Ворошилова, 2013) последнего. При этом толкование вербальной составляющей и ее смысловое расширение достигается, согласно полученным результатам, исключительно при помощи видеоконтента.

В целом очевидным представляется, во-первых, наличие в мультимодальном тексте сложного механизма взаимодействия разных каналов передачи информации и средств конструирования смыслов с потенциалом их синергии на уровне содержания в качестве результата и, во-вторых, многообразие типов учебных ресурсов, разработанных на основе таких поликодовых электронных текстов и используемых на всех этапах реализации онлайн-курса – от введения и закрепления языкового материала, развития языковых навыков и их промежуточного контроля до формирования рецептивных и продуктивных видов иноязычной речевой деятельности, социокультурной компетенции и итогового контроля.

С образностью мультимодального контента закономерно связано его эмоциональное воздействие на адресата, которое позволяет при рациональном подборе гетерогенных составляющих добиться эффекта его максимальной вовлеченности в коммуникативный процесс. Это особенно важно при использовании модели смешанного предметно-языкового интегрированного обуче-

ния, в которой большая часть образовательной программы (75 %) осваивается асинхронно в ЭОС, а в качестве целевой аудитории выступают молодые специалисты, совмещающие учебу и работу.

Дидактические свойства и функции мультимодального контента электронного учебного курса. Исходя из принципа обратного дизайна, подбор и структурирование учебного материала электронного курса «Английский язык для студентов финансово-экономических специальностей, обучающихся по программам магистратуры», осуществлялись на заключительном этапе его проектирования, то есть после определения планируемых результатов обучения, выбора адекватных методов их оценивания, конкретизации видов учебной деятельности и форм взаимодействия участников учебного процесса.

Цифровая природа виртуальной обучающей среды Moodle, на платформе которой разрабатывался и реализуется данный онлайн-курс, определила общие дидактические свойства и функции его структурных компонентов как средств достижения конечной цели учебной дисциплины – формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющих – профессиональной межкультурной и иноязычной профессиональной рефлексивной компетенций. В качестве основных нами выделяются следующие характеристики электронных средств обучения, которые используются в интересах лингводидактики: мультимедийность, интерактивность, нелинейность подачи информации, информационность и геймификация. В разной степени они присущи всем мультимодальным компонентам модулей 4–9 рассматриваемого ЭУК, представленным в табл. 3, которая отражает распределение в них мультимедийных составляющих (в абсолютном выражении).

Указанные учебные модули отличаются от остальных объемом соответствующей темы, степенью трудности ее усвоения студентами и связанным с этим уровнем визуализации: изобразительные единицы в составе их структурных компонентов варьируют в диапазоне 9–17. Сами структурные компоненты идентифицируются нами как мультимедийные и интерактивные тексты, доступ к гетерогенным составляющим которых регулируется компьютерной программой, изменяющей текст в зависимости от выбранной субъектом стратегии работы с ним.

Эти дидактические свойства актуальны на всех этапах учебного процесса – от ввода учебной информации на уровне ресурсов и элементов («Лекция», «Глоссарий») до ее закрепления и контроля («Форум», «Задание» «Тест», «База данных», «Вики»). При подобном подходе информация представляется многоаспектно и многоканально, максимально приближая учебную среду к естественной языковой с возможностью сочетать в одном структурном компоненте курса все четыре вида речевой деятельности.

Интерактивность как отличительное свойство мультимодального контента реализуется по-разному. Работе с лекцией и прохождению теста сопутствует интерактивность в виде синхронной автоматической оценки ответов студента по факту их представления. При выполнении задания, внесении записей в глоссарий и на форум значима интерактивность обратной связи в форме асин-

хронной реакции преподавателя/сокурсников в соответствии с критериями, изложенными в формулировке задания. Одним из таких критериев выступает содержательность ответа, которая ставится в зависимость от полноты восприятия информации, содержащейся не только в тексте, но и в изобразительном компоненте задания. Это позволяет частично минимизировать сложности, возникающие у неподготовленного к работе с мультимодальными текстами студента, который, как показывает практика, предпочитает опираться на один (более привычный) модус, что делает построение единой ментальной репрезентации содержания текста невозможным.

Таблица 3 / Table 3

**Распределение мультимедийных объектов
по тематическим модулям и структурным компонентам ЭУК
[The media distribution within the topical modules and structural elements of the online course]**

Компоненты структуры и содержания курса		Тематические разделы курса						Иконические элементы
		4. Бухгалтерский учет	5. Фондовые рынки	6. Глобальный финансовый и эконо- мический кризис	7. Банковское дело	8. Финансы и кредит	9. Управление рисками	
Ресурсы	1. Страница	–	–	1	–	–	–	1
	2. Книга	4	4	6	4	4	1	23
	3. Файл	–	–	–	1	–	–	1
	4. Папка	–	–	–	–	–	2	2
Элементы	5. Форум	1	2	3	2	4	3	15
	6. Опрос	–	–	–	–	–	1	1
	7. Задание	–	5	4	1	5	1	16
	8. Лекция	3	5	–	–	1	6	15
	9. Тест	–	–	1	–	1	–	2
	10. Глоссарий	–	1	1	–	–	–	2
	11. База данных	–	–	–	1	–	–	1
	12. Вики	4	–	–	–	–	–	4
Иконические элементы		12	17	16	9	15	14	83

Средствами визуализации интерактивности обратной связи выступают значки-оценки, коллекция которых позволяет судить об успешности освоения структурных элементов курса каждым студентом.

Изобразительные средства в структуре элементов «База данных», «Вики» и «Задание» в жанрах кейса (модуль 5), игры-симуляции (модули 8, 9), виртуаль-

ной экскурсии (модуль 7) или дискуссии (модули 4, 6) стимулируют творческую интерактивность обучающихся, которая предполагает создание и презентацию (в том числе в графической форме) цифровых артефактов в процессе индивидуальной и коллективной работы. При этом средствами визуализации достигается концентрация внимания, эмоциональная вовлеченность, эффект виртуального присутствия, сопутствующие геймификации учебного процесса. Она, наряду с интерактивностью мультимедийного контента, активизирует познавательную деятельность студентов.

Наконец, такие свойства мультимедийного текста, как нелинейность его подачи и информационность реализуются на уровне всех указанных в табл. 3 структурных компонентов ЭУК, однако являются определяющими для «Страницы», «Файла», «Папки» и особенно «Книги». Здесь изобразительным элементам, графическому и видеоматериалу отводится ключевая роль в структурировании, изложении и иллюстрировании содержащихся в ресурсах рекомендаций по совершенствованию коммуникативных навыков презентации и визуализации предметно-ориентированной информации в форматах отчета, доклада, радиальной диаграммы, интеллект-карты или SWOT-анализа.

Оценка эффективности мультимодального сегмента ЭУК. Вопрос об эффективности использования электронных средств в обучении иностранному языку вообще и мультимодальных структур в их составе в частности заслуживает отдельного рассмотрения. В рамках настоящей работы для подведения предварительных итогов ограничимся кратким анализом результатов освоения студентами мультимодального контента одного тематического модуля – «Глобальный финансовый и экономический кризис». В его рамках магистрами изучалась и использовалась при выполнении практического задания новая для большинства из них технология визуализации информации при помощи интеллект-карт.

Объективные результаты работы каждого обучающегося рассчитывались программой как средневзвешенный балл (с учетом веса категории и веса задания внутри категории), который в дальнейшем уточнялся при помощи оценки, полученной студентом за устный ответ во время итогового аудиторного занятия по каждой теме. Статистика по результатам освоения электронного контента модуля 6 пятьюдесятью магистрами такова: «отлично» – 56 %, «хорошо» – 18 %, «удовлетворительно» – 22 %, «неудовлетворительно» – 4 %.

Субъективное восприятие образовательной ценности мультимодального учебного материала этого же модуля ЭУК отражают аналитические данные по итогам анонимного анкетирования 41 студента в рамках элемента «Обратная связь», которые приводятся в табл. 4.

Указанные в табл. 4 дескрипторы дискретной шкалы с пронумерованными баллами представляют собой часть инструментария, который позволил участникам ЭУК оценить степень актуальности, познавательной и прикладной значимости структурных компонентов рассматриваемого тематического раздела на этапе ретроспективной рефлексии после его освоения.

Обращают на себя внимание высокие рейтинговые показатели мультимодального текста формата «Форум», что подтверждает целесообразность вклю-

чения в его структуру изобразительных компонентов как информативно, эмоционально и мотивационно значимых для моделирования языковой среды, способствующей совершенствованию языковых умений и навыков разговорной речи. Не вызывает сомнений и признаваемая всеми респондентами актуальность мультимедийного содержимого «Страницы», «Глоссария», «Теста» для развития умений и навыков иноязычного профессионально ориентированного общения в институциональной бизнес-среде.

Таблица 4 / Table 4

Оценка магистрами мультимодального контента тематического модуля «Глобальный финансовый и экономический кризис», %
[The master's degree students' evaluation of the multimodal content presented in the thematic module "The Global Financial and Economic Crisis", %]

Компоненты структуры и содержания модуля курса		Оценочная шкала			
		Отлично 5	Хорошо 4	Приемлемо 3	Неприемлемо 2
Ресурсы	1. Страница	56,1	43,9	0	0
	2. Книга	48,78	31,71	17,07	2,44
Элементы	3. Форум	58,54	19,51	21,95	0
	4. Задание	31,71	29,27	24,39	14,63
	5. Тест	46,34	26,83	26,83	0
	6. Глоссарий	48,78	29,27	21,95	0

Что касается интеллект-карт, их потенциальные возможности в компрессии текста путем визуализации содержащейся в нем информации, изложенные при помощи мультимедиа в «Книге», оцениваются достаточно высоко подавляющим большинством опрошенных. Прикладная же ценность интеллект-карт как оптимального инструмента решения учебной задачи, сформулированной в «Задании», хоть и признается большинством респондентов, но оценивается менее восторженно. Объяснение, очевидно, следует искать в новизне и своеобразии этого изобразительного средства, а также в относительной трудоемкости его построения при помощи специальных графических редакторов.

В целом совпадение результатов объективной и субъективной оценки освоения магистрами учебного материала рассматриваемого тематического модуля свидетельствует, на наш взгляд, об эффективности использования его мультимодальных сегментов при условии рационального отбора и структурирования их гетерогенных составляющих, исходя из конкретной дидактической задачи, которая решается с их помощью.

Заключение

Представленные в настоящей работе результаты исследования гетерогенных сегментов электронного учебного курса профессионально ориентирован-

ного английского языка для студентов магистратуры в неязыковом вузе позволяют сделать следующие общие выводы.

Поликодовые структурные компоненты учебного курса, реализуемого на платформе Moodle, становятся мультимедийными благодаря электронной природе их гетерогенных составляющих и возможности активного влияния на них субъекта обучения в зависимости от выбранной им траектории освоения курса.

Жанровые характеристики и тематика текстовой части мультимодального контента онлайн-курса определяются приоритетом профессиональной и исследовательской деятельности студентов, установкой на активизацию знаний, полученных ими при изучении смежных предметных областей (финансовый менеджмент, бухгалтерский учет, фондовые рынки, управление рисками и т.д.), а также совершенствование универсальных навыков устного и письменного представления информации, включая ее визуализацию.

Мультимедийным объектам в структуре данного электронного учебного курса отводится особая роль в проектировании его актуального контента как профессионально ориентированной, так и разговорной направленности. Созданная с их помощью особая аутентичная информационная среда, отмеченная ярко выраженной социокультурной составляющей, дает магистрам адекватное представление о естественной языковой коммуникации, мотивирует и стимулирует процесс освоения ими английского языка для специальных целей.

Синергетический эффект смыслового взаимодействия семиотически гетерогенных составляющих мультимодального контента проявляется в его многоаспектности, информационной насыщенности, проблемности, наглядности и экспрессивности.

Разработка и реализация учебного курса в электронной среде обусловили наличие у его поликодовых структурных компонентов ряда специфических свойств, отсутствующих у гетерогенных составляющих традиционного креолизованного текста, – мультимедийности, интерактивности, нелинейности подачи информации, потенциала геймификации.

Использование указанных свойств мультимодальных компонентов онлайн-курса в дидактических целях способствует созданию эффективной языковой информационно-обучающей среды, которая позволяет участникам учебного процесса ставить и успешно решать образовательные задачи, соответствующие продвинутому этапу интеграции новейших технологий в преподавание иностранного языка в русле коммуникативного и компетентностного подходов.

Список литературы

- Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 128 с.
- Вашунина И.В.* Взаимодействие визуальных и вербальных составляющих при восприятии креолизованного текста. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2007. 421 с.
- Винникова Т.А.* Особенности структурной организации кинотекста (на материале художественного фильма «The Queen») // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 325. С. 15–17.

- Ворошилова М.Б.* Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. 194 с.
- Гаврилова М.В.* Социальная семиотика: Теоретические основания и принципы анализа мультимодальных текстов // Политическая наука. 2016. № 3. С. 101–117.
- Евдокимова М.Г.* Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: Библио-Глобус, 2017. 436 с.
- Захарчук Е.А.* Интермедиальность как реалия современного информационного пространства // Теория языка и межкультурная коммуникация, 2016. № 2 (21). С. 33–38.
- Кибрик А.А.* Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сборник научных трудов. Вып. 4 / отв. ред. Ю.И. Александров, В.Д. Соловьев. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. С. 134–152.
- Костомаров В.Г.* Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60. Pp. 141–147.
- Назаренко А.Л.* Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: Изд-во Московского университета, 2013. 279 с.
- Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н.* Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 66–78.
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
- Слышкин Г.Г., Ефремова М.А.* Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
- Сонин А.Г.* Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 43–56.
- Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. 240 с.
- Тимова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 247 с.
- Halliday M.A.K.* An Introduction to Functional Grammar. 2nd ed. London: Arnold, 1994. 434 p.
- Kress G.* Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Abingdon – New York: Routledge, 2010. 234 p.
- Kress G., Bezemer J.* Gains and Losses: Changes in Representation, Knowledge and Pedagogy in Learning Resources: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-062-23-0224. Swindon: ESRC, 2009.
- Kress G., Jewitt C., Ogborn J., Tsatsarelis C.* Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom. London: Bloomsbury, 2014. 223 p.
- Kress G., van Leeuwen T.* Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge, 1996. 312 p.
- Lemke J.L.* Travels in Hypermodality // Visual Communication. 2002. No. 1 (3). Pp. 299–325.
- Martinec R., Salway A.A.* System for image – text relations in new (and old) media // Visual Communication. 2010. No. 5. Pp. 339–374.

История статьи:

Поступила в редакцию: 26 августа 2019 г.

Принята к печати: 25 ноября 2019 г.

Для цитирования:

Гальчук Л.М. Мультимодальный контент электронного учебного курса, особенности его структуры и лингводидактический потенциал // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 634–650. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-634-650>

Сведения об авторе:

Гальчук Лариса Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления. ORCID iD: 0000-0003-4785-0603. E-mail: galaris_nsk@mail.ru

Research article

The E-Course Multimodal Content, Its Specific Structure and Teaching Affordances

Larisa M. Galchuk

Novosibirsk State University of Economics and Management
56 Kamenskaya St., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Abstract. The article presents the results obtained through the study of the multimodal segment within the Moodle-based training course in terms of its specific features and affordances for creating an innovative system of vocationally oriented foreign language teaching in nonlinguistic Master's degree programmes. There is a need to research the functionality of the e-course semiotically different constituents when they co-occur and specify their contribution to the efficient presentation and perception of the learning content in digitally supported language classroom, which makes the research relevant. It envisaged identifying a set of multimodal resources and elements within the e-course, examining the image – text relations in terms of logico-semantics, specifying the teaching properties and affordances of such multicode combinations and assessing their learning effect through the students' grade report as well as their feedback on the satisfaction with the multimedia learning content. The obtained results confirm that the e-course multimodal resources and elements derive their synergistic effect in terms of meaning and function from the complex interaction of the different modes constituting them. The digital nature of the multimodal learning content provides it with a set of specific properties such as multimedia, interactivity, nonlinear information flow, informativeness and gamification that when apply in teaching may contribute to creating effective online vocationally oriented foreign language learning environments. The specification of text – image combination patterns in formal and semantic terms and teaching affordances of their non-verbal constituents in online language classroom adds novelty to this paper.

Key words: multimodal content; multicode text; verbal sign; iconic sign; logico-semantic relations; e-course; vocationally oriented foreign language teaching; Moodle

References

Anisimova, E.E. (2003). *Lingvistika Teksta i Mezhhkul'turnaya Kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov)*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)

- Evdokimova, M.G. (2017). *Innovative System of the Profession-Oriented Foreign Language Teaching in Nonlinguistic Universities*. Moscow: Biblio-Globus Publ. 436 p. (In Russ.)
- Gavrilova, M.V. (2016). Sotsial'naya semiotika: Teoreticheskie osnovaniya i printsipy analiza mul'timodal'nykh tekstov. *Political Science*, (3), 101–117. (In Russ.)
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold.
- Kibrik, A.A. (2010). Mul'timodal'naya lingvistika. In Yu.I. Aleksandrov & V.D. Solov'ev (Eds.), *Kognitivnye Issledovaniya: Sbornik Nauchnykh Trudov* (vol. 4, pp. 134–152). Moscow: The Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)
- Kostomarov, V.G. (2010). Displeinyi tekst kak forma setevogo obshcheniya. *Russian Language Journal*, 60, 141–147. (In Russ.)
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Abingdon, New York: Routledge.
- Kress, G., & Bezemer, J. (2009). *Gains and Losses: Changes in Representation, Knowledge and Pedagogy in Learning Resources: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-062-23-0224*. Swindon: ESRC.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London, UK: Bloomsbury.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 312 p.
- Lemke, J.L. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299–325.
- Martinec, R., & Salway, A.A. (2010). System for image – text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, (5), 339–374.
- Nazarenko, A.L. (2013). *Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching: Distance Learning*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
- Omelyanenko, V.A., & Remchukova, E.N. (2018). Polikodovye teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti. *Kommunikativnye Issledovaniya*, 3(17), 66–78. (In Russ.)
- Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V., & Petrov, A.E. (2009). *Novye Pedagogicheskie Tekhnologii v Sisteme Obrazovaniya*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Slyshkin, G.G., & Efremova, M.A. (2004). *Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza)*. Moscow: Vodolei Publishers. (In Russ.)
- Sonin, A.G. (2003). Obshche-psikhologicheskie i kognitivnye mekhanizmy ponimaniya mul'timediinykh tekstov. *Journal of Psycholinguistics*, (1), 43–56. (In Russ.)
- Sorokin, Yu.A., & Tarasov, E.F. (1990). Kreolizovannyye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya. In R.G. Kotov (Ed.), *Optimizatsiya rechevogo vozdeistviya* (pp. 180–186). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Titova, S.V. (2017). *Digital Technologies in Language Classroom: Theory and Practice*. Moscow: Editus Publ. (In Russ.)
- Vashunina, I.V. (2007). *Vzaimodeistvie Vizual'nykh i Verbal'nykh Sostavlyayushchikh pri Vospriyatii Kreolizovannogo Teksta*. Nizhny Novgorod: NGPu Publ. (In Russ.)
- Vinnikova, T.A. (2009). Osobennosti strukturnoi organizatsii kinoteksta (na materiale khudozhestvennogo fil'ma "The Queen"). *Tomsk State University Journal*, (325), 5–17. (In Russ.)
- Voroshilova, M.B. (2013). *Politicheskii Kreolizovannyi Tekst: Klyuchi k Prochteniyu*. Ekaterinburg: USPU Publ. (In Russ.)
- Zakharchuk, E.A. (2016). Intermedial'nost' kak realiya sovremennogo informatsionnogo prostanstva. *Teoriya Yazyka i Mezkul'turnaya Kommunikatsiya*, 2(21), 33–38. (In Russ.)

Article history:

Received: 26 August 2019

Revised: 21 November 2019

Accepted: 25 November 2019

For citation:

Galchuk, L.M. (2019). The E-Course Multimodal Content, Its Specific Structure and Teaching Affordances. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 634–650. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-634-650>

Bio note:

Larisa M. Galchuk, PhD in Philology, Associate Professor, is Associate Professor of the Department of Foreign Languages at Novosibirsk State University of Economics and Management (NSUEM). ORCID iD: 0000-0003-4785-0603. E-mail: galaris_nsk@mail.ru



Обзорная статья

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-651-669

УДК 159.923.2

**Мы выросли на плечах предшественников:
к юбилею А.И. Крупнова¹****А.К. Осницкий**

Психологический институт Российской академии образования
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

В статье, посвященной 80-летию со дня рождения доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова, анализируются преемственность и достижения научных исследований по дифференциальной психологии в отечественной науке. Выявлены преимущества современных психологических исследований А.И. Крупнова и сотрудников Психологического института РАО. Юбилей разработал целостную концепцию формирования черт личности, систематически сочетающую взаимодействие непосредственного-чувственного и сознательного компонентов человеческой деятельности. Актуальные теоретически обоснованные и практически востребованные аспекты саморегуляции деятельности личности, представленные в интегральной концепции А.И. Крупнова, рассматриваются наряду с представлениями автора статьи о регуляторном опыте личности, обеспечивающем самостоятельность и сознательную саморегуляцию в процессе организации и осуществления деятельности. Реконструкция обращения к опыту человека при изучении его психологических особенностей в регулятивном контексте сочетает в себе взаимодействие ценностного, рефлексивного, операционального, коммуникативного и привычно активированного компонентов организации и осуществления деятельности. Через регулятивный опыт человек приобретает способность ставить перед собой задачи, выбирая их из числа навязанных окружением или порождая самостоятельно, а затем последовательно добиваться их успешного решения.

Ключевые слова: А.И. Крупнов; системно-функциональный подход; дифференциальная психология; задатки; способности; саморегуляция; личность; деятельность человека как преднамеренная активность

Введение

Лейтмотив данной статьи: мы следуем путем уважаемых предшественников. Убедившись в их научной ценности, опираемся на них, пытаемся продолжить их исследования в развитие основных идей отечественной психоло-

© Осницкий А.К., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

¹ Некоторые основные положения данной статьи были представлены в пленарном докладе автора на Международной научно-практической конференции «Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация», посвященной 80-летию профессора Александра Ивановича Крупнова, 26 апреля 2019 г. (подробнее о конференции см.: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/21384/17080>).

гии. Следуя этому пути, мы и в работах предшественников обнаруживаем новые грани, открываем новое знание, созвучное идеям прошлого, и продолжаем строить здание науки.

История становления комплексных психологических исследований человека в российской психологии

В отечественной науке в работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова, изучавших физиологические механизмы поведения человека и животных, предметом исследования стали процессы возбуждения и торможения в нервной системе. Процесс возбуждения в онтогенезе рассматривался как процесс энергообеспечения в поведении. В то же время процесс торможения, приходящий на смену возбуждению, сначала рассматривался как процесс, предотвращающий истощение, а потом, благодаря усилиям российских ученых, стал рассматриваться и как процесс регуляции активности живых существ. В поведении человека он стал рассматриваться как процесс регуляции усилий, предпринимаемых им. А позднее – как процесс, связанный с обучением, с преднамеренными (произвольными) проявлениями человека. «Всякое произвольное движение – движение выученное», – писал И.М. Сеченов (Сеченов, 1947). М.Г. Ярошевский подчеркивал, что все содержание «Рефлексов головного мозга» И.М. Сеченова направлено на то, чтобы объяснить, как формируются «люди высшего типа произвольности». Таким образом, поведенческая задача торможения применительно к человеку: взамен приспособления к среде – противодействие приспособлению во имя высших нравственных ценностей (Ярошевский, 1995. С. 10–11). Проводя глубокий и тщательный анализ особенностей развития психологии в России, М.Г. Ярошевский считал нужным подчеркнуть особенности русского пути в психологии, противостоящего преобладающим на Западе социодарвинистским и адаптационным объяснениям психического.

Г.И. Челпанов, выступив в 1914 г. на открытии Психологического института, заявил о необходимости объединения всех направлений психологических исследований – теоретических и экспериментальных – под флагом «общей психологии». Такая позиция исследователя была подготовлена предшествующими поколениями демократических сил России. Отметим, что поиск путей демократических преобразований в России также был существенно отличным от движений к демократии в Европе и Америке. Вспомним слова А.С. Пушкина, написанные в 1834 г. о Северной Америке: «С изумлением увидели демократию в отвратительном цинизме, в ее жестоких предрассудках, в ее нестерпимом тиранстве. Все благородное, бескорыстное, все, возвышающее душу человеческую, – подавлено неумолимым эгоизмом и страстью к довольству» (Пушкин, 1949. С. 104). Труды Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова, И.И. Мечникова, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского сформировали те основные позиции, исходя из которых Г.И. Челпанов, настаивая на многостороннем подходе к изучению человека, приступил к психологическим исследованиям сразу же после открытия института.

С.Л. Рубинштейн (1946) и Л.С. Выготский (1960) к этой проблеме подошли с новых методологических позиций, подчеркивая культурно-исторический характер развития общественных отношений и активную позицию человека в процессе психического развития. Л.С. Выготский, которого по праву, но только через 40 лет после смерти, в Америке называли «Моцартом в психологии» (Тулмин, 1981), задал новые ориентиры в психологии и педагогике. Разрабатывая культурно-историческую концепцию развития высших (культуральных) психических функций, по-новому решал проблемы развития ребенка и соотношения развития сознания и обучения.

В первой половине XX в. Г. Олпорт в Америке (Олпорт, 2002) и С.Л. Рубинштейн (1946) в России задали новое понимание личности как природного существа, выстраивающего с приобретением опыта диспозиции по отношению к миру предметов и миру людей («собственную философию»). С.Л. Рубинштейн еще в 1922 г. пишет статью о «принципе творческой самодеятельности» как принципе развития человека. Этот принцип жизнотворчества предваряет провозглашенный им позднее «принцип единства сознания и деятельности». Кроме того, в понимание деятельности человека и ее регуляции он привносит мысль о том, что они всегда должны соответствовать замыслу человека, осознаваемому им; иными словами, отмечает преднамеренность, проектируемость деятельности человека. Нетрудно заметить, что именно этим он подчеркнул, вслед за К. Марксом, специфичность деятельности человека, ее социальную обусловленность культурой общественной формации в отличие от поведения животных, часто только похожего на деятельность. Также им постоянно подчеркивается опосредствованность как специфическое свойство психических проявлений человека. Им же положено начало изучению самодетерминации в деятельном и личностном развитии человека, что послужило основанием для современных проработок понятия субъектности – авторства человека в своем развитии и управлении поведением (Осницкий, 1996).

А.Н. Леонтьев заложил основания для понимания деятельности как основы развития психики, которую он также рассматривал как психическую деятельность (Леонтьев, 1959). Заметим, что деятельность при этом трактовалась слишком широко – на этом остановимся далее. Придав деятельности ведущее влияние на развитии психики человека, А.Н. Леонтьев не упомянул при исследовании психики про реактивное и импульсивное поведение человека, чрезвычайно сходное с поведением животных. Не доказательны и его замечания, что импульсивные и реактивные формы поведения, если и существуют, то в «снятом» виде, то есть опосредствованно деятельностью (Леонтьев, 1959). На наш взгляд, импульсивные и реактивные проявления человека в его поведении тесно могут быть связаны с деятельностью, но могут возникать и протекать как непосредственные проявления, связанные с природно обусловленными зависимостями человека. Они никуда не исчезают в его поведении, и игнорировать их, значит игнорировать связи человека с природой.

Мы затронули эту тему не из желания уличить научный авторитет в ошибке. Во-первых, первопроходцам в науке всегда труднее проторить дорогу.

Во-вторых, понятие деятельности часто использовалось недифференцированно и психологами, и физиологами (высшая нервная деятельность, сердечная деятельность, деятельность червя по пробуравливанию ходов в земле...). А в-третьих, нельзя забывать о том, что проработка аспекта деятельности решалась А.Н. Леонтьевым в контексте исследования филогенеза – исторического развития психики и предпосылок этого развития (Леонтьев, 1959), поэтому деятельность непосредственно «выводилась» из потребности и мотивом становился предмет потребности. Импульс потребности задавал поиск предмета, удовлетворяющего эту потребность, и, если требовались дополнительные усилия, то происходило и усложнение активности, превращающее ее в деятельность. При этом упускалось из виду, что при условии наличия предмета потребности «под рукой», в пределах досягаемости активность человека и животных не требовала проектирования или дополнительных инстинктивных программ поведения и протекала по законам реактивности. На поздних ступенях филогенеза поведение, требующее дополнительных усилий (деятельность – по мере освоения технологии ее осуществления и опосредствований), эмансипировалось от потребности и закрепилось в целеполагающей активности человека. То, что в активности человека в процессе филогенеза возможно и было результатом «сдвига мотива на цель», в дальнейшем в процессе эмансипации от потребностей в результате обучения и самообучения стало собственно человеческой деятельностью – то есть *проектируемой, осознаваемой и целенаправленной активностью* (на что постоянно обращал наше внимание С.Л. Рубинштейн (1946)). Подобную деятельность можно определить как деятельно организованную активность (с точки зрения человека, управляющего своими усилиями) или деятельно-организованное поведение (с точки зрения наблюдателя).

Под категорию деятельности может быть подведено и импульсивное поведение, преобразуемое в деятельность по ходу реализации запускающей их потребности, но встретившееся с затруднениями при «уточнении» предмета потребности. Но в реальной повседневной жизни мы выходим из дома, направляясь на учебу или работу, со «списком целей в голове», часто очень далеких от актуальных наших потребностей, а иногда противоречащих им, и реализуем различные виды деятельностей по мере освоения нами способностей к саморегулированию своих усилий в деятельности. Однако называть деятельностью реактивное или импульсивное поведение с удовлетворением без дополнительных усилий просто «рука не поднимается» и сознание не позволяет. Сознание не позволяет называть «психической деятельностью» и достаточно широкий круг мало изученных психических явлений, обслуживающих деятельность, реактивное и импульсивное поведение. Всем известный и понятный термин «*психическая активность*» распространяется на более широкий круг явлений, нежели термин деятельность.

Б.Г. Ананьевым (2002) предложено рассматривать и изучать человека в разных ипостасях: как индивида (природно обусловленного человека), как субъекта или деятеля (человека, преобразующего окружающий мир), как личность

(человека осознающего и отстаивающего свои связи с социальным и предметным окружением) и как индивидуальность (уникальную целостность, состоящую из парциального самоосуществления человека в трех предшествующих ипостасях). Не забудем при этом упомянуть, что именно благодаря трудам и усилиям А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева в 1966 г. в Москве и Ленинграде были открыты при университетах два первых в России (Советском Союзе) факультета психологии.

Развитие концепции А.И. Крупнова в контексте достижений отечественной дифференциальной психофизиологии и психологии

Перейдем теперь к юбиляру и герою 2019 г. на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН – доктору психологических наук, профессору Александру Ивановичу Крупнову – отметившему в этом году свое восьмидесятилетие (Агапов, 2019; Михайлова, 2019; Фомина, Лесин, 2019; Личность в современном обществе..., 2019).

В его собственных работах и работах его сотрудников продолжают традиции российской науки рассматривать человека в единстве природных и социальных детерминант, как обладающего способностью творчески подходить к решению возникающих проблем (Бойко, 2012; Ершова и др., 2012; Каменева, 2014; Крупнов, Новикова, 2014; Кудинов, Крупнов, 2008; Кудинов, Кудинов, 2014; Кудинов и др., 2015; Новикова, 2003; Одинцова, 2014; Прядеин, 2014; Фомина, 2014; Шляхта, 2008; Chebotareva, 2014; Krupnov, Kozhukhova, 2012; Krupnov et al., 2017; Krupnov et al., 2019; Rushina, Kameneva, 2017). Психофизиологические основы активности человека, которые прорабатывал А.И. Крупнов на протяжении жизни (Крупнов, 1984; Крупнов, Прядеин, Жемчугова, 1979; Крупнов, Шляхта, 2003), привели его к созданию целостной концепции формирования свойств личности (Крупнов, 2006; Крупнов, Новикова, 2014; Крупнов и др., 2017; Krupnov et al., 2013). Чтобы немного прояснить траекторию жизненного пути А.И. Крупнова, обратимся к предыстории.

В 1956 г. Б.М. Теплов, отдавая должное исследованиям И.П. Павлова (мало кто, подобно ему, возвращался к столь кропотливому анализу исследований, проведенных в лаборатории И.П. Павлова), ввел новый контекст изучения свойств нервной системы в психологические исследования, подчеркнув их включенность и в непосредственно-чувственную активность (непреднамеренные формы поведения человека), и в активность, опосредствованную сознанием, замыслами человека (Теплов, 1985. С. 43). Он провел различие генотипических и фенотипических особенностей поведения человека. В описании типов темперамента в качестве генотипических особенностей им рассматривались физиологические характеристики темперамента, а в качестве фенотипических – характерологические особенности поведения человека. Впоследствии он рассматривает физиологические составляющие типа темперамента – типологические свойства нервной системы и связанную с ними эмоциональность – как задатки, а приобретаемые на этой основе черты характера и уме-

ния как способности. Б.М. Теплов объясняет возникновение характерологических свойств человека не изменчивостью свойств нервной системы, а тем, что свойства любого типа нервной системы «обрастают» новыми условными связями, и приводит слова И.П. Павлова о «чрезвычайной пластичности» высшей нервной деятельности и о том, что отдельные приобретенные особенности активности животных и человека через «определенные деятельности часто закрепляются на всю жизнь» (Теплов, 1985).

Анализ Б.М. Тепловым типологических особенностей нервной системы человека через сопоставление природных данных и социальных достижений показал, что высокие социальные достижения возможны для любого типа нервной системы. Блестящий мысленный ход Б.М. Теплова при анализе основных качеств типа нервной системы состоял в том, чтобы проанализировать соотношение проявлений силы и слабости, инертности и подвижности, уравновешенности и неуравновешенности в сложной динамике взаимодействия процессов возбуждения и торможения, обеспечивающих разные формы поведения. Это позволило ему реабилитировать нередко встречающийся у человека и животных слабый тип нервной системы. «Если с чисто биологической точки зрения ее и можно рассматривать как менее предпочтительную для выживания, а с медицинской – более подверженную срывам и расстройствам, то с психологической и педагогической точки зрения слабая нервная система должна рассматриваться как система “другого типа, а не другого уровня совершенства по сравнению с сильной”» (Теплов, 1985. С. 73).

Связанный с поведением анализ свойства подвижности подвел Б.М. Теплова к пониманию диалектики отношений противоположных с точки зрения биологической значимости его параметров: с инертностью нервных процессов связаны и большая прочность устанавливаемых связей, и заторможенность в реакциях на изменяющиеся условия среды; с лабильностью связаны и быстрое реагирование на изменения в среде, и большая хрупкость, неустойчивость устанавливаемых связей. Ни подвижный, ни инертный тип нельзя квалифицировать как «хороший» или «плохой». Их можно рассматривать как типы, по-разному выстраивающие взаимодействие со средой, но не как показатели разной «степени совершенства нервной системы» (Теплов, 1985. С. 93).

Уравновешенность Б.М. Теплов определил как вторичное свойство нервной системы, поскольку оно рассматривается по отношению к силе или подвижности, что не снижает его значения в классификации типов нервной системы.

Сетую по поводу отсутствия методов определения типов нервной системы человека, Б.М. Теплов ставит задачу разработки строгих лабораторных методов (Теплов, 1985. С. 124), подчеркивая, что методики измерения чувствительности связаны в первую очередь с изучением произвольных реакций, поскольку изучаемые изменения чувствительности не поддаются произвольному регулированию.

При регистрации двигательных реакций, изучая влияние двигательных реакций, быстро следующих друг за другом, на последующие, мы имеем дело с

методикой изучения свойств нервной системы, определяющих произвольные реакции. Но при анализе данных экспериментов М.Н. Борисовой, изучающей связь времени реакции выбора на сигналы, различающиеся по интенсивности, в которых она получила подтверждение зависимости времени реакции выбора от интенсивности сигнала, мы в 1972–1974 гг. получили еще одну яркую зависимость величины времени двигательной реакции от вероятностного прогноза, связанного с чередованием сигналов. В своих исследованиях мы подтвердили существование зависимости от вероятности чередования сигналов в последовательности и от значимости быстрой реакции на тот или иной сигнал. Такие методики позволяют выявлять и базовые свойства нервной системы, относительно независимые от ранее приобретенного опыта; регистрировать «индивидуальные особенности нервной системы данного человека, но ни в коем случае не индивидуальные особенности его личности» (Теплов, 1985. С. 131).

В рамках дифференциальной психофизиологии саморегуляция понимается как функция мозга, которая определяет и закрепляет наиболее устойчивые способы регулирования действий, состояний, предрасположений, направленных на достижение определенных целей поведения (Небылицын, 2006). Сотрудник В.Д. Небылицына – Н.С. Лейтес – позднее писал, что устойчивые особенности саморегуляции движений человека во многом обусловлены особенностями типа его высшей нервной деятельности и в свою очередь обуславливают возможности действий человека, в том числе и умственных (Лейтес, 1985).

Дифференциальная психология не снимает вопрос о связи функций мозга с саморегуляцией активности человека на непосредственном уровне, а включает ее в контекст целостного осознанного проектирования человеком своей деятельности, обозначенный С.Л. Рубинштейном и О.А. Конопкиным (Рубинштейн, 1946; Конопкин, 1980).

Исходный тезис Б.М. Теплова, гласящий, что способности развиваются на основе задатков, обязывает нас искать основания способностей и их разнообразия в сфере задатков, которая еще остается мало исследованной. Вспомним результаты исследований Э. Гибсон и Р. Уолк о врожденных предпосылках пространственного восприятия у младенцев (эксперимент с «пропастью»); результаты экспериментов с каруселькой, подвешенной над кроваткой младенца, и разницей в поведении ребенка в ситуации, когда карусель приводят в движение независимо от ребенка и когда ее запуск зависит от его собственной двигательной активности. Вспомним о тех предпосылках в различении звуков у младенцев, способных заметить различия между речью на чешском и словацком языках (Крайг, 2000). Немало данных и о множестве врожденных механизмов реагирования, которые с возрастом исчезают «за невостребованностью». Все это свидетельствует о том, что способности все-таки следует систематизировать в соответствии с психофизиологическими аппаратами, обеспечивающими взаимодействие со средой, и характеристиками этого взаимодействия, а не с видами деятельности.

Все еще свежи в памяти воспоминания о том, как в Большой аудитории Психологического института обсуждались особенности «географического» восприятия учащихся, и докладчику сделали замечание, что лучше все-таки вести речь о пространственном восприятии учащихся, а не о географическом. Так, по-видимому, и в музыкальном восприятии грамотнее будет речь вести о слуховом восприятии и его особенностях при восприятии музыки. Естественно, говоря о развитии способностей на основе задатков, мы должны помнить о том, что формированием функции управляют не только предпосылки, но и назначение функции (помнить о принципе формирования функциональной системы). При этом не следует забывать и о том, что предпосылки также складываются с определенным целевым назначением.

Ученик Б.М. Теплова – В.Д. Небылицын – начал развивать перспективную область психофизиологических механизмов, лежащих в основе психодинамики психических процессов, обеспечивающих результативность действий (и реакций) сенсорики, восприятия и мышления. Анализируя представления о закономерностях функционирования мозговых структур, он столкнулся с фактом несоответствия свойств нервной системы в разных анализаторах и предложил рассматривать «свойства отдельных анализаторов как частные свойства нервной системы, а в качестве общих ее свойств рассматривать физиологические измерения комплексов тех мозговых структур, которые не связаны прямо с переработкой сенсорных воздействий и имеют более общее значение для нервно-психической деятельности организма» (Небылицын, 2006). Это передние отделы новой коры и взаимодействующие с ними образования старой и древней коры, а также подкорки, в частности ствола. Относительно структур, составляющих этот комплекс, известно, что они выполняют функции регуляции и управления всеми процессами, протекающими в живом организме, от низших биологических до самых высших психических. Эти структуры составляют субстрат таких глобальных процессов как *потребности, мотивация, эмоции, направленное внимание, программирование действий и движений, интеллектуальное планирование и оценка результатов и т.д.* «Вполне естественно предположить, что свойства именно этих мозговых структур являются *истинными детерминантами индивидуальных личностных особенностей* в только что указанных и многих других важнейших проявлениях психики и поэтому с полным правом могут рассматриваться как общие свойства нервной системы» (Небылицын, 2006). К сожалению, ранняя смерть В.Д. Небылицына прервала его талантливую работу.

Продолжили работу в этом направлении ученики Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына: М.Н. Борисова, Э.А. Голубева, К.М. Гуревич, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо, В.Н. Рождественская, В.М. Русалов, В.В. Суворова, Н.Ф. Шляхта и многие другие. В Психологическом институте сформировались лаборатории, разрабатывающие дифференциальные проблемы психологии, под руководством Э.А. Голубевой, К.М. Гуревича и И.В. Равич-Щербо. Из лаборатории Э.А. Голубевой (2005) вышли впоследствии Б.Р. Кадыров, организовавший в Ташкенте лабораторию, изучающую способности и склонности (Кадыров, 1990), М.К. Кабардов, изучающий языковые способно-

сти и ставший руководителем этой лаборатории (Кабардов, 1985, 2001); С.А. Изюмова, разрабатывающая дифференциальные аспекты психофизиологии памяти (Изюмова, 1995). Воздадим должное и работам К.М. Гуревича, разрабатывающего со своими сотрудниками проблемы индивидуальных особенностей работников профессионального труда.

А.И. Крупнов, думается, что у нас есть право характеризовать его так, – воспитанник Психологического института. В нем он отстаивал свое право быть личностью и профессионалом, защищая диссертацию на звание кандидата психологических наук. Начиная свою научную деятельность при Б.М. Теплове и В.Д. Небылицыне. Перебравшись на Урал, он продолжал разработку дифференциально-психологических проблем, организовав свое направление. Позднее он защитил докторскую диссертацию. Развивая освоенные предшественниками представления об индивидуальных особенностях и развитии способностей человека, он в лучших традициях отечественной психологии предложил целостный, системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств (Крупнов, 2006; Крупнов, Новикова, 2014; Крупнов и др., 2017; Krupnov et al., 2013).

Его подход стал логическим продолжением теории «общих и частных свойств нервной системы» (Небылицын, 2006). Методологически это путь от частного к общему, к конструированию целостной модели развития свойств личности. Компоненты этой системно-функциональной модели – установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет гармоническую и агармоническую составляющие, отражают все грани активности личности (Крупнов, 2006; Крупнов, Новикова, 2014; Крупнов и др., 2017; Krupnov et al., 2013).

На этой основе можно вернуться к сравнительной характеристике самых разных действий человека, определить развитие как отдельных аспектов личностных характеристик, так и описание целостных личностных характеристик с условиями их реализации. Важное место в этой целостной модели личности отводится и процессам саморегуляции. Можно поздравить Александра Ивановича и с тем, что у него есть последователи, верные «оруженосцы» его теоретических изысканий (З.В. Бойко, Р.В. Ершова, С.М. Зиньковская, Г.Н. Каменева, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.Б. Михайлова, И.А. Новикова, О.В. Одинцова, В.П. Прядеин, М.А. Рушина, Н.А. Фомина, Е.Ю. Чеботарева и многие другие, а также самый верный «оруженосец» – Н.Ф.Шляхта).

Проблемы комплексного анализа активности и саморегуляции личности

Поделемся вкратце и особенностями своих взглядов на проблемы анализа субъектной и личностной активности, а также их саморегуляции (Осницкий, 1996). В свое время в целях лучшего понимания идеи Б.Г. Ананьева о разных аспектах рассмотрения человека при его изучении мы в работе со сту-

дентами дополнили ее перечнем задач, которые приходится решать человеку в каждой из позиций. На уровне активности человека как индивида он решает задачи выживания и продолжения рода, большего от него природа не требует. На уровне позиции субъекта деятельности (напомним: активности преднамеренной, осознаваемой, регулируемой, инициируемой) в задачи человека входит выполнение дел по возможности быстрее и лучше. И наконец, в роли активной личности человек определяет и отстаивает жизненно значимые для него позиции.

Формируются и реализуются разные виды активности в практической деятельности человека (осознаваемой, проектируемой), но частично могут проявляться и в импульсивных, и в реактивных видах поведения, поддерживающих функции жизнеобеспечения. Но если в реактивных и импульсивных формах поведения (не перерастающих в деятельность) саморегуляция осуществляется на непосредственно-чувственном уровне, то на уровне деятельности регуляция осуществляется уже на «экспериментальной площадке сознания» (где процесс регуляции реализуется не только по механизму «обратной связи» и кольцевому регулированию, но и по механизму «принятия решения» (Степанский, 1997)). Схема саморегуляции, по О.А. Конопкину (1980), хорошо воспроизводится в умениях целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки результатов, коррекции, дополняемых динамическими, функциональными и личностно-стилевыми характеристиками саморегуляции. Силевые же особенности саморегуляции задаются не «профилем саморегуляции», а накапливаемым непосредственно-чувственным опытом (они определяются наличием задатков, по Б.М. Теплову, и формируемыми на их основе способностями) или же личностными диспозициями человека. Звенья осознанной саморегуляции формируются и активируются в деятельности по принципу «скорой помощи» или «пожарной команды». В целом же саморегуляция деятельностная (регуляция осуществления предметных преобразований) и саморегуляция личностная (регуляция взаимоотношений с людьми и предметным миром) опосредствованы регуляторным опытом человека, структуру которого составляют содержания: ценностное, рефлексивное, операциональное, привычно активизирующее и связанное с сотрудничеством. Регуляторный контекст целостного, интегрированного взаимодействия компонентов опыта обнаруживается при изучении психологических особенностей организации и осуществления решения различных задач. Этот опыт объединяет во взаимодействии ценностные, рефлексивные, операциональные, коммуникативные и привычно активизируемые составляющие; в нем аккумулированы знания, умения, ценности, отношения, переживания, осознаваемые и неосознаваемые, но задействованные в структуру осознаваемых. Как видно, и в структуре осознанного саморегулирования отводится место опыту привычной активизации, связанной с непосредственно-чувственным опытом.

Б.Г. Ананьевым, как мы уже отмечали, была задана траектория изучения индивидуальности, обозначены ее природно обусловленные, деятельно формируемые и личностно определяемые свойства. В.С. Мерлиным (1980, 1986) и его

последователями на протяжении многих лет изучаются компоненты интегральной индивидуальности и психологические особенности человека, его способности, его свойства как результат интегрирования. Специфично определяемое А.Г. Асмоловым понятие индивидуальности «которую надо отстаивать», выпадает из общепринятого понимания индивидуальности и смешивается с понятием личности (Асмолов, 2001). Возможно, это связано с англоязычным прочтением термина «личность», которое словари часто подменяют при переводе терминами «индивидуальность» и «идентичность». Развитие личности действительно связано со смыслопорождением (Леонтьев, 1959; Братусь, 2006; Асмолов, 2001; Леонтьев, 2006, 2011), но смыслопорождение связано и с процессом самоопределения в мире людей и вещей, с которыми человек вступает во взаимодействие, с определением позиций человека в отношении к ним, а поскольку человек живет не в вакууме, а среди подобных себе, еще и с необходимостью отстаивания своих позиций.

Заключение

Выявляемые нами в активности человека реактивные, импульсивные и деятельно организованные составляющие его поведения также представлены в индивидуальности, поэтому к проявлениям субъектности в активности человека нужно относиться дифференцированно. Человек далеко не всегда является субъектом своей активности, а если и является, то только в проектируемой им деятельности, да и то в той степени, в которой проявляется его субъектность (Осницкий, 1996). К тому же и мастерство, и успешность человека в той или иной деятельности связаны с тем, насколько он, проектируя свою деятельность, сумел скоординировать ее с реактивными и импульсивными формами своего поведения (Осницкий, 2011, 2013).

Таким образом, индивидуальные различия в способности к саморегулированию и самоуправлению, обнаруживаемой в регуляторном опыте, можно выявить по самым различным основаниям (по связи с различными познавательными процессами, задействованными в деятельности, динамическим характеристикам осуществляемых преобразований, вовлеченности в саморегуляцию ее собственных составляющих и т.п.), но при этом целесообразно их все же соотносить и с основными моментами деятельности, проектируемой и осуществляемой человеком, и, конечно, с его позиционированием по отношению к этой деятельности (Крупнов, 2006; Krupnov et al., 2017; Осницкий, 2011, 2014, 2018).

Список литературы

Аганов В.С. Профессор А.И. Крупнов: личность и судьба в научном творчестве. К 80-летию со дня рождения // Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупно-

ва. Москва, РУДН, 26–27 апреля 2019 г. / под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой. М.: РУДН, 2019. С. 11–17.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.

Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.

Бойко З.В. Сравнительные исследования уверенности, адаптивности и общительности в рамках системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 383–391.

Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 117–133.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН, 1960. 500 с.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005. 512 с.

Ершова Р.В., Зиньковская С.М., Крупнов А.И., Новикова И.А., Прядеин В.П. Комплексные исследования личности и индивидуальности: монография. М.: Аргатак, 2012. 480 с.

Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М.: Наука, 1995. 382 с.

Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи / отв. ред. Т.Н. Ушакова. М.: Наука, 1985. С. 176–202.

Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра психол. наук. М.: ПИ РАО, 2001.

Кадыров Б.Р. Способности и склонности. Психофизиологические исследования. Ташкент: ФАН, 1990. 107 с.

Каменева Г.Н. Роль стилей взаимоотношений матери и ребенка в становлении трудолюбия старшеклассника // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 324–328.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности М.: Наука, 1980. 254 с.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.

Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 25–32.

Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63–73.

Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 9–30.

Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Комплексные исследования личности: теория и практика: учебное пособие для аспирантов, обучающихся по специальности 37.06.01 «Психологические науки». М.: РУДН, 2017. 220 с.

Крупнов А.И., Прядеин В.П., Жемчугова Л.В. Исследование взаимосвязи динамических характеристик волевой активности и активности общительности // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. Свердловск, 1979. С. 10–16.

Крупнов А.И., Шляхта Н.Ф. Связь черт личности со свойствами темперамента // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 66–72.

- Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28–36.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Динамика становления общительности у студентов // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 30–57.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. М.: Перо, 2015. 210 с.
- Лейтес Н.С. На пути к изучению самых общих предпосылок способностей // Проблемы дифференциальной психофизиологии. М.: Педагогика, 1972. Т. 7. С. 223–232.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 496 с.
- Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 134–147.
- Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
- Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова / под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой. М.: РУДН, 2019. 373 с.
- Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 1. С. 58–71.
- Мерлин В.С. Очерк интегральной индивидуальности / под ред. и с предисл. Е.А. Климова. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
- Михайлова О.Б. Международная научно-практическая конференция «Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация», посвященная 80-летию профессора Александра Ивановича Крупнова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 2. С. 293–298. <https://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-293-298>
- Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
- Новикова И.А. К проблеме комплексного изучения индивидуальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 98–107.
- Одинцова О.В. Общительность и социальные установки на межличностное взаимодействие // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 193–2005.
- Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
- Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
- Осницкий А.К. Дифференциально-психологические аспекты регуляторного опыта человека // Современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова: материалы научной конференции с международным участием. М.: ПИ РАО, 2011.
- Осницкий А.К. Средства активизации личностного потенциала и самостоятельности студентов в обучении // Психология и педагогика высшей школы: теория, эксперимент, практика / под ред. В.А. Семькина, П.В. Лебедчука. Курск: Изд-во Курск. гос. с-х. ак., 2011. С. 97–104.

- Осницкий А.К.* Дифференциальные аспекты индивидуальности в сфере индивидуальных проявлений // Психолого-педагогическое образование: развитие профессиональных, общекультурных и социально-личностных компетенций – X Психологические чтения БГПУ имени М. Акмуллы и МГППУ: материалы выездного заседания Президиума Совета УМО вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию и Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Изд-во БГПУ имени М. Акмуллы; Владиаль, 2013. С. 148–150.
- Осницкий А.К.* Дифференциальные аспекты индивидуальности в сфере субъектных и личностных проявлений // Актуальные проблемы общества, науки и образования: современное состояние и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. Курск, 2014. С. 206–215.
- Осницкий А.К.* Деятельность, сознание, саморегуляция // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. М.: ИП РАН, 2018. С. 1996–2005.
- Прядеин В.П.* Воля в структуре ответственности и исполнительности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 57–79.
- Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: в 17 т. Т. 12. М.: АН СССР, 1949. С. 104.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Госиздат РСФСР, 1946. 595 с.
- Сеченов И.М.* Избранные философские и психологические произведения / под ред. В.М. Каганова. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1947. 647 с.
- Степанский В.И.* Психоинформация. М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. 60 с.
- Теплов Б.М.* Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных (1956 г.) // Избранные труды: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. С. 475–498.
- Тулмин С.Э.* Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 127–137
- Фомина Н.А.* Результаты системных исследований особенностей темперамента как базы для формирования личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 79–100.
- Фомина Н.А., Лесин А.М.* К 80-летию А.И. Крупнова – основателя системно-функционального подхода к изучению свойств личности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3. С. 446–458.
- Шляхта Д.А.* К проблеме типологического исследования личностных черт // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 47–51.
- Ярошевский М.Г.* Наука о поведении: русский путь // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 5–8.
- Chebotareva E.Yu.* Multi-dimensional and functional approach to the intercultural adaptation study // *Journal of Educational and Social Research*. 2014. Vol. 4. No. 2. Pp. 170–174. <https://dx.doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p170>
- Krupnov A.I., Kozhukhova Y.V.* Personality Traits and Success in Foreign Language Acquisition // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2012. No. 1. Pp. 107–111.
- Krupnov A.I., Kozhukhova Y.V., Vorobyeva A.A.* Persistence and academic achievement in foreign language in natural sciences students // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2017. Vol. 14. No. 2. Pp. 143–154. <https://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154>

- Krupnov A., Novikova I., Berisha N., Novikov A.* Initiative and second language acquisition in linguistics and non-linguistics students // EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies Palma: IATED, 2019. Pp. 4635–4642. <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.1153>
- Krupnov A.I., Novikova I.A., Kozhukhova Y.V.* System-Functional Model of Personality Traits // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. 2013. Vol. 2. No. 9. Pp. 407–413. <https://dx.doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n9p407>
- Rushina M.A., Kameneva G.N.* Ethnic and psychological particularities of patriotism in students of the CIS countries // Man in India. 2017. Vol. 97. No. 16. Pp. 213–223.

История статьи:

Поступила в редакцию: 02 октября 2019 г.

Принята к печати: 25 ноября 2019 г.

Для цитирования:

Осницкий А.К. Мы выросли на плечах предшественников: к юбилею А.И. Крупнова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 651–669. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-651-669>

Сведения об авторе:

Осницкий Алексей Константинович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (Россия, Москва). E-mail: osnizak@mail.ru

Review article

We Grew Up on Shoulders of Our Predecessors: on Anniversary of Alexander I. Krupnov

Alexey K. Osnitsky

Psychological Institute of Russian Academy of Education
9 Mohovaya St., bldg. 4, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The article is dedicated to the 80th anniversary of the birth of Dr. habil. in Psychology, Professor A.I. Krupnov. It analyzes the continuity and achievements of scientific research on differential psychology in Russian science. Advantages of A.I. Krupnov's psychological researches and the employees of Psychological Institute of Russian Academy of Education are revealed. The man of the year developed a holistic conceptual foundation of the personality traits' formation, combining the interaction of direct-sensory and conscious components of human activities. Theoretically grounded and practically demanded aspects of the activity of person's self-regulation were presented in A.I. Krupnov's integral concept. Along with article author's ideas about the regulatory experience of the person providing independence and conscious self-regulation in the process of the organization and implementation of activity are considered. Reconstruction of the appeal to human experience while studying its psychological characteristics in the regulatory context combines the interaction of valuable, reflexive, operational, communicative and habitually-activated components of the activities' organization

and implementation. A person acquires the ability to set tasks through regulatory experience. He chooses them from among those imposed by the environment and generates new tasks independently, and then consistently achieves their successful solution.

Key words: A.I. Krupnov; system-functional approach; differential psychology; capacities; abilities; self-regulation; personality; human activity as intentional activity

References

- Agapov, V.S. (2019). Professor A.I. Krupnov: personality and destiny in scientific work. On the 80th anniversary. In S.I. Kudinov & O.B. Mikhaylova (Eds.), *Personality in Modern Society: Education, Development, Self-Realization: Proceedings of the International conference dedicated to the 80th anniversary of the professor A.I. Krupnov* (pp. 11–17). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Allport, G.W. (2002). *Stanovlenie Lichnosti: Selected Works*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Anan'ev, B.G. (2001). *Chelovek kak Predmet Poznaniya*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Asmolov, A.G. (2001). *Psikhologiya Lichnosti: Printsipy Obshchepsikhologicheskogo Analiza*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Boyko, Z.V. (2014). Comparative studies of confidence, adaptability and sociability in the framework of system-functional approach. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 383–391). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Bratus, B.S. (2006). Leont'evskie osnovaniya smyslovykh koncepcii lichnosti. In A.A. Leontiev (Ed.), *Psikhologicheskaya Teoriya Deyatel'nosti: Vchera, Segodnya, Zavtra* (pp. 117–133). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Chebotareva E.Yu. (2014). Multi-dimensional and functional approach to the intercultural adaptation study. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 170–174. <https://dx.doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p170>
- Craig, G.J. (2000). *Human Development*. Saint Petersburg: Piter Publ.
- Ershova, R.V., Zinkovskaya, S.V., Krupnov, A.I., Novikova, I.A., & Pryadein, V.P. (2012). *Comprehensive Studies of Personality and Individuality*. Moscow: Argamak Publ. (In Russ.)
- Fomina, N.A. (2014). Results of system researches of temperament features as bases for personalization. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 79–100). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Fomina, N.A., & Lesin, A.M. (2019). To the 80th anniversary of A.I. Krupnov – the founder of the system-functional approach to studying personality properties. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 7(3), 446–458. (In Russ.)
- Golubeva, E.A. (2005). *Sposobnosti. Lichnost. Individualnost*. Dubna: Feniks Publ. (In Russ.)
- Izyumova, S.A. (1995). *Priroda Mnemicheskikh Sposobnostei i Differenciatsiya Obucheniya*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kabardov, M.K. (1985). O diagnostike yazykovykh sposobnostei. In T.N. Ushakova (Ed.), *Psikhologicheskie i Psihofiziologicheskie Issledovaniya Rechi* (pp. 176–202). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Kabardov, M.K. (2001). *Kommunikativnye i Kognitivnye Sostavlyayushchie Yazykovykh Sposobnostei (Individual'no-Tipologicheskii Podkhod)*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: PI RAE. (In Russ.)
- Kadyrov, B.R. (1990). *Sposobnosti i Sklonnosti. Psihofiziologicheskie Issledovaniya*. Tashkent: FAN Publ. (In Russ.)

- Kameneva, G.N. (2014). Role of mother and child relationships styles in the development of diligence in high school students. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov's Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 324–328). Moscow: PFUR Publ. (In Russ.)
- Konopkin, O.A. (1980). *Psikhologicheskie Mekhanizmy Regulyatsii Deyatelnosti*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Krupnov, A.I. (1984). Psychological problems of human activity research. *Voprosy Psikhologii*, (3), 25–32. (In Russ.)
- Krupnov, A.I. (2006). The system-dispositional approach to studying the personality and its properties. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 63–73.
- Krupnov, A.I., & Kozhukhova, Y.V. (2012). Personality Traits and Success in Foreign Language Acquisition. *RUDN Journal Of Psychology and Pedagogics*, (1), 107–111
- Krupnov, A.I., Kozhukhova, Y.V., & Vorobyeva, A.A. (2017). Persistence and academic achievement in foreign language in natural sciences students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14(2), 143–154. <https://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154>
- Krupnov, A.I., & Novikova, I.A. (2014). History and conceptual foundations of system-functional approach to personality traits research. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov's Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 9–30). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Krupnov, A., Novikova, I., Berisha, N., & Novikov, A. (2019). Initiative and second language acquisition in linguistics and non-linguistics students. *EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4635–4642). Palma: IATED. <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.1153>
- Krupnov, A.I., Novikova, I.A., & Kozhukhova, Y.V. (2013). System-Functional Model of Personality Traits. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(9), 407–413. <https://dx.doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n9p407>
- Krupnov, A.I., Novikova, I.A., & Shlyakhta, D.A. (2017). *Integrated Personality Research: Theory and Practice*. Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Krupnov, A.I., Pryadein, V.P., & Zhemchugova, L.V. (1979). Issledovanie vzaimosvyazi dinamicheskikh kharakteristik volevoi aktivnosti i aktivnosti obshchitel'nosti. *Voprosy Psihofiziologii Aktivnosti i Samoregulyacii Lichnosti*. Sverdlovsk: URPGU Publ. (In Russ.)
- Krupnov, A.I., & Shlyakhta, N.F. (2003). The connection of the traits of personality with the properties of temperament. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 66–72. (In Russ.)
- Kudinov, S.I., & Krupnov, A.I. (2008). The System Model of Self-realization of the Personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 28–36. (In Russ.)
- Kudinov, S.I., & Kudinov, S.S. (2014). Dynamics of sociability formation in students. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov's Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 30–57). Moscow: PFUR Publ. (In Russ.)
- Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., Mikhaylova O.B., & Rushina M.A. (2015). *Samorealizatsiya Lichnosti: Teoretiko-Empiricheskie Issledovaniya*. Moscow: Pero Publ. (In Russ.)
- Kudinov, S.I., & Mikhaylova, O.B. (Eds.). (2019). *Personality in Modern Society: Education, Development, Self-Realization: Proceedings of the International conference dedicated to the 80th anniversary of the professor A.I. Krupnov*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Leites, N.S. (1972). Na Puti k Izucheniyu Samykh Obshchih Predposylok Sposobnostei. *Problemy Differencialnoi Psihofiziologii* (vol. 7, pp. 223–232). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Leontiev, A.N. (1959). *Problemy Razvitiya Psikhiki*. Moscow: APN RSFSR Publ. (In Russ.)

- Leontiev, D.A. (2006). Lichnost' kak preodolenie individual'nosti: Kontury neklassicheskoi psikhologii lichnosti. In A.A. Leontiev (Ed.), *Psikhologicheskaya Teoriya Deyatel'nosti: Vchera, Segodnya, Zavtra* (pp. 134–147). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Leontiev, D.A. (2011). Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu. *Voprosy Psikhologii*, (1), 3–27.
- Merlin, V.S. (1980). Problemy integral'nogo issledovaniya individual'nosti cheloveka. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 1(1), 58–71.
- Merlin, V.S. (1986). *Ocherk Integral'noi Individual'nosti*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Mikhailova, O.B. (2019). International Conference “Personality in Modern Society: Education, Development, Self-Realization”, dedicated to the 80th anniversary of Professor Alexander I. Krupnov. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(2), 293–298. <https://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-293-298>
- Nebylitsyn, V.D. (1976). *Psihofiziologicheskie Issledovaniya Individual'nyh Razlichii*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Novikova, I.A. The correlation of the personal traits of an individuality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 98–107. (In Russ.)
- Odintsova, O.V. (2014). Sociability and attitudes towards interpersonal interaction. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 9–30). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (1996). Problemy issledovaniya sub'ektnoi aktivnosti. *Voprosy Psikhologii*, (1), 5–19.
- Osnitsky, A.K. (2011). Differentsial'no-psikhologicheskie aspekty regul'yatornogo opyta cheloveka. *Sovremennoe Sostoyanie Differentsial'noi Psikhologii i Differentsial'noi Psihofiziologii: k 115-letiyu so Dnya Rozhdeniya B.M. Teplova: Conference Proceedings*. Moscow: PI RAE Publ. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (2011). Sredstva aktivizatsii lichnostnogo potentsiala i samostoyatel'nosti studentov v obuchenii. In V.A. Semykin & P.V. Lebedchuk (Eds.), *Psikhologiya i Pedagogika Vysshei Shkoly: Teoriya, Eksperiment, Praktika* (pp. 97–104). Kursk: KGSHA Publ. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (2013). Differentsial'nye aspekty individual'nosti v sfere individnykh proyavlenii. *Psikhologo-Pedagogicheskoe Obrazovanie: Razvitie Professional'nykh, Obshchekul'turnykh i Social'no-Lichnostnykh Kompetentsii: Conference Proceedings* (pp. 148–150). Ufa: BGPU imeni M. Akmully; Vladial' Publ. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (2014). Differentsial'nye aspekty individual'nosti v sfere sub'ektnykh i lichnostnykh proyavlenii. *Aktual'nye Problemy Obshchestva, Nauki i Obrazovaniya: Sovremennoe Sostoyanie i Perspektivy Razvitiya: Conference Proceedings* (pp. 206–215). Kursk. (In Russ.)
- Osnitsky, A.K. (2018). Deyatel'nost', soznanie, samoregulyatsiya. *Psikhologiya Cheloveka kak Sub'ekta Poznaniya, Obshcheniya i Deyatel'nosti: Conference Proceedings* (pp. 1996–2005.). Moscow: IP RAS Publ. (In Russ.)
- Pryadein, V.P. (2014). Will in the structure of responsibility and diligence. In A.I. Krupnov, S.I. Kudinov & I.A. Novikova (Eds.), *System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR* (pp. 57–79). Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Pushkin, A.S. (1949). *Complete Set of Works* (vol. 12). Moscow: AN SSSR Publ. (In Russ.)
- Rubinshtein, S.L. (1946). *Osnovy Obshchei Psihologii*. Moscow: Gosizdat RSFSR Publ. (In Russ.)
- Rushina, M., & Kameneva, G. (2017). Ethnic and psychological particularities of patriotism in students of the CIS countries. *Man in India*, 97(16), 213–223.
- Sechenov, I.M. (1947). *Selected Philosophical and Psychological Works*. Moscow: Gospolitizdat Publ. (In Russ.)

- Shlyakhta, D.A. (2008). To problem of tipological research of personality traits. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 47–51. (In Russ.)
- Stepansky, V.I. (1997). *Psikhoinformaciya*. Moscow: MPSI Publ. (In Russ.)
- Teplov, B.M. (1985) Nekotorye voprosy izucheniya obshchih tipov nervnoj deyatel'nosti che-loveka i zhivotnyh. *Selected Works* (vol. 2). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Tulmin, S.E. (1981). Mozart in Psychology. *Voprosy Filosofii*, (10), 127–137.
- Yaroshevsky, M.G. (1995). Nauka o povedenii: Russkii put'. *Voprosy Psikhologii*, (4), 5–8.
- Vygotsky, L.S. (1960). *Razvitie Vysshikh Psikhicheskikh Funkcii*. Moscow: APN RSFSR Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 02 October 2019

Revised: 21 November 2019

Accepted: 25 November 2019

For citation:

Osnitsky, A.K. (2019). We Grew Up on Shoulders of Our Predecessors: on Anniversary of Alexander I. Krupnov. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 651–669. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-651-669>

Bio note:

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Full Professor, is leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). E-mail: osnizak@mail.ru

Book review

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-670-673

UDC 159.922.4

Book Review of
DiMino, J. (2019). *Shadow Work and Sacred Space: Exploring Myths We Live In*. Mimesis Books. 229 p.

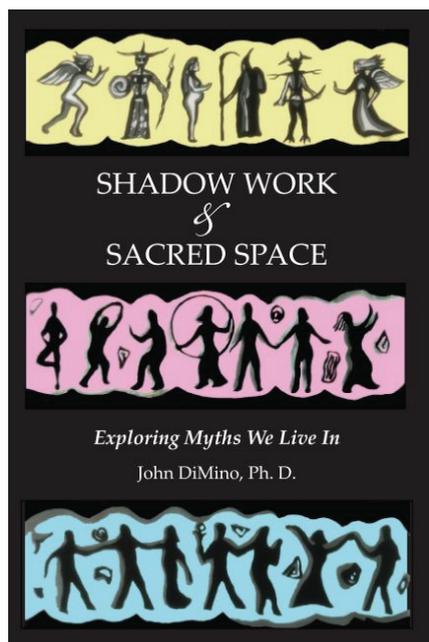
Pascal E. Sauvayre

William Alanson White Institute

20 West 74th St., New York, New York 10023, United States of America

For those of us involved in cross-cultural psychology and mental health, this new book by Mimetic therapist John DiMino offers an unusual adventure.

As an editor with a psychoanalytic journal, I read submissions expecting them to follow a rather conventional and structured format, whereby the author introduces an innovative theoretical formulation, covers the relevant literature, and uses clinical/experiential material to illustrate his/her argument. That is precisely how not to read *Shadow Work and Sacred Space*.



Instead, I encountered a much looser associative process that repeatedly frustrated my expectations as I unsuccessfully tried to push the text into my prepared intellectual boxes. As I read the introduction, where one finds Dr. DiMino's exposition of his theoretical inspiration, a seemingly minor detail was tugging at my attention: the page numbering was in roman numerals, which is usually used for prefaces. Eventually, it dawned on me that, like a preface, DiMino's introduction (and therefore the theories he references in it) is not an essential part of the book. As I gave up my prepared boxes,

I let myself be drawn into each chapter's stories that take us on a rich cross cultural journey of myths (Greek, Biblical, Native American, Sumerian, Grimm tales...), which are worth the read on their own, for most of us who may not have had this

© Sauvayre P.E., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

cross cultural exposure to the world's myths. But I devote this space to my process of reading the book (of frustrated expectations followed by a letting go and opening up) because I believe it reflects the Mimesis process itself, the description of which DiMino explains was his "original intention" (p. ii), and "a large part of the book involves presenting a unique group process that uses mimetic play to explore myth and story" (p. 203). I would add that it is also the most powerful part of the book.

Published as an extension of his work as co-director (with his wife Liza) of the Mimesis Center, the chapters take the reader on a freewheeling exploration of existential themes (isolation, power, death, abuse, intimacy, autonomy...) using selected myths as our guides into the "folly of existence" (p. 6). DiMino uses lived experience to bring us to the theme of each chapter, sometimes it is his own, sometimes that of a friend of colleague, and sometimes that of his patients. He then describes a mimetic group experience to deepen the exploration.

Mimetic work so permeates DiMino's thinking and work that he seems to live and breathe it, so much so that he overlooks the fact that most of us do not have a working knowledge of the process. From what I have gathered (and complemented by DiMino through a personal communication), the therapeutic/experiential group process involves the creation of a "play space" (p. 184) with a succession of identifiable steps:

- first, there is the selection of the myth (usually done by the leader, but sometimes involving the group as well) to fit the needs of the group;
- the reading – or telling – of the myth to the group;
- followed by a period of reflection and/or meditation (often guided by the leader with instructions to relate the theme of the myth to their own lives);
- only then comes the staging and acting of the myth in an improvised play by the group members (this includes the selection of roles and so forth);
- and then the process concludes with a group discussion, or debrief, of the members' experiences.

What members find is that their "real" experiences "in life" are "played out" (p. 31) in surprisingly powerful ways through the mediation of the reënactments of myths that group members can participate in staging and acting. Unquestionably, this seems to be a moving and gripping experience; as one participant put it, "it just blows my mind, the deepness, the meaning of that story and the way it was lived out there, there was something very real about the pain and power that we feel. It was very real." (p. 113).

This is a stunning, but not uncommon, account, and it begs to be explored in more detail. While DiMino's devotion to the mimetic process is obviously necessary for such a book, it also creates a blind spot, however small but still significant, in that it crowds out the exigency to explicate. He is fully aware of this, acknowledging both his difficulty and hesitancy (p. iii; p. 179) to describe the process, let alone explicate it. Even if much of the difficulty lies in the translation of lived experience into explication as DiMino underlines, it is still a valuable undertaking (and the book can be seen as an important step in that direction), however imperfect the explication may be.

The question, perhaps for DiMino's next book, would be to understand the 'power' of the process our participant refers to above. Much of it can be located 'in' the myth, but that is insufficient. Adding the interpretive involvement of the group members in "discerning the code of mythic texts" (p. vii) takes us much closer to appreciating the dialectical complexity of text and interpreter – as long as we recognize that the 'code' is neither fixed nor pre-written. DiMino understands this well when he points out that the myth loses its creative power when it is taken "at face value" (p. 201), or as the "TRUTH" (p. 202), and instead becomes a destructive force because it then forecloses the multiplicity of interpretations. I would suggest that its enigmatic nature is precisely where it draws its power from – the myth functioning not only as code, but more importantly as metaphor, metaphor that calls upon the interpreter to 'work' on its contradictory elements. So when Freud explains that the "gripping power" of the Oedipus play is because "everyone in the audience was once a budding Oedipus in fantasy" (Freud Letter to Fliess of 10/15/1897), just as DiMino explains that mimetic work finds its experiential power in that our "real" experiences are "played out" in the myth, this opens up the question, how does this happen?

The Native American elders explain that the power of myth is drawn out by an "Iyeska, which means interpreter of spirits" (p. 196), which DiMino explains is commonly referred to as a 'medicine man'. I want to emphasize here the interpretive work of the medicine man, and I suggest that the power of the myth is partly put into the play through the 'work' of interpretation by the participant (which can be found in each step of the process: from the selection of the myth to the group discussion – all essentially interpretive activities). My favorite chapter, Abuse and Transformation, demonstrates the complexity of this 'work' because it provides not only different mimetic enactments of the same myth (and different group interpretations), but it also tracks the impact of that experience over time for one of its participants (and therefore the different interpretations she drew from it over time).

As I was writing this review and rereading sections of the book, I came upon the following recommendation on how to read the book: "...in an impressionistic way, the chapters represent the developmental flow of a human life. The chapters can be read in sequence or out depending on one's needs and interest" (p. ii). Apparently, I read right over it, and it took reading (and rereading) the book to open up this defensive expectation, something akin to the mimetic process itself. Commenting upon my experience of reading the book, DiMino emphasizes this point: "The act of going back through and reconsidering... different ways to view things... is something we find again in this work. This new insight... is parallel to the mimetic process itself."

Article history:

Received: 25 November 2019

Revised: 03 December 2019

Accepted: 05 December 2019

For citation:

Sauvayre, P.E. (2019). Book Review of DiMino, J. (2019). *Shadow Work and Sacred Space: Exploring Myths We Live In*. Mimesis Books. 229 p. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 670–673. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-670-673>

Bio note:

Pascal E. Sauvayre, Ph.D. in Psychology, is a multilingual author, editor, and a training psychoanalyst at the William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology (New York City, USA). E-mail: psauvayre@yahoo.com

Рецензия

**Рецензия на книгу
DiMino, J. (2019). *Shadow Work and Sacred Space:
Exploring Myths We Live In*. Mimesis Books. 229 p.**

П.Э. Совэр

Институт имени Уильяма Алансона Уайта
Соединенные Штаты Америки, 10023, Нью-Йорк, 74-я ул., 20

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 ноября 2019 г.

Принята к печати: 05 декабря 2019 г.

Для цитирования:

Совэр П.Э. Рецензия на книгу DiMino, J. (2019). *Shadow Work and Sacred Space: Exploring Myths We Live In*. Mimesis Books. 229 p. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 670–673. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-670-673>

Сведения об авторе:

Паскаль Э. Совэр, Ph.D., автор, редактор, психоаналитик в Институте психиатрии, психоанализа и психологии имени Уильяма Алансона Уайта (Нью-Йорк, США). E-mail: psauvayre@yahoo.com



Научный репортаж

DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-674-681

УДК 37.08

Итоги Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019»**С.С. Кудинов, З.Р. Хайрова**

Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

С 30 сентября по 3 октября 2019 года в Москве проходили финальные испытания Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019». Учредителями конкурса являлись Министерство просвещения Российской Федерации и общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». Организатором выступило федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей». Официальным партнером конкурса является кафедра социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. На конкурсе был представлен научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика».

Конкурс направлен на развитие психологической службы в системе образования в Российской Федерации, пропаганду психологических знаний как обязательной составляющей образовательной деятельности, способствующей повышению гуманистической направленности и индивидуализации, эффективности и конкурентоспособности российского образования, а также на содействие профессиональному развитию психологов образования России.

Конкурс проводился в тринадцатый раз, каждый из 66 участников представляли субъект Российской Федерации, в котором он стал победителем регионального этапа. У конкурсантов была насыщенная программа, включающая как испытания, так и научно-просветительские мероприятия. Большинство участников – работники образовательных организаций (дошкольного, основного и среднего профессионального образования), ряд участников представляли центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

© Кудинов С.С., Хайрова З.Р., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Церемония открытия Конкурса состоялась 30 сентября 2019 года в здании Психологического института Российской академии образования. Со словами приветствия и напутствия к участникам конкурса обратились: директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минпросвещения России И.О. Терехина; действительный член Российской академии образования, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования доктор психологических наук И.В. Дубровина (рис. 1); временно исполняющий обязанности директора Психологического института Российской академии образования П.А. Сергоманов; директор ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» Л.Ю. Ваколина; член президиума Координационного совета Общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей» Л.А. Санатовская.



Рис. 1. Приветствие участников конференции главным научным сотрудником Психологического института Российской академии образования доктором психологических наук И.В. Дубровиной

[**Figure 1.** Irina V. Dubrovina, Doctor of Psychology, Leading Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, welcomes the participants of the Contest]

После окончания церемонии была проведена процедура жеребьевки и состоялась общая фотосъемка участников (рис. 2). День открытия конкурса стал первым днем конкурсных испытаний. Участникам предстояло проявить свои умения в решении «Профессионального квеста» – составлении психологического заключения. Оценивала работы экспертная комиссия во взаимодействии со счетной комиссией.



Рис. 2. Участники на открытии конкурса
в Психологическом институте Российской академии образования
[**Figure 2.** Participants at the Contest Opening Ceremony
at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education]

1 октября 2019 года состоялось конкурсное испытание «Мастер-класс». Участникам предстояло публичное выступление перед коллегами и членами экспертной комиссии, демонстрирующее опыт реализации психолого-педагогической практики и/или инновационной технологии оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, осуществляемых в рамках профессиональной деятельности конкурсанта. Испытание проходило в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета.

Для участников, завершивших конкурсные испытания, была предоставлена возможность посетить площадки, на которых проводились семинары и мастер-классы ведущих представителей науки и передовой практики в области психологии:

- 1) факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова;
- 2) лабораторию когнитивных исследований на базе Центра профориентации и довузовского образования «ПРО PSY» Московского государственного психолого-педагогического университета;
- 3) Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы;
- 4) Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

15 конкурсантов, которые прошли в финал, продолжили состязание в испытании «Профессиональный кейс» в форме открытого мероприятия, иллюстри-

рующего психолого-педагогическую проблему и демонстрирующего анализ и оценку проблемной психолого-педагогической ситуации, а также решение проблемы и принятие решения. Оценивало результаты испытания жюри конкурса.

3 октября 2019 года в Российской академии образования состоялась встреча участников конкурса с заместителем министра просвещения Российской Федерации Татьяной Юрьевной Синюгиной (рис. 3). В формате живого общения конкурсанты задавали вопросы, обсуждали проблемы и перспективы развития и совершенствования психологического сопровождения в системе образования. В мероприятии приняли участие исполняющий обязанности вице-президента Российской академии наук Л.А. Цветкова и директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минпросвещения России И.О. Терехина. Все участники встречи пришли к единодушному мнению, что профессиональное общение необходимо продолжить и после конкурса, чтобы принятие решений на государственном уровне производилось с учетом взаимодействия научных исследований и практической деятельности.



Рис. 3. Встреча участников конкурса с заместителем министра просвещения Российской Федерации Татьяной Юрьевной Синюгиной в Российской академии образования
[**Figure 3.** Meeting of the Contest participants with Tatyana Y. Sinyugina, the Deputy Minister of Education of the Russian Federation, at the Russian Academy of Education]

После завершения встречи с Т.Ю. Синюгиной в зале Российской академии образования прошла Торжественная церемония закрытия конкурса. Все конкурсанты получили дипломы участника и памятные призы. Представители организационного комитета конкурса отметили высокий уровень

профессиональной подготовки участников и объявили о решении расширить перечень номинаций за особые качества, проявленные конкурсантами. Призы и подарки от партнеров конкурса – сертификаты на повышение профессиональной квалификации, уникальные методические материалы и инструментарий педагога-психолога – получили 15 участников.

С приветственным словом выступили преподаватели кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов и наградили победителей дипломами, ценными подарками в специальных номинациях. Доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии кандидат психологических наук Станислав Сергеевич Кудинов поздравил победителя в номинации «Нестандартный подход в работе с родителями обучающихся» Светлану Валерьевну Галкину, педагога-психолога Центра развития ребенка – д/с № 332 городского округа Самара (рис. 4).



Рис. 4. С.С. Кудинов, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН, поздравил С.В. Галкину – педагога-психолога, победителя в номинации «Нестандартный подход в работе с родителями обучающихся»

[**Figure 4.** Stanislav S. Kudinov, Ph.D., Associate Professor of

the Social and Differential Psychology Department at RUDN University, congratulated Svetlana V. Galkina, the winner in the nomination “Non-standard approach in working with parents of students”]

Ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН, шеф-редактор журнала «Справочник педагога-психолога. Школа» Зульфия Рафиковна Хайрова поздравила победителя в номинации «Лучшая самопрезентация» Алдынай Калдар-ооловну Бямбаа, педагога-психолога Средней общеобразовательной школы № 1 имени Героя Советского Союза Михаила Артемьевича Бухтуева (г. Кызыл, Республика Тыва) (рис. 5).



Рис. 5. З.Р. Хайрова, ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии, поздравила А.К. Бямбаа – педагога-психолога, победителя в номинации «Лучшая самопрезентация»
[Figure 5. Zulfia R. Khairova, Assistant of the Social and Differential Psychology Department at RUDN University, congratulated Aldynay K. Byambaa, the winner in the nomination “The best self-presentation”]



Рис. 6. Заместитель министра просвещения Российской Федерации Татьяна Юрьевна Синюгина поздравила победителя Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019» Михаила Викторовича Алагуева – педагога-психолога из Республики Бурятия
[Figure 6. Tatyana Y. Sinyugina, the Deputy Minister of Education of the Russian Federation, congratulated Mikhail V. Alaguev, the Contest Winner]

Педагог-психолог из Республики Бурятия, сотрудник ГБОУ «Республиканский центр образования» (г. Улан-Удэ), Михаил Викторович Алагуев занял первое место и стал абсолютным победителем Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019». Победителя поздравила с высоким достижением заместитель министра просвещения Российской Федерации Татьяна Юрьевна Синюгина (рис. 6). Второе место заняла Елена Николаевна Григорян – педагог-психолог Березовского муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 12 “Радуга” общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» (Свердловская область). Третье место заняла Екатерина Игоревна Веселова – педагог-психолог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 177» (Новосибирская область).

4 октября 2019 года все участники конкурса были приглашены в ФГБУК «Государственный Кремлевский дворец» на праздничный концерт, посвященный Международному дню учителя, в рамках которого состоялась торжественная церемония награждения победителя конкурса. На сцене Кремля победителя поздравил президент Российской академии образования Юрий Петрович Зинченко.

Конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019» является частью Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2019». Поздравляем всех победителей и лауреатов с заслуженными наградами!

Благодарности и финансирование. Репортаж составлен на основе пост-релиза и фотографий, которые предоставил ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» – организатор Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019».

История статьи:

Поступила в редакцию: 05 ноября 2019 г.

Принята к печати: 25 ноября 2019 г.

Для цитирования:

Кудинов С.С., Хайрова З.Р. Итоги Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2019» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 674–681. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-674-681>

Сведения об авторах:

Кудинов Станислав Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). Scopus ID: 57200700458. E-mail: kudinov-ss@rudn.ru

Хайрова Зульфия Рафиковна, ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, шеф-редактор журнала «Справочник педагога-психолога. Школа» (Москва, Россия). ORCID iD: 0000-0002-5367-2156. E-mail: zulya.r.90@yandex.ru

Scientific report

Results of the All-Russian Professional Skill Contest “Educational Psychologist of Russia – 2019”

Stanislav S. Kudinov, Zulfia R. Khairova

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation

Acknowledgements and Funding. The report was compiled on the basis of a post-release and photos provided by the Center for the Protection of the Rights and Interests of Children – the organizer of the All-Russian Professional Skill Contest “Educational Psychologist of Russia – 2019”.

Article history:

Received: 05 November 2019

Revised: 23 November 2019

Accepted: 25 November 2019

For citation:

Kudinov, S.S., & Khairova, Z.R. (2019). Results of the All-Russian Professional Skill Contest “Educational Psychologist of Russia – 2019”. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 674–681. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-674-681>

Bio notes:

Stanislav S. Kudinov, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor of the Social and Differential Psychology Department at Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). Scopus ID: 57200700458. E-mail: kudinov-ss@rudn.ru

Zulfia S. Khairova is assistant of the Social and Differential Psychology Department at Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Chief Editor of the journal “Spravochnik pedagoga-psihologa. Shkola” (Moscow, Russia). ORCID iD: 0000-0002-5367-2156. E-mail: zulya.r.90@yandex.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.ru

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 %, 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); 6) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению, дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 7) 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: файл 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 (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: страна, почтовый индекс, название населенного пункта, название улицы, номер дома, курсив);
- аннотация содержания статьи (150–250 слов);
- список ключевых слов (5–10);
- текст статьи (рекомендуемый объем 15 000–25 000 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 «Список литературы», 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) помещаются 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.ru

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТна газету
журнал

36432

(индекс издания)

Вестник РУДН. Серия:
Психология и педагогика

(наименование издания)

Количество
комплектов

На 2020 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Линия отреза

ПВ	место	литер

ДОСТАВОЧНАЯ

36432

КАРТОЧКА

(индекс издания)

на газету
журналВестник РУДН.
Серия: Психология и педагогика

(наименование издания)

Стои- мость	подписки	руб.	Количество комплектов
	каталожная	руб.	
	пере- адресовки	руб.	

На 2020 год по месяцам

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

город

село

почтовый индекс

область

район

код улицы

улица

дом

корпус

квартира

фамилия, инициалы