



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

Том 14 № 2 (2017)

DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2

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

Научный журнал

Издается с 2003 г.

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

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

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

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ДОСТИЖЕНИЙ

- Jarvin L.** Talent Development in the World of Classical Music and Visual Arts (Развитие таланта в области классической музыки и изобразительного искусства) ..... 131
- Kрупнов А.И., Kozhukhova Yu.V., Vorobyeva A.A.** Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students (Настойчивость и учебные достижения студентов естественно-научных направлений при освоении иностранного языка)..... 143
- Большунова Н.Я., Дьячков А.В.** Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей..... 155

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

- Шейнов В.П.** Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков ..... 167
- Солодухин А.В., Беззубова В.А., Кухарева И.Н., Иноземцева А.А., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А., Барбараш О.Л.** Взаимосвязь психологических характеристик внутренней картины болезни и копинг-поведения пациентов с ишемической болезнью сердца с параметрами их когнитивного статуса ..... 178
- Дугарова Т.Ц., Бадиев И.В.** Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов..... 190

### СОВРЕМЕННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Логинов Н.И., Спиридонов В.Ф., Мезенцев О.А.** Движения в структуре решения инсайтных задач (на материале задачи 9 точек) ..... 201
- Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф., Шашков А.В.** Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: Психометрические характеристики и особенности использования..... 213

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Крикунов А.Е.** Античные основания единства образования..... 226

### КОНФЕРЕНЦИИ

- Холодная М.А., Ожиганова Г.В.** Третий международный симпозиум «Ментальные ресурсы личности: Теоретические и прикладные исследования» ..... 237

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

---

### Главный редактор

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

### Заместитель главного редактора

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

### 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)

**Гагарин Александр Валерьевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия)

**Григоренко Елена Леонидовна**, доктор психологических наук, Ph.D, профессор Хьюстонского университета (Хьюстон, США)

**Грошев Игорь Васильевич**, доктор психологических наук, доктор экономических наук, профессор, Институт образования и науки (Москва, Россия)

**Деркач Анатолий Алексеевич**, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия)

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

**Рич Грант**, Ph.D, профессор психологии Университета Уолден (Джуно, Аляска, США)

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

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

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

---

Редактор *М.П. Малахов*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

#### Адрес редакции:

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

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

#### Адрес редакционной коллегии серии «Психология и педагогика»:

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

Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67;

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

---

Подписано в печать 01.04.2017. Выход в свет 13.04.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 10,00. Тираж 500 экз. Заказ № 604. Цена свободная.

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

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



## RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 14 NUMBER 2 (2017)

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

DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

---

## CONTENTS

### PROBLEMS OF ABILITIES AND ACHIEVEMENTS DEVELOPMENT

|  |     |
|--|-----|
| <b>Jarvin L.</b> Talent Development in the World of Classical Music and Visual Arts .....  | 131 |
| <b>Krupnov A.I., Kozhukhova Yu.V., Vorobyeva A.A.</b> Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students..... | 143 |
| <b>Bolshunova N.Y., Dyachkov A.V.</b> Individual and Psychological Peculiarities of Translating as a Language Abilities Component.....           | 155 |

### ACTUAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

|   |     |
|---|-----|
| <b>Sheĭnov V.P.</b> Vulnerability to Manipulation and its Relation to Cognitive and Personality Features in Adolescents .....   | 167 |
| <b>Solodukhin A.V., Bezzubova V.A., Kuhareva I.N., Inozemtseva A.A., Seryy A.V., Yanitskiy M.S., Trubnikova O.A., Barbarash O.L.</b> The Relationship between Psychological Characteristics of the Attitude to the Disease, Coping Behavior of Patients with Ischemic Heart Disease, and their Cognitive Status ..... | 178 |
| <b>Dugarova T.Ts., Badiev I.V.</b> Cultural and Value Orientations of Russian, Buryat, and Mongolian Students ....  | 190 |

### MODERN EXPERIMENTAL PSYCHOLOGICAL AND PSYCHO-DYAGNOSTIC RESEARCH

|   |     |
|---|-----|
| <b>Loginov N.I., Spiridonov V.F., Mezentsev O.A.</b> Movements in the Structure of Insight Problem Solving (The Case of Nine-Dot Problem).....                        | 201 |
| <b>Dubovitskaya T.D., Tulitbaeva G.F., Shashkov A.V.</b> Inventory for Assessment of Socio-Perceptual Attitude: Psychometric Characteristics and Features of Use..... | 213 |

### THEORETICAL AND DISCUSSION PROBLEMS OF EDUCATION

|   |     |
|---|-----|
| <b>Krikunov A.E.</b> The Antique Foundations for the Unity of Education ..... | 226 |
|---|-----|

### CONFERENCES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Kholodnaya M.A., Ozhiganova G.V.</b> Third International Symposium "Mental Resources of the Personality: Theoretical and Applied Research" ..... | 237 |
|---|-----|

---

## EDITORIAL BOARD

---

### Editor-in-Chief

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

### Associate Editor-in-Chief

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

### 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*)

## 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*)

**Alexander V. Gagarin**, D.Sc. in Pedagogics (doctor of pedagogical sciences), Professor, Professor of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*)

**Elena L. Grigorenko**, PhD in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor of Psychology, Developmental Cognitive Neuroscience & Clinical Psychology Department (*University of Houston, Houston, USA*)

**Igor V. Groshev**, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), D.Sc. in Economics (doctor of economic sciences), Professor (*Institute of Education and Science, Moscow, Russia*)

**Anatoliy A. Derkach**, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*)

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

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

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

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

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

---

Editor *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

### Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

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

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

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

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

e-mail: [psyjournalrudn@rudn.university](mailto:psyjournalrudn@rudn.university)

---

Printing run 500 copies. Open price.

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

### Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,  
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: [ipk@rudn.university](mailto:ipk@rudn.university)

## О ЖУРНАЛЕ

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

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

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

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

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

19.00.00 — психологические науки;

13.00.00 — педагогические науки.

**Основные тематические рубрики журнала:**

Теоретические, методологические и дискуссионные проблемы современной психологии и педагогики;

Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности;

Современные социально-психологические и этнопсихологические исследования;

Проблемы межкультурной адаптации и коммуникации в образовательном пространстве;

Психодиагностика и тестология;

Актуальные направления психологии здоровья и психофизиологии;

Психолого-педагогические проблемы образования;

Психолого-педагогические исследования высшего и среднего образования;

Международные конференции по психологии и педагогике и др.

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

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

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

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

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редколлекцией по электронному адресу: [psyj@rudn.university](mailto:psyj@rudn.university).

## ABOUT OUR JOURNAL

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

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

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

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

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

The main thematic rubrics of the Journal is:

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

Current Problems of Personality Psychology;

Contemporary Social Psychological Research;

Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;

Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;

Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;

Psychological and Pedagogical Research of higher and Secondary Education;

Cross-National Scientific Cooperation;

International Conferences on Psychology and Education.

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

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

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

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

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



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-131-142

UDK 159.928.23

## TALENT DEVELOPMENT IN THE WORLD OF CLASSICAL MUSIC AND VISUAL ARTS

Linda Jarvin

Paris College of Art  
15 rue Fenelon, Paris, France, 75010

**Abstract.** In this article, we propose to explore the developmental trajectories of children displaying gifts and abilities in the domains of (classical) music and in visual arts. A developmental model for talent development that was developed in the domain of classical music will be briefly presented and its applicability in the field of visual arts will be discussed.

**Key words:** giftedness and talent. developmental models, classical music. visual arts, contemporary art

### Introduction

*You're 13 years old, and you've been practicing for several hours every day for at least a decade. Today is your chance to prove your promise to the admissions committee at a highly competitive American conservatory. You have 10 minutes. 10 minutes to prove to the school that you should be the chosen one among hundreds of applicants. Fewer than 10% of the hopefuls who have prepared for this day as arduously as you have will benefit from the teaching and mentoring of this conservatory's internationally acclaimed faculty. This is the 10-minute audition, and it's the standard in many performing arts fields.*

What can a jury discern during the 10-minute audition? What manifest and latent talent and abilities are reviewed? What implicit or explicit model of talent development is in play, and to what extent is this model of talent development applicable in the non-performing arts, and specifically in the visual arts?

In the first part of this article we will review and discuss our conceptions and definitions of talent. We will then review an empirically grounded model of talent development in the performing arts (classical music) and discuss its applicability to the field of visual arts.

We will conclude with some thoughts on the societal implications of our conceptions of giftedness for identification and intervention of talented youth.

### Definitions of talent

The field of gifted and talented research and special programming is well established in the United States (Jolly & Robins, 2016), and has been federally funded for close to 30 years. The Jacob K. Javits *Gifted and Talented Students Education Act* of 1988<sup>1</sup> is the

---

<sup>1</sup> <http://congressionalresearch.com/98-909/document.php?study=The+Javits+Gifted+and+Talented+Students+Education+Program+Background+and+Funding> accessed on November 13, 2016.

federal education act for gifted and talented education. The Javits Act defines talented and gifted students as those who give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity or in specific academic fields. There is not as much consensus in many European countries, such as France, where there is still a debate about whether or not students with abilities beyond those of the majority should receive special attention and programing. For many in the French debate, treating students equally means providing them with the same educational opportunities, and to provide different opportunities for different groups of students would be unfair and contrary to the ideal of *égalité*.

On both continents the definitions of talent, high ability or giftedness are numerous and sometimes contradictory, yet the definition is the key to deciding on how talent can be identified, nurtured and assessed in the short and long term.

There is currently a dearth of research on long-term assessment of talent outside the areas of sports psychology and corporate talent management, with little research on other forms of talent development.

We therefor start by stating our theoretical framework and the premises we set for the rest of this article: talent is domain-specific, developmental, and incremental, and depends on the interaction between personal (e.g., general intelligence, deliberate practice to push your limits and recover after failure) and environmental factors (e.g., supportive environment and social appreciation of the skills, educational environmental interventions).

### **Theoretical framework and premises**

Traditionally, abilities, competencies, and expertise have been viewed as separate and largely distinct constructs and research areas within the broader field of psychology. In this view, abilities are regarded as largely innate capabilities; competencies are acquired basic skills; and expertise reflects high-level mastery of skills (Sternberg, 1998; Sternberg, 2000). We believe that the three constructs are inextricably linked, and that abilities are to be measured as developing competencies, which in turn can be transformed into various forms of developing expertise, and at the final stage, into scholarly productivity or artistry (SP/A). Abilities, then, are nascent forms of developing expertise. As a result, abilities, as well as the competencies and expertise that develop from them, are flexible and modifiable in nature. We argue that, in the domain of musical talent, giftedness, in its early manifestation, is defined by the efficient yet comprehensive development of ability into competence in a domain. During the middle stage, competence is transformed by the gifted individual with the help of his or her teachers into precocious achievement of expertise in creative problem finding and solving. Finally, we view giftedness in adulthood as SP/A, taking the form of unique contributions to a field or to a domain.

Our model is based on empirical work, and also draws upon other developmental models of high abilities (for an exhaustive overview of different models, see Shavinina, 2009), specifically those of Bloom (1985), Tannenbaum (1983), and Gagné (2003), as described in more detail in previous publications (see for example: Jarvin & Subotnik, 2014 or Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011).

The empirical research was conducted with highly gifted and successful classical musicians, music students and “gatekeepers” of the music world (Subotnik, Jarvin, Moga,



& Sternberg, 2003; Subotnik, & Jarvin, 2005; Subotnik, Jarvin, Thomas & Lee, 2016). The model defines giftedness as a transitional process in which different characteristics contribute to the transformation of abilities into competencies and expertise, and in exceptional cases, into scholarly productivity or artistry. This transformation is made possible through the interaction of innate abilities and context, as specified at each stage. The model is described in some detail in the next section.

### **Talent development in the domain of classical music**

Subotnik, Jarvin and colleagues (Jarvin & Subotnik, 2006, Subotnik & Jarvin, 2005, Subotnik, Jarvin, Moga & Sternberg, 2003) conducted a series of interviews with students and faculty at three highly selective classical music conservatories on the East Coast of the United States, and also interviewed “gatekeepers” for professional classical musicians, such as major newspaper music critics, or artistic directors of major opera houses. Based on the responses from these interviews, they developed a model of talent development and high abilities specifically in the domain of (classical) music. The model was further refined with additional interviews with very young students and their faculty (Subotnik, Jarvin, Thomas & Lee, 2016). The study included three groups of performers: brass, string and vocal performers. This limits the generalizability of the results and impacts the biological age at which a transition from one stage to the next is to be expected, since string performers typically start serious training at a much younger age than singers.

We present here the main results in the order that the factors appear in our model (see table), i.e. we will first discuss the factors perceived as being of the greatest importance in the early stages of a musician’s development (analytical abilities, technical proficiency, parental support, teachability, teacher-student relationship, external rewards, persistence, intrinsic motivation), then move to those perceived as gaining importance in the middle stages (knowing one’s strengths and weaknesses, self promotion, playing the game, social skills, and self-confidence), and finally review those that matter most in later stages and those that are viewed as innate (risk taking, musicality, and charisma).

#### *Learn Quickly and Analyze Patterns and Structures*

As did gatekeepers, faculty pointed out the importance for beginning musicians to practice in order to (a) challenge the teacher, and (b) refine their understanding of the patterns and structures so that when they enter a professional career, they have mastered the ability to learn quickly.

#### *Technical Proficiency*

All teachers agreed that technical proficiency is important, and that it is essential to acquire it early. It should be noted here that the age that constitutes “early” depends on the domain, i.e. a string player will often start when he or she is a child, while a voice student can start practicing in late adolescence without being at disadvantage.

Gatekeepers, witnessing a much more limited range of technical proficiency, considered the possibility that a technical flaw can be interesting, and that passion can sometimes make up for lack of technical proficiency. According to one gatekeeper, “somewhat flawed” is better than “push the play button”.

Table

**Transitions from Ability to Competence to Expertise and Scholarly Productivity/ Artistry**

| <p>Mediating variables leading from:<br/><b>ABILITY TO COMPETENCE:</b><br/><i>Opportunity for instruction with emphasis on exposure and guided practice.</i></p> | <p><b>COMPETENCE TO EXPERTISE:</b><br/><i>Opportunity for instruction with emphasis on moving beyond technical proficiency.</i></p> | <p><b>EXPERTISE TO SP/A</b><br/><i>Opportunity for socialization into the field and networking guided by master teachers, agents and other gatekeepers.</i></p> |
|--|---|---|
| Learn fast, analyze patterns & structures  | → Solid foundations enabling you to quickly learn new materials   |   |
| Technical proficiency  | → Technical proficiency   |   |
| Parental support or pressure   | → Parental support  |   |
| Teachability   | → Teachability (beginning of differentiation) and ability to teach oneself  |   |
| Quality of student-teacher experience  | → Quality of student-teacher experience   |   |
| External rewards: Recognition  | → External rewards: Recognition, opportunity to perform, and financial independence   | → External rewards: Recognition, opportunity to perform, and financial independence   |
| Persistence in good and bad times  | → Persistence in good and bad times   | → Persistence in good and bad times   |
| Intrinsic motivation   | → Intrinsic motivation  | → Intrinsic motivation  |
| Musicality   | → Musicality  | → Musicality  |
|  | → Knowing your weaknesses and strengths   | → Capitalizing on strengths   |
|  | → Self promotion  | → Promotion of self through an agent  |
|  | → Learning how to play the game   | → Mastering the game  |
|  | → Social skills: Collegiality   | → Social skills: Collegiality and engaging patrons  |
|  | → Restoring self confidence   | → Exuding self confidence   |
|  |   | → Risk taking   |
| Charisma   | → Charisma  | → Charisma  |

### *Parental Support or Pressure*

Faculty noted the importance of a combination of parental support and pressure in the early stages, developing into a need for support as students grow older, and becoming less relevant as they enter a professional career. This mirrors the gatekeepers' perception, since by the time they interact with an artist, the artist is typically old enough to have gained some independence. This is also congruent with results reported by Davidson, Sloboda, and Howe (1995/96), showing that the children they interviewed with higher musical achievement were initially strongly supported by their parents, but this parental support diminished around age 11 and was replaced with strong intrinsic motivation. Again, it is important to note how the musical instrument (string, brass, voice) impacts the importance of this factor, with students of string instruments starting at a much younger age, and thus relying more on their parents' pressure (to practice, to go to class, etc.).

### *Teachability*

Gatekeepers and teachers alike pointed out its shifting role of over time: It is perceived as an essential quality in young students, and often determines whether or not a conservatory faculty will accept to take on a student. As students grow older however, and as they enter professional careers, it becomes more important that they become able to teach themselves and learn to “bite back”, arguing for and defending their choices to their teachers.

### *Quality of the Student-Teacher Experience*

Teachers are the center of young musicians' lives for many years, and, not surprisingly, the faculty we interviewed insisted that a positive teacher — student relationship in the early years is “incredibly important, maybe the most important thing”. Several interviewees talked about the legendary teachers they themselves had been apprenticed with, while recognizing (thus agreeing with gatekeepers), that the teacher's role diminishes over time.

### *External Rewards*

Teachers insist on the importance of having opportunities to perform and the availability of rewards and other forms of recognition. Differences also exist between solo players and orchestra members.

The importance of public recognition is also acknowledged by gatekeepers, who, because of the high-level performers they interact with, point out the difference between seeking recognition (which they perceive as valuable and laudable) and seeking fame, which they perceive as the detrimental moment when being a star becomes more important than being an artist.

Though faculty agree with gatekeepers that “recognition is much more important than money”, when probed, they describe the increasing importance and value of financial rewards as a musician develops — not for the money per se, but for the independence to fully concentrate on music that it affords.

### *Persistence through good and bad times*

Gatekeepers and faculty agree both on the importance of persistence, and share examples of how even very well-known artists experience good and bad times throughout

their careers. This is related to the combination of perseverance and passion defined as grit (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007).

#### *Intrinsic Motivation*

When gatekeepers reviewed the list of variables in our interview schedule, they clumped together intrinsic motivation, persistence, and self-confidence as qualities possessed by artists who come to their attention. Teachers, on the other hand, focused more on the importance of the perceived intrinsic motivation in their students when making admissions decisions to pre-college and college conservatory programs, as well as the ways in which a teacher can enhance motivation by providing students with opportunities to be creative and to perform (even to other students). Several anecdotes showing how even very accomplished performers continue to doubt themselves and actively work on their self-confidence seem to indicate that the intrinsic motivation of performers is not so much linked to self efficacy as it is to the ‘need’ to pursue one’s art (see O’Neill & McPherson, 2002, for a discussion).

#### *Knowing one’s own strengths and weaknesses*

Teachers agree that at the early stages it is not important for students themselves to know their strengths and weaknesses. As one string faculty pointed out, it is not constructive to talk to students about their weaknesses, but that it is important to point out to students what they do well and what they can improve. Many teachers view it as their role to point out to students what their areas of relative weakness are and to focus specifically on those.

As students grow older though, it is important for them to develop this self-knowledge, so that they can make the right choices for the future.

Teachers can help their students become more aware of their strengths as they develop, but not all students are willing to listen to that advice.

Once a musician reaches the later stages and becomes professional, it is clearly important to know strengths and weaknesses in order to be able to capitalize on strengths. The gatekeepers we interviewed perceived the question of knowing one’s own strengths and weaknesses slightly differently, with it not mattering so much that the artist had this self-knowledge, as long as they are willing to accept the gatekeepers’ judgment of strength. This can be explained by the role gatekeepers play: whereas teachers are trying to provide their students with information that the students can use in continuing their own development, gatekeepers are primarily looking to fill a needed slot in a program.

#### *Self-promotion and Knowing How to Play the Game*

Self promotion and “knowing how to play the game” were grouped together by most of our participants, and recognized as important for the middle and later stages in a musician’s career, but not at an early age.

Teachers and gatekeepers agreed that self-promotion is necessary for success as a performer (“I think a musician is entitled to do everything that they can do to promote themselves”), and knowing when and how to promote oneself is part of being effective at securing jobs.

Most teachers believe that they need to prepare their older students somewhat to “playing the game” in the form of being graceful in success and failure, and engendering

a reputation as a professional. They also discuss the variable difference of “game playing” depending on the professional circumstances (freelance vs. orchestra for example).

### *Social Skills*

According to our study subjects, social skills will not trump talent, but if two equally talented individuals are being considered, the one with good social skills will get the job or the kudos. Gatekeepers do not view social skills as merely etiquette or social graces, but rather as a form of professionalism. Being socially aware means being on time and prepared, returning phone calls, dressing appropriately. They contrasted professionalism with “knowing how to play the game”, which they associated with self-promotion. From their perspective, when behavior too obviously reflects self-promotion, it can backfire. At the later stages, once one is a professional musician, the differences in employment status (tenured orchestra member vs. soloist or freelancer) make all the difference.

### *Self-confidence*

Reflecting on their students’ experiences in highly competitive conservatory programs, faculty members noted the importance of students’ ability to restore their self-confidence after becoming a small fish in a big pond, an experience that most of them went through and will continue to go through. Haroutounian (2002) refers to this as the “midlife crisis” of prodigies. Faculty also acknowledged, as did the gatekeepers, the continued need for self-confidence for performing artists at later stages in their trajectories. Artists need (1) to believe they have something important and unique to say and (2) to mask deep-seated needs for reassurance.

### *Risk Taking*

Teachers and gatekeepers agreed on the vital importance of risk-taking, which they see as the key to true artistry. Faculty talked about the benefit of prodding students to take risks while they are still in the relatively protected conservatory environment, so that they can go on to become risk-taking artists.

### *Musicality*

Faculty responses to the question of musicality varied depending on their field: for string and brass faculty, musicality is the ability to truly communicate through music, as opposed to the more physical dexterity. For voice faculty however, the instrument, which in this case is the voice, is more important than the musicality, in that teachers and coaches can much enhance the performance of someone who has a great instrument. The voice is the pre-requisite. On the topic of musicality faculty responses thus differed from those of gatekeepers, who tended to view musicality as something innate. This difference of perception can be due to the fact that gatekeepers encounter a much more narrow range of performers than do faculty.

### *Charisma*

According to our participating gatekeepers, there are two kinds of charisma: one centered on the artist and one centered on the music. Artists of the first kind draw people

to them because their presence is larger than life (“Look at me!”). Another kind arises from their performance. This kind of charisma evokes, “Listen to this!” instead of “Look at me”. The gatekeepers valued both types of charisma, but recognized the power of the first type to draw audiences and attention. Teachers overall agree with this statement, and one of them described it as increasingly important on today’s scene.

### *Summary and Implications*

To summarize, the development of abilities into competencies relies on interactive genetic and environmental components, including intrinsic motivation and acuity in language, mathematics, or spatial reasoning. With high-quality instruction, a child can develop these abilities into competencies. The instruction should emphasize exposure to and guided practice in the skills and knowledge of the domain. The effectiveness of this instruction is mediated by a number of factors, including how fast the student can learn, the proficiency the student can attain in the application of skills and knowledge, parental support or pressure, the student’s teachability (i.e., willingness and openness to being taught), the quality of the student’s experience in school, the match between the student’s and school’s expectations, the teacher’s ability to identify strengths and weaknesses and provide students with appropriately challenging classes, the availability of external rewards such as praise and recognition, and the student’s persistence through good and bad times.

At the second stage, typically experienced during adolescence or early adulthood, competency develops into expertise through continued opportunity for instruction, with an emphasis on moving beyond mastery of skills and knowledge to exercising creative problem finding and solving. New mediating variables at this stage are *responsibility for managing one’s strengths and weaknesses, self-promotion, learning how to play the game, social skills, and restoring self-confidence*.

The last transition in our model is from expertise to scholarly productivity or artistry (SP/A), which is facilitated in the academic world by the opportunity for socialization into the field and networking guided by mentors and other gatekeepers. New mediating variables at this stage are a *willingness to take risks and charisma*.

### **Talent development in the domain of visual arts**

The model of talent development in classical music described above has been expanded to other domains, including academics (Jarvin & Subotnik, 2014; Jarvin & Subotnik 2015) and mathematics (Subotnik, Pillmeier, & Jarvin, 2009). We are now collecting data to adapt it to the domain of visual arts, and make the following hypotheses of what the model will look like.

The factors that we hypothesize not to have the same importance in the visual arts as they do in classical music are charisma, technical proficiency, and teachability, while we think that the availability of external rewards is more important in the visual arts than in music. The ability to learn quickly and musicality are also different in a model for the visual arts. The factors and their importance across developmental stages, and how they differ in the two models is discussed below.

*Persistence through good and bad times* is critically important in the visual arts and increasingly so as one’s career develops. The trends in contemporary art are continuously evolving, and an artist who is “hot” at an art fair one year may no longer be so at the

following year's edition. In addition, there are no stable employment opportunities in the visual arts equivalent to an orchestra position in the domain of classical music, so artists need to continuously seek residency opportunities, gallery representation, etc.

*Self confidence* is important in the visual arts just like it is in the performing arts. Artists exhibit their work publicly, and, starting during their schooling, they are exposed to group critiques where their ideas and the realization of those ideas are discussed. Contrary to a musician who often interprets someone else's composition, artists exhibit their own creations, which are often very personal.

*Knowing your strengths and weaknesses* and accurate self judgment has been shown to be important in the domain of music (Kozbelt, 2007), and it is in the visual arts as well, but the importance is tempered by the fluctuations in the contemporary art market, where trends and pricing can be more influenced by "being the right person at the right time" (Thompson, 2008; Thornton, 2009).

*Social skills* are increasingly important over the development of a career, as they will help with securing artist residencies, gallery representation, invitations to art fairs, etc.

The *Ability to learn quickly and to analyze structures and patterns* is slightly different in the visual arts. Contemporary art is increasingly conceptual, and the ideas count as much as their physical expression, so the factor could be relabeled *conceptual thinking*. Because of the importance of ideas, we also propose to add an additional factor:

*Oral and written communication skills*, which are essential to communicate your concepts through artist's statements, gallery talks, interviews, critiques and other presentations of their art that contemporary artists engage in.

The increased focus on concepts and ideas has also changed the role of *Technical proficiency* in contemporary art in two aspects. First, an artist can be recognized for his or her work even if it is technically produced by someone else. Many contemporary artists (e.g., Jeff Koons) have studios with employees who translate their ideas into physical manifestations (Thompson, 2008). Secondly, ideas can be expressed very simply, without relying on traditional techniques of painting, drawing or sculpture. Duchamp's Fountain (a mass-manufactured urinal signed by the artist with a pseudonym) is one early example, and Marina Abramovi sitting in a chair and letting museum goers sit across from her a more recent one (Artforum, 2010). This change is reflected in art education, where the distinction between art and craft (Davis, 2016) has lead some institutions of higher education in the arts minimize the teaching of technique and skills in favor of conceptual thinking and critical theory.

It also influences *teachability*, for if there are no skills or techniques to be taught the role of the master teacher changes.

Intellectual *Risk taking* (i.e. expression of novel and unexpected ideas and concepts) remains important in the visual arts, and studies have shown a positive correlation between intellectual risk-taking and creative self-efficacy (Beghetto, 2006).

In the domain of contemporary visual arts, it is important to *Know how to play the game*, but this can be done by the artists herself or her gallerist or agent. If the artist is not required to perform in front of a live audience, a well-chosen representative can play that part, and some gallerists are as well-known as the artists they represent (e.g., Larry Gagosian and Marian Goodman).

*Intrinsic motivation*, *Self-promotion* (or the securing of someone to promote you), and the *Availability of external rewards* are as important in the visual arts as they are in classical

music, the latter of the three maybe even more important because of the volatility of the contemporary art market and the possibility of significant earnings.

Because careers in the visual arts typically start in young adulthood rather than in adolescence, *Parental support and / or pressure* is less of a factor, as is *Charisma*, because there is no performance and you can display great conceptual thinking without personal charisma.

In the model, *Musicality* is replaced by a factor that could be labeled visual cast of mind or visual acuity, which has been empirically shown to advantage artists over non-artists in drawing and visual analysis (Kozbelt, A. & Seeley, 2007).

### Conclusion

Given this proposed model, what would be a suitable equivalent of the 10-minute audition in the field of visual arts? Because of the growing importance in contemporary art of conceptual thinking, a speculative market, and the importance of “being the right person in the right place at the right time” it is much harder to imagine one equivalent of the 10-minute audition. For art college admissions and gallerists, the portfolio review remains the process of choice, coupled today with a review of the artists’ (social) media presence. There is no equivalent of the 10-minute audition, and a creative person’s output over a longer range of time is, and should be, considered.

For educators, the model of talent development discussed here has clear implications: If a wide spectrum of cognitive and non-cognitive factors contributes to success in classical music and in the visual arts, then we should explicitly take those factors into account when developing and reviewing curricula in order to give all students a chance to succeed. As educators, we can help make tacit knowledge explicit, so that all students have a similar understanding of the importance of social skills, regardless of their family background.

### Acknowledgements

The ideas expressed in this manuscript were first presented at the *Inaugural Invited European-American Summit on Talent Development* organized by the American Psychological Association, and the authors wish to thank the conference organizers for the opportunity to participate.

### REFERENCES

- Artforum on-line, June 6, 2010, <https://www.artforum.com/diary/id=25782> accessed January 18, 2017.
- Beghetto, R.A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447—457. doi: 10.1207/s15326934crj1804\_4
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Davidson, J.W., Sloboda, J.A., & Howe, M.J.A. (1995/96). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (127), 40—44.
- Davis, B. (2016, April). Connoisseurship and critique. *e-flux journal* #72: <http://www.e-flux.com/journal/72/60496/connoisseurship-and-critique/> (accessed January 18, 2017).
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087—1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.
- Gagn, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 60—74). Boston: Allyn and Bacon.



- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent*. Oxford, UK: Oxford University Press. doi: 10.2307/3399863.
- Jarvin, L., & Subotnik, R. (2006). Understanding Elite Talent in Academic Domains : A Developmental Trajectory from Basic Abilities to Scholarly Productivity/Artistry. In F.A. Dixon, & S.M. Moon (Eds.). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. (pp. 203–220). Waco, TX: Prufrock Press.
- Jarvin, L. & Subotnik, R. (2014). Understanding elite talent in academic domains: a developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity / artistry. In S. Moon & F. Dixon (Eds.). *The Handbook of Secondary Gifted Education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 217–235). Waco, TX: Prufrock Press.
- Jarvin, L. & Subotnik, R.F (2015). Academic Talent Development in North America and Europe. *Asia Pacific Education Review*, 16 (2), 297–306. doi: 10.1007/s12564-015-9370-0.
- Jolly, J.L. & Robins, J.H. (2016). After the Marland Report: Four Decades of progress? *Journal of Education of the Gifted*, 39(2), 132–150. doi: 10.1177/0162353216640937.
- Kozbelt, A. (2007). A quantitative analysis of Beethoven as self-critic: implications for psychological theories of musical creativity. *Psychology of Music*, 35(1), 144–168. doi: 10.1177/0305735607068892.
- Kozbelt, A. & Seeley, W.P. (2007). Integrating art historical, psychological, and neuroscientific explanations of artists' advantages in drawing and perception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 80–90. doi: 10.1037/1931-3896.1.2.80.
- O'Neill, S.A. & McPherson, G.E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance* (pp. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Shavinina, L.V. (Ed.) (2009). *International Handbook on Giftedness*. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.
- Sternberg, R.J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27, 11–20. doi: 10.3102/0013189X027003011.
- Sternberg, R.J. (2000). Giftedness as Developing Expertise. In K.A. Heller & F.J. Mönks (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3–137). New York: Elsevier. doi: 10.1016/B978-008043796-5/50004-8.
- Sternberg, R.J., Jarvin, L. & Grigorenko, E.L. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511778049.
- Subotnik, R.F. & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance (pp. 343–357). In R.J. Sternberg and J.E. Davidson, (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (2<sup>nd</sup> ed., 343–357). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511610455.020.
- Subotnik, R.F., Jarvin, L., Moga, E., Sternberg, R.J. (2003). Wisdom from gatekeepers: Secrets of success in music performance. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 4(1), 5–9.
- Subotnik, R.F., Jarvin, L., Thomas, A., & Lee, G.M. (2016). Transitioning musical abilities into expertise and beyond: The role of psychosocial skills in developing prodigious talent. In G. McPherson (Ed.) *Child Prodigies in Music* (pp. 279–293). Oxford, UK: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199685851.003.0011.
- Subotnik, R.F., Pillemer, E., and Jarvin, L. (2009). The Psychosocial Dimensions of Creativity in Mathematics: Implications for Gifted Education Policy. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu. *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students* (pp. 165–180). Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: McMillan.
- Thompson, D. (2008). *The \$12 million stuffed shark: The curious economics of contemporary art*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Thornton, S. (2009). *Seven days in the art world*. New York, NY: W.W. Norton & Company.

© Jarvin, L., 2017

#### Article history:

Received 9 February 2017

Revised 3 April 2017

Accepted 14 April 2017

**For citation:**

Jarvin, L. (2017). Talent Development in the World of Classical Music and Visual Arts. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 131—142.

**Bio Note:**

Linda Jarvin — Ph.D., Dean of the Paris College of Art (Paris, France). E-mail: linda.jarvin@paris.edu

## **РАЗВИТИЕ ТАЛАНТА В ОБЛАСТИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Линда Джарвин**

Парижский колледж искусств  
15 rue Fenelon, Paris, France, 75010

В статье предлагается рассмотреть траектории развития детей, одаренных в музыкальной сфере (прежде всего, сфере классической музыки) и в области изобразительного искусства. Кратко представлена модель развития таланта, разработанная применительно к классической музыке, а также обсуждается возможность ее приложения в сфере изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** одаренность, талант, модели развития, классическая музыка, изобразительное искусство, современное искусство

**История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 9 февраля 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

**Для цитирования:**

Джарвин Л. Развитие таланта в области классической музыки и изобразительного искусства // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 131—142.

**Сведения об авторе:**

Линда Джарвин — Ph.D., декан Парижского колледжа искусств (Париж, Франция). E-mail: linda.jarvin@paris.edu



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154

УДК 159.9.07

## PERSISTENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE IN NATURAL SCIENCES STUDENTS

Alexandr I. Krupnov, Yulia V. Kozhukhova, Alexandra A. Vorobyeva

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

**Abstract.** The article discusses the results of empirical study of the association between variables of persistence and academic achievement in foreign languages. The sample includes students of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Science at the RUDN University ( $n = 115$ ), divided into 5 subsamples, two of which are featured in the present study (the most and the least successful students subsamples). Persistence as a personality trait is studied within A.I. Krupnov's system-functional approach. A.I. Krupnov's paper-and-pencil test was used to measure persistence variables. Academic achievement was measured according to the four parameters: Phonetics, Grammar, Speaking and Political vocabulary based on the grades students received during the academic year. The analysis revealed that persistence displays different associations with academic achievement variables in more and less successful students subsamples, the general prominence of this trait is more important for unsuccessful students. Phonetics is the academic achievement variable most associated with persistence due to its nature, a skill one can acquire through hard work and practice which is the definition of persistence. Grammar as an academic achievement variable is not associated with persistence and probably relates to other factors. Unsuccessful students may have difficulties in separating various aspects of language acquisition from each other which should be taken into consideration by the teachers.

**Key words:** persistence, personality traits, academic achievement, foreign language, language acquisition, System-Functional Approach

### Introduction

The concept of studying any subject and especially a foreign language has dramatically changed in the recent years. Several years ago, all the efforts were aimed at acquiring as much knowledge as possible during the years of higher education and applying this knowledge successfully. The acquired knowledge was considered as the final product of the education.

Nowadays the students are expected to become “lifelong” learners (Rogers, 2003; Gordeeva, 2011). “Lifelong learning and continuing professional development are arguably essential for graduates and other workers to remain competent. Therefore, the initiation of key skills development programs and policies in Higher Education has in turn led to an examination of how students reflect on and record their development, and activities which are central to helping them become lifelong learners” (McAvinia, Oliver, 2001, p. 209). Not everybody can grasp this idea and put up with continuous learning,

perfecting their knowledge step by step through their professional life. That means that the students of higher education institutions should be psychologically prepared while at the higher school and equipped with the skills and certain attitudes for the continuous personal learning and professional updating the acquired knowledge all through their life.

The wealth of the information existing in the modern society induces graduates to perfect the acquired knowledge using self-study techniques. The most persistent students are already predisposed for lifelong education and learning, as during the years spent at the university they worked out a habit of acquiring as much knowledge as possible during their studies (Sternberg, 1997). Some other students have to be encouraged to do it by the teachers who are to equip them with necessary techniques and attitudes to help them realize the dire necessity of perfecting their knowledge of the subject or failing to apply the knowledge acquired at the university. As a few years after the university the knowledge they get there will become inadequate without constant intensive activities directed at perfecting their abilities to work at the subject with more persistence and perfecting the existing knowledge step by step (Ghanadi, Ketabi, 2014). Lifelong learning is a personal effort of an individual. It depends on the individual's perception of the necessity of doing it and the individual's persistence in doing it, as it is done not according to the curriculum of a university or a higher educational institution, but of the individual's own accord and intention.

“Another aspect of skills development work which can make it hard to reconcile with traditional curricula is the need for skills development to be student-centred. It is difficult to fit this into what is, by necessity, a teacher-centred model, in much the same way that the introduction of student-centred negotiated learning contracts is often felt to be ‘practically impossible under the conditions prevailing at universities today’” (Peters, 2001, p. 199). The problem raised by Peters has not lost its topicality, though it has been a subject to thorough research since then. It is the individual personality traits that we must be looking into to develop a truly student-centered curriculum. Naturally, the problem of identification of factors of academic achievement arises (Azhar, Nadeem, Naz, Perveen, Sameen, 2014).

The personality trait of persistence is one of the most important traits for learning and it requires a thorough examination. Most studies reveal, that persistence is a much more prominent factor of academic achievement compared to such factors as curiosity, communication features, motivation, abilities, etc. (Novikova, 2009; Kozhukhova, Krupnov, 2012; Kartashova, 2012; Kartashova, Isaev, 2016; Hergüner, Mirici, 2016).

### **Methodology**

In our research, we were guided by the eight-component model of the personality trait analysis, developed by A.I. Krupnov (Kozhukhova, Krupnov, 2012; Krupnov, Novikova, Kozhukhova, 2013). According to the system-functional model, the personality trait of persistence is studied as a complete and systematic formation. The eight-component model is further subdivided into two blocks: the motivational-meaningful, including the attitudinal-target, motivational, cognitive and productive components, and the regulatory-dynamic, containing in its structure the emotional, dynamic, regulatory, reflective-evaluative components of the personality trait.

Each component contains two variables. The attitudinal-target component includes *socially significant purposes* and *personally significant purposes*. It takes into account the specific goals, attitudes, intentions and interests of the person.

Motivation of persistence consists of the *sociocentricity* (incentive connected with the sense of duty, the aspiration to help other people, to deserve respect, etc.) and *egocentricity* (incentive caused by the aspiration to realize the opportunities and abilities, to be independent, to improve one's welfare, etc.).

The cognitive component is represented by the variables of *profound awareness* and *superficial awareness*. It takes into account the depth of the person's understanding of the nature of persistence as a personality trait.

The productive component includes the variables of *objectness* (the results achieved by the person with the help of persistence in academic performance, work, relations with other people) and *subjectness* (the results of solving one's personal and financial problems, self-education).

The emotional component includes *sthenic emotions* (domination of the positive emotions of pleasure, pride, optimism, an anticipation of a positive outcome, etc.) and *asthenic emotions* (domination of anxiety, pessimism, fear, apathy, etc.) connected with the manifestation of persistence.

The dynamic component is characterized by *energy (ergicity)* and *inactivity (aergicity)*. It reflects the variety of methods and ways of the realization of persistence: the force, stability and constancy of the aspirations or inertia, inactivity, a weak manifestation of persistence respectively.

The regulatory component is subdivided into internal regulation (*internality*) and external regulation (*externality*). It reflects the internal or external locus of control of the person and their self-regulation of persistent behavior.

The reflective-evaluative component contains the variables of *operational difficulties* (lack of intellectual, communicative or conative habits and skills, etc.) and *personal difficulties* (a low self-esteem, anxiety, lack of self-confidence, etc.).

**Sample.** The sample of the research consisted of 115 students of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Science at the RUDN University. The age of the respondents ranged between 16 and 18 years. All of them were mastering a foreign language (English, French, German, Spanish) within the framework of the training program that envisaged a full year of additional studying of various aspects of the foreign languages to prepare the students for obtaining an additional qualification as interpreters and translators in their major subject.

We have selected this specific sample because one of the key points of the study was to isolate, to the best of our ability and resources, the role of persistence as an academic achievement factor. We believe that natural sciences students do not display a prominent interest in language acquisition compared to Linguistic or social sciences or arts and humanities students, which makes them a more "neutral" sample and lets us study persistence "untainted" by another trait, for example, prominent curiosity.

**Methods and techniques.** In the current research we measured the components of persistence with the help of A.I. Krupnov's paper-and-pencil test developed on the basis of the system-functional model of the personality traits analysis (Kozhukhova, 2011).

We measured the students’ performance according to the four parameters: Phonetics, Grammar, Speaking and Political vocabulary. To provide the data we asked their teachers to assess the students’ fluency in the studied foreign language according to these parameters. In addition to the more obvious parameters of Phonetics, Grammar and Speaking we also included the parameter of Political vocabulary as it is important in developing speech competence in many spheres, helps the students master the grammar patterns, it provides the students with the opportunity to develop the skills in translating both from and into a foreign language. We must not forget that political vocabulary is partly international in most European languages, and so it is easy to grasp and is effective in making students fluent in a foreign language. It also dramatically upgrades the vocabulary the students use to a more sophisticated level and prepares them for the scientific language they are going to use in their further research. Studying it the students quickly become more confident in using a foreign language. Apart from the above mentioned more subjective parameters we also took into account their general academic performance (GPA).

### Results

At the first stage of the study, we divided the original sample into 5 subsamples of 23 subjects each according to their academic achievement: the successful students, the above-average students, the average students, the below-average students, the unsuccessful students. The mean value of each academic achievement variable in the original sample was used as the main criterion for division (See Table 1). Standard deviation was not used as this method resulted in unequal subsamples. We focused our research on the two “extreme” subsamples, the successful and the unsuccessful students.

Table 1

**Descriptive statistics (academic achievement variables mean values)**

| Subsamples             | Phonetics | Grammar | Speaking | Political vocabulary | GPA  |
|------------------------|-----------|---------|----------|----------------------|------|
| Successful students    | 4,70      | 4,48    | 4,87     | 4,78                 | 4,71 |
| Above-average students | 4,59      | 4,22    | 4,57     | 4,52                 | 4,46 |
| Average students       | 4,27      | 3,91    | 4,20     | 4,09                 | 4,11 |
| Below-average students | 4,07      | 3,71    | 4,04     | 3,92                 | 3,91 |
| Unsuccessful students  | 3,78      | 3,43    | 3,61     | 3,52                 | 3,59 |
| Full sample            | 4,28      | 3,95    | 4,26     | 4,17                 | 4,16 |
| Mean delta             | 0,23      | 0,26    | 0,32     | 0,32                 | 0,28 |

In order to further justify the successful and the unsuccessful students subsamples, we compared the academic achievement variables values in these subsamples using Student’s t-test (See Table 2).

Table 2

**T-test results for the subsamples (academic achievement variables)**

| Persistence variables | Successful students | Unsuccessful students | t-test | p     |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|--------|-------|
| Phonetics             | 4,70                | 3,78                  | 6,930  | 0,000 |
| Grammar               | 4,48                | 3,43                  | 5,628  | 0,000 |
| Speaking              | 4,87                | 3,61                  | 6,035  | 0,000 |
| Political vocabulary  | 4,78                | 3,52                  | 5,832  | 0,000 |
| GPA                   | 4,71                | 3,59                  | 7,456  | 0,000 |

As seen in Table 2, all the academic achievement variables values are significantly different from each other. The greatest differences in academic achievement between successful and unsuccessful students are found for such variables as Phonetics and Speaking, followed by the Political Vocabulary. It is worth noting that average Grammar grades are the lowest among the academic achievement variables for both subsamples.

At the second stage of the study, we examined academic achievement variables Spearman intercorrelations in the subsamples (See Table 3).

Table 3

**Academic achievement variables Spearman intercorrelations**

| Academic achievement variables | Grammar |       | Speaking |        | Political vocabulary |        | GPA    |        |
|--------------------------------|---------|-------|----------|--------|----------------------|--------|--------|--------|
|                                | SS      | USS   | SS       | USS    | SS                   | USS    | SS     | USS    |
| Phonetics                      | 0,00    | 0,40* | 0,59*    | 0,78** | 0,34                 | 0,67*  | 0,56*  | 0,71** |
| Grammar                        |         |       | 0,49*    | 0,52*  | 0,40*                | 0,60*  | 0,73** | 0,84** |
| Speaking                       |         |       |          |        | 0,73**               | 0,72** | 0,64*  | 0,81** |
| Political vocabulary           |         |       |          |        |                      |        | 0,69** | 0,88** |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , two tailed.

SS stands for Successful students, USS stands for unsuccessful students.

Spearman correlation analysis resulted in 8 significant correlations out of 10 possible correlations for the successful students subsample and in 10 significant correlations out of 10 possible correlations for the unsuccessful students subsample.

For successful students, Phonetics is positively associated with Speaking and GPA, but shows no association with either Grammar or Political Vocabulary. The association with Grammar is completely non-existent ( $r = 0,00$ ). However, for the unsuccessful students Phonetics shows a positive association with all the other academic achievement variables; the most prominent associations are found for Speaking and GPA. The correlation between Phonetics and Speaking makes sense, since Phonetics may affect Speaking in a great way and vice versa. Additionally, one should bear in mind that Phonetics is a skill a student has to spend time to develop properly. The process of such development might even impair the speaking as the students pay attention not only to *what* they say, but also to *how* they say it. On the other hand, successful students do not display this connection; perhaps for them these aspects are separated, and they can afford paying less attention to actual pronunciation while speaking as this skill is already sufficiently developed.

For successful students, Grammar is positively associated with all the academic achievement variables except Phonetics, the most prominent correlation is found for GPA. For the unsuccessful students, Grammar also displays positive associations with other academic achievement variables, but the connection with Phonetics is also present. Again, we see that for the unsuccessful it is harder to separate pronunciation from other forms of language activity and it should be noted that all the associations are more prominent for the unsuccessful students compared to the successful students.

Speaking is positively associated with all the academic achievement variables for both subsamples. For the successful students sample the most prominent associations were found for Political Vocabulary; for the unsuccessful students — with the GPA.

For the successful students, Political Vocabulary is positively associated with all the academic achievement variables except Phonetics; for the unsuccessful students, as in

the case of Grammar, Political Vocabulary also displays positive associations with other academic achievement variables, the connection with Phonetics is also present. We believe, that pronunciation, being a skill, takes a lot to master and thus the process of this skill acquisition and proper interiorization might be connected to other forms of language activity as the student is always preoccupied with the way they speak. We believe that this might be an inhibitor factor to other language acquisition aspects development and result in lower grades.

GPA is positively associated with all the academic achievement variables for both subsamples, which we see as an obvious result, however the associations are more prominent for the unsuccessful students compared to the successful students.

At the third stage of the study, we examined the mean values of each of the persistence variables and academic achievement variables for the subsamples and compared them using t-test (See Table 4).

The results show that successful students on average show a higher degree of Objectness and Energy of persistence and lower degree of Inactivity, Asthenic Emotions, Operational and Personal Difficulties. Thus, successful students are basically more persistent and believe that this trait will help them to achieve greater results in various activities compared to the unsuccessful students.

Table 4

**Student's t-test results for the subsamples (persistence variables)**

| Persistence variables             | Successful students | Unsuccessful students | t-test | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|--------|----------|
| Socially Significant Purposes     | 34,13               | 33,26                 | 0,366  | 0,716    |
| Personally Significant Purposes   | 36,74               | 36,83                 | -0,034 | 0,973    |
| Sociocentric Motivation           | 30,91               | 29,52                 | 0,487  | 0,629    |
| Egocentric Motivation             | 35,39               | 34,70                 | 0,262  | 0,795    |
| Profound Awareness                | 36,91               | 33,48                 | 1,527  | 0,134    |
| Superficial Awareness             | 15,83               | 15,13                 | 0,201  | 0,841    |
| Objectness                        | 35,87               | 30,78                 | 2,087  | 0,043*   |
| Subjectness                       | 34,78               | 34,04                 | 0,268  | 0,790    |
| Energy (Ergicity)                 | 35,78               | 23,17                 | 7,739  | 0,000*   |
| Inactivity (Aergicity)            | 11,00               | 23,70                 | -5,140 | 0,000*   |
| Sthenic Emotions (sthenicity)     | 36,04               | 32,78                 | 1,642  | 0,108    |
| Asthenic Emotions (asthenicity)   | 24,17               | 29,43                 | -2,315 | 0,025*   |
| Internal Regulation (internality) | 32,22               | 31,17                 | 0,517  | 0,608    |
| External Regulation (externality) | 14,83               | 16,78                 | -0,758 | 0,453    |
| Operational Difficulties          | 10,83               | 17,87                 | -2,662 | 0,011*   |
| Personal Difficulties             | 5,65                | 13,26                 | -2,692 | 0,010*   |

At the fourth stage of the study, we examined Spearman Correlations between persistence variables and academic achievement variables in the subsamples.

Spearman correlation analysis of the successful students subsample resulted in 4 significant correlations out of 80 possible correlations (See Table 5).

As seen in Table 5, for the successful students subsample the only academic achievement variable to show any significant associations with persistence variables aside from GPA is Phonetics. This variable correlates negatively with Personally Significant Purposes, Profound Awareness, and Asthenic Emotions, i.e. successful students who are less



concerned with personal goals and are less likely to feel negative emotions in persistence realization, tend to score higher in Phonetics. It is interesting that the less profound understanding of persistence is also associated with higher grades in Phonetics.

Table 5

**Spearman Correlations between persistence variables  
and academic achievement variables (successful students)**

| Persistence variables             | Phonetics | Grammar | Speaking | Politics vocabulary | GPA    |
|-----------------------------------|-----------|---------|----------|---------------------|--------|
| Socially Significant Purposes     | -0,29     | -0,22   | -0,07    | 0,00                | -0,32  |
| Personally Significant Purposes   | -0,42*    | -0,17   | -0,19    | -0,08               | -0,37  |
| Sociocentric Motivation           | -0,21     | 0,24    | -0,16    | -0,08               | 0,12   |
| Egocentric Motivation             | -0,16     | -0,03   | -0,28    | -0,39               | -0,16  |
| Profound Awareness                | -0,42*    | -0,04   | -0,30    | -0,35               | -0,31  |
| Superficial Awareness             | -0,31     | 0,22    | -0,01    | 0,06                | 0,01   |
| Objectness                        | -0,19     | 0,07    | -0,02    | -0,06               | -0,05  |
| Subjectness                       | -0,16     | -0,38   | -0,21    | -0,33               | -0,45* |
| Energy (Ergicity)                 | 0,32      | -0,06   | 0,32     | 0,18                | 0,12   |
| Inactivity (Aergicity)            | -0,39     | 0,01    | -0,13    | -0,08               | -0,24  |
| Sthenic Emotions (sthenicity)     | -0,14     | -0,12   | -0,10    | -0,10               | -0,17  |
| Asthenic Emotions (asthenicity)   | -0,41*    | 0,11    | -0,01    | -0,23               | -0,31  |
| Internal Regulation (internality) | -0,24     | -0,05   | -0,24    | -0,13               | -0,10  |
| External Regulation (externality) | -0,08     | 0,27    | 0,09     | 0,14                | 0,20   |
| Operational Difficulties          | 0,05      | 0,03    | 0,06     | 0,08                | 0,03   |
| Personal Difficulties             | 0,01      | -0,15   | -0,12    | 0,13                | 0,03   |

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , two tailed.

GPA shows a negative correlation with Subjectness of persistence, i.e. successful students who tend to think less of their persistence in terms of achieving personal growth display higher grades on average.

Other academic achievement variables do not show any associations with persistence variables.

Spearman correlation analysis of the unsuccessful students subsample resulted in 6 significant correlations out of 80 possible correlations (See Table 6).

As seen in Table 6, for the unsuccessful students subsample the only academic achievement variable that does not show any significant associations with persistence variables is Grammar.

Phonetics correlates negatively with Profound Awareness, Objectness, and Inactivity, i.e. unsuccessful students who do not understand persistence well and do not see it as a trait important for their goals in various activities, tend to score higher in Phonetics. A more prominent persistence is also associated with higher grades in Phonetics.

Speaking is negatively associated with Inactivity, i.e. students with more prominent persistence tend to score higher in Speaking.

Political vocabulary correlates positively with the Energy of persistence, thus more persistent students tend to display better results.

GPA is negatively associated with Inactivity, i.e. unsuccessful students with more prominent persistence tend to display greater academic achievement.

Table 6

**Spearman Correlations between persistence variables  
and academic achievement variables (unsuccessful students)**

| Persistence variables             | Phonetics | Grammar | Speaking | Politics vocabulary | GPA    |
|-----------------------------------|-----------|---------|----------|---------------------|--------|
| Socially Significant Purposes     | -0,10     | -0,16   | 0,11     | 0,16                | 0,00   |
| Personally Significant Purposes   | 0,14      | -0,01   | 0,08     | -0,02               | 0,07   |
| Sociocentric Motivation           | -0,29     | -0,10   | -0,14    | 0,00                | -0,08  |
| Egocentric Motivation             | -0,12     | 0,06    | -0,04    | 0,15                | 0,06   |
| Profound Awareness                | -0,46*    | -0,07   | -0,30    | -0,19               | -0,22  |
| Superficial Awareness             | 0,07      | 0,16    | -0,09    | 0,27                | 0,15   |
| Objectness                        | -0,50*    | -0,06   | -0,34    | -0,07               | -0,20  |
| Subjectness                       | -0,29     | 0,03    | -0,06    | 0,07                | -0,07  |
| Energy (Ergicity)                 | 0,23      | 0,34    | 0,24     | 0,42*               | 0,34   |
| Inactivity (Aergicity)            | -0,53*    | -0,33   | -0,42*   | -0,33               | -0,45* |
| Sthenic Emotions (sthenicity)     | 0,08      | -0,06   | 0,09     | 0,24                | 0,02   |
| Asthenic Emotions (asthenicity)   | -0,16     | -0,15   | -0,19    | 0,01                | -0,14  |
| Internal Regulation (internality) | -0,04     | 0,21    | 0,18     | 0,12                | 0,22   |
| External Regulation (externality) | 0,11      | -0,18   | -0,02    | 0,06                | -0,07  |
| Operational Difficulties          | -0,33     | 0,06    | -0,29    | -0,23               | -0,12  |
| Personal Difficulties             | -0,19     | -0,01   | -0,28    | -0,11               | -0,14  |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , two tailed.

### Conclusions

The purpose of this paper is to consider persistence variables and their associations with the academic achievement in language acquisition in Russian university students. Based on an analysis of the published data we suppose that persistence is closely connected with the peculiarities of the students' academic achievement in language acquisition, but the nature of this connection varies between more and less successful students.

Indeed, we found that persistence variables show different correlations with academic achievement variables in the studied subsamples.

It should be noted that Grammar does not show any relation to persistence variables. We believe that the grammar of the other language may depend less on the actual effort to understand it and more on some other factors such as the cognitive features of the student, the teaching methods, general language acquisition ability, etc. These factors are not the subject of the present study.

For unsuccessful students we have found correlations between such variables of persistence as Energy and Inactivity and Political Vocabulary and Speaking and GPA respectively. These correlations suggest that persistence itself (the degree of its prominence) is indeed important for language acquisition albeit only for unsuccessful student. We believe the reason is that this subsample has to make a greater effort to achieve any result in language acquisition.

For successful students, we have found fewer correlations with persistence variables compared to unsuccessful students. The only academic achievement variables for this subsample to have any associations with persistence are Phonetics and GPA.

Phonetics is one of the most difficult aspects of language to acquire, and it comes as no surprise that it shows up the most in our study.

In case of the successful students subsample we see that Phonetics correlates negatively with three persistence variables: Personally Significant Purposes, Profound Awareness, and Asthenic Emotions. The first two correlations seem hard to explain, perhaps, students who are less concerned with their own goals tend to work better on their Phonetics skills. We believe those associations require more research on a larger sample. The last Phonetics correlation is, however, more straight and forward: successful students who tend to experience less negative emotion score higher in Phonetics.

Unsuccessful students display a different set of three negative correlations between the persistence variables and Phonetics: Profound Awareness, Objectness, and Inactivity. These correlations are more comprehensive, as students who generally understand their own persistence and its role in their success, and also as show a higher degree of the trait, are expected to score higher in Phonetics due to harder work required to gain this skill.

The noticeable difference between the subsamples lies, in our opinion, in the fact that more successful students do not have to work as hard on the actual skill acquisition, perhaps, they gain the basic skill faster and improve upon it.

This assumption is further supported by the academic achievement variables intercorrelations structure. For Successful students, Phonetics as a skill displays less associations with other academic achievement variables and correlates only with Speaking and GPA (due to obvious reasons). However, for unsuccessful students Phonetics correlates with all other academic achievement variables. It looks like unsuccessful students may have difficulties in separating various aspects of language acquisition from each other which results in more intercorrelations between the academic achievement variables and more correlations with persistence as discussed above.

This should be taken into consideration when working with students in a learning environment. Practical applications of the results of the study may include the following:

- Language groups division;
- Teaching techniques adjustment (for various language skill levels);
- Student performance assessment;
- Personal language acquisition trajectories development;
- Learning curve harmonization.

Previous research in this field (Noftle, Robins, 2007; Kozhukhova, 2011; Vorobyeva, Novikova, Shlyakhta, 2015; Krupnov, Novikova, Vorobyeva, 2016) also suggests, that certain academic disciplines are less associated with persistence, namely disciplines in which the students possess some degree of prior knowledge or skill. For most students in our sample English might be viewed as such a discipline.

Further research should focus more on finetuning the samples in order to define more additional language acquisition success factors. Our study clearly shows that despite some more or less universal trends existing in persistence variables and the academic achievement in language acquisition relation there are more subtle factors that determine the exact nature of this relation.

Summing up the results of the study, it can be concluded that:

1. Persistence displays different associations with academic achievement variables in more and less successful students subsamples, the general prominence of this trait is more important for unsuccessful students.

2. Phonetics is the academic achievement variable most associated with persistence due to its nature, a skill one can acquire through hard work and practice which is the definition of persistence.

3. Grammar as an academic achievement variable is not associated with persistence and probably relates to other factors.

4. Unsuccessful students may have difficulties in separating various aspects of language acquisition from each other which should be taken into consideration by the teachers.

### Limitations

There are a few limitations to our study that should be taken into account when conducting future research in this area. Firstly, one limitation is the sample size. We believe that the results obtained for our subsamples are valid, but we would like to expand the number of subjects in future research.

Another possible limitation of this study was the way of measuring used to collect the data. We measured academic achievement based on the classic five-point grade scale used in Russia. The use of a 100-point scale might improve the accuracy of the results, though the general outcome trend will remain consistent. We would also like to introduce more academic achievement variables.

We believe gradual expansion of the sample by adding attaching additional data pools obtained by different research teams using a set methodology will provide a more comprehensive result and allow to develop better language learning programs for the students.

### REFERENCES

- Azhar, M., Nadeem, S., Naz, F., Perveen, F., & Sameen, A. (2014). Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. *European Journal of Psychological Research*. Vol. 1 (1), 1—9.
- Ghanadi, Z., Ketabi, S. (2014). The relationship between emotional intelligence and learners' beliefs about language learning: Iranian advanced EFL learners in focus. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 518. doi:10.4304/tpls.4.3.518-523
- Gordeeva, T.O. (2011). Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings: A new look at the problem. In I. Brdar (Ed.) *The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach* (pp. 159—174). London, New York: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1375-8\_14.
- Hergüner, S., Mirici İ.H. (2016). The Relationship among Trait Emotional Intelligence, Big Five Personality Traits and the Academic Success of EFL Learners. *International Journal of Language Academy*, 4/3, 225—243. doi:10.18033/ijla.435
- Kartashova, V.N. (2012). Methodological Aspects of the Problem Speech Culture Students of Pedagogical Faculty. *Psychology of education in a multicultural space*, 17(1), 85—90. (In Russ.)
- Kartashova, V.N., Isaev, E.A. (2016). Cultural Development of Students: Axiological Approach. *Psychology of education in a multicultural space*, 34 (2), 114—119. (In Russ.)
- Kozhukhova, Yu.V. (2011). Quantitative and qualitative characteristics of persistence of students with different levels of progress in foreign language learning. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 78—82.
- Kozhukhova, Yu.V., Krupnov, A.I. (2012). Personality traits and success in foreign language acquisition. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 107—111.

- 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. doi:10.5901/ajis.2013.v2n9p407.
- Krupnov, A.I., Novikova, I.A., Vorobyeva, A.A. (2016). On the problem of relation between the System-Functional and The Five-Factor models of personality traits. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (2), 45—56. (In Russ.)
- McAvinia, C., Oliver, M. (2002). “But my subject’s different”: a web-based approach to supporting disciplinary lifelong learning skills. *Computers & Education*, 38(1), 209—220.
- Noftle, E.E., Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116. doi: 10.1037/0022-3514.93.1.116.
- Novikova, I.A. (2009). Ratio of individually-typical peculiarities of the person and specificity of educational activity of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 100—107. (In Russ.)
- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective*. Psychology Press.
- Rogers, A. (2003). *Integrating lifelong learning perspectives*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Sternberg, R.J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030—1037. doi: 10.1037//0003-066x.52.10.1030.
- Vorobyeva, A.A., Novikova, I.A., Shlyakhta, D.A. (2015). Typological Features of Persistence and Academic Achievement in Linguistic Students. *Acmeology*, 3(55), 50—51. (In Russ.)

© Krupnov, A.I., Kozhukhova, Yu.V., Vorobyeva, A.A., 2017

#### Article history:

Received 12 March 2017

Revised 5 April 2017

Accepted 14 April 2017

#### For citation:

**Krupnov, A.I., Kozhukhova, Yu.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.**

#### Bio Note:

*Alexandr I. Krupnov* — Doctor of Psychology, Full Professor, Full Professor of the Chair of Social and Differential Psychology of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: krupnov\_ai@rudn.university

*Yulia V. Kozhukhova* — Assistant Professor of the Chair of foreign languages of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Science of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: kozhukhova\_yuv@rudn.university

*Alexandra A. Vorobyeva* — Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogics of the Institute of foreign languages of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: vorobyeva\_aa@rudn.university

## **НАСТОЙЧИВОСТЬ И УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**А.И. Крупнов, Ю.В. Кожухова, А.А. Воробьева**

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования связи переменных настойчивости и академических достижений студентов при освоении ими иностранного языка. Выборку исследования составили студенты факультета физико-математических и естественных наук РУДН ( $n = 115$ ), разделенные на 5 подвыборок, две из которых подробно описаны в настоящем исследовании (подвыборки наиболее и наименее успешных учащихся). Настойчивость как черта личности изучается в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Для измерения переменных настойчивости использовался бланковый тест А.И. Крупнова. Академические достижения были измерены в соответствии с четырьмя параметрами: фонетика, грамматика, речь и политическая лексика, основанных на оценках учащихся, полученных в течение учебного года. Анализ показал, что настойчивость демонстрирует различные связи с переменными успеваемости у более и менее успешных в освоении иностранного языка студентов, причем эти связи более выражены у менее успешных студентов. Фонетика как навык, который можно приобрести благодаря упорной работе и практике, наиболее тесно связана с настойчивостью. Грамматика практически не связана с настойчивостью, но, вероятно, связана с другими факторами академических достижений. Менее успешные студенты могут испытывать трудности с отделением различных аспектов освоения языка друг от друга, что должно быть учтено в педагогической работе.

**Ключевые слова:** настойчивость, черты личности, академические достижения, иностранный язык, освоение языка, системно-функциональный подход

### **История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 12 марта 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

### **Для цитирования:**

**Крупнов А.И., Кожухова Ю.В., Воробьева А.А. Настойчивость и учебные достижения студентов естественно-научных направлений при освоении иностранного языка // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 143—154.**

### **Сведения об авторах:**

*Крупнов Александр Иванович* — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. E-mail: [krupnov\\_ai@rudn.university](mailto:krupnov_ai@rudn.university)

*Кожухова Юлия Владимировна* — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов. E-mail: [kozuhkova\\_yuv@rudn.university](mailto:kozuhkova_yuv@rudn.university)

*Воробьева Александра Андреевна* — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: [vorobyeva\\_aa@rudn.university](mailto:vorobyeva_aa@rudn.university)



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-155-166

УДК 159. 922

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н.Я. Большунова<sup>1</sup>, А.В. Дьячков<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет  
ул. Вилюйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126

<sup>2</sup> Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств  
Красный проспект, 38, Новосибирск, Россия, 630099

В статье рассматриваются дифференциально-психологические аспекты способности к переводу как составляющей языковых способностей (ЯС). Показана специфика переводческой деятельности как процесса, включающего как лингвистические, так и паралингвистические аспекты передачи содержания и смысла текста с одного языка на другой, сопровождающегося языковыми и когнитивными операциями. Выделены индивидуально-психологические особенности перевода, основанные на доминанте перевода. Показано, что эти различия соотносимы с коммуникативно-речевыми и когнитивно-лингвистическими типами ЯС, выделенными М.К. Кабардовым. На основе эмпирического исследования с использованием как хорошо апробированных методик диагностики «художественного» и «мыслительного» типов ВНД (М.Н. Борисовой) и соотношения вербального и невербального интеллекта (Д. Векслера), так и авторских исследовательских методик, выявляющих индивидуальную специфику переводческой деятельности, выделены коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический типы языковой способности к переводу. Показано, что в основе дифференциально-типологических различий лежат специфические человеческие типы высшей нервной деятельности (ВНД). Выявлено, что представители мыслительного типа выполняют перевод иностранных языковых конструкций, опираясь преимущественно на лингвистические приемы, что подтверждает их принадлежность к когнитивно-лингвистическому типу языковой способности; представители художественного типа при передаче смысла текста демонстрируют ориентацию на субъективно значимую информацию, опираясь на экстралингвистические приемы, что свидетельствует о принадлежности их к коммуникативно-речевому типу языковой способности. Показано, что у представителей крайних типов «художников» и «мыслителей» имеется тенденция при выполнении заданий на перевод иностранных языковых конструкций компенсировать недостаточно развитые компоненты способности одного типа более развитыми компонентами способности другого языкового типа, что проявляется в успешности выполнения ряда заданий, востребующих как вербального, так и образного интеллекта, и «художниками», и «мыслителями».

**Ключевые слова:** языковые способности, способности к переводу, индивидуально-психологические особенности перевода, специально-человеческие типы высшей нервной деятельности, типы языковых способностей, когнитивно-лингвистический тип, коммуникативно-речевой тип

### Введение

Проблема языковых способностей имеет особое значение в психологии, психофизиологии, психолингвистике и педагогике. Понимая значение языка и речи

в появлении и развитии человека для функционирования практически всех сфер его психики и деятельности, мы относительно мало знаем о том, как соотносятся речь и язык, как формируется высказывание, как ребенок осваивает речь, в чем состоят и как проявляются индивидуальные различия в овладении разными аспектами языка и речи, каковы задатки языковых способностей, как учитывать характер языковых способностей при обучении и др.

В отечественной психологии методология изучения способностей (их структуры, связи с деятельностью, диалектики общих и специальных способностей, соотношения способностей и задатков и др.) была заложена исследованиями Б.М. Теплова в его работах по психологии музыкальных, военных способностей, одаренности и развивается такими представителями его школы как Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, М.К. Кабардов и др.

Применение этой методологии к исследованию языковых способностей в освоении иностранного языка (Кабардов, Арцишевская, 1996) привело к выделению типов языковых способностей, отличающихся предпочитаемыми человеком стратегиями освоения языка и речевой деятельности, которые проявляют себя в специфике взаимосвязи языковых и речевых факторов и основаны на специально-человеческих типах высшей нервной деятельности как их задатках (Кабардов, Арцишевская, 1996; Кабардов, 2013).

Однако языковые способности обладают своей спецификой в сравнении с другими специальными способностями. Эта специфика проявляется в том, что, во-первых, структура ЯС и способ освоения родного и иностранного языка могут иметь некоторые особенности (Novikova, Novikov, Rybakov, 2015), во-вторых, в многообразии деятельностей и функций, в которых проявляют себя языковые способности (письменная, устная, внутренняя речь; коммуникативная, когнитивная, эстетическая, экспрессивная, сигнификативная, регулятивная функции и др.); наконец, в-третьих, в «дуализме» строения ЯС, в котором взаимосвязаны язык и речь, а, следовательно, должно быть рассмотрено многообразие единиц языка и речи, включая речевые контексты, паралингвистические и экстралингвистические факторы.

В этом отношении особый интерес представляет такой компонент ЯС к освоению иностранного языка как способность к переводу языковых конструкций. Процесс перевода характеризуется тем, что включает в себя как лингвистические, так и паралингвистические аспекты передачи содержания и смысла текста подлинника на другой язык, сопровождающийся как собственно языковыми, так и когнитивными операциями, и реализующийся и в понимании исходного текста, и в его выражении на родном языке (Рецкер, 2016).

Языковая способность как родовой атрибут человека определяется А.А. Леонтьевым как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» (Леонтьев, 2007, с. 54). Способность к изучению иностранных языков представляет собой одну из сторон общей ЯС. В то же время, языковая способность в целом, в том числе способность к усвоению второго языка, как свидетельствуют исследования в области дифференциальной психологии и опыт обучения иностранным языкам, связана не толь-



ко с общепсихологическими и психофизиологическими характеристиками человека, но представляет собой индивидуально-психологическую особенность человека. Как считает Л.А. Якобовиц: «Хотя способность к языкам есть сама по себе врожденная способность, свойственная всем особям вида «человек», скорость овладения языком и вторым языком в частности, и эффективность использования языка в процессе коммуникации, являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.). Именно поэтому так важен вопрос о методе обучения» (Якобовиц, 1976, с. 120).

На необходимость учета индивидуальных особенностей при обучении иностранному языку, в том числе, присущих обучающимся когнитивных стилей, прежде всего, таких как аналитичность — синтетичность (Колга, 1991), указывают и другие исследователи (Cools, Armstrong, & Verbrigghe, 2014; Rohani, Ketabi, Tavakoli, 2012; Samms, Friedel, 2012; Zafar, Meenakshi, 2012; Uhrig, 2015).

В качестве предпосылок к пониманию индивидуально выраженных языковых способностей, включая способности к изучению иностранных языков, выступают предвидения И.П. Павлова о взаимодействии сигнальных систем действительности как природной основы способностей (Павлов, 1951—1952).

Дифференциально-психологическая парадигма изучения языковых способностей, представленная школой Б.М. Теплова (Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, С.А. Изюмова, Т.Л. Чепель, Г.А. Мактамкулова, Е.В. Арцишевская, Е.В. Демина и др.), сделала возможным подойти к решению ряда проблем: выявлена и описана вариативность индивидуальных проявлений ЯС, показано, что в качестве их задатков выступают специфические человеческие свойства ВНД, а также свойства нервной системы в дихотомии межполушарной асимметрии (Большунова, 1980; Голубева, 2005; Демина, 2008; Кабардов, Арцишевская, 1996; Кабардов, 2013; Чепель, 1988 и др.) выделены коммуникативные и когнитивные компоненты ЯС и сформулированы представления о коммуникативно-речевом, когнитивно-лингвистическом и смешанном типах освоения иностранного языка (Кабардов, Арцишевская, 1996; Кабардов, 2013); обнаружено, что индивидуальные особенности языковых способностей существуют уже на уровне порождения высказывания и выражены в соотношении парадигматико-синтагматических тактик ассоциативных реакций и индивидуально-типических особенностях синтаксического компонента (Демина, 2008); сформулированы представления об индивидуально-типологическом подходе к обучению родному и иностранному языку (Демина, 2008; Кабардов, Арцишевская, 1996; Кабардов, 2013; Чепель, 1988 и др.).

Однако пока практически не исследована в индивидуально-типологическом контексте проблема перевода языковых конструкций как составляющей языковых способностей к освоению иностранного языка, в то время как перевод представляет собой особую деятельность и обязательно входит в программы обучения иностранному языку. Так, А.Д. Швейцер (1988), известный специалист в области теории перевода, рассматривает его как особый вид речевой деятельности, для успешности которой важное значение имеют коммуникативные компетенции переводчика.

В настоящем исследовании авторы исходили из того, что в дифференциально-психологическом исследовании языковые способности к переводу демонстрируют типологию, выделенную М.К. Кабардовым, т.е. для них свойственно деление на коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный типы, природной основой такого деления выступают различия по соотношению первой и второй сигнальных систем действительности (специфические человеческие типы ВНД).

Лица, относящиеся к разным типам: «художники» (коммуникативно-речевой тип ЯС) и «мыслители» (когнитивно-лингвистический тип ЯС) при переводе языковых конструкций (в данном случае речь идет об английском языке), предпочитают пользоваться соответствующими их особенностям способами и средствами перевода. Для представителей коммуникативно-речевого типа ЯС более характерно оперирование образами и обращенность к интуиции, склонность к широким обобщениям и переносам, что особенно важно учитывать в контексте новых подходов к пониманию перевода как *конструирования* переводчиком смысла исходного текста средствами родного языка (Алексеева, 2010). Для лиц когнитивно-лингвистического типа свойственно доминирование перевода, основанного на выявлении языковых закономерностей, анализе и систематизации языкового материала.

Перевод как лингвистическая деятельность ожидаемо успешнее должен осуществляться представителями мыслительного типа. Однако Б.М. Теплов указывал на возможность компенсации одних свойств другими, «вследствие чего относительная слабость одной способности вовсе не исключает возможности выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью» (Теплов, 1961, с. 16). Лица художественного типа могут при определенных условиях компенсировать недостаточность лингвистических данных преимуществами своего специально-человеческого типа ВНД и достаточно успешно выполнять соответствующую деятельность.

Специалисты в области перевода считают, что «всякий перевод включает в себя два этапа: анализ и синтез, как начало и конец перевода, что отражается в его двуплановости: плане выражения — грамматической и лексической структуре языков (языке подлинника и перевода) и плане художественного содержания» (Попёлышева, Пузаков, 2010, с. 60). Эти различия проявляют себя в доминанте перевода, которой следует переводчик, акцентируя те «планы» текста, которые считает более значимыми в процессе передачи на другой язык смысла и идеи произведения. Для переводчика доминантой может выступать либо произведение, и тогда перевод направлен на выявление его содержательной стороны, соответственно его внимание обращено на лингвистический *анализ* текстов (ИТ — исходного и ПТ — переводного текста); либо воспринимающая культура (традиции, ментальность, образы культуры), когда переводчик скорее осуществляет *синтез*, согласование перевода ИТ с нормами языка ПТ, при котором реализуется межкультурное взаимодействие.

Лингвистами рассматривается также явление «лингвокультурного диссонанса перевода, т. е. несоответствия текста перевода (ПТ) исходному тексту (ИТ)», проявляющегося как в буквализме перевода (неспособность отображать прагмати-

ческую норму перевода, акценте не на смысл, а на букву) (Злобин, Уточкина, 2010, с. 33), так и в акцентировании субъективного или культурного смысла текста при неполноте его лингвистического (логико-грамматического) анализа.

Этот анализ переводческой деятельности демонстрирует диапазон индивидуально-психологических различий в деятельности переводчика, которые могут проявлять себя как в собственно успешности переводческой деятельности, так и в предпочитаемых переводчиком стилях (инвариантах) перевода, типичных для данного дифференциально-психологического типа ошибок, в выборе «доминанты» перевода: на лингвистический анализ текстов или отражение в переводном тексте синтеза содержания исходного текста с ментальностью воспринимающих иностранный текст; в преобладании буквальности перевода или превалировании экстралингвистических составляющих, актуализирующих интуитивное понимание текста, отражающее субъективный опыт переводчика.

Сформулированные критерии соотносимы с параметрами выделенных М.К. Кабардовым типов ЯС. Для когнитивно-лингвистического типа перевода ожидаемо преобладание доминанты перевода, связанной с лингвистическим анализом текста (ИТ), с направленностью на точный или даже буквальный перевод (буквализм), что может проявляться в наличии типичных ошибок. Коммуникативно-речевой тип перевода может проявляться в доминировании так называемого вольного перевода, связанного с акцентированием экстралингвистического компонента, основанного на интуиции, синтезе содержания текста и ментальности, личного опыта, что может проявляться в соответствующих ошибках, и актуализирует культурно ориентированную доминанту перевода.

### Процедура и методы

**Выборка.** Выборка включала студентов Новосибирской Государственной архитектурно-художественной академии, слушателей подготовительного отделения этой же Академии и студентов Новосибирского государственного педагогического университета — всего 170 человек в возрасте от 17 до 23 лет, из них 32 юноши и 138 девушек.

**Методики.** Для выявления относительного преобладания сигнальных систем (художественного и мыслительного типов) использовались неоднократно апробированные (Борисова, 1956; Голубева, 2005; Большунова, 1980; Демина, 2008; Кабардов, 2013; Чепель, 1988 и др.) *тест интеллекта Д. Векслера* (данные представлены как в сырых баллах, так и в шкальных оценках) и *методика определения специально человеческих типов ВНД М.Н. Борисовой*.

Для выявления индивидуально-типологических характеристик способности к переводу иностранных языковых конструкций применялась батарея авторских языковых методик, предварительно апробированных в пилотажном исследовании и сконструированных таким образом, чтобы выявлять выделенные ранее параметры типов ЯС к переводу (Дьячков, Дьячкова, 2014).

1. «Русская псевдофраза» и «Английская псевдофраза»: испытуемому необходимо осуществить перевод (соответственно на английский или русский язык) искусственно сконструированной фразы отечественного лингвиста Л.В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрѣнка» и английской фразы,

составленной специально для целей исследования: “*Mirping beeklast styfly kended moscle and then gleaved vesclees*” так, чтобы перевод имел смысл, что выявляет испытуемых с «семантическим» подходом к переводу (точная передача грамматических и морфологических признаков данных конструкций). Предполагается, что при выполнении этого задания должны быть более успешны «мыслители».

2. «Перевод фразеологизмов (точность)» и «Перевод фразеологизмов (образность)» — испытуемым предлагалось в первом случае подобрать правильный перевод английского фразеологизма, а во втором случае перевести 24 английских фразеологизма. Оценивались в баллах образность перевода и его точность (буквальность). Выполнение этих заданий предоставляет «художникам» возможность проявить интуицию, образное мышление.

3. «Описание героя» — предлагалось описать внешние и внутренние качества главного героя по предложенному английскому тексту при отсутствии этой информации в тексте, что позволяло выявить тенденцию к учету переводчиком экстралингвистических параметров, а также предпочтение стандартного либо нестандартного понимания жизненной ситуации, представленной в тексте.

4. Авторский вариант анализа ассоциативного эксперимента — выявляет характер ассоциаций (образные и вербальные) на словосочетания «английский язык» и «русский язык», выраженный в балльных оценках.

Во всех случаях результаты оцениваются по пятибалльной системе с учетом специально разработанных критериев для каждой методики.

Количественный анализ осуществлялся с применением критериев Краскела—Уоллеса и Манна—Уитни, а также факторного анализа (статистическая обработка осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS for Windows).

### Результаты и их обсуждение

На основании данных методики М.Н. Борисовой (1956) были выделены пять групп испытуемых: в *первую группу* вошли 70 испытуемых со «средним» типом ВНД (хорошие показатели как по узнаванию, так и по описанию), во *вторую группу* (21 чел.) — студенты «мыслительного типа» (высокие результаты по «описанию» и низкие по «узнаванию»; к *третьей группе* (15 чел.) отнесли студентов с одинаково низкими результатами как по «узнаванию», так и по «описанию»; *четвертая группа* (46 чел.) была представлена «художниками» (высокие результаты по «узнаванию» и низкие по «описанию»); *пятая группа* (18 чел.) состояла из испытуемых с очень высокими баллами как по узнаванию, так и по описанию. Кроме того, для погруппового анализа были выделены крайние группы (по 10 испытуемых в каждой) с явным преобладанием «мыслительного» и «художественного» типа.

Погрупповой анализ (при выделении пяти групп) показал, что по всем вербальным показателям теста Векслера и в языковых методиках (русская и английская псевдофразы, перевод фразеологизмов (точность), описание героя) группа «мыслители» имеет более высокие показатели (при  $p \leq 0,01$ ). Испытуемые, входящие в группу «художники», имеют более высокие показатели по невербальной части авторских языковых методик («перевод фразеологизмов (образность)» (при  $p \leq 0,01$ ), образная ассоциация (английский язык), образная ассоциация (русский

язык) (при  $p \leq 0,05$ ), и некоторым невербальным субтестам Векслера («Недостающие детали», «Складывание фигур» ( $p \leq 0,05$ )), что свидетельствует о том, что даже при выполнении тестов, основанных на вербальном материале, но требующих включения образной составляющей интеллекта, «художники» могут быть относительно более успешными при переводе языковых конструкций.

Интересные данные получены при погрупповом анализе крайних групп «художников» и «мыслителей». С одной стороны, здесь усиливаются полученные ранее тенденции, с другой стороны, подтверждается положение Б.М. Теплова о компенсации способностей: различия в успешности между двумя группами достигают высокого уровня значимости в методике «Перевод псевдофразы», ориентированной на выявление стратегии систематизации полученной информации, ее аналитической оценки и логико-грамматического подхода к переводу языковой конструкции. В вербальной же методике «Перевод фразеологизмов», где успешность может быть достигнута как за счет лингвистического анализа текстов, так средствами целостного синтетического отображения информации, развитой интуиции, образности, свойственных «художникам», не выявлено значимых различий в успешности.

Полученные данные обработаны также с помощью факторного анализа (метод главных компонент), что позволило выявить два фактора, которые были названы «мыслительный тип» и «художественный тип» (таблица). В первый, кроме вербальных показателей теста Векслера и показателей преобладания мыслительного типа по М.Н. Борисовой, с достаточно высокими весами вошли практически все параметры авторских вербальных тестов: «Русская псевдофраза», «Английская псевдофраза», «Описание героя», «Перевод фразеологизмов (точность)». Во второй фактор входят с высокими весами большинство невербальных субтестов Векслера, показатели художественного типа по методике М.Н. Борисовой, а также показатели авторских вербальных методик (однако предполагающих возможность их выполнения «образными» средствами) такие как: «Перевод фразеологизмов (образность)» и «Образная ассоциация на словосочетание «Русский язык». Большая часть вербальных показателей, в том числе и по авторским методикам, имеет здесь хотя и невысокие, но отрицательные факторные веса.

Таблица

**Результаты факторного анализа показателей всех методик  
(Factor analysis of all assessment variables (components matrix))**

| Методики             | Показатели                     | Факторы    |            |
|----------------------|--------------------------------|------------|------------|
|                      |                                | 1          | 2          |
| <b>Тест Векслера</b> | Шкала — Итого                  | <b>979</b> | 144        |
|                      | Общий IQ                       | <b>966</b> | 166        |
|                      | Балл — Итого                   | <b>935</b> | 163        |
|                      | Шкала — Вербальный IQ          | <b>924</b> | -245       |
|                      | IQ — Вербальный IQ             | <b>916</b> | -225       |
|                      | Общая оценка — Вербальный IQ   | <b>899</b> | -248       |
|                      | Общая оценка — Невербальный IQ | <b>697</b> | <b>541</b> |
|                      | Балл — Осведомленность         | <b>682</b> | -079       |
|                      | Балл — Сходство                | <b>672</b> | -090       |
|                      | Шкала — Сходство               | <b>667</b> | -065       |

Окончание таблицы

| Методики                  | Показатели                                  | Факторы    |            |
|---------------------------|---|------------|------------|
|                           |   | 1          | 2          |
| <b>Тест Векслера</b>      | Балл — Арифметический                       | <b>644</b> | 102        |
|                           | Шкала — Арифметический                      | <b>643</b> | 099        |
|                           | Шкала — Словарный                           | <b>642</b> | -265       |
|                           | Балл — Словарный                            | <b>640</b> | -271       |
|                           | Шкала — Осведомленность                     | <b>630</b> | -053       |
|                           | Балл — Понятливость                         | <b>624</b> | -355       |
| <b>Методика Борисовой</b> | Описание                                    | <b>623</b> | -362       |
| <b>Тест Векслера</b>      | Шк. — Понятливость                          | <b>611</b> | -364       |
| <b>Авторская методика</b> | Русская псевдофраза                         | <b>580</b> | -355       |
| <b>Тест Векслера</b>      | Шкала — Повторение цифр                     | <b>561</b> | -298       |
|                           | Балл-Повторение цифр                        | <b>554</b> | -289       |
| <b>Авторская методика</b> | Английская псевдофраза                      | <b>503</b> | -416       |
| <b>Авторская методика</b> | Описание героя                              | <b>498</b> | -238       |
| <b>Тест Векслера</b>      | Балл — Складывание фигур                    | <b>497</b> | 248        |
|                           | Шкала — Складывание фигур                   | <b>496</b> | 246        |
| <b>Авторская методика</b> | Балл — Перевод фразеологизмов (точность)    | <b>482</b> | -158       |
| <b>Авторская методика</b> | Шкала — Перевод фразеологизмов (точность)   | <b>476</b> | -149       |
| <b>Тест Векслера</b>      | IQ — Невербальный IQ                        | <b>644</b> | <b>688</b> |
|                           | Шкала — Невербальный IQ                     | <b>659</b> | <b>675</b> |
|                           | Шкала — Недостающие детали                  | 331        | <b>632</b> |
|                           | Балл — Недостающие детали                   | 372        | <b>597</b> |
|                           | Шкала — Последовательные картинки           | 369        | <b>505</b> |
| <b>Методика Борисовой</b> | Узнавание                                   | 024        | <b>498</b> |
| <b>Тест Векслера</b>      | Балл — Последовательные картинки            | 381        | <b>469</b> |
| <b>Авторская методика</b> | Шкала — Перевод фразеологизмов (образность) | 166        | <b>417</b> |
| <b>Авторская методика</b> | Образная ассоциация — Русский язык          | -036       | <b>402</b> |

Примечание. Нули и запятые в факторных весах опущены, статистически значимые факторные нагрузки выделены полужирным шрифтом.

### Заключение

Таким образом, исследование показало, что языковые способности к переводу выступают как одно из проявлений языковых способностей к освоению иностранного языка, а в качестве их природных предпосылок выступают специфические человеческие типы ВНД.

Представители мыслительного типа выполняют перевод иностранных языковых конструкций, ориентируясь на морфологические и грамматические признаки языковых единиц, следуя логико-грамматическим связям слов в предложениях и словосочетаниях, стремясь передать как можно точнее синтаксическую структуру предложения; опираясь преимущественно на лингвистические приемы, что подтверждает их принадлежность к когнитивно-лингвистическому типу ЯС.

Представители художественного типа при переводе пытаются передать те ощущения и тот эмоциональный фон, который у них сложился при восприятии языковой конструкции, иногда пренебрегая лингвистическими правилами обоих языков, демонстрируя ориентацию на субъективно значимую информацию и

используя при этом, в большинстве случаев, экстралингвистические приемы, что свидетельствует о принадлежности их к коммуникативно-речевому типу ЯС.

Несмотря на то, что испытуемые мыслительного типа в целом лучше выполняют вербально ориентированные методики, а лица с высоким уровнем развития обеих сигнальных систем достигают более высоких результатов при переводе любых языковых конструкций, у представителей крайних типов «художников» и «мыслителей» имеется тенденция при выполнении заданий на перевод иностранных языковых конструкций компенсировать недостаточно развитые компоненты способности одного типа более развитыми компонентами способности другого языкового типа, что проявляется в успешности выполнения ряда заданий, требующих как вербального, так и образного интеллекта, и «художниками», и «мыслителями».

Полученные в исследовании данные необходимо учитывать при обучении иностранному языку, в том числе обучению переводу, с одной стороны, усиливая, посредством подбора специальных заданий (Новикова, Новиков, Рыбаков, 2015) преимущества определенного типа, с другой стороны, развивая недостаточно представленные у переводчика компоненты способностей, свойственные другому языковому типу.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеева Л.М.* Методика обучения письменному переводу специального текста // Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 2(8). С. 77—84.
- Большунова Н.Я.* Соотношение сигнальных систем и индивидуальных особенностей регуляции познавательных и сенсомоторных действий // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 121—126.
- Борисова М.Н.* Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 307—332.
- Голубева Э.А.* Способности, личность, индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 512 с.
- Демина Е.В.* Психологическая вариативность языковых способностей человека // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 5. С. 169—172.
- Дьячков А.В., Дьячкова Н.В.* Индивидуально-типологические особенности перевода языковых конструкций при различном соотношении первой и второй сигнальных систем человека // Теория и практика общественного развития. Краснодар: Издательский дом ХОРС. 2014. № 2. С. 133—136.
- Злобин А.Н., Уточкина А.К.* Влияние лингвокультурного диссонанса на качество перевода // Гермес : науч.-худож. сб.: вып. II. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. С. 32—35.
- Кабардов М.К., Арцишевская Е.В.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34—49.
- Кабардов М.К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
- Колга В.А.* Исследование когнитивных стилей в СССР // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: Перм. гос. пед. ин-т, 1991. С. 17—36.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ком. Книга, 2007. 216 с.
- Новикова И.А., Новиков А.Л., Рыбаков М.А.* Психолингвистические аспекты современных моделей поликультурного образования // Избранные труды международной научной конференции «Многомерные миры языка»: сост. Н.В. Новоспасская. М.: РУДН, 2015. С. 339—353.
- Павлов И.П.* Полн. собр. соч. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951—1952. Т. 3. Кн. 2. 439 с.

- Попёлышева Е.В., Пузаков А.В.* Сущность понятия «доминанта перевода» // *Гермес : науч.-худож. сб.: вып. II*. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. С. 60—63.
- Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода. М.: Аудитория, 2016. 244 с.
- Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Чепель Т.Л.* Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1988. 22 с.
- Швейцер А.Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
- Якововиц Л.А.* Изучение иностранного языка: опыт психолингвистического анализа. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М.: Прогресс, 1976. Вып. 2. С. 109—123.
- Cools E., Armstrong S.J., Verbrigghe J.* Methodological Practices in Cognitive Style Research: Insights and Recommendations from the Field of Business and Psychology // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2014. Vol. 23, Iss. 4. P. 627—641. doi: 10.1080/1359432X.2013.788245.
- Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A.* Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2015. № 1. С. 61—66.
- Rohani G., Ketabi S., Tavakoli M.* The Effect of Context on the EFL Learners' Idiom Processing Strategies // *English Language Teaching*. 2012. Vol. 5. No. 9. P. 104—114. doi: 10.5539/elt.v5n9p104.
- Samms C., Friedel C.* Relationship between Dissimilar Cognitive Styles and Use of Learning Strategies in Undergraduate Students // *Academy of Educational Leadership Journal*. 2012. July 1. P. 113—130.
- Zafar S., Meenakshi K.* Individual learner differences and second language acquisition: A Review // *Journal of Language Teaching and Research*. 2012. Vol. 3. No. 4. P. 639—646. doi: 10.4304/jltr.3.4.639-646.
- Uhrig K.* Learning styles and strategies for language use in the context of academic reading tasks // *System*. 2015. Vol. 50. P. 21—31. doi: 10.1016/j.system.2015.02.002.

© Большунова Н.Я., Дьячков А.В., 2017

#### **История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 25 декабря 2016 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

#### **Для цитирования:**

**Большунова Н.Я., Дьячков А.В.** Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 155—166.

#### **Сведения об авторах:**

*Большунова Наталья Яковлевна* — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: nat\_bolshunova@mail.ru

*Дьячков Алексей Васильевич* — заведующий кафедрой иностранных языков Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств. E-mail: d.Aleksey@ngs.ru



## INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TRANSLATING AS A LANGUAGE ABILITIES COMPONENT

Natalia Ya. Bolshunova<sup>1</sup>, Aleksey V. Dyachkov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Novosibirsk State Pedagogical University  
*Viluskaya str., 28, Novosibirsk, Russia, 630126*

<sup>2</sup> Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts  
*Krasnyi prospect, 38, Novosibirsk, Russia, 630099*

**Abstract.** The article addresses the differential-psychological aspect of translating abilities as a component of language abilities. The peculiarity of translation is described including both linguistic and paralinguistic aspects of translating a content and a sense from one language into another accompanied by linguistic and cognitive actions. A variety of individual and psychological peculiarities of translation based on the translation dominant were revealed. It was demonstrated that these peculiarities are relevant to communicative and linguistic types of language abilities discovered by M.K. Kabardov. Valid assessment methods such as M.N. Borisova's test for investigation "artistic" and "thinking" types of Higher Nervous Activity (HNA), D. Wechsler's test of verbal and nonverbal intelligence, and a test developed by the authors of the article for individual specificity of interpreter's activity as communicative and linguistic types of translating abilities assessment were used. The results suggest that all the typological differences are based on special human types of HNA. Subjects displaying the "thinking" type use linguistic methods when translating, whereas subjects displaying the "artistic" type try to use their own subjective life experience and extralinguistic methods when translating foreign language constructions. Extreme subjects of both types try to use the most developed components of their special abilities in order to compensate the components of the other type which are not well developed to accomplish some language tasks. In this case subjects of both types can fulfill these tasks rather successfully.

**Key words:** language abilities, translating abilities, individual and psychological peculiarities of translating, different language constructions, special human types of Higher Nervous Activity, types of language abilities, communicative type, linguistic type

### REFERENCES

- Alekseeva, L.M. (2010). Methods of teaching translation of the special text. *Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*, 2(8), 77–84. (In Russ.).
- Bolshunova, N.Ya. (1980). Sootnoshenie signal'nykh sistem i individual'nykh osobennostei regulyatsii poznavatel'nykh i sensomotornykh deistvii. *Voprosy Psichologii*, (5), 121–126. (In Russ.).
- Borisova, M.N. (1956). Metodika opredeleniya sootnosheniya pervoi i vtoroi signal'nykh sistem. In *Tipologicheskie osobennosti vysshei nervnoi deyatel'nosti cheloveka* (pp. 307–332). Moscow: APN RSFSR. (In Russ.).
- Chepel', T.L. (1988). *Individual'no-tipicheskie sposoby i predposylki ovladeniya shkol'nikami orfografiy rodnoogo (russskogo) yazyka*. Ph.D. in Psychology Thesis. (In Russ.).
- Cools, E., Armstrong, S.J., & Verbrigghe J. (2014). Methodological practices in cognitive style research: Insights and Recommendations from the Field of Business and Psychology. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(4), 627–641. doi: 10.1080/1359432X.2013.788245.
- Dyomina, Ye.V. (2008). The Psychological variation of human language abilities. *Editorial International Journal of Science Mir nauki, kultury, obrazovania*, (5), 169–172. (In Russ.).
- Dyachkov, A.V., Dyachkova, N.V. (2014). Individual typological specificity of language constructs' translation under the different correlation of the first and the second signaling systems of a person. *Theory and practice of social development*, (2), 133–136. (In Russ.).
- Golubeva, E.A. (2005). *Sposobnosti, lichnost', individual'nost'*. Dubna: Feniks+, 2005. 512 p. (In Russ.).

- Kabardov, M.K., Artsyshevskaya, E.V. (1996). The types of linguistic and communicative abilities and competence. *Voprosy psichologii*, (1), 34—49. (In Russ.).
- Kabardov, M.K. (2013). *Yazykovye sposobnosti: psikhologiya, psikhofiziologiya, pedagogika*. Moscow: Smysl. 400 p. (In Russ.).
- Kolga, V.A. (1991). Issledovanie kognitivnykh stilei v SSSR. In *Integral'noe issledovanie individual'nosti: stil' deyatel'nosti i obshcheniya* (pp. 17—36). Perm: Perm. gos. ped. in-t. (In Russ.).
- Leont'ev, A.A. (2007). *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moscow: Kom.Kniga. 216 p. (In Russ.).
- Novikova, I.A., Novikov, A.L., Rybakov, M.A. (2015). Psychological aspect of modern of polycultural models. In *Mnogomernye miry yazyka: International scientific conference proceedings* (pp. 339—353). Moscow: PFUR Publ. (In Russ.).
- Novikova, I.A., Novikov, A.L., Rybakov, M.A. (2015). Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 61—66.
- Pavlov, I.P. (1951—1952). *Complete set of works*. Moscow: AS USSR, 3(2). 439 p. (In Russ.).
- Popelysheva, E.V., Puzakov, A.V. (2010). Sushchnost' ponyatiya "dominanta perevoda". *Germes: Miscellanea*, (2), 60—63. (In Russ.).
- Retsker, Ya.I. (2016). *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoi teorii perevoda*. Moscow: Auditoriya. 244 p. (In Russ.).
- Rohani, G., Ketabi, S., Tavakoli, M. (2012). The Effect of Context on the EFL Learners' Idiom Processing Strategies. *English Language Teaching*, 5(9), 104—114. doi: 10.5539/elt.v5n9p104.
- Samms, C., Friedel, C. (2012). Relationship between dissimilar cognitive styles and use of learning strategies in undergraduate students. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(3), 113—130.
- Shveitser, A.D. (1988). *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Moscow: Nauka. 215 p. (In Russ.).
- Teplov, B.M. (1961). Problemy individual'nykh razlichii. Moscow: Academy of Pedagogical Science RSFSR Publ. (In Russ.).
- Uhrig, K. (2015). Learning styles and strategies for language use in the context of academic reading tasks. *System*. 2015. Vol. 50. P. 21—31. doi: 10.1016/j.system.2015.02.002.
- Yakovovits, L.A. (1976). Izuchenie inostrannogo yazyka: Opyt psikholingvisticheskogo analiza. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom* (vol. 2, pp. 109—123). Moscow: Progress. (In Russ.).
- Zafar, S., Meenakshi, K. (2012). Individual learner differences and second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*. 3(4) 639—646. doi: 10.4304/jltr.3.4.639-646.
- Zlobin, A.N., Utochkina A.K. (2010). Vliyaniye lingvokul'turnogo dissonansa na kachestvo perevoda. *Germes: Miscellanea*, (2), 32—35. (In Russ.).

#### Article history:

Received 25 December 2016

Revised 7 February 2017

Accepted 14 April 2017

#### For citation:

**Bolshunova N.Ya., Dyachkov A.V. (2017). Individual and Psychological Peculiarities of Translating as a Language Abilities Component. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 155—166.**

#### Bio Note:

*Natalia Ya. Bolshunova* — Doctor of psychology, Professor, Professor of the Chair of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University. E-mail: nat\_bolshunova@mail.ru

*Aleksey V. Dyachkov* — head of the Foreign Languages Chair of Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts. E-mail: d.Aleksey@ngs.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-167-177

УДК 159.9.072

## НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ И ЕЕ СВЯЗИ С КОГНИТИВНЫМИ И ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПОДРОСТКОВ

**В.П. Шейнов**

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

В статье предложен подход к решению междисциплинарной проблемы поиска когнитивных и личностных характеристик подростков 14–16 лет, подверженных манипулятивному воздействию со стороны окружающих. Выявлен ряд качеств подростков, способствующих их незащищенности от манипуляций, и установлены связи между этими качествами личности. Показано, что характер влияния этих качеств существенно зависит от биологического и психологического пола подростка. У юношей незащищенность от манипуляций положительно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, андрогинности, уверенности в себе, социальной смелости, со склонностями к работе с людьми, к эстетическим, экстремальным и плано-экономическим видам деятельности. У девушек незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, уверенности в себе и словесно-логического мышления, но положительно связана со склонностью к работе с людьми. Интернальность юношей и девушек положительно коррелирует с маскулинностью, уверенностью в себе, с социальной смелостью, а у юношей — еще и с креативностью мышления и со склонностью к экстремальным видам деятельности. Маскулинность у юношей и девушек положительно связана с уверенностью в себе, с социальной смелостью, инициативой в социальных контактах и со склонностью к экстремальным видам деятельности. У юношей и девушек уверенность в себе положительно связана с креативностью мышления, со склонностью к экстремальным видам деятельности и с инициативой в социальных контактах. У юношей и девушек имеют место положительные взаимные корреляции между уверенностью в себе, социальной смелостью и инициативой в социальных контактах. Юноши в сравнении с девушками в большей степени незащищены от манипуляций, более интернальны и уверены в себе, обладают большей социальной смелостью. У девушек выше средние показатели в наглядно-образном и словесно-логических типах мышления, в склонности к работе с людьми и к эстетической деятельности. У юношей выше средние показатели абстрактно-символического мышления, склонности к исследовательской, практической и экстремальной деятельности. Обнаружены признаки феминизации юношей.

**Ключевые слова:** незащищенность от манипуляций, маскулинность, андрогинность, уверенность в себе, когнитивные и личностные характеристики, подростки

### Введение

В литературе встречаются утверждения некоторых отечественных (Доценко, 2004) и зарубежных (Фромм, 1992; Шостром, 1992, 2002; Goodin, 1980) авторов о том, что манипуляции могут быть и полезными. Другие исследователи (Братченко, 1997; Рюмшина, 2000, 2003) с этим не согласны.

Для того чтобы разобраться с этим вопросом, автор проанализировал определения манипуляции, которые используются многочисленными исследователями этого феномена. Таких определений оказалось более двадцати. Практически во всех определениях манипуляции подчеркивается неблагоприятность действий манипулятора, идущих вразрез с волей адресата воздействия и наносящих ему ущерб. При этом инициатор получает одностороннее преимущество, а адресат является жертвой подобного скрытого управления им.

Проведенный анализ показал, что следующее определение манипуляции включает самое существенное из всех известных определений ее: *манипуляция — это скрытое управление адресатом воздействия в личных целях его инициатора, противоречащее интересам адресата* (Шейнов, 2011). Это определение снимает вопрос о наличии «полезных» манипуляций.

Другая сложность в изучении манипуляций состоит в том, что многие ошибочно называют манипуляцией любое неблагоприятное действие.

Приведенное определение позволяет обнаружить именно манипуляцию и отличить ее от других видов психологических воздействий, использование которых может нанести ущерб адресатам воздействия: неблагоприятные действия могут достигаться посредством таких воздействий, как принуждение, агрессия, внушение, психологическое заражение, использование слухов, побуждение к подражанию, нейро-лингвистическое программирование (НЛП) и др. (Шейнов, 2013).

Квалифицировав действие как манипуляцию, естественно использовать те приемы, которые разработаны именно для защиты от манипуляций (Шейнов, 2011).

Опасность манипуляций велика в силу большой распространенности манипулирования в современном обществе (Goodin, 1982, Фромм, 1992; Шостром, 1992, 2002; Братченко, 1997; Рюмшина, 2000, 2003; Шейнов, 2011 и др.). Определенным отражением этого является то, что, как показало одно из наших исследований, *92—95% респондентов ощущают свою незащищенность от манипуляций и желают научиться защищаться от них* (Шейнов, 2011).

В целях определения степени незащищенности индивидов от манипулирования ими, автором введен в научный оборот конструкт «незащищенность индивида от манипулятивных воздействий» и разработан соответствующий тест, измеряющий этот конструкт (Шейнов, 2012). В процессе использования этого теста на больших репрезентативных выборках показано, что *ни один человек не является на 100% защищенным от манипулирования им*.

Поскольку манипуляции человеком могут нанести ему существенный вред, введенный конструкт актуален (хотя и в разной степени) для каждого человека. *Актуален он и для подростков, ведь они подвергаются манипулятивным воздействиям со стороны родителей, учителей, сверстников и старших по возрасту* (Шейнов, 2011, Рюмшина, 2000).

В силу этого представляется актуальным изучение незащищенности подростков от манипуляций. **Цель** данной статьи — установление возможных связей этого конструкта с такими важными характеристиками личности, как биологический и психологический пол, локус контроля, уверенность в себе, когнитивные характеристики и профессионально-ориентированные склонности подростков.

## Процедура и методы

**Участники и процедура исследования.** Для проведения исследования был задействован 261 учащийся 9—11 классов школ, гимназий, лицеев городов Минска и Молодечно (возраст 14—16 лет), из них 126 девушек и 135 юношей. Для мотивации испытуемых на серьезное отношение к психодиагностике им сообщалось о том, что тесты помогут им в решении вопросов: куда пойти учиться дальше, и в разрешении их личных проблем; что о результатах тестов не узнают ни учителя, ни родители, а узнает только сам тестирующийся. Это вызвало интерес учащихся и серьезное отношение к ответам на вопросы тестов; об этом свидетельствовали: сосредоточенная работа при тестировании, задаваемые вопросы, качество заполнения бланков и распросы подростков, когда они узнавали свои результаты.

**Методики.** Все испытуемые анонимно (под шифрами) ответили на вопросы шести психодиагностических методик.

1. Тест «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (тест В), надежность и валидность которого ранее доказана (Шейнов, 2012).

2. Вопросник Сандры Бэм (2003) для измерения уровней маскулинности, феминности и андрогинности.

3. Тест В.Г. Ромека (1988) для оценки уверенности в себе. Этот тест дает оценку уверенности в себе по трем шкалам: шкале общей уверенности в себе, шкале социальной смелости и шкале инициативы в социальных контактах.

4. Тест-опросник субъективной локализации контроля С.Р. Пантелеева и В.В. Столина (1988).

5. Тест «Профиль мышления» Дж. Брунера (Практикум, 2003; Лобанов, Дроздова, 2013) использовался для определения типа мышления и уровня креативности (когнитивные характеристики). Методика позволяет представить целостную структуру мышления во всей совокупности его типов: предметное, образное, знаковое, символическое, креативное.

6. Методика Л. Йовайши (Ильин, 2008, с. 322—327) для определения профессиональных склонностей. Опросник позволяет по набранному испытуемым количеству баллов ранжировать его склонности: к работе с людьми, к исследовательской (интеллектуальной) работе, к практической деятельности; к эстетическим видам деятельности, к экстремальным видам деятельности, к плано-экономическим видам деятельности.

**Статистическая обработка** результатов тестирования осуществлялась с помощью пакета SPSS, версия 13.00 (Наследов, 2005). В данном исследовании принят уровень значимости  $p \leq 0.05$ .

## Результаты

В объединенной группе ( $N = 135$ ) учащихся мужского пола — подростков, юношей (для краткости будем называть их одним словом «юноши»), незащищенность от манипуляций оказалась положительно связанной с когнитивными и личностными характеристиками (таблица).

Таблица

**Статистически значимые корреляции незащищенности юношей и девушек от манипуляций с их когнитивными и личностными характеристиками  
(Correlations between adolescents' vulnerability to manipulations and their cognitive and personal features)**

| Когнитивные и личностные характеристики               | Юноши (N = 135) |          | Девушки (N = 126) |          |
|---|-----------------|----------|-------------------|----------|
|   | <i>r</i>        | <i>p</i> | <i>r</i>          | <i>p</i> |
| Интернальность  | 0,352           | 0,000    | -0,189            | 0,034    |
| Маскулинность   | 0,309           | 0,000    | -0,216            | 0,015    |
| Андрогинность   | 0,392           | 0,000    | —                 | —        |
| Уверенность в себе                                    | 0,417           | 0,000    | -0,183            | 0,041    |
| Социальная смелость                                   | 0,276           | 0,001    | —                 | —        |
| Абстрактно-символическое мышление                     | 0,199           | 0,021    | —                 | —        |
| Словесно-логическое мышление                          | —               | —        | -0,335            | 0,000    |
| Склонность к работе с людьми                          | 0,280           | 0,001    | 0,349             | 0,000    |
| Склонность к эстетической деятельности                | -0,403          | 0,000    | 0,349             | 0,000    |
| Склонность к экстремальным видам деятельности         | 0,300           | 0,000    | —                 | —        |
| Склонность к планово-экономическим видам деятельности | 0,258           | 0,003    | —                 | —        |

*Примечание.* *r* — коэффициент корреляции Пирсона, *p* — статистическая значимость (двусторонняя). Прочерки в ячейках означают отсутствие статистически значимой корреляции.

В объединенной группе учащихся-девушек ( $N = 126$ ) незащищенность от манипуляций отрицательно связана с показателями их *интернальности* ( $r = -0,189$ ,  $p = 0,034$ ), *маскулинности* ( $r = -0,216$ ,  $p = 0,015$ ), *уверенности в себе* ( $r = -0,183$ ,  $p = 0,041$ ), и *словесно-логического мышления* ( $r = 0,335$ ,  $p < 0,001$ ), но положительно связана со *склонностью работать с людьми* ( $r = 0,349$ ,  $p < 0,001$ ).

*Интернальность* положительно связана с *маскулинностью* у юношей ( $r = 0,305$ ,  $p < 0,001$ ) и у девушек ( $r = 0,298$ ,  $p = 0,001$ ), с *уверенностью в себе* у юношей ( $r = 0,502$ ,  $p < 0,001$ ) и у девушек ( $r = 0,435$ ,  $p < 0,001$ ), с *социальной смелостью* у юношей ( $r = 0,352$ ,  $p < 0,001$ ) и у девушек ( $r = 0,305$ ,  $p = 0,001$ ), с *креативностью мышления* у юношей ( $r = 0,251$ ,  $p = 0,003$ ) и у девушек ( $r = 0,249$ ,  $p = 0,005$ ) и со *склонностью к экстремальным видам деятельности* у юношей ( $r = 0,304$ ,  $p < 0,001$ ) и у девушек ( $r = 0,219$ ,  $p = 0,014$ ). Имеет место также положительная связь интернальности юношей с их инициативой в социальных контактах и предметно-действенным мышлением, у девушек же подобная корреляция статистически незначима.

Корреляционный анализ показал, что *маскулинность* у юношей и девушек положительно связана с *уверенностью в себе* ( $r = 0,827$ ,  $p < 0,001$  у юношей и  $r = 0,548$ ,  $p < 0,001$  девушек), с *социальной смелостью* (соответственно  $r = 0,308$ ,  $p < 0,001$  и  $r = 0,591$ ,  $p < 0,001$ ), с *инициативой в социальных контактах* (соответственно  $r = 0,416$ ,  $p < 0,001$  и  $r = 0,347$ ,  $p < 0,001$ ) и со *склонностью к экстремальным видам деятельности* у юношей ( $r = 0,225$ ,  $p = 0,009$ ) и у девушек ( $r = 0,473$ ,  $p < 0,001$ ), а также у юношей с предметно-действенным мышлением ( $r = 0,352$ ,  $p < 0,001$ ).

В соответствии с данными исследований у юношей и девушек *уверенность в себе* положительно связана с *креативностью мышления* ( $r = 0,418$ ,  $p < 0,001$  у юношей и  $r = 0,301$ ,  $p = 0,001$  у девушек), со *склонностью к экстремальным видам де-*

тельности (у юношей  $r = 0,323$ ,  $p < 0,001$  и у девушек  $r = 0,382$ ,  $p < 0,001$ ), с социальной смелостью (у юношей  $r = 0,378$ ,  $p < 0,001$  и у девушек  $r = 0,530$ ,  $p < 0,001$ ) и с инициативой в социальных контактах (соответственно  $r = 0,411$ ,  $p < 0,001$  и  $r = 0,220$ ,  $p = 0,014$ ).

Вполне ожидаема установленная отрицательная связь между склонностью к эстетическим видам деятельности и склонностью к плано-экономическим видам деятельности. Она выражена следующими корреляциями:  $r = -0,418$ ,  $p < 0,001$  у юношей и  $r = -0,270$ ,  $p < 0,001$  у девушек. А также — отрицательная связь между склонностью к эстетическим видам деятельности и склонностью к экстремальным видам деятельности; она выражена следующими корреляциями:  $r = -0,308$ ,  $p < 0,001$  у юношей и  $r = -0,372$ ,  $p < 0,001$  у девушек.

И для юношей, и для девушек имеются высоко статистически значимые положительные взаимные корреляции между уверенностью в себе, социальной смелостью и инициативой в социальных контактах. Это также вполне ожидаемо и логически объяснимо.

При выбранном уровне значимости  $p \leq 0,05$  средние значения ряда показателей для юношей и девушек различаются *статистически достоверно* (сравнение производилась с помощью параметрического  $t$ -критерия для независимых выборок). Приведем эти отличающиеся показатели.

Юноши в сравнении с девушками предстали в большей степени незащищенными от манипулирования ими: в среднем юноши становятся жертвами манипуляций в 54,4% случаев, в то время как девушки — в 50,5%. Это различие попадает в число статистически достоверных.

Юноши оказались в целом более интернальными (средний показатель — 12,11 против 10,60 у девушек). Эти цифры практически совпадают с теми, что получены в нашем исследовании студентов — соответственно 12,1 у юношей и 10,8 у девушек (Шейнов, 2017).

Юноши более уверены в себе и обладают большей социальной смелостью по сравнению с девушками (соответствующие показатели: 23,71 против 22,42 и 20,31 против 19,30). Это согласуется с представленными далее результатами о влиянии маскулинности на уверенность в себе и превалировании маскулинности у юношей в сравнении с девушками.

Получены вполне ожидаемые результаты, что средний показатель маскулинности юношей (13,82) значительно превосходит этот показатель у девушек (11,85), а показатель феминности девушек (15,29) превосходит аналогичный показатель у юношей (12,69).

Обнаружены признаки феминизации юношей: доля маскулинных юношей составляет 40%, в то время, как доля девушек феминного типа — 57%; феминных юношей 20%, а маскулинных девушек 13%; андрогинных юношей 40%, а девушек — 30%. Примерно такие же пропорции в факте феминизации юношей-студентов был обнаружен в предыдущей работе автора (Шейнов, 2017).

У девушек выше средние показатели в наглядно-образном и словесно-логических типах мышления, в склонности к работе с людьми и в эстетической деятельности. У юношей выше средние показатели абстрактно-символического

мышления, склонности к исследовательской, практической и экстремальной деятельности.

В процессе обучения с 9 по 11 класс у юношей и девушек возрастают показатели креативности мышления и инициативы в социальных контактах, а у юношей — еще и интернальности и социальной смелости.

### Обсуждение результатов

Полученные результаты хорошо согласуются с теми, что получены ранее, и развивают эти результаты. То, что юноши в целом больше девушек незащищены от манипуляций, коррелирует со сделанным ранее (Шейнов, 2012) выводом о том, что женщины лучше мужчин защищены от манипуляций. То есть обнаруженное различие закладывается в детстве. Представляется, что это результат социализации девочек, которым в процессе воспитания прививается большая осторожность, ведь девушкам, женщинам приходится подчас очень дорого платить за свою доверчивость.

Большая незащищенность юношей от манипуляций объясняется также тем, что (как показано ранее) множество их психологических качеств связано с этим феноменом, в то время как у девушек незащищенность от манипуляций положительно связана только с их профессиональной склонностью к работе с людьми, зато ряд других их качеств защищает их от манипуляций.

Полученные здесь результаты для учащихся о соотношениях между *интернальностью*, *маскулинностью* и *уверенностью в себе* вполне соответствуют ранее установленным автором соотношениям между ними для студентов и взрослых обоих полов (Шейнов, 2016, 2017).

Представленные здесь признаки феминизации юношей ранее были обнаружены у студентов (Шейнов, 2017), причем в мужских выборках доля феминных студентов и учащихся практически совпадают. Таким образом, процесс феминизации представителей мужского пола начинается со школы. В 9—11 классах он уже присутствует. По-видимому, феминизация начинается еще раньше, но ответить на этот вопрос — задача будущих исследований.

Естественная, а часто и вполне ожидаемая направленность большинства приведенных корреляций и соотношения средних значений для юношей и девушек, а также их согласованность с результатами предыдущих исследований свидетельствуют о *репрезентативности в целом* результатов исследования, поскольку «каждый случай подобной корреляции доказывает, что мы имеем дело и с валидным тестом, и с “валидным экспертом”» (Гильбух, 1978, с. 112). Это же утверждал мэтр валидизации Д.Т. Кэмпбелл: «Предполагаемая валидность обоих измерителей повышается, когда между ними имеет место согласие» (Campbell, 1960, С. 548).

**Обоснованность** полученных здесь результатов, кроме сказанного ранее, подкрепляется также следующими фактами.

*Репрезентативность выборки* в данном исследовании обеспечивается включением в него достаточного количества (261) испытуемых: юношей и девушек, представляющих разные типы учебных заведений (школы, гимназии, лицеи), разного профиля (общие и специализированные), различных специализаций (гумани-



тарные и физико-математические), расположенные в столице и в районном центре.

Количество испытуемых определено с таким расчетом, чтобы выборки юношей и девушек отвечали нормальному распределению. С этой целью результаты группового тестирования проверялись по критерию Колмогорова — Смирнова на соответствие закону нормального распределения. Вычисление статистики  $Z$  и относящейся к ней вероятности ошибки  $p$  показало, что распределение всех изучаемых переменных вполне соответствует нормальному распределению. Это позволило применить для статистического анализа параметрические методы.

Нормальное распределение результатов тестирования также служит указанием на то, что и мужская, и женская выборки представляют собой *репрезентативные срезы популяции* (Анастаси, Урбина, 2002, с. 201).

*Репрезентативность, надежность и валидность измерения* всех изучаемых переменных обеспечена использованием перечисленных ранее надежных и валидных методик.

Достоверность различий средних значений изучаемых переменных проверялась с помощью параметрического  $t$ -критерия для независимых выборок. В зависимости от полученного значения критерия Ливиня двусторонняя значимость  $t$ -критерия определялась в предположении или равенства, или неравенства дисперсий (Наследов, 2005).

Все использованные для формулирования выводов корреляции высоко статистически значимы, что обеспечивает «запас прочности» относительно принятого уровня значимости  $p \leq 0,05$ .

## Выводы

1. В исследовании выявлен ряд качеств личности подростков 14–16 лет, связанных с их незащищенностью от манипуляций, а также установлены связи между этими качествами. Показано, что характер этих связей *существенно зависит от биологического и психологического пола* подростка.

2. Юноши в целом больше девушек *незащищены от манипуляций*. У юношей *незащищенность от манипуляций* положительно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, андрогинности, уверенности в себе, социальной смелости, со склонностями к работе с людьми, к эстетическим, экстремальным и планово-экономическим видам деятельности. У девушек *незащищенность от манипуляций* отрицательно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, уверенности в себе и словесно-логического мышления, но положительно связана со склонностью к работе с людьми.

3. *Интернальность* юношей и девушек положительно коррелирует с маскулинностью, уверенностью в себе, с социальной смелостью, а у юношей — еще и с креативностью мышления и со склонностью к экстремальным видам деятельности. Показатели *маскулинности* у юношей и девушек положительно связаны с уверенностью в себе, с социальной смелостью, инициативой в социальных контактах и со склонностью к экстремальным видам деятельности.

4. У юношей и девушек *уверенность в себе* положительно связана с креативностью мышления, со склонностью к экстремальным видам деятельности и с ини-

циативой в социальных контактах. И для юношей, и для девушек имеют место положительные взаимные корреляции между *уверенностью в себе, социальной смелостью и инициативой в социальных контактах.*

5. *Юноши в сравнении с девушками* более интернальны и уверены в себе, обладают большей социальной смелостью. У девушек выше средние показатели в наглядно-образном и словесно-логических *типах мышления*, в склонности к работе с людьми и к эстетической деятельности. У юношей выше средние показатели абстрактно-символического мышления, склонности к исследовательской, практической и экстремальной деятельности.

6. Обнаружены признаки *феминизации юношей.*

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002.
- Братченко С.Л.* Диагностика склонности к манипулированию // Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. С. 56—62.
- Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 277—280.
- Гильбух Ю.З.* Актуальные проблемы валидации психологических тестов // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 108—118.
- Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Речь, 2004.
- Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008.
- Лобанов А.П., Дроздова Н.В.* Интеллект. Компетентность. Образование. Минск: РИВШ, 2013.
- Наследов А.Д.* SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005.
- Пантелеев С.Р., Столин В.В.* Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1988. С. 131—134.
- Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003.
- Ромек В.Г.* Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов-н/Д: Ирбис, 1998. С. 87—108.
- Рюмина Л.И.* Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 142—150.
- Рюмина Л.И.* Психология манипулирования людьми (ценностно-смысловой аспект). Ростов-на/Д, 2003.
- Фромм Э.* Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992.
- Шейнов В.П.* Психология манипулирования. 3-е изд. М.: АСТ, 2011.
- Шейнов В.П.* Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147—154.
- Шейнов В.П.* Психологическое влияние. 6-е изд. М.: АСТ, 2013.
- Шейнов В.П.* Уверенность в себе и психологический пол // Системная психология и социология. 2016. № 3. С. 54—59.
- Шейнов В.П.* Незащищенность студентов от манипуляций и их психологический пол, локус контроля и уверенность в себе // Системная психология и социология. 2017. № 1.
- Шостром Э.* Анти-Карнеги или Человек-манипулятор. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992.
- Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: «Дубль-В», 2002.

Campbell D.T. Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // *Am. Psychologist*. 1960. V. 15. P. 546—553.

Goodin R.E. *Manipulatory politics*. New Haven: Yale University Press, 1980.

© Шейнов В.П., 2017

**История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 14 января 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

**Для цитирования:**

Шейнов В.П. Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 167—177.

**Сведения об авторе:**

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

## **VULNERABILITY TO MANIPULATION AND ITS RELATION TO COGNITIVE AND PERSONALITY FEATURES IN ADOLESCENTS**

**Victor P. Sheĭnov**

Republican Institute of Higher School  
*Moskovskaya str., 15, Minsk, Republic of Belarus, 220001*

**Abstract.** The article suggests an approach to the solution of the interdisciplinary problem of searching for cognitive and personal features of adolescents aged between 14 and 16, subjective to manipulative influence on the part of others. A number of qualities of adolescents that contribute to their vulnerability to manipulation has been revealed, connections have been established between these features. It is shown that the nature of these qualities influence essentially depends on the biological sex and gender of the adolescents. Boys' vulnerability to manipulation positively correlates with the indicators of their internality, masculinity, androgyny, self-confidence, social courage, predisposition to working with people and to aesthetic, extreme, or economic activities. Girls' vulnerability to manipulation negatively correlates with the indicators of their internality, masculinity, self-confidence and verbal-logical thinking, but is positively related to their predisposition to working with people. The internality of boys and girls positively correlates with masculinity, self-confidence, social courage; in boys, it also correlates with creative thinking and a predisposition to extreme activities. Masculinity in boys and girls is positively linked to self-confidence, social courage, initiative in social contacts and a predisposition to extreme activities. In boys and girls, self-confidence is positively associated with the creative thinking, with a predisposition to extreme activities and with initiative in social contacts. Boys and girls display positive correlations between self-confidence, social courage, and initiative in social

contacts. Compared to girls, boys are more vulnerable to manipulation, more internal and self-confident, have greater social courage. Girls have higher averages in visual-figurative and verbal-logical types of thinking, display a tendency to work with people and to aesthetic activity. Boys show higher average indices of abstract-symbolic thinking, a tendency for research, practical and extreme activity. There are signs of feminization of young men.

**Key words:** vulnerability to manipulation, masculinity, androgyny, internality, cognitive types, talents, adolescents

## REFERENCES

- Anastasi, A. Urbina, S. (2002). *Psychological testing*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Bem Sex Role Inventory. (2003). In I.S. Kletsina (Ed.). *Praktikum po gendernoy psikhologii* (pp. 277—280). St. Petersburg, Piter. (In Russ)
- Bratchenko, S.L. (1997). Diagnostika sklonnosti k manipulirovaniyu. *Diagnostika lichnostno-razvivayushchego potentsiala: metodicheskoe posobie dlya shkol'nyh psikhologov* (pp. 56—62). Pskov: Izdatel'stvo Pskovskogo oblastnogo instituta povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya. (In Russ)
- Campbell, D.T. (1960). Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity. *American Psychologist*, 15, 546—553. doi: 10.1037/h0048255.
- Dotsenko, E.L. (2004). *Psychology manipulation: phenomena and mechanisms of protection*. St. Petersburg: Rech. (In Russ)
- Fromm, E. (1992). *Man for himself*. Minsk: Collegium. (In Russ.)
- Gil'bukh, Yu.Z. (1978). Aktual'nye problemy validizatsii psikhologicheskikh testov. *Voprosy psikhologii*, (5), 108—118.
- Goodin, R.E. (1980). *Manipulatory politics*. New Haven: Yale University Press.
- Il'in, E.P. (2008). *Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Lobanov, A.P., Drozdova, N.V. (2013). *Intellekt. Kompetentnost'. Obrazovanie*. Minsk: RIVSh Publ. (In Russ.)
- Nasledov, A.D. (2005). *SPSS. Komp'yuternyy analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh naukakh*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S., Dmitrieva, M.A., Snetkov, V.M. (Eds.) (2001). *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
- Panteleev, S.R., Stolín, V.V. (1988) Test-oprosnik sub"ektivnoy lokalizatsii kontrolya. Modifikatsiya shkaly I-E Dzh. Rottera. *Praktikum po psikhodiagnostike* (pp. 131—134). Moscow. (In Russ.)
- Romek, V.G. (1998). Testy uverenosti v sebe. *Prakticheskaya psikhodiantostika i psikhologicheskoe konsul'tirovanie* (pp. 87—108). Rostov-on-Don: Irbis. (In Russ)
- Ryumshina, L.I. (2000). Empiricheskoe izuchenie stilei povedeniya pedagogov. *Voprosy psikhologii*, (1), 142—150. (In Russ.)
- Ryumshina L.I. (2003). *Psikhologiya manipulirovaniya lyud'mi (cennostno-smyslovoi aspekt)*. Rostov-on-Don. (In Russ.)
- Sheinov V.P. (2011). *Psikhologiya manipulirovaniya*. 3rd ed. Moscow: AST. (In Russ.)
- Sheinov V.P. (2012). Razrabotka oprosnika dlya otsenki stepeni nezashchishchennosti individa ot manipulyativnykh vozdeystviy. *Voprosy psikhologii*, (4), 147—154. (In Russ.)
- Sheinov V.P. (2013). *Psikhologicheskoe vliyaniye*. 6th ed. Moscow: AST. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2016). Self-Reliance and Psychological Gender. *Systems Psychology and Sociology*, (3), 54—59. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2017). Disadvantaged students from manipulation and psychological gender, locus of control and self-confidence. *Systems Psychology and Sociology*, 1. (In Russ)
- Shostrom E. (1992). *Anti-Karnegi ili Chelovek-manipulyator*. Minsk: TPTs Polifakt Publ. (In Russ.)
- Shostrom E. (2002). *Man the Manipulator. The inner journey from manipulation to actualization*. Moscow: Dubl'-V. (In Russ.)

**Article history:**

*Received* 14 January 2017

*Revised* 5 March 2017

*Accepted* 14 April 2017

**For citation:**

**Sheĭnov, V.P. (2017). Vulnerability to Manipulation and its Relation to Cognitive and Personality Features in Adolescents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 167–177.**

**Bio Note:**

*Viktor P. Sheĭnov* — Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skill of the National Institute of Higher Education (Minsk, Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-178-189

УДК 616-05:159.9

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА С ПАРАМЕТРАМИ ИХ КОГНИТИВНОГО СТАТУСА

А.В. Солодухин<sup>1,2</sup>, В.А. Беззубова<sup>1</sup>, И.Н. Кухарева<sup>1</sup>, А.А. Иноземцева<sup>1</sup>,  
А.В. Серый<sup>2</sup>, М.С. Яницкий<sup>2</sup>, О.А. Трубникова<sup>1</sup>, О.Л. Барбараш<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Научно-исследовательский институт комплексных проблем  
сердечно-сосудистых заболеваний

*Сосновый б-р, 6, Кемерово, Россия, 650002*

<sup>2</sup> Кемеровский государственный университет

*ул. Красная, 6, Кемерово, Россия, 650043*

В настоящей работе представлено исследование взаимосвязи между внутренней картиной болезни, копинг-поведением пациентов с ишемической болезнью сердца (ИБС) перед коронарным шунтированием (КШ) с показателями их когнитивного статуса. Для проведения исследования был использован Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, Краткая шкала оценки когнитивных функций (*Mini-Mental State Examination, MMSE*), тест «Батарея лобной дисфункции» (FAB) и тест «Рисование часов». Приведены результаты исследования 132 пациентов, которое показало, что у пациентов с ИБС до проведения КШ чаще всего наблюдается гармоничный тип картины заболевания или сочетание гармоничного и эргопатического типа отношения к болезни. Среди предпочитаемых копинг-стратегий были выделены дистанцирование, конфронтация и планирование решения проблем. Были выявлены положительные корреляции параметров когнитивного статуса с гармоничным, эргопатическим и ипохондричным типом отношения к болезни, и отрицательные — с анозогностической и сенситивной картиной болезни. Кроме того, были выявлены положительные взаимосвязи показателей когнитивного статуса и копинг-стратегий «Конфронтация», «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Планирование решения проблем», «Положительная переоценка», и отрицательные взаимосвязи с копинг-стратегиями «Дистанцирование» и «Бегство-избегание». Результаты проведенного исследования позволяют повысить уровень диагностической и реабилитационной психологической помощи пациентам с ИБС при подготовке к КШ.

**Ключевые слова:** внутренняя картина болезни, копинг-стратегии, ишемическая болезнь сердца, диагностическая помощь, коронарное шунтирование, когнитивные функции

### Введение

Ишемическая болезнь сердца (ИБС) является одним из распространенных заболеваний, для лечения которой в настоящее время применяется высокотехнологическая медицинская операция — коронарное шунтирование (Помешкина, 2014). В медицинской психологии ИБС рассматривается как классическое пси-

хосоматическое заболевание (Рассказова, 2012). В связи с этим помощь пациентам должна иметь как комплексный медико-психологический характер, так и личностно-ориентированную направленность. Для этого необходимо учитывать психологические факторы реагирования на ситуацию заболевания, в том числе должна проводиться оценка внутренней картины болезни (ВКБ), стресс-преодолевающего поведения и уровня когнитивного функционирования пациента.

Восприятие и оценка болезни во многом определяет течение, прогноз и исход ИБС. В современном понимании ВКБ — это многокомпонентная личностная структура, связанная с восприятием, представлением и переживанием болезни, и состоящая из сенситивного и когнитивного (интеллектуального) компонента. Когнитивный уровень включает восприятие, представление и переживание болезни. Таким образом, через когнитивную оценку болезни происходит формирование структуры и степени интенсивности психоэмоциональных проявлений при различных вариантах ВКБ.

На настоящий момент существуют различные модели формирования ВКБ. В когнитивной модели копинг-поведения Р.С. Лазаруса первичная когнитивная оценка заболевания помогает пациенту прогнозировать возможные негативные последствия, связанные с тяжестью патологии, и влияет на выбор на послеоперационном этапе приемлемых стресс-преодолевающих стратегий поведения (Гарбер, 2015). Клинико-психологическая модель, предложенная А.Ш. Тхостовым и Г.А. Ариной, указывает на то, что формирование ВКБ начинается с соматических ощущений, которые проявляются дискомфортом, неопределенными и неточными ощущениями в организме, неадекватной оценкой их силы и интенсивности. Через восприятие и квалификацию чувственных данных в эмоционально-психологические категории формируются так называемые «соматические образы». При правильной идентификации пациентом своих соматических ощущений «образы» становятся конкретными и обретают локализацию, происходит адекватная оценка их интенсивности и модальности (Рассказова, 2012). Можно предположить, что когнитивные нарушения способны привести к нарушению правильного восприятия заболевания и повлиять на формирование дезадаптивного варианта ВКБ или выбор недостаточно эффективного стресс-преодолевающего поведения, что в дальнейшем приведет к нарушению комплаенса с лечащим врачом и снизит приверженность к назначенному лечению (Смулевич, 1999).

В своем исследовании ВКБ, копинг-поведения и их взаимосвязи с когнитивным уровнем пациентов с ИБС авторы опираются на теорию саморегуляции Х. Левенталя (Рассказова, 2012). Под теорией саморегуляции в данном случае понимается модель обработки информации пациентом о своем заболевании и действиях, которые он совершает, чтобы вернуться к здоровому состоянию. Основной упор при этом направлен на изучение того, каким образом пациент воспринимает и обрабатывает информацию о появившемся у него заболевании. Гипотеза модели предполагает, что люди в условиях болезни создают когнитивные представления (репрезентации) своей болезни на основе различных источников информации и используют их, чтобы лучше понять и справиться с возникшей проблемой. Когнитивные репрезентации представляют собой интерпретацию информации о за-

болевание, формирование намерения обращения за помощью, принятия мер по совладанию с заболеванием (стресс-преодолевающее поведение) и принятие правил лечебного режима (Штрахова, 2015; Garnefski, 2009). При этом восприятие симптомов болезни происходит при трехфазной обратной связи саморегуляции. Первая фаза состоит из формирования отдельных конструкций когнитивных репрезентаций о заболевании. Вторая фаза представляет собой отдельные копинг-акты по преодолению болезни. На третьем этапе пациент «осмысливает» эффективность своих действий и вносит необходимые коррективы. Однако, при наличии когнитивных искажений или общего снижения когнитивного уровня процесс восприятия своего заболевания может нарушаться, что в дальнейшем приводит к формированию дезадаптивного варианта ВКБ или копинг-поведения.

**Целью** исследования стало изучение связи между ВКБ, копинг-поведением перед оперативным вмешательством и когнитивным статусом пациентов с ИБС.

### Процедура и методы

**Выборка.** В исследование включены 132 пациента, мужчин, в возрасте от 51 до 77 лет, находящихся на предоперационной подготовке к КШ. Критерии включения: мужской пол, планируемое КШ и добровольное информированное согласие пациента на участие в исследовании.

Клинико-anamnestическая характеристика пациентов, включенных в исследование, представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Клинико-anamnestическая характеристика пациентов, направленных на коронарное шунтирование (N = 132)**  
(Clinicoanamnesic characteristics of patients referred for coronary artery bypass grafting)

| Показатели   | Значения    |
|--|-------------|
| Возраст, лет   | 59,9 ± 6,9  |
| Инфаркт миокарда в анамнезе, n (%)   | 75 (57)     |
| Длительность ИБС, лет  | 3 [1—9]     |
| Средний функциональный класс стенокардии                                     | 2,03 ± 0,36 |
| Средний функциональный класс хронической сердечной недостаточности (по NYHA) | 1,98 ± 0,42 |
| Наличие артериальной гипертензии, n (%)                                      | 118 (90)    |
| Сахарный диабет, n (%)   | 15 (11)     |
| Фракция выброса левого желудочка, %  | 57 [40; 71] |
| MMSE, баллы  | 26 [23; 28] |
| FAB, баллы   | 17 [14; 18] |
| Рисование часов, баллы   | 10 [6; 10]  |

*Примечание.* NYHA — Нью-Йоркская Ассоциация Кардиологов.

**Методы и методики.** Оценка психологического и когнитивного статуса пациентов осуществлялась клиническим психологом на предварительном этапе подготовки к КШ. Исследование проводилось на 2—3-й день после поступления пациента в стационар, в первой половине дня. Для определения ВКБ был использован опросник ЛОБИ, оценка стресс-преодолевающих стратегий осуществлялась с помощью методики исследования копинг-поведения (Р. Лазарус и С. Фолкман; адаптированный вариант Т.А. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. За-



мышляевой). Исследование когнитивного статуса пациентов проводилось с помощью Краткой шкалы оценки когнитивных функций *Mini-Mental State Examination* (MMSE), теста «Батарея лобной дисфункции» (FAB) (Вассерман, 2011; Солодухин, 2016; Тарасова, 2014; Трубникова, 2014).

Статистический анализ проводился с помощью статистического пакета программ Statistica 10.0 (StatSoft, Tulsa, OK, USA). Количественные клинично-анамнестические показатели представлены в виде среднего значения  $\pm$  стандартное отклонение, психологические показатели были представлены в виде медианы 25-го и 75-го перцентилей (Me [Q25; Q75]). Полученные данные были проанализированы на нормальность распределения по критерию Колмогорова—Смирнова. Распределение данных отличалось от нормального, в связи с чем, для анализа количественных клинично-анамнестических и психологических показателей был использован критерий Манна—Уитни, качественные показатели анализировались с помощью критерия хи-квадрат Пирсона с поправкой Йетса. Для оценки связи между типом отношения к болезни, копинг-поведением и когнитивным статусом использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена с оценкой его значимости ( $p \leq 0,05$ ).

### Результаты исследования

При изучении ВКБ было выявлено, что у пациентов перед КШ чаще всего наблюдается сочетание гармоничного и эргопатического типа отношения к болезни и гармоничный вариант ВКБ (табл. 2).

Таблица 2

**Внутренняя картина болезни пациентов, готовящихся к КШ  
(Attitude to illness of patients preparing for CABG)**

| Типы отношения к болезни в чистом виде, n (%) |         | Сочетания типов отношения к болезни, n (%) |         |
|---|---------|--|---------|
| Гармоничный                                   | 18 (14) | Эргопатический                             | 60 (45) |
|   |         | Анозогностический                          | 6 (5)   |
|   |         | Эргопатический + анозогностический         | 12 (9)  |
| Эргопатический                                | 9 (7)   | Сенситивный                                | 3 (2)   |
| Анозогностический                             | 7 (5)   | Неврастенический + сенситивный             | 5 (4)   |
| Тревожный                                     | 8 (6)   | Ипохондрический                            | 4 (3)   |

Психологическая характеристика ВКБ пациентов с ИБС перед проведением КШ представлена в табл. 3.

Таблица 3

**Показатели внутренней картины болезни пациентов с ИБС,  
направленных на коронарное шунтирование  
(Indicators of attitude to the disease of the patients with coronary artery disease,  
preparing for CABG)**

| Типы отношения к болезни | Me [Q25; Q75] |
|--------------------------|---------------|
| Гармоничный              | 36 [6; 53]    |
| Эргопатический           | 34 [5; 58]    |
| Анозогностический        | 21 [0; 44]    |
| Тревожный                | 4 [0; 33]     |
| Неврастенический         | 7 [0; 17]     |
| Сенситивный              | 16 [3; 27]    |
| Ипохондрический          | 8 [1; 19]     |

Среди копинг-стратегий пациенты предпочитают использовать дистанцирование, конфронтацию и планирование решения проблем (табл. 4).

Таблица 4

**Копинг-стратегии, используемые пациентами перед КШ  
(Coping strategies used by patients before CABG)**

| Копинг-стратегии             | n (%)   |
|------------------------------|---------|
| Конфронтация                 | 24 (18) |
| Дистанцирование              | 30 (23) |
| Самоконтроль                 | 6 (5)   |
| Поиск социальной поддержки   | 15 (12) |
| Принятие ответственности     | 12 (9)  |
| Бегство-избегание            | 14 (11) |
| Планирование решения проблем | 21 (16) |
| Положительная переоценка     | 10 (6)  |

Показатели копинг-стратегий пациентов с ИБС представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Показатели копинг-стратегий пациентов с ИБС, направленных на коронарное шунтирование  
(Indicators of coping strategies of patients with ischemic heart disease, preparing for CABG)**

| Копинг-стратегии             | Me [Q25; Q75] |
|------------------------------|---------------|
| Конфронтация                 | 46 [14; 81]   |
| Дистанцирование              | 49 [21; 74]   |
| Самоконтроль                 | 45 [9; 72]    |
| Поиск социальной поддержки   | 48 [19; 72]   |
| Принятие ответственности     | 47 [22; 66]   |
| Бегство-избегание            | 46 [21; 65]   |
| Планирование решения проблем | 48 [9; 68]    |
| Положительная переоценка     | 43 [13; 68]   |

В ходе исследования были обнаружены достоверные взаимосвязи между ВКБ и когнитивным статусом пациентов (табл. 6).

Таблица 6

**Связь внутренней картины болезни и показателей когнитивного статуса пациентов перед КШ  
(The relationship between attitude to the disease and indicators of cognitive status of patients prior to CABG)**

| Тип отношения к болезни | MMSE     | FAB    | Рисование часов |
|-------------------------|----------|--------|-----------------|
| Гармоничный             | 0,17     | 0,12   | 0,44*           |
| Эргопатический          | 0,18     | 0,15   | 0,38*           |
| Анозогнозический        | 0,11     | 0,23   | -0,20**         |
| Сенситивный             | -0,01    | -0,38* | -0,07           |
| Ипохондрический         | -0,21*** | 0,001  | 0,34*           |

\* $p = 0,001$ ; \*\* $p = 0,02$ ; \*\*\* $p = 0,008$ .

Так, была выявлена положительная корреляция между гармоничным, эргопатическим и ипохондрическим типом отношения к болезни и количеством баллов по тесту «Рисование часов», и отрицательная корреляция результатов данного теста с анозогнозической картиной болезни. Обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь результатов теста «Рисование часов» с ипохондри-

ческой картиной болезни и слабая отрицательная взаимосвязь данного типа ВКБ с уровнем когнитивного статуса по шкале *MMSE*.

В ходе исследования установлена также связь между выбором копинг-стратегии с уровнем когнитивного статуса пациентов (табл. 7).

Таблица 7

**Взаимосвязь копинг-стратегий и показателей когнитивного статуса пациентов перед КШ**  
(The relationship between coping strategies and indicators of cognitive status of patients prior to CABG)

| Копинг-стратегии             | MMSE    | FAB    | Рисование часов |
|------------------------------|---------|--------|-----------------|
| Конфронтация                 | -0,07   | 0,09   | 0,25*           |
| Дистанцирование              | -0,26*  | 0,16   | -0,03           |
| Самоконтроль                 | -0,17   | 0,02   | 0,22*           |
| Поиск социальной поддержки   | -0,14   | -0,13  | 0,08            |
| Принятие ответственности     | -0,1    | 0,31** | 0,21***         |
| Планирование решения проблем | -0,1    | -0,14  | 0,23***         |
| Положительная переоценка     | 0,03    | -0,01  | 0,31**          |
| Бегство-избегание            | -0,28** | 0,15   | 0,16            |

\* $p = 0,007$ ; \*\* $p = 0,001$ ; \*\*\* $p = 0,01$ .

Выявлены отрицательные корреляции результатов по шкале *MMSE* с копинг-стратегиями «Дистанцирование» ( $r = -0,26$ ,  $p = 0,007$ ) и «Бегство-избегание» ( $r = -0,28$ ,  $p = 0,001$ ). Были обнаружены положительные взаимосвязи показателей по шкале *FAB* с выраженностью копинг-стратегии «принятие ответственности» ( $r = 0,31$ ,  $p = 0,001$ ). При корреляционном анализе результатов теста «Рисование часов» и стресс-преодолевающий стратегий были выявлены достоверные положительные связи с «Конфронтацией» ( $r = 0,25$ ,  $p = 0,007$ ), «Самоконтролем» ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,01$ ), «Принятием ответственности» ( $r = 0,21$ ,  $p = 0,01$ ), «Планированием решения проблем» ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,01$ ) и «Положительной переоценкой» ( $r = 0,31$ ,  $p = 0,001$ ).

### Обсуждение результатов

Как показывает анализ современных исследований по рассматриваемой тематике, изучение особенностей ВКБ при кардиологических заболеваниях является одной из важных проблем клинической психологии и медицины.

Субъективно-психологическую сторону любого заболевания чаще всего обозначают понятием «внутренняя картина болезни». Данное понятие характеризуется формированием у пациента определенного рода представлений и знаний о своем заболевании через когнитивную оценку его тяжести и прогноза, и в формировании на этой основе копинг-поведенческого паттерна. Степень осознанности своего заболевания во многом зависит от образованности и общего культурного уровня пациента. Однако формирование адаптивного варианта ВКБ у пациентов может нарушаться при различных расстройствах работы головного мозга. Например, поражением задних отделов левого полушария чаще сопутствует формирование адаптивных вариантов ВКБ, в то время как при поражении задних отделов правого полушария наблюдается сочетание адекватного когнитивного уровня осознания ВКБ с неадекватным эмоциональным представлени-

ем пациентов о своих планах на будущее и реальными возможностями. Неадекватный вариант ВКБ в сочетании с недостаточным эмоциональным переживанием болезни характерен для лиц с нарушением работы левой лобной области, а поражение правой лобной доли мозга сопровождается расхождением между когнитивными и эмоциональными планами. При этом, несмотря на исследования, которые доказывают наличие связи между когнитивным статусом пациента и формированием ВКБ, до сих пор основной упор при изучении адаптационных возможностей пациента уделяется внешним проявлениям его поведения, тогда как изучение нейропсихологических компонентов остается до сих пор не затронутым (Гарбер, 2015; Тхостов, 2002; Garnefski, 2009; Hagger, 2010; Prins, 2012; Selnes, 2008).

Согласно результатам, полученным в данном исследовании, у 73% исследуемых наблюдался гармоничный вариант ВКБ, что указывает на высокий уровень психологической адаптации к своему заболеванию большинством пациентов с ИБС. В то же время, в описываемой группе среди предпочитаемых копинг-стратегий были выделены также «дистанцирование» (23%), «конфронтация» (18%) и «планирование решения проблем» (16%). Данные копинг-стратегии направлены на избегание или активное сопротивление возникшей проблеме (заболеванию), что в послеоперационном периоде может привести к снижению приверженности назначенному лечению (Гарбер, 2015; Штрахова, 2015).

При этом, как следует из приведенных данных, обнаруживается прямая взаимосвязь между особенностями ВКБ и совладающего поведения с показателями когнитивного статуса. Так, высокий уровень когнитивного статуса сопряжен с гармоничным и эргопатическим вариантом ВКБ. Также была установлена положительная взаимосвязь между ипохондрической ВКБ и результатом теста «Рисование часов», что указывает на излишнюю ориентацию у пациентов с более сохранным когнитивным статусом на собственные ощущения и переживания, которые возникают у них в результате появления заболевания. Кроме того, установлена четкая зависимость снижения когнитивного статуса с развитием анозогнозического и сенситивного вариантов ВКБ, которые, по данным исследований, способны привести к снижению приверженности лечению (Hagger, 2010; Prins, 2012). Соответственно, сохранение или поддержание уровня когнитивного статуса у описываемой категории пациентов, среди которых преобладают лица пожилого возраста (в нашем случае средний возраст составлял 60 лет), имеет важное значение для формирования адаптивного типа ВКБ.

Анализ соотношений особенностей стресс-преодолевающего поведения с уровнем когнитивного статуса также демонстрирует положительные взаимосвязи последнего с такими «когнитивными» и «поведенческими» копинг-стратегиями, как «Конфронтация», «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка». Низкий уровень когнитивного статуса сопряжен с формированием «избегающих» копинг-стратегий, таких как «Дистанцирование» и «Бегство-избегание». Таким образом, более высокий когнитивный статус позволяет задействовать и более эффективные стресс-преодолевающие формы поведения и лучше адаптироваться к своему заболеванию. Полученные в настоящем исследовании результаты свидетельствуют

о том, что детальные сведения о субъективной картине болезни и копинг-поведении пациентов с ИБС имеют важное значение при осуществлении психологического сопровождения в до- и послеоперационном периоде.

### Заключение

Наличие отчетливой взаимосвязи уровня когнитивного статуса с особенно-стями ВКБ и копинг-стратегий позволяет выделить психологические предикторы возможных проблем, связанных с трудностями адаптации пациентов с ИБС к своему заболеванию. Было обнаружено, что сохранный уровень когнитивного статуса у пациентов с ИБС может приводить к формированию адаптивных вариантов ВКБ и помогает выбирать «когнитивные» копинг-стратегии, тогда как низкий уровень когнитивного статуса, вероятно, приводит к рискам формирования дезадаптивных вариантов ВКБ и выбору «избегающего» копинг-поведения на послеоперационном этапе.

Таким образом, оценка когнитивного статуса пациентов с ИБС до операции позволит повысить уровень получаемой пациентом медико-психологической помощи при подготовке к КШ и последующей реабилитации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю. Психологическая диагностика и коррекция в соматической клинике. Научно-практическое руководство / науч. ред. Л.И. Вассерман. СПб.: Речь, 2011. 271 с.
- Гарбер А.Н. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 17—19. doi: 10.1016/j.pes.2008.11.009.
- Гуреева И.Л. Личностные особенности кардиологических больных с паническим расстройством // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2008. № 3. С. 487—491.
- Помешкина С.А., Кондрикова Н.В., Барбараш О.Л. Оценка трудоспособности пациентов, подвергшихся коронарному шунтированию // Комплексные проблемы сердечно-сосудистых заболеваний. 2014. № 1. С. 26—30.
- Расказова Е.И. Саморегуляция в психологии здоровья и клинической психологии // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 75—82.
- Смулевич А.Б., Сыркин Д.Л., Козырев В.Н., Дробижев М.Ю., Иванов С.В., Зеленина Е.В., Краева И.К., Кубраков М.А., Бевз И.А. Психосоматические расстройства: Концептуальные аспекты (клиника, эпидемиология, терапия, модели медицинской помощи) // Журнал Неврологии и Психиатрии им. С.С. Корсакова. 1999. Т. 99. № 4. С. 4—16.
- Солодухин А.В., Серый А.В., Трубникова О.А., Яницкий М.С., Барбараш О.Л. Взаимосвязь когнитивного статуса и копинг-поведения пациентов с ишемической болезнью сердца перед подготовкой к коронарному шунтированию // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. № 6. С. 20—24.
- Тарасова И.В., Трубникова О.А., Кухарева И.Н., Барбараш О.Л. Методические подходы к диагностике послеоперационной когнитивной дисфункции в кардиохирургической клинике // Комплексные проблемы сердечно-сосудистых заболеваний. 2015. № 4. С. 73—78.
- Трубникова О.А., Тарасова И.В., Мамонтова А.С., Сырова И.Д., Малева О.В., Барбараш О.Л. Структура когнитивных нарушений и динамика биоэлектрической активности мозга у пациентов после прямой реваскуляризации миокарда // Российский кардиологический журнал. 2014. № 8 (112). С. 38—42. doi: 10.15829/1560-4071-2014-8-57-62.
- Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Мысль, 2002. 287 с.

- Штрахова А.В., Семиряжко А.В.* Особенности интрацепции и внутренней картины болезни у пациентов с болевой и безболевыми формами ишемической болезни сердца // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология*. 2015. № 2. С. 43—58.
- De Bruin M., Sheeran P., Kok G., Hiemstra A., Prins J.M., Hospers H.J., van Breukelen, G.J.P.* Self-regulatory processes mediate the intention-behavior relation for adherence and exercise behavior // *Health Psychology*. 2012. Vol. 31. No. 6. P. 695—703. doi: 10.1037/a0027425.
- Garnefski N., Kraaij V., Schroevers M.J., Aarnink J., van der Heijden D.J., van Es S.M., ... & Somsen G.A.* Cognitive coping and goal adjustment after first-time myocardial infarction: relationships with symptoms of depression // *Behavioral Medicine*. Vol. 35. No. 3. P. 79—86. doi: 10.1080/08964280903232068.
- Hagger M.* Self-regulation: an important construct in health psychology research and practice // *Health Psychology Review*. 2010. Vol. 4. No. 2. P. 57—65. doi: 10.1080/17437199.2010.503594.
- Selnes O.A., Grega M.A., Bailey M.M.* Cognition 6 years after surgical or medical therapy for coronary artery disease. *Annals of Neurology*. 2008. Vol. 63. No. 5. P. 581—590. doi: 10.1002/ana.21382.

© Солодухин А.В., Беззубова В.А., Кухарева И.Н., Иноземцева А.А., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А., Барбараш О.Л., 2017

### **История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 1 марта 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

### **Для цитирования:**

**Солодухин А.В., Беззубова В.А., Кухарева И.Н., Иноземцева А.А., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А., Барбараш О.Л.** Взаимосвязь психологических характеристик внутренней картины болезни и копинг-поведения пациентов с ишемической болезнью сердца с параметрами их когнитивного статуса // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 178—189.

### **Сведения об авторах:**

*Солодухин Антон Витальевич* — лаборант-исследователь лаборатории нейрососудистой патологии Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия). E-mail: mein11@mail.ru

*Беззубова Валентина Анатольевна* — аспирант Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия). E-mail: PerehodenkoV@gmail.com

*Кухарева Ирина Николаевна* — кандидат медицинских наук, научный сотрудник лаборатории нейрососудистой патологии Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия). E-mail: ira-kukhareva77@mail.ru

*Иноземцева Анастасия Анатольевна* — кандидат медицинских наук, научный сотрудник лаборатории реабилитации Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний» (Кемерово, Россия). E-mail: nastya060988@yandex.ru

*Серый Андрей Викторович* — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия). E-mail: avgrey@yahoo.com

*Яницкий Михаил Сергеевич* — доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии и психосоциальных технологий, директор социально-психологического института Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия). E-mail: direktorspi@kemsu.ru

*Трубникова Ольга Александровна* — доктор медицинских наук, заведующая лабораторией нейрососудистой патологии Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия). E-mail: olgalet17@mail.ru

*Барбараш Ольга Леонидовна* — доктор медицинских наук, профессор кафедры кардиологии и сердечно-сосудистой хирургии, директор Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия). E-mail: olb61@mail.ru

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE ATTITUDE TO THE DISEASE, COPING BEHAVIOR OF PATIENTS WITH ISCHEMIC HEART DISEASE, AND THEIR COGNITIVE STATUS**

**Anton V. Solodukhin<sup>1,2</sup>, Valentina A. Bezzubova<sup>1</sup>, Irina N. Kuhareva<sup>1</sup>,  
Anastasia A. Inozemtseva<sup>1</sup>, Andrey V. Seryy<sup>2</sup>, Mikhail S. Yanitskiy<sup>2</sup>,  
Olga A. Trubnikova<sup>1</sup>, Olga L. Barbarash<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases  
*Sosnovyi Blvd, 6, Kemerovo, Russia, 650002*

<sup>2</sup> Kemerovo State University  
*Krasnaya str., 6, Kemerovo, Russia, 650043*

**Abstract.** The paper presents the study of the relationship between the attitude to the disease, coping behavior of patients with coronary heart disease prior to coronary bypass grafting (CABG), and indicators of cognitive status. Bekhterev Institute Personality Questionnaire, Ways of Coping Behavior test by R. Lazarus, Mini-Mental State Examination scale, Frontal Dysfunction Battery test, and Clock-Drawing test were used in the study. The sample included 132 patients. The results of study show that in patients with coronary artery disease prior to CABG the most frequently observed type of attitude to the disease is either the harmonious type or a combination of harmonious and ergopathic types. Confrontation, Distancing, and Problem Solution Planning were identified as the preferred coping strategies. Correlation analysis revealed positive associations between cognitive status and harmonious, ergopathic, and hypochondriac types of attitude to the disease, and negative associations between cognitive status and anosognostic and sensitive types of attitude to the disease. Furthermore, positive correlations between cognitive status and Confrontation, Self-control, Responsibility taking, Problem Solution Planning, Positive reevaluation coping strategies and negative correlations between cognitive status and Distancing and Escape-avoidance coping strategies were found. The results of this study will help to improve the level of diagnostic and rehabilitation psychological care of patients with coronary artery disease in preparation for CABG.

**Key words:** attitude to the disease, coping behavior, ischemic heart disease, diagnostic assistance, coronary artery bypass surgery, cognitive functions

### **REFERENCES**

de Bruin, M., Sheeran, P., Kok, G., Hiemstra, A., Prins, J.M., Hospers, H.J., & van Breukelen, G.J.P. (2012). Self-regulatory processes mediate the intention-behavior relation for adherence and exercise behaviors. *Health Psychology*, 31(6), 695. doi: 10.1037/a0027425.

- Garber, A.N. (2015). Sovladajushhee povedenie: analiticheskij obzor zarubezhnyh issledovanij. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: International Conference Proceeding* (pp. 17—19). Chelyabinsk: Dva komsomol'ca Publ. doi: 10.1016/j.pec.2008.11.009.
- Garnefski, N., Kraaij, V., Schroevers, M.J., Aarnink, J., van der Heijden, D.J., van Es, S.M., ... & Somsen, G.A. (2009). Cognitive coping and goal adjustment after first-time myocardial infarction: Relationships with symptoms of depression. *Behavioral Medicine*, 35(3), 79—86. doi: 10.1016/j.pec.2008.11.009.
- Gureeva, I.L. (2008). Psychological Characteristic Features of Cardiology Patients with Panic Attacks. *Vestnik of Saint-Petersburg State University. Series 12. Sociology*, (3), 487—491.
- Hagger, M.S. (2010). Self-regulation: an important construct in health psychology research and practice. *Health Psychology Review*, 4(2), 57—65. doi: 10.1080/17437199.2010.503594.
- Pomeshkina, S.A. (2014). Labour ability assessment of patients undergone coronary artery bypass grafting. *Complex Issues of Cardiovascular Diseases*, (1), 26—30.
- Rasskazova, E.I. (2012). Samoreguljacija v psihologii zdorov'ja i klinicheskoj psihologii. *Voprosy psihologii*, (1), 75—82.
- Selnes, O.A., Grega, M.A., Bailey, M.M., Pham, L.D., Zeger, S.L., Baumgartner, W.A., & McKhann, G.M. (2008). Cognition 6 years after surgical or medical therapy for coronary artery disease. *Annals of neurology*, 63(5), 581—590. doi: 10.1002/ana.21382.
- Shtrahova, A.V. (2015). Features and Intratsepsii Internal Picture of Illness in Patients with Painful and Painless Coronary Heart Disease. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, (2), 43—58.
- Smulevich, A.B., Syrkin, D.L., Kozyrev, V.N., Drobizhev, M.Ju., Ivanov, C.B., Zelenina, E.V., Kraeva, I.K., Kubrakov, M.A., & Bevez, I.A. (1999). Psichosomaticheskie rasstroistva: Konceptual'nye aspekty (klinika, epidemiologija, terapiya, modeli medicinskoj pomoshhi). *Zhurnal Nevrologii i Psihatrii im. S.S. Korsakova*, 99 (4), 4—16.
- Solodukhin, A.V., Seryy, A.V., Trubnikova, O.A., Yanitskiy, M.S., & Barbarash, O.L. (2016). Interrelation of the cognitive status and coping behavior of patients with coronary heart disease before preparation for coronary shunting. *Health and Education millennium*, (6), 20—24.
- Tarasova, I.V., Trubnikova, O.A., Kuhareva, I.N., & Barbarash, O.L. (2015). Methodological approaches to the diagnosis of postoperative cognitive dysfunction in cardiac surgery clinic. *Complex Issues of Cardiovascular Diseases*, (4), 73—78.
- Trubnikova, O.A., Tarasova, I.V., Mamontova, A.S., Syrova, I.D., Maleva, O.V., & Barbarash, O.L. (2014). Structure of cognitive disorders and dynamics of bioelectric activity of the brain in patients after direct myocardial revascularization. *Russian Journal of Cardiology*, 8 (112), 38—42. doi: 10.15829/1560-4071-2014-8-57-62.
- Thostov, A.Sh. (2002). *Psikhologiya telesnosti*. Moscow: Mysl' Publ. 287 p.
- Wasserman, L.I., Trifonova, E.A., & Shhelkova, O.Yu. (2011). *Psikhologicheskaya diagnostika i korrekciya v somaticheskoi klinike. Manual*. St.Petersburg: Rech' Publ. 271 p.

© Solodukhin, A.V., Bezzubova, V.A., Kuhareva, I.N., Inozemtseva, A.A., Seryy, A.V., Yanitskiy, M.S., Trubnikova, O.A., & Barbarash, O.L., 2017

#### Article history:

Received 1 March 2017

Revised 28 March 2017

Accepted 14 April 2017

#### For citation:

Solodukhin, A.V., Bezzubova, V.A., Kuhareva, I.N., Inozemtseva, A.A., Seryy, A.V., Yanitskiy, M.S., Trubnikova, O.A., & Barbarash, O.L. (2017). The Relationship between Psychological Characteristics of the Attitude to the Disease, Coping Behavior of Patients with Ischemic Heart Disease, and their Cognitive Status. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 178—189.



**Bio Note:**

*Anton V. Solodukhin* — Laboratory researcher, Laboratory of neurovascular pathology, Research Institute of complex problems of cardiovascular disease (Kemerovo, Russia). E-mail: mein11@mail.ru

*Valentina A. Bezzubova* — a doctorate student, Research Institute of complex problems of cardiovascular disease. E-mail: PerehodenkoV@gmail.com

*Irina N. Kukhareva* — Ph.D. in Medical Sciences, Researcher, Laboratory of neurovascular pathology, Research Institute of complex problems of cardiovascular disease (Kemerovo, Russia). E-mail: ira-kukhareva77@mail.ru

*Anastasia A. Inozemtseva* — Ph.D. in Medical Sciences, M.D., Researcher, Rehabilitation Laboratory, Research Institute of complex problems of cardiovascular disease (Kemerovo, Russia). E-mail: nastya060988@yandex.ru

*Andrey V. Seryy* — Doctor of Psychology, Full Professor, Professor of the Department of Social Psychology and Psychosocial Technologies, Kemerovo State University, (Kemerovo, Russia). E-mail: avgrey@yahoo.com

*Mikhail S. Yanitskiy* — Doctor of Psychology, Full Professor, Head of the Department of Social Psychology and Psychosocial Technologies, Director of the Social Psychological Institute of Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: direktorspi@kemsu.ru

*Olga A. Trubnikova* — M.D., Head of the Laboratory of Neurovascular Pathology, Research Institute of complex problems of cardiovascular disease, (Kemerovo, Russia). E-mail: olgalet17@mail.ru

*Olga L. Barbarash* — M.D., Professor of Cardiology and Cardiovascular Surgery Department, Director of the Research Institute of Complex Problems of Cardiovascular Disease (Kemerovo, Russia). E-mail: olb61@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-190-200

УДК 159.9.07

## КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОССИЙСКИХ (РУССКИХ И БУРЯТ) И МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Т.Ц. Дугарова, И.В. Бадиев

Бурятский государственный университет  
ул. Смолина, 24а, Улан-Удэ, Россия, 670000

В статье представлены результаты эмпирического исследования культурно-ценностных ориентаций российских (русских и бурятских) и монгольских студентов. В качестве респондентов выступили студенты гуманитарных направлений вузов Улан-Удэ, РФ (388 человек) и Улан-Батора, Монголия (176 человек). Были использованы психодиагностические методики: «Тест культурно-ценностных ориентаций» Л.Г. Почебут, шкала Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого. В ходе анализа было установлено, что доминирующим культурным типом среди молодежи Бурятии и Монголии является современная культура. Имеются различия в приверженности к традиционной и динамически развивающейся культуре, обусловленные этнической принадлежностью: бурятские студенты в большей степени привержены традиционной и современной культуре и менее ориентированы на динамически развивающуюся культуру; русские студенты в большей степени ориентированы на традиционную и динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на современную культуру; монголы в большей степени ориентированы на динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на традиционную культуру. Молодежь Бурятии в большей степени привержена ценностям адаптации и социализации, чем молодежь Монголии. Имеются различия в приверженности ценностям индивидуализации у российских студентов: данные ценности в большей степени выражены у русских студентов. Выявленные различия интерпретируются как этнопсихологические особенности молодежи и рассматриваются в качестве возможных ресурсов развития толерантности, преодоления системного кризиса современного общества.

**Ключевые слова:** кросскультурная психология, культурно-ценностные ориентации, тип культуры, традиционная культура, современная культура, динамически развивающаяся культура, ценности адаптации, ценности социализации, ценности индивидуализации, Бурятия, Монголия

### Введение

Кросскультурная психология занимает сегодня особое место в условиях необратимых социально-политических, экологических и экономических изменений в интегрирующемся мировом сообществе, при этом все больший исследовательский интерес обретают культурно-ценностные ориентации отдельных этносов, которые могут рассматриваться в качестве возможных ресурсов развития толерантности, преодоления системного кризиса общества. Актуальность исследования культурно-ценностных ориентаций студентов в условиях глобализации определяется, с одной стороны, их включением в поликультурную образователь-

ную среду, развитием академической мобильности, с другой стороны, возрастной неготовностью, ценностной незрелостью стратегий личности, составляющих основу адаптационного потенциала личности, эффективного взаимодействия в студенческом возрасте (Белоусова, Корытова, 2014; Дугарова, 2012; Иванова, Леонтьев, Рассказова, 2016; Новикова, 2015; Орлова, 2014; Рубинштейн, 2012; Франкл, 1990 и др.).

В свою очередь, культурно-ценностные ориентации рассматриваются авторами как производные культуры, локализованные в духовных традициях и воплощенные в этничности как форме социальной организации культурных различий (Выготский, 1984; Жуковская, 1988; Лурия, 1982; Мухина, 2010; Стефаненко, 2014 и др.). На основании теоретического анализа была выдвинута *гипотеза* о существовании специфики культурно-ценностных ориентаций российских (бурятских и русских) и монгольских студентов, обусловленных этническими и территориальными факторами.

Эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы проводилась авторами в рамках кросскультурного исследования ценностей студентов высших учебных заведений России и Монголии. С одной стороны, буряты и монголы — родственные народы, тесно связанные общим происхождением. Однако ментальность, образ жизни и культура, несмотря на общие корни, довольно различны. На современном этапе, когда необходимость диалога между двумя родственными народами обретает новую актуальность, возрастает интерес к изучению их этнопсихологических особенностей (Дугарова, 2010; Мухина, Дугарова, 2010; Новикова, Жамбал, 2015; Орсоо, 2012; Сумъяа, 2015 и др.).

*Цель* исследования заключается в определении психологических особенностей культурно-ценностных ориентаций российских (бурятских) и монгольских студентов и выявлении этнических и территориальных факторов, которые могут определять данные особенности.

### **Организация и методы исследования**

*Выборка.* В исследовании приняли участие 564 студента Бурятского государственного университета ( $n = 388$ ) и Монгольского университета образования ( $n = 176$ ). Выборка Республики Бурятия разделялась на две подвыборки по этнической принадлежности: русские ( $n = 185$ ) и буряты ( $n = 203$ ).

Опрос респондентов осуществлялся на основе краудфсорсинговой платформы profkontur.com с помощью онлайн-сервиса bgu.profkontur.com, разработанного при поддержке гранта Бурятского государственного университета. Методики на монгольский язык переводились методом прямого и обратного перевода с участием носителей языка.

Для достижения поставленной цели использовались две психодиагностические *методики*.

1. «Тест культурно-ценностных ориентаций» Л.Г. Почебут (Почебут, 2012) использован в целях определения приверженности респондентов к определенному типу культуры, которые выделены на основе пяти критериев (отношение ко времени, отношение к природе, отношение к человеческой натуре, отношение к другим людям, отношение к деятельности).

*Традиционная культура* характеризуется ориентацией людей на прошлое, традиции, интересом к истории. Природа воспринимается загадочной и непознаваемой. Человек считается зависимым от ближайшего социального окружения, традиций, семейных и родственных связей, религиозных догматов, внутренняя свобода не допускается. Принятие решений происходит коллективно, во многом с ориентацией на старшее поколение. Деятельность человека строго регламентирована.

*Современная культура* характеризуется ориентацией людей на настоящее, современные события. Отношение к природе бережное, людей интересуют вопросы экологии, отличает стремление жить в гармонии с природой. Человеческая натура воспринимается как противоречивое явление. Ценности ориентированы на права и свободы человека, его развитие и самоактуализацию. Отношения между людьми формализованы и определены социальным статусом. Регуляция поведения людей осуществляется в большей степени за счет морали, этических норм и правил. Индивидуальные решения принимаются при согласовании потребностей и интересов других. Деятельность направлена на получения не материальных, а моральных вознаграждений (признание, слава).

*Динамически развивающаяся культура* характеризуется ориентацией людей на будущее, достижение быстрых и значительных результатов. Природа не представляет загадки и должна служить человеку, управляться им. Культивируется индивидуальность, независимость от социума. Решения принимаются самостоятельно, индивидуальные ценности находятся в приоритете. Основа общественного контроля видится в законности, неотвратимости наказания и обязательного материального вознаграждения. Деятельность ориентирована на достижение успеха, материальный достаток, часто человек приносится в жертву делу (Почебут Л.Г., 2012).

2. Шкала Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого использована в целях определения ценностного типа респондентов: первый тип — *ценности адаптации* (порядок, здоровье, материальный достаток); второй тип — *ценности социализации* (семья, карьера, общественное признание); третий тип — *ценности индивидуализации* (самореализация, свобода, толерантность) (Яницкий, 2016).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета статистических программ *SPSS 22* (методы описательной статистики, *t*-критерий Стьюдента, *U*-критерий Манна—Уитни, *F*-критерий Ливиня, однофакторный дисперсионный анализ *ANOVA*, тест гомогенных групп Дункана).

## Результаты и обсуждение

Исследование доминирующего типа культуры личности российской и монгольской молодежи показало, что для обеих выборок преобладающим является ориентация на *современную культуру* (табл. 1).

Исследование различий степени выраженности типов культур в российской и монгольской выборках с использованием *t*-критерия Стьюдента (табл. 2) показало, что в российской выборке *традиционная культура* выражена в большей степени ( $p < 0,001$ ). Для монгольской выборки характерна большая выраженность *динамически развивающейся культуры* ( $p < 0,001$ ). В тоже время оценка равенства

дисперсий  $F$ -критерием Ливиня выявила значимые различия по шкалам «современная культура» и «динамически развивающаяся культура» между российской и монгольской выборками.

Таблица 1

**Описательная статистика показателей типов культур в российской и монгольской выборках  
(Descriptive statistics of Culture Type indicators in Russian and Mongolian samples)**

| Культурный тип                     | Россия (РБ) $n = 388$ |      | Монголия $n = 176$ |       |
|------------------------------------|-----------------------|------|--------------------|-------|
|                                    | $M$                   | $SD$ | $M$                | $SD$  |
| Традиционная культура              | 1,13                  | 0,97 | 0,75               | 0,811 |
| Современная культура               | 2,86                  | 1,16 | 2,89               | 0,914 |
| Динамически развивающаяся культура | 0,99                  | 0,89 | 1,35               | 0,939 |

Таблица 2

**Оценка равенства дисперсий и средних арифметических показателей типов культур в российской и монгольской выборках  
(Equality of variances and Culture Type average indices assessment in Russian and Mongolian samples)**

| Культурный тип                     | Критерий Ливиня |       | $t$ -критерий Стьюдента |       |
|------------------------------------|-----------------|-------|-------------------------|-------|
|                                    | $F$             | $p$   | $t$                     | $p$   |
| Традиционная культура              | 2,09            | 0,148 | -4,55                   | 0,000 |
| Современная культура               | 8,87            | 0,003 | 0,29                    | 0,765 |
| Динамически развивающаяся культура | 9,48            | 0,002 | 4,31                    | 0,000 |

Выявленные различия дисперсий типов культур предполагают неоднородность российской выборки по данным переменным, поэтому российская выборка была разделена на этнические группы: русские и буряты.

Дальнейшее исследование различий типов культур осуществлялось между тремя выборками (русские, буряты, монголы) с помощью однофакторного дисперсионного анализа *ANOVA* с последующим тестом гомогенных групп Дункана на уровне значимости  $p = 0,05$  (табл. 3–5). Однофакторный дисперсионный анализ показал значимые различия между этническими группами по всем трем типам культур на уровне значимости  $p < 0,001$  для традиционной и динамически развивающейся культур.

Таблица 3

**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для традиционной культуры  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities within traditional culture)**

| Этнос      | $N$ | Гомогенные группы |        |        |
|------------|-----|-------------------|--------|--------|
|            |     | 1                 | 2      | 3      |
| Монголы    | 176 | 0,7516            | —      | —      |
| Русские    | 185 | —                 | 1,0246 | —      |
| Буряты     | 203 | —                 | —      | 1,2386 |
| Значимость |     | 1,000             | 1,000  | 1,000  |

Из таблицы 3 следует, что три исследуемые этнические группы значимо отличаются между собой по приверженности *традиционной культуре*: данный культурный тип наименее выражен у монгольских респондентов, значимо выше у русских и наиболее выражен у бурят.

Таблица 4

**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для современной культуры  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities within modern culture)**

| Этнос      | N   | Гомогенные группы |        |
|------------|-----|-------------------|--------|
|            |     | 1                 | 2      |
| Русские    | 185 | 2,7341            | —      |
| Монголы    | 176 | 2,8972            | 2,8972 |
| Буряты     | 203 | —                 | 2,9891 |
| Значимость |     | 0,147             | 0,413  |

Результаты, представленные в таблице 4 свидетельствуют о том, что приверженность *современной культуре* наименее выражена у русских студентов, наиболее выражена у бурят, монголы значимо не отличаются от русских и бурят и по этому показателю занимают промежуточное место

Таблица 5

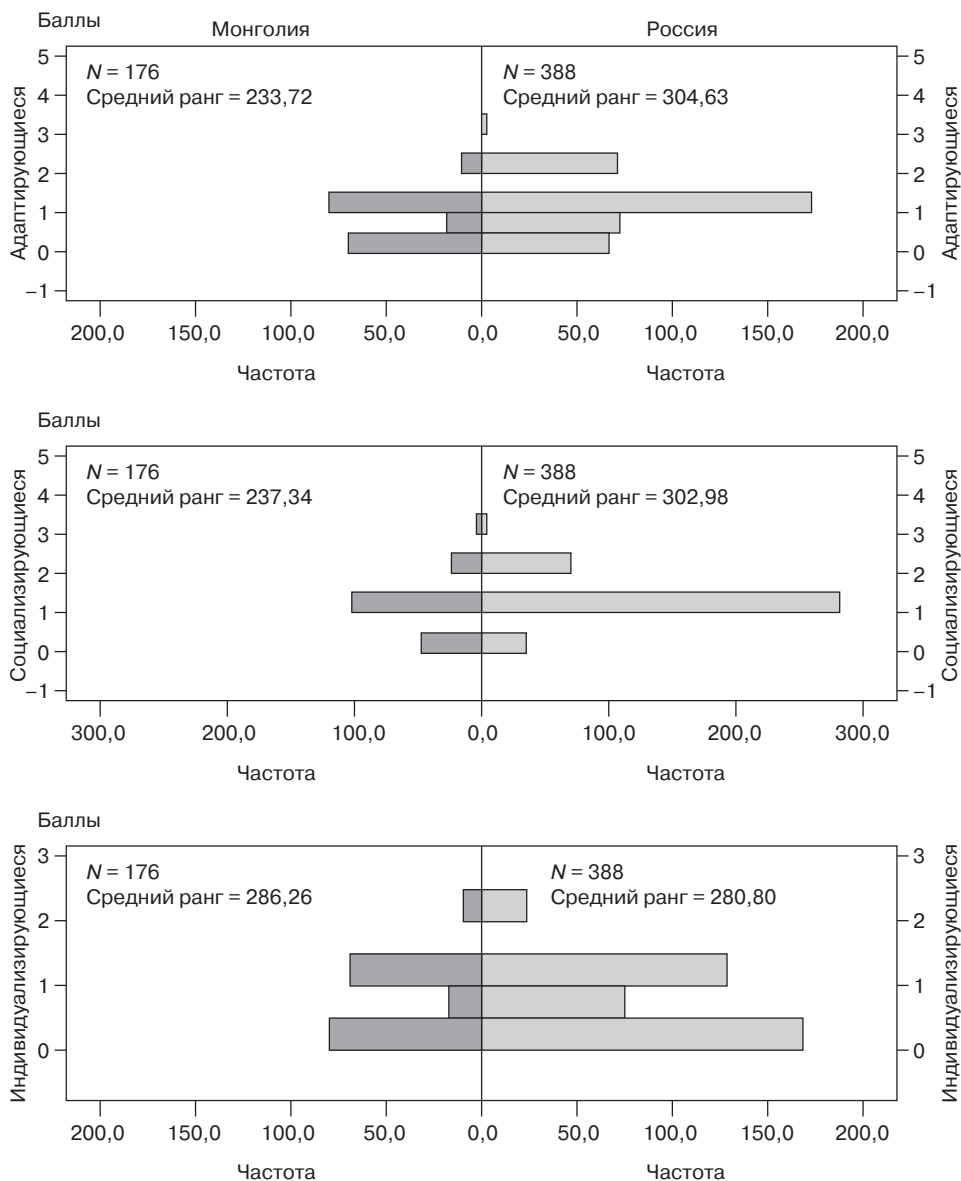
**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для динамически развивающейся культуры  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities within dynamically developing culture)**

| Этнос      | N   | Гомогенные группы |        |
|------------|-----|-------------------|--------|
|            |     | 1                 | 2      |
| Буряты     | 203 | 0,7723            | —      |
| Русские    | 185 | —                 | 1,2412 |
| Монголы    | 176 | —                 | 1,3512 |
| Значимость |     | 1,000             | 0,230  |

Из результатов, представленных в таблице 5, следует, что приверженность *динамически развивающейся культуре* наименее выражена у бурят, у русских и монголов она значимо выше и находится на одном уровне.

Таким образом, исследование этнических различий в степени выраженности культурных типов показывает, что буряты в большей степени привержены традиционной и современной культуре и менее ориентированы на динамически развивающуюся культуру. Русские в большей степени ориентированы на традиционную и динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на современную культуру. Монголы в большей степени ориентированы на динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на традиционную культуру. Различия в приверженности к определенному типу культуры интерпретируются авторами как влияние в большей степени социальных и территориальных факторов, нежели этнической принадлежности, поскольку для всех типов культур наблюдаются различия в приверженности между родственными этническими группами: бурятами и монголами.

Исследование различий ценностных типов российской и монгольской молодежи с помощью критерия Манна—Уитни показало, что ценности *адаптации* и ценности *социализации* сильнее выражены у молодежи Бурятии на уровне значимости  $p < 0,001$ . По степени выраженности ценностей индивидуализации значимых различий не обнаружено (рисунок).



**Рис.** Частоты рангов ценностных типов у молодежи Монголии и России  
(Ranks frequencies of value types among Russian and Mongolian youth)

Исследование различий относительно этнической принадлежности степени выраженности ценностных уровней однофакторным дисперсионным анализом *ANOVA* с последующим тестом гомогенных групп Дункана показало значимые различия в степени выраженности ценностей *адаптации* и *социализации* на уровне значимости  $p < 0,001$  и ценностей индивидуализации на уровне значимости  $p = 0,028$  (табл. 6—8).

Результаты, представленные в табл. 6—7, свидетельствуют о том, что монгольские студенты менее привержены ценностям *адаптации* и *социализации* по сравнению с бурятами и русскими. Имеются значимые различия в приверженности

ценностям *индивидуализации* между бурятскими и русскими студентами: буряты менее привержены ценностям *индивидуализации*.

Таблица 6

**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для ценностей адаптации  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities within adaptation values)**

| Этнос      | N   | Гомогенные группы |        |
|------------|-----|-------------------|--------|
|            |     | 1                 | 2      |
| Монголы    | 176 | 0,6544            | —      |
| Русские    | 185 | —                 | 0,9997 |
| Буряты     | 203 | —                 | 1,0180 |
| Значимость |     | 1,000             | 0,772  |

Таблица 7

**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для ценностей социализации  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities within socialization values)**

| Этнос      | N   | Гомогенные группы |        |
|------------|-----|-------------------|--------|
|            |     | 1                 | 2      |
| Монголы    | 176 | 0,8920            | —      |
| Русские    | 185 | —                 | 1,1092 |
| Буряты     | 203 | —                 | 1,1469 |
| Значимость |     | 1,000             | 0,535  |

Таблица 8

**Результаты теста гомогенных групп Дункана относительно этнической принадлежности для ценностей индивидуализации  
(Duncan homogeneous groups' test results for ethnicities individualization values)**

| Этнос      | N   | Гомогенные группы |        |
|------------|-----|-------------------|--------|
|            |     | 1                 | 2      |
| Буряты     | 203 | 0,4739            | —      |
| Монголы    | 176 | 0,5621            | 0,5621 |
| Русские    | 185 | —                 | 0,6274 |
| Значимость |     | 0,133             | 0,266  |

Таким образом, можно утверждать, что молодежь Бурятии в большей степени привержена ценностям *адаптации* и *социализации*, чем молодежь Монголии. При этом русские в большей степени привержены ценностям *индивидуализации* по сравнению с бурятами. Различия в приверженности ценностям адаптации и социализации интерпретируются авторами как влияние в большей степени социальных и территориальных факторов, при этом различия в приверженности ценностям индивидуализации в большей степени могут быть обусловлены фактором этнической принадлежности.

### Выводы

1. Доминирующим типом культуры молодежи Бурятии и Монголии является *современная культура*. Имеются различия в приверженности к традиционной и динамически развивающейся культуре, обусловленные этнической принадлежностью: буряты в большей степени привержены традиционной и современной



культуре и менее ориентированы на динамически развивающуюся культуру; русские студенты в большей степени ориентированы на традиционную и динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на современную культуру; монголы в большей степени ориентированы на динамически развивающуюся культуру и менее ориентированы на традиционную культуру.

2. Молодежь Бурятии в большей степени привержена ценностям адаптации и социализации, чем молодежь Монголии. Различия в приверженности ценностям адаптации и социализации обусловлены в большей степени влиянием социальных и территориальных факторов. Имеются этнические различия в приверженности ценностям индивидуализации, которые в большей степени выражены у русских студентов по сравнению с бурятскими студентами.

Сензитивность студенческого периода для развития личностных ценностей и жизненных стратегий определяет практическую значимость исследования. Выделенные этнические и социально-территориальные особенности культурно-ценностных ориентаций студенческой молодежи могут быть использованы в качестве ориентиров при разработке образовательных программ студентов, ресурсов развития толерантности, преодоления системного кризиса общества. Эффективным условием развития культурно-ценностных ориентаций студенческой молодежи могут выступать межкультурные коммуникации в образовательной среде в эпоху глобализации образовательных рынков, развития трансграничного образования.

#### **Благодарности и финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта Бурятского государственного университета.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Белюсова Е.С., Корытова Г.С.* Сила базовых стремлений личности и их реализация в социокультурном пространстве образовательных учреждений // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 105—111.
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
- Дугарова Т.Ц.* Особенности этнического самосознания современных бурят России: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М.: МПГУ, 2010.
- Дугарова Т.Ц.* Человек в условиях сопряжения между миром родовых традиций и миром интеграции культур // Развитие личности. 2012. Т. 1. № 1. С. 188—207.
- Жуковская Н.Л.* Категории и символика традиционной культуры монголов. М., 1988.
- Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Функции личностных ресурсов в ситуации экономического кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 2. С. 323—346.
- Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути: научная автобиография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М., 2010.
- Мухина В.С., Дугарова Т.Ц.* Ментальные особенности современных бурят России // Развитие личности. 2010. № 2. С. 164—175.
- Новикова И.А.* Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 29. С. 52—62.
- Новикова И.А., Жамбал О.* Соотношение личностных черт и межкультурной адаптации у монгольских студентов // Личность в природе и обществе: материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. М.: РУДН, 2015. С. 143—146.

- Орлова К.В. Проблемы межкультурной коммуникации на примере академической мобильности студентов // Коммуникативные аспекты языка и культуры. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2014. С. 29—33.
- Орсоо Т. Этнопсихологическая специфика организованности арабских и монгольских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 113—120.
- Почебут Л.Г. Кросскультурная и этническая психология. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2014. 352 с.
- Сумья О. Исследование индивидуально-психологических особенностей монгольских учащихся старших классов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 45. С. 8—12.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Яницкий М.С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания // HPSY.RU: экзистенциальная и гуманистическая психология. URL: <http://hpsy.ru/public/x2489.htm> (дата обращения: 23.12.2016).

© Дугарова Т.Ц., Бадиев И.В., 2017

#### **История статьи:**

*Поступила в редакцию:* 22 декабря 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

#### **Для цитирования:**

**Дугарова Т.Ц., Бадиев И.В. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 190—200.**

#### **Сведения об авторах:**

*Дугарова Туяна Цыреновна* — доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (Улан-Удэ, Россия). E-mail: [dugarovatts@mail.ru](mailto:dugarovatts@mail.ru)

*Бадиев Игорь Валерьевич* — преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета (Улан-Удэ, Россия). E-mail: [bad\\_igor@mail.ru](mailto:bad_igor@mail.ru)

## **CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS OF RUSSIAN, BURYAT, AND MONGOLIAN STUDENTS**

**Tuyana Ts. Dugarova, Igor V. Badiev**

Buryat State University  
Smolina str., 24a, Ulan-Ude, Russia, 670000

**Abstract.** The article discusses the results of empirical studies of cultural and value orientations Russian (Buryat) and Mongolian students. The sample includes humanities students of Ulan-Ude (Russian Federation) universities ( $n = 388$ ) and Ulan Bator (Mongolia) universities ( $n = 176$ ). In the present empirical research the following diagnostic methods were used: J. Townsend's "Cultural and

Value Orientations Test” adapted by L.G. Pochebut and R. Inglehart’ scale in M.S. Yanitskiy modification. The analysis revealed that the dominant cultural type of Buryat and Mongolian young people is the *modern culture* type. There are ethnic differences in adherence to traditional and dynamically developing culture: Buryat students are more committed to the traditional and modern culture, and less focused on dynamically developing culture; Russian students are more focused on traditional and dynamically developing culture and less focused on modern culture; Mongolian students are more focused on dynamically developing culture and less focused on traditional culture. The youth of Buryatia are more committed to the values of adaptation and socialization than the youth of Mongolia. The youth of Buryatia are more committed to the values of adaptation than the youth of Mongolia. There are differences in individualization values in the subsamples of students from Russia: these values are more prominent in Russians than in Buryats. Revealed differences are interpreted as ethnopsychological features of young people and are seen as potential resources of tolerance development and systemic crisis of contemporary society overcoming.

**Key words:** cross-cultural psychology, cultural values, culture type, traditional culture, modern culture, dynamically developing culture, adaptation values, socialization values, individualization values, Buryatia, Mongolia

### Acknowledgements

The research was supported by a Buryat State University grant.

### REFERENCES

- Belousova, E.S., & Korytova, G.S. (2014). Power of Basic Aspirations of the Personality and Their Realization in Sociocultural Setting of Educational Institutions. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 1(142), 105—111. (In Russ.)
- Dugarova, T.Ts. (2010). *Osobennosti etnicheskogo samosoznaniya sovremennykh buryat Rossii*. Doctor of psychology Thesis. Moscow: State University of Education. 189 p. (In Russ.)
- Dugarova, T.Ts. (2012). The person in the conditions of conjugation between the world of generic values and the world of cultures integration. *Development of Personality*, 1 (1), 188—207. (In Russ.)
- Frankl, V. (1990). *Man’s Search for Meaning*. M.: Progress Publ. 366 p. (In Russ.)
- Ivanova, T.Yu., Leont’ev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2016). Functions of Personality Resources in a Situation of Economic Crisis. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 13 (2), 323—346. (In Russ.)
- Luriya, A.R. (1982). *Etapy proydennogo puti: Nauchnaya avtobiografiya*. M.: MSU Publ. (In Russ.)
- Mukhina, V.S. (2010). *Lichnost’: Mify i Real’nost’ (Al’ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. Moscow: Nacional’nyi knizhnyy tsentr. (In Russ.)
- Mukhina, V.S., & Dugarova, T.Ts. (2010). Mental’nye osobennosti sovremennykh buryat Rossii. *Development of Personality*, (2), 164—175. (In Russ.)
- Novikova, I.A. (2015). Tolerance as a factor of effective interaction in multicultural education space. *Psychology of education in a multicultural space*, (29), 52—62. (In Russ.)
- Novikova, I.A., & Zhambal, O. (2015) Sootnoshenie lichnostnykh chert i mezhkul’turnoi adaptatsii u mongol’skikh studentov. *Lichnost’ v prirode i obshchestve: Conference Proceedings* (pp. 143—146). Moscow: PFUR Publ. (In Russ.)
- Orlova, K.V. (2014) Problemy mezhkul’turnoy kommunikatsii na primere akademicheskoy mobil’nosti studentov. *Kommunikativnye aspekty yazyka i kul’tury. Conference Proceedings* (pp. 29—33). Tomsk: Tomsk Politechnic University Publ. (In Russ.)
- Pochebut, L.G. (2012). *Kross-kul’turnaya i etnicheskaya psikhologiya*. St.Petersburg: Piter Publ. 336 p. (In Russ.)
- Rubinshteyn, S.L. (2012). *Chelovek i mir*. St. Petersburg: Piter Publ. 224 p. (In Russ.)
- Stefanenko, T.G. (2014). *Etnopsikhologiya*. Moscow: Aspekt Press. 352 p. (In Russ.)
- Sum’yaa, O. (2015). Issledovanie individual’no-psikhologicheskikh osobennostey mongol’skikh uchashchikhsya starshikh klassov. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, (4)5, 8—12. (In Russ.)

- Vygotsky, L.S. (1984). *The Collected Works, in 6 Volumes. V. 5. Child Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. 432 p. (In Russ.)
- Yanitskiy, M.S. (2002). Modifikatsiya metodiki R. Ingkharta dlya izucheniya tsennostey struktury massovogo soznaniya. *HPSY.RU: Ekzistentsial'naya i gumanisticheskaya psikhologiya*: <http://hpsy.ru/public/x2489.htm> (accessed December 23, 2016). (In Russ.)
- Zhukovskaya, N.L. (1988). *Kategorii i simbolika traditsionnoy kul'tury mongolov*. Moscow: Nauka Publ. 194 p. (In Russ.)

**Article history:**

*Received* 22 December 2016

*Revised* 19 February 2017

*Accepted* 14 April 2017

**For citation:**

**Dugarova, T.Ts., & Badiiev, I.V. (2017). Cultural and Value Orientations of Russian, Buryat, and Mongolian Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 190—200.**

**Bio Note:**

*Tuyana Ts. Dugarova* — Doctor of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Developmental and Educational Psychology Department of the Buryat State University (Ulan-Ude, Russia). E-mail: [dugarovatts@mail.ru](mailto:dugarovatts@mail.ru)

*Igor V. Badiiev* — lecturer of Developmental and Educational Psychology Department of the Buryat State University (Ulan-Ude, Russia). E-mail: [bad\\_igor@mail.ru](mailto:bad_igor@mail.ru)



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-201-212

УДК 159.9.072

## ДВИЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ РЕШЕНИЯ ИНСАЙТНЫХ ЗАДАЧ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАДАЧИ 9 ТОЧЕК)

Н.И. Логинов<sup>1</sup>, В.Ф. Спиридонов<sup>1</sup>, О.А. Мезенцев<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
*проспект Вернадского, 82, стр. 1, Москва, Россия, 119571*

<sup>2</sup> Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»  
*Красноказарменная ул., 14, Москва, Россия, 111250*

Существующие данные о влиянии сопутствующей или предшествующей моторной активности на процесс решения мыслительных задач не укладываются в современные теории инсайта. В связи с этим требуется более детальное изучение моторной активности в ходе решения инсайтных задач. Данное исследование посвящено изучению закономерных изменений моторной активности в процессе решения классической инсайтной задачи «9 точек». Для фиксации параметров моторной активности (длина моторных единиц, скорость реализации моторных единиц, продолжительность пауз между моторными единицами) и предъявления условий задачи использовался планшетный компьютер. В результате были выявлены устойчивые различия в моторике между успешными и неуспешными решателями на начальном и конечном этапах решения задачи. Оказалось, что у успешных решателей длина моторных единиц (особенно на конечном этапе решения) больше, чем у неуспешных. При этом различия в продолжительности пауз между моторными единицами на начальном и конечном этапах решения не были найдены. Испытуемые, решившие и не решившие задачу, не отличаются по продолжительности пауз между моторными единицами. Было обнаружено, что на конечном этапе увеличивается частотность «быстрых» линий, которые могут быть связаны преимущественно с «оффлайн» планированием моторной активности, т.е. планированием, предшествующим самой активности, а не протекающим параллельно с ней.

**Ключевые слова:** инсайтные задачи, структура решения, инсайт, задача 9 точек, движения, моторная активность, горизонт планирования

### Введение

В настоящее время одним из наиболее актуальных направлений в психологии решения задач являются исследования феномена инсайта и когнитивных механизмов, лежащих в его основе. Подобный интерес продиктован острой необходимостью преодоления компьютерной метафоры и построения теоретических альтернатив классической теории задачного пространства (Newell, & Simon, 1972), в ранних вариантах которой для инсайта не находится места. На сегодняшний день существует несколько конкурирующих моделей, описывающих когнитивные механизмы инсайта. В первую очередь к ним относятся *теория изменения репрезентации* (Ohlsson, 1984a, 1984b, 1992; Knoblich, Ohlsson, Haider, & Rhenius, 1999;

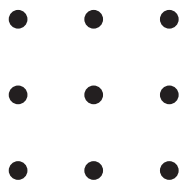
Knoblich, Ohlsson, & Raney, 2001; Ohlsson, 2011) и *теория контроля за продвижением к цели* (MacGregor, Ormerod, & Chronicle, 2001; Ormerod, MacGregor, & Chronicle, 2002; Chronicle, MacGregor, & Ormerod, 2004). Первая теория развивает неогештальтистскую концепцию переструктурирования репрезентации, в то время как вторая пытается модифицировать теорию задачного пространства так, чтобы объяснить инсайт посредством эвристического поиска в пространстве задачи. Авторы оставляют в стороне все так называемые «неспецифические» теории, которые объясняют феномен инсайта через функционирование рабочей (Владимиров, Коровкин, Лебедь, Савинова, Чистопольская, 2016) или долговременной (Seifert, Meyer, Davidson, Patalano & Yaniv, 1995) памяти. Представляется, что теоретическое объяснение инсайта должно быть связано в первую очередь со специальными мыслительными механизмами, не сводимыми ни к каким другим психологическим процессам.

В последнее время появляется все больше экспериментальных фактов, свидетельствующих о том, что активность решателя (в первую очередь, моторная) играет не только инструментальную роль по реализации найденного функционального решения, но также может ускорять или замедлять процесс решения мыслительной задачи, если предшествует (Weisberg & Alba, 1981a; Lung & Dominowski, 1985; Kershaw & Ohlsson, 2004; Спиридонов, Лифанова, 2013; Werner & Raab, 2013) или сопутствует ему (Thomas, Lleras, 2009; Weller, Villejoubert, Vall e-Tourangeau, 2011). Подобные свидетельства не укладываются в полной мере в современные теории инсайта и требуют более детального рассмотрения роли моторной активности в ходе решения инсайтных задач. Когда речь заходит о роли моторики в структуре решения задачи (во всей совокупности психических механизмов, задействованных в решении), необходимо различать две принципиально противоположные точки зрения. Первая сводится к тому, что моторная активность вовлечена в реализацию результата работы когнитивных процессов, а значит является инструментальной, по своей сути, и не влияет на само содержание мышления (решения). Вторая точка зрения рассматривает моторную активность как способную влиять на содержание психических процессов. Подобная точка зрения, например, представлена в рамках исследований «Воплощенного познания» (см., напр., Barsalou, 1999; Glenberg, 1997; Wilson, 2002; Zwaan, 1999).

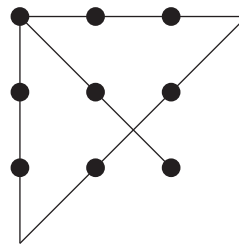
Большинство объяснительных моделей инсайта склоняются к первой точке зрения. Тем не менее, как было указано ранее, существуют экспериментальные свидетельства в пользу возможного влияния моторной активности на решение мыслительных задач. Однако подобные исследования не позволяют ответить на вопрос, какая именно моторная активность может влиять на процесс решения. Таким образом, можно обозначить проблему определения релевантности форм моторной активности по отношению к содержанию мыслительного процесса.

Для того чтобы решить эту проблему, необходимо сначала описать, какие именно формы моторики (или их изменения) могут сопутствовать или просто быть связаны с мыслительными механизмами, участвующими в решении задачи. В качестве модели для описания моторной структуры решения инсайтной задачи авторы использовали одну из наиболее изученных инсайтных задач — 9 точек (Maier, 1930) (рис. 1, 2). Основное преимущество этой задачи заключается в том, что структура ее решения представляет собой последовательность попыток (проб),

в каждой из которых решатель рисует прямые линии, вовлекая свою моторику непосредственно в процесс решения. При этом моторная активность сама по себе организована в последовательность реализуемых моторных единиц (рисование отдельных линий или их сочетаний), которые отделяются друг от друга паузами. В связи с этим важно выделить типологию моторных единиц в структуре решения инсайтной задачи, которая отражает динамику процесса решения, т.е. устойчивые различия моторной активности в начале и в конце решения, а также связанные с этим различия успешных и неуспешных решателей.



**Рис. 1.** Задача «9 точек» Н. Майера. Необходимо соединить четырьмя прямыми линиями, не отрывая карандаша от бумаги, 9 точек, расположенных указанным образом (Maier, 1930)



**Рис. 2.** Одно из возможных правильных решений этой задачи

Принимая во внимание то, что решателю приходится совершать огромное количество однотипных движений, можно утверждать, что одним из источников изменения моторной активности в ходе решения в данном случае является процесс автоматизации. Данный процесс должен приводить к сокращению продолжительности пауз между моторными единицами и увеличению размера моторных единиц за счет объединения нескольких мелких в более крупные. В задаче 9 точек это может проявляться в том, что на ранних этапах решения испытуемые рисуют преимущественно только по одной линии за раз, а на более поздних — целые последовательности линий. Таким образом, можно предположить, что *длина моторных единиц на поздних этапах решения больше, чем на ранних.*

Второй источник изменений моторной активности в структуре решения инсайтной задачи может быть связан с понятием горизонта планирования (look-ahead) и с различными типами самого планирования. Стоит различать, как минимум, два типа планирования: «онлайн» планирование, которое происходит непосредственно во время моторной активности, т.е. во время рисования линии, и «оффлайн» планирование, которое предшествует реализации движений решателя. В задаче 9 точек два этих типа планирования связаны с различной скоростью рисования линий: в случае «онлайн» планирования скорость рисования линий будет меньше, чем в случае «оффлайн» планирования. Таким образом, можно предположить, что успешные решатели отличаются от неуспешных по частоте рисования «быстрых» линий в сравнении с «медленными» линиями. Успешным решателям необходимо рассматривать большее количество альтернатив реально реализуемым моторным единицам, что значительно легче в случае «оффлайн» планирования. Поэтому *частота быстрых линий у успешных решателей должна быть выше, чем у неуспешных.*

Третьим источником изменений моторики может служить изменение неадекватных последовательностей движений, которые использовались на ранних этапах решения задачи 9 точек. Поскольку сложность этой задачи связана с автоматическими перцептивными ограничениями (например, расположение точек в виде квадрата), «навязывающими» ошибочные моторные программы рисования прямых линий внутри этого квадрата, предполагается, что для отыскания правильного ответа необходимо найти и активировать другие способы рисования линий. И сделать это значительно легче посредством «оффлайн» планирования. Таким образом, можно предположить, что *частота «медленных» линий на поздних этапах ниже, чем на ранних.*

Для проверки сформулированных гипотез было проведено квазиэкспериментальное исследование.

### Процедура и методика исследования

**Выборка.** В качестве испытуемых выступили 45 студентов РАНХиГС в возрасте от 18 до 21 года ( $M = 19,32$ ;  $SD = 0,59$ ), из них 10 мужчин, 7 испытуемых были исключены из дальнейшего анализа, поскольку в постэкспериментальном опросе заявили о том, что знакомы с задачей и вспомнили решение. Испытуемые участвовали в эксперименте за дополнительные баллы по учебным курсам. В остальном схема отбора испытуемых в выборку сводилась к простой рандомизации.

**Стимульным материалом** в данном исследовании была инсайтная задача 9 точек, которая предъявлялась на планшете Asus (диагональ экрана — 12"; четырехядерный процессор — Intel Atom X5-Z8500 с тактовой частотой 1,44 ГГц; операционная система Windows 10) с помощью специально написанной программы на языке Delphi.

Программа предъявляла испытуемым **инструкцию**: «Вам необходимо соединить девять точек четырьмя прямыми линиями, не отрывая пальца от экрана планшета. Все попытки решить задачу необходимо делать не в уме, не в воздухе, а вручную на экране планшета. У Вас будет несколько проб. Проба считается законченной, как только Вы отрываете палец от экрана. Чем быстрее Вы справитесь с задачей, тем лучше». Затем на планшете в центре экрана появлялось изображение 9 точек, сгруппированных в форму «квадрата» (по 10 мм в диаметре каждая; расстояние между соседними точками по вертикали и горизонтали — 15 мм). Как только испытуемые начинали рисовать линии на планшете, программа фиксировала параметры их моторной активности (координаты точек нарисованных линий в пикселях и соответствующее каждому значению координат системное время в миллисекундах). Решение было ограничено 100 пробами, и, если испытуемый не решал задачу за это количество проб, она считалась нерешенной. Помимо параметров моторной активности испытуемых также фиксировалось время решения, успешность и количество проб. Эксперимент проводился индивидуально.

В качестве **зависимых переменных** в данном эксперименте использовались параметры моторной активности в ходе решения: длина моторных единиц (нарисованных линий или их частей) в пикселях, скорость их реализации в пикселях



за миллисекунду и продолжительность пауз между моторными единицами в миллисекундах. Зависимые переменные заданы в шкале интервалов.

Поскольку данное исследование было квазиэкспериментальным и активного воздействия со стороны экспериментатора не было, вместо независимых переменных в строгом смысле слова использовались так называемые группирующие переменные. Одна из группирующих переменных была межгрупповой — успешность решения, а другая внутргрупповой — этап решения задачи. У обеих переменных было по два уровня: успешные и неуспешные решатели, первая половина и вторая половина решения, соответственно. Каждая из группирующих переменных была задана в номинативной шкале. Для удобства описания при обработке результатов группирующие переменные упоминаются в качестве независимых переменных в широком смысле этого слова.

### **Обработка результатов: переменные**

Для проверки сформулированных гипотез зарегистрированные данные моторной активности в координатах и системном времени в миллисекундах были преобразованы в переменные «Продолжительность пауз между моторными единицами» в миллисекундах, «Длина моторной единицы» в пикселях и «Скорость реализации моторной единицы» в пикселях за миллисекунду.

*Продолжительность паузы между моторными единицами* — это промежуток времени, за который не произошло никаких изменений в координатах точек (т.е. положения пальца испытуемого относительно экрана планшета). Для того чтобы выделить количество пауз в каждой из проб у каждого испытуемого, была выбрана уставка (нижний порог) в 20 миллисекунд как минимальный период времени, за который не происходило изменений в координатах точек. Такая величина уставки позволяет отсесть влияние тремора конечностей испытуемых на рисование линий. *Длина моторной единицы* — расстояние в пикселях, которое рука решателя проходит, рисуя линию, в промежутке от одной паузы до следующей. Данная переменная рассчитывается после того, как выделены паузы и обозначены начальные и конечные точки для каждой из моторных единиц. *Скорость реализации моторной единицы* — отношение расстояния в пикселях ко времени в миллисекундах, потраченному на реализацию моторной единицы.

Переменная «Скорость реализации моторной единицы» была преобразована в переменную «Тип планирования». Для этого по каждому испытуемому была вычислена медиана по этой переменной. Те значения скорости реализации моторной единицы, которые были меньше значения медианы, кодировались как «медленные» линии (1), а значения переменной, превышавшие медиану, — как «быстрые» линии (2).

Для того чтобы задать независимую переменную *этап решения* (первая половина и вторая половина решения), по каждому испытуемому количество потраченных им проб было поделено по медиане, и значения, оказавшиеся меньше медианы, были обозначены как начальный этап решения, а значения проб больше медианы были обозначены как его конечный этап.

Помимо этого, чтобы еще более «очистить» данные от моторного «шума», вызванного тремором, при проверке гипотезы о длине моторных единиц и о раз-

личных типах планирования моторных единиц были использованы только те данные, где длина линий превышала 10 мм (38 пикселей), т.е. превышала диаметр любой из 9 точек на экране планшета.

### Результаты

Количественные результаты эксперимента (табл. 1—4) показали следующее.

Для проверки гипотез об увеличении длины моторных единиц по ходу решения и о большей длине моторных единиц у успешных решателей в сравнении с неуспешными был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Между средними значениями длин моторных единиц (табл. 1) на разных этапах решения были получены статистически значимые различия ( $F(1,32) = 12,39, p < 0,01, \eta^2 = 0,27$ ). Также, были получены статистически значимые различия между средними значениями длины моторных единиц у успешных и неуспешных решателей ( $F(1,32) = 17,8; p < 0,001, \eta^2 = 0,36$ ). Помимо этого был обнаружен эффект взаимодействия факторов успешности решения и этапа решения ( $F(1,32) = 10,8, p < 0,01, \eta^2 = 0,25$ ).

Таблица 1

**Средние и стандартные отклонения длин моторных единиц у успешных и неуспешных решателей в первой и второй половине решения (Mean and standard deviations of lengths of motor units for successful and unsuccessful solvers in the first and second half of the solution)**

| Этап решения   | Длина моторных единиц, пиксель |           |                         |                     |           |                           |                               |
|----------------|--------------------------------|-----------|-------------------------|---------------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|
|                | Успешные решатели              |           |                         | Неуспешные решатели |           |                           |                               |
|                | <i>M</i>                       | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>усп</sub> | <i>M</i>            | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>неусп</sub> | <i>M</i> <sub>по этапам</sub> |
| Начало решения | 234                            | 40        | 262                     | 205                 | 17        | 206                       | 219,5                         |
| Конец решения  | 289                            | 75        |                         | 207                 | 16        |                           | 248                           |

Для проверки гипотез о различиях в продолжительности пауз между моторными единицами у испытуемых, решивших и не решивших задачу, и о сокращении продолжительности пауз по ходу решения задачи был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Между средними значениями (табл. 2) продолжительности пауз у успешных и неуспешных решателей статистически значимых различий получено не было ( $F < 1$ ). Также не были найдены статистически значимые различия между средними значениями продолжительности пауз на различных этапах решения задачи ( $F < 1$ ). Эффект взаимодействия факторов успешности и этапа решения относительно продолжительности пауз также не был получен ( $F < 1$ ).

Таблица 2

**Средние и стандартные отклонения в продолжительности пауз у успешных и неуспешных решателей в первой и второй половине решения (Mean and standard deviations of the duration of pauses for successful and unsuccessful solvers in the first and second half of the solution)**

| Этап решения   | Продолжительность пауз, мс |           |                         |                     |           |                           |                               |
|----------------|----------------------------|-----------|-------------------------|---------------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|
|                | Успешные решатели          |           |                         | Неуспешные решатели |           |                           |                               |
|                | <i>M</i>                   | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>усп</sub> | <i>M</i>            | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>неусп</sub> | <i>M</i> <sub>по этапам</sub> |
| Начало решения | 437                        | 134       | 440                     | 474                 | 88        | 458                       | 455,5                         |
| Конец решения  | 443                        | 123       |                         | 442                 | 65        |                           | 442,5                         |

Для проверки гипотезы о различии в частотности различных типов планирования у успешных и неуспешных решателей на разных этапах решения был использован двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Для «медленных» линий статистически значимых различий в их количестве на начальном и конечном этапе решения получено не было ( $F < 1$ ) (табл. 3). Тем не менее, были получены различия между успешными и неуспешными решателями ( $F(1,32) = 12,9, p < 0,001, \eta^2 = 0,27$ ). Эффект взаимодействия фактора успешности и этапа решения также найден не был ( $F < 1$ ).

Таблица 3

**Средние и стандартные отклонения в количестве медленных линий у успешных и неуспешных решателей в первой и второй половине решения (Mean and standard deviations of the number of “slow” lines for successful and unsuccessful solvers in the first and second half of the solution)**

| Этап решения   | Количество медленных линий |           |                         |                     |           |                           |                               |
|----------------|----------------------------|-----------|-------------------------|---------------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|
|                | Успешные решатели          |           |                         | Неуспешные решатели |           |                           |                               |
|                | <i>M</i>                   | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>усп</sub> | <i>M</i>            | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>неусп</sub> | <i>M</i> <sub>по этапам</sub> |
| Начало решения | 36                         | 30        | 35,5                    | 69                  | 25        | 71,5                      | 52,5                          |
| Конец решения  | 37                         | 30        |                         | 76                  | 38        |                           | 56,5                          |

Также были получены статистически значимые различия в частоте «быстрых» линий у успешных и неуспешных решателей: ( $F(1,32) = 15,5, p < 0,001, \eta^2 = 0,35$ ). Помимо этого были обнаружены различия в частоте встречаемости быстрых линий на разных этапах решения: ( $F(1,32) = 9,5, p < 0,01, \eta^2 = 0,23$ ) (табл. 4). Эффект взаимодействия факторов успешности и этапа решения найден не был ( $F < 1$ ).

Таблица 4

**Средние и стандартные отклонения в количестве быстрых линий у успешных и неуспешных решателей в первой и второй половине решения (Mean and standard deviations of the number of “fast” lines for successful and unsuccessful solvers in the first and second half of the solution)**

| Этап решения   | Количество быстрых линий |           |                         |                     |           |                           |                               |
|----------------|--------------------------|-----------|-------------------------|---------------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|
|                | Успешные решатели        |           |                         | Неуспешные решатели |           |                           |                               |
|                | <i>M</i>                 | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>усп</sub> | <i>M</i>            | <i>SD</i> | <i>M</i> <sub>неусп</sub> | <i>M</i> <sub>по этапам</sub> |
| Начало решения | 27                       | 20        | 37,5                    | 60                  | 30        | 72,5                      | 43,5                          |
| Конец решения  | 48                       | 43        |                         | 85                  | 38        |                           | 66,5                          |

### Обсуждение

В результате проверки гипотез авторы обнаружили различия между успешными и неуспешными решателями по частоте рисования «медленных» линий, т.е. таких, планирование которых осуществляется «онлайн» по ходу рисования. Успешные решатели придерживались подобного типа планирования значительно реже как в начале решения, так и в конце. Подобный результат можно объяснить тем, что деление процесса решения задач на два этапа является довольно грубым и при увеличении количества выделяемых этапов можно увидеть динамику частотности «онлайн» планирования у успешных решателей. Также были обнаружены различия в частотности «быстрых» линий: на конечном этапе решения и успешные, и неуспешные решатели чаще планируют моторную активность в «оффлайн» режиме. При этом также, как и с «онлайн» режимом успешные ре-

шатели отличаются от неуспешных меньшей частотностью, что в принципе можно помимо всего прочего объяснить просто тем, что успешные решатели совершали значительно меньше лишних движений в процессе рисования линий. Таким образом, авторы получили косвенные свидетельства того, что как успешные, так и неуспешные испытуемые увеличивают интенсивность поиска ответа (о чем говорит увеличение количества моторных единиц) на последнем этапе решения. При этом увеличение интенсивности поиска во многом связано с именно быстрыми линиями, т.е. оффлайн планированием.

Гипотеза о сокращении продолжительности пауз между моторными единицами не подтвердилась, что может говорить о том, что в данном случае накладываются два эффекта, которые компенсируют друг друга. Первый эффект связан с предполагаемой автоматизацией и моторным научением в процессе решения задачи и, следовательно, сокращением продолжительности пауз между моторными единицами, а второй — с уже упомянутым увеличением частотности использования «оффлайн» планирования на последних этапах, что должно приводить к увеличению продолжительности пауз.

Гипотеза относительно укрупнения моторных единиц подтвердилась. Увеличение длины моторных единиц у успешных решателей в сравнении с неуспешными можно объяснить за счет того, что для решения задачи необходимо рисовать более длинные линии, выходящие за пределы перцептивного квадрата. При этом взаимодействие факторов позволяет говорить о том, что более существенные различия имеют место у успешных решателей на последнем этапе решения.

Подобные результаты свидетельствуют о существенном и закономерном изменении моторики по ходу успешного решения инсайтной задачи 9 точек. По-видимому, можно говорить о том, что движения решателей входят в саму «ткань» поисков правильного ответа, а не являются внешним сопровождением мыслительных процессов или способом фиксации полученного результата. По ходу решения происходит перестроение моторных программ и переход таким образом к рисованию более длинных линий: движения перестают быть ограничены черными точками, составляющими перцептивный квадрат; успешные решатели находят новые стартовые и финишные точки для новых линий, лежащие в белом поле за его пределами. Все эти новшества обнаруживаются не дискурсивно, а в моторном плане. Применительно к задаче 9 точек и ей подобным моторная активность имеет ключевое значение для отыскания правильного ответа. Мышление оказывается «растворено» в поиске правильных движений и их последовательности; или, наоборот, моторная активность оказывается содержанием, а не только способом решения мыслительной задачи. В любом случае фокус исследовательского интереса явно смещается с «ментальных» процессов на реальные особенности протекания решения, которые в данном случае связаны с протеканием моторной активности.

В связи с этим остро встает проблема реконцептуализации процесса решения инсайтных задач и самого феномена инсайта с привлечением новых теоретических представлений. Одной из заметных альтернатив теории задачного пространства в ближайшие годы могут стать уже упоминавшаяся модели «Воплощенного познания», явно набирающие силу и популярность в различных областях психологических исследований.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю., Лебедь А.А., Савинова А.Д., Чистопольская А.В. Управляющий контроль и интуиция на различных этапах творческого решения // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 48–60.
- Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.
- Спиридонов В.Ф., Лифанова С.С. Инсайт и ментальные операторы, или можно ли пошагово решить инсайтную задачу // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 54–63.
- Barsalou L.W. Perceptual symbol systems // Behavioral and Brain Sciences. 1999. No. 4 (22). P. 577–610. doi: 10.1017/S0140525X99252144.
- Chronicle E.P., MacGregor J.N., Ormerod T.C. What Makes an Insight Problem? The Roles of Heuristics, Goal Conception, and Solution Recoding in Knowledge-Learn Problems // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2004. No. 1 (30). P. 14–27. doi: 10.1037/0278-7393.30.1.14.
- Glenberg, A.M. (1997). What memory is for? // Behavioral and Brain Sciences. No. 1 (20). P. 1–19. doi:10.1017/S0140525X97470012.
- Kershaw T.C., Ohlsson S. Multiple Causes of Difficulty in Insight: The Case of the Nine-Dot Problem // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2004. No. 1 (30). P. 3–13. doi: 10.1037/0278-7393.30.1.3.
- Knoblich G. et al. Constraint relaxation and chunk decomposition on insight problem solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1999. No. 6 (25). P. 1534–1555. doi:10.1037/0278-7393.25.6.1534.
- Knoblich G., Ohlsson S., Raney G.E. An eye movement study of insight problem solving // Memory & Cognition. 2001. No. 7 (29). P. 1000–1009.
- Lung C.-T., Dominowski R.L. Effects of Strategy Instructions and Practice on Nine-Dot Problem Solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1985. No. 4 (11). P. 804–811. doi:10.1037/0278-7393.11.1-4.804.
- MacGregor J.N., Ormerod T.C., Chronicle E.P. Information Processing and Insight: A Process Model of Performance on the Nine-Dot and Related Problems // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2001. No. 1 (27). P. 176–201. doi:10.1037//0278-7393.27.1.176.
- Newell A., Simon H.A. Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972. 920 p. doi:10.2307/2063712.
- Ohlsson S. Deep Learning. How the mind overrides experience. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011. 540 p.
- Ohlsson S. Information-processing explanations of insight and related phenomena // Advances of psychology of thinking / Eds. by M.T. Keane, K.J. Gilhooly, New York: Harvester-Wheatsheaf, 1992. P. 1–44.
- Ohlsson S. Restructuring revisited. I. Summary and critique of the Gestalt theory of problem solving // Scandinavian Journal of Psychology. 1984a. No. 1 (25). P. 65–78. doi:10.1111/j.1467-9450.1984.tb01001.x.
- Ohlsson S. Restructuring revisited. II. An information processing theory of restructuring and insight // Scandinavian Journal of Psychology. 1984b. No. 2 (25). P. 117–129. doi:10.1111/j.1467-9450.1984.tb01005.x.
- Ormerod T.C., MacGregor J.N., Chronicle E.P. Dynamics and Constraints in Insight Problem Solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2002. No. 4 (28). P. 791–799. doi:10.1037/0278-7393.28.4.791.
- Seifert C.M., Meyer D.E., Davidson N., Patalano A.L., Yaniv I. Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective // R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). The nature of insight. New York: Cambridge University Press, 1995. P. 65–124.
- Thomas L.E., Lleras A. Swinging into thought: directed movement guides insight in problem solving // Psychonomic bulletin & review. 2009. No. 4 (16). P. 719–723. doi:10.3758/PBR.16.4.719.

- Weisberg R. W., Alba J. W. An Examination of the Alleged Role of “Fixation” in the Solution of Several “Insight” Problems // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1981. No. 2 (110). P. 169—192. doi: 10.1037/0096-3445.110.2.169.
- Weller A., Villejoubert G., Vallée-Tourangeau F. Interactive insight problem solving // *Thinking & Reasoning*. 2011. No. 4 (17). P. 424—439. doi: 10.1080/13546783.2011.629081.
- Werner K., Raab M. Moving to Solution: Effects of Movement Priming on Problem Solving // *Experimental Psychology*. 2013. No. 6 (60). P. 403—409. doi: 10.1027/1618-3169/a000213.
- Wilson M. Six views of embodied cognition // *Psychonomic bulletin & review*. 2002. No. 4 (9). P. 625—636. doi: 10.3758/BF03196322.
- Zwaan R.A. Embodied cognition, perceptual symbols, and situation models // *Discourse Processes*. 1999. No. 1 (28). P. 81—88. doi: 10.1080/01638539909545070.

© Логинов Н.И., Спиридонов В.Ф., Мезенцев О.А., 2017

### История статьи:

*Поступила в редакцию:* 1 марта 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

### Для цитирования:

Логинов Н.И., Спиридонов В.Ф., Мезенцев О.А. Движения в структуре решения инсайтных задач (на материале задачи 9 точек) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 201—212.

### Сведения об авторах:

*Логинов Никита Иванович* — научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: lognikita@yandex.ru

*Спиридонов Владимир Феликсович* — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: vspiridonov@yandex.ru

*Мезенцев Олег Анатольевич* — заведующий отделом программно-технических средств и оргтехники Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт». E-mail: mezentsevoa@mpei.ru

## MOVEMENTS IN THE STRUCTURE OF INSIGHT PROBLEM SOLVING (THE CASE OF NINE-DOT PROBLEM)

**Abstract.** Existing data about the effect of concomitant or preceding motor activity on the process of insight problem solving conflicts with modern theories of insight. Therefore, it requires more detailed research of motor activity in the insight problem solving. This study investigates the regular changes of motor activity in the process of solving a classical insight problem “9 dots” (nine-dot problem). To register the motor activity parameters (length of the motor units, velocity of implementation of the motor units, duration of the pauses between the motor units) and to present conditions of the problem a tablet was used. As a result, persistent differences in the motor activity were found between successful and unsuccessful solvers in the initial and final stage of the problem solution. It turned out that successful solvers demonstrated a greater length of motor units (especially at the final stage of the solution) than unsuccessful ones. At the same time, differences in the duration of pauses between the motor units at

the initial and final stages of the solution were not found. Subjects who did and did not solve the problem do not differ in the duration of pauses between the motor units. It was found that at the final stage the frequency of the “fast” lines increases which can be associated primarily with the “offline” planning of motor activity that is the planning preceding the activity itself, rather than proceeding in parallel with it.

**Key words:** insight problem, structure of problem solving, insight, “9 dot” problem, movement, motor activity, lookahead

## REFERENCES

- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577–610. doi: 10.1017/S0140525X99252144.
- Chronicle, E.P., MacGregor, J.N., & Ormerod, T.C. (2004). What Makes an Insight Problem? The Roles of Heuristics, Goal Conception, and Solution Recoding in Knowledge-Lean Problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 14–27. doi: 10.1037/0278-7393.30.1.14.
- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58, 270. doi: 10.1037/h0093599.
- Glenberg, A.M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20(1), 1–55. doi:10.1017/S0140525X97470012.
- Kershaw, T., & Ohlsson, S. (2004). Multiple causes of difficulty in insight: The case of nine-dot problem. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 3–13. doi: 10.1037/0278-7393.30.1.3.
- Knoblich, G., & Ohlsson, S. (1999). Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(6), 1534. doi:10.1037/0278-7393.25.6.1534.
- Knoblich, G., Ohlsson, S., & Raney, G.E. (2001). An eye movement study of insight problem solving. *Memory and Cognition*, 29(7), 1000–9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11820744>.
- Lung, C.-T., & Dominowski, R.L. (1985). Effects of Strategy Instructions and Practice on Nine-Dot Problem Solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11(4), 804–811. doi: 10.1037/0278-7393.11.1-4.804.
- MacGregor, J.N., Ormerod, T.C., & Chronicle, E.P. (2001). Information Processing and Insight: A Process Model of Performance on the Nine-Dot and Related Problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27(1), 176–201. doi:10.1037//0278-7393.27.1.176.
- Newell, A., & Simon, H.A. (1973). Human Problem Solving. *Contemporary Sociology*, 2(2), 169. doi:10.2307/2063712.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep Learning. How the mind overrides experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ohlsson, S. (1992). Information-processing explanations of insight and related phenomena. In M.T. Keane & K.J. Gilhooly (Eds.), *Advances in the psychology of thinking* (pp. 1–44). New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Ohlsson, S. (1984a). Restructuring revisited. I. Summary and critique of the Gestalt theory of problem solving. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 65–78. doi: 10.1111/j.1467-9450.1984.tb01001.x.
- Ohlsson, S. (1984b). Restructuring revisited. II. An information processing theory of restructuring and insight. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(2), 117–129. doi: 10.1111/j.1467-9450.1984.tb01005.x.
- Ormerod, T.C., MacGregor, J.N., & Chronicle, E.P. (2002). Dynamics and constraints in insight problem solving. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 28(4), 791–799. doi: 10.1037/0278-7393.28.4.791.
- Seifert, C.M., Meyer, D.E., Davidson, N., Patalano, A.L., & Yaniv, I. (2013) Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). *The nature of insight*. New York: Cambridge University Press, 65–124.

- Spiridonov, V.F., & Lifanova, S.S. (2013). Insight and Mental Operators: Are Step-by-Step Solutions of Insight Tasks Possible? *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 10(3), 54—63. (in Russ.)
- Thomas, L.E., & Lleras, A. (2009). Swinging into thought: directed movement guides insight in problem solving. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(4), 719—723. doi: 10.3758/PBR.16.4.719.
- Vladimirov, I.Yu., Korovkin, S.Yu., Lebed', A.A., Savinova, A.D., & Chistopol'skaya, A.V. (2016). Executive control and intuition: interaction at different stages of creative decision. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 37(1), 48—60.
- Weisberg, R.W., & Alba, J.W. (1981). An Examination of the Alleged Role of “Fixation” in the Solution of Several “Insight” Problems. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(2), 169—192. doi: 10.1037/0096-3445.110.2.169.
- Weller, A., Villejoubert, G., & Vall e-Tourangeau, F. (2011). Interactive insight problem solving. *Thinking & Reasoning*, 17(4), 424—439. doi:10.1080/13546783.2011.629081.
- Werner, K., & Raab, M. (2013). Moving to solution. *Experimental Psychology*, 60(6), 403—9. doi:10.1027/1618-3169/a000213.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625—636. doi: 10.3758/BF03196322.
- Zwaan, R.A. (1999). Embodied cognition, perceptual symbols, and situation models. *Discourse Processes*, 28(1), 81—88. doi: 10.1080/01638539909545070.

**Article history:**

*Received* 1 March 2016

*Revised* 11 April 2017

*Accepted* 14 April 2017

**For citation:**

**Loginov, N.I., Spiridonov, V.F., Mezentsev, O.A. (2017). Movements in the Structure of Insight Problem Solving (The Case of Nine-Dot Problem). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 201—212.**

**Bio Note:**

*Nikita I. Loginov* — Researcher in Cognitive Research Lab of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: lognikita@yandex.ru

*Vladimir F. Spiridonov* — Doctor of Psychological Science, Professor of the General Psychology Department of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: vfspiridonov@yandex.ru

*Oleg A. Mezentsev* — Head of the Department of software, hardware and office equipment of the National Research University “Moscow Power Engineering Institute”. E-mail: mezentsevoa@mpei.ru





DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-213-225

УДК 159.9.018.3

## ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Т.Д. Дубовицкая<sup>1</sup>, Г.Ф. Тулитбаева<sup>2</sup>, А.В. Шашков<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Сочинский государственный университет  
ул. Советская, 26а, Сочи, Россия, 354000

<sup>2</sup> Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
ул. Октябрьской революции, 3а, Уфа, Россия, 450000

Социально-перцептивная установка определяется как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным образом. Функциями социально-перцептивной установки являются: социально-приспособительная (утилитарная), когнитивная, экспрессивно-оценочная, психологической защиты. Представлена авторская методика диагностики социально-перцептивной установки личности по отношению к другим людям. В качестве стимульного материала предлагаемой диагностической методики выступили пословицы народов мира.

Результаты психометрической проверки свидетельствуют о надежности и валидности методики. *Высокие баллы* по результатам диагностики говорят о свойственном личности: готовности доверять, помогать и замечать позитивное; умении видеть позитивный потенциал; вере в способности людей развиваться и достигать более высоких результатов; эмоциональном принятии, доброжелательности, эмпатии. *Средние показатели* говорят о стремлении испытуемого к близким и доверительным отношениям, сотрудничеству, искренности; старании понять другого человека; стремлении учитывать индивидуально-психологические особенности других людей; противоречия с другими либо отсутствуют, либо конструктивно разрешаются. *Низкие показатели* свидетельствуют о том, что испытуемому свойственны по отношению к другим людям: подозрительность, ожидание негативного отношения к себе, игнорирование их успехов и достижений; эмоциональное неприятие, критика, ирония, злорадство; обвинения в адрес других используются для оправдания своих негативных действий (агрессии) в отношении их.

Методика может использоваться для решения задач психодиагностики, психокоррекции, консультирования в целях оптимизации общения и межличностных отношений: достижения взаимопонимания, сотрудничества, принятия конструктивного обоюдодыгодного решения, преодоления стремления к критике другого человека.

**Ключевые слова:** установка; социальная перцепция; социальная установка; социально-перцептивная установка; межличностные отношения

### Введение

В условиях глобализации, социально-экономических и политических процессов, происходящих в современном обществе и носящих нередко деструктив-

ный характер, одной из значимых становится проблема оптимизации общения и межличностных отношений. Необходимость взаимопонимания, выработки общих точек зрения, принятия обоюдовыгодных решений служат условиями совместной жизнедеятельности и выживания людей. К сожалению, данный подход не является доминирующим. Недоверие, стремление к противостоянию, критическое отношение к другим и ожидание ответного негативизма настолько распространены в мире, что порой выходят за рамки здравого смысла.

В этой связи актуальным становится выявление путей и механизмов, обеспечивающих характер взаимодействия людей. В качестве одного из таких механизмов, лежащих в основе поведения, в том числе и коммуникативного, лежат психологические установки, и прежде всего те, которые обуславливают характер / тип восприятия другого. В частности, на взгляд авторов, можно говорить о так называемой *социально-перцептивной установке* по отношению к другим людям. Рассматривая особенности данной установки и методики ее диагностики напоминаем, что термин «установка», как известно, был введен немецким психологом Л. Ланге в ходе исследования особенностей восприятия и впоследствии был распространен на всю психическую деятельность человека. Согласно определению, Г. Олпорта, установка — это «психическое состояние готовности, возникающее на основе предыдущего опыта и осуществляющее управляющее воздействие на поведенческие акты (реакции) индивида по отношению к ситуациям и объектам, с которыми он оказывается связанным» (Петровский, Шпалинский, 1978, с. 88). Более точное (на взгляд авторов) определение установки дает Д.Н. Узнадзе, рассматривая ее как целостное динамическое состояние готовности к определенной активности, которое обуславливается факторами потребности субъекта и соответствующей объективной ситуацией (Узнадзе, 1901). Современное содержательное определение установки, базирующееся на деятельностном подходе, предлагает А.Г. Асмолов: «Установка — готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту» (Асмолов, 2005, с. 32).

Необходимо различать понятия «социальная установка» и «перцептивная установка» (Асмолов, Ковальчук, 1977). Понятию социальной установки в западной психологии соответствует термин “attitude” (установка по Д.Н. Узнадзе обозначается “set”). В социальную психологию термин «аттитюд» был введен польскими психологами У. Томасом и Ф. Знанецким в 1918 г., изучавшим адаптацию польских крестьян, эмигрировавших из Европы в Америку. Согласно их определению социальная установка — это психологическое переживание индивидом значимости или ценности социального объекта. По их мнению, установка всегда есть чье-то состояние, содержащее отношение к чему-то (Tomas, Znaniecki, 1918). Рассматривая проблему регуляции социального поведения как ключевую для социальной психологии, они считали, что социальная психология — это наука об аттитюдах, поскольку именно социальная (а не индивидуальная или общая) психология призвана изучать «субъективную сторону культуры» (Шихирев, 1985, с. 29).

В Оксфордском толковом словаре по психологии социальная установка рассматривается как термин, используемый в нескольких контекстах для обозначения любой установки, которая может характеризоваться как социальная по происхождению или способу проявления: 1) установка, которая лежит в основе тенденции человека вести себя с другими людьми определенным образом; 2) определенная модель убеждений, общих для группы людей или общества; 3) личное убеждение, приобретенное в результате процесса социализации (Ребер, 2002).

В свою очередь, перцептивная установка, согласно А. Маклакову, — это «готовность воспринимать то, что вы ожидаете увидеть» (Маклаков, 2008, с. 153). Как видим, перцептивная установка ни дифференцируется по объектам. В силу особой значимости «человека» как объекта восприятия имеет смысл, на взгляд авторов, говорить о социально-перцептивной установке.

**Социально-перцептивная установка** определяется авторами как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным образом. Социально-перцептивная установка практически всегда проявляется у субъектов в ситуациях общения и межличностных отношений, выступая одной из составляющих когнитивного компонента культуры отношения людей друг к другу. В отличие от стереотипов, которые носят глобальный характер (распространяются не только на восприятие людей с учетом их национальности, профессии, религиозной принадлежности и др., но и на оценку явлений), социально-перцептивная установка носит более частный (проявляется к людям) и более лабильный характер (зависит от обстоятельств и ситуации).

Данная установка формируется на основе предыдущего опыта общения с людьми и выполняет следующие функции:

- *социально приспособительную* (утилитарную): обуславливает заранее определенное поведение субъектов по отношению друг к другу;
- *когнитивную*: упрощает взаимную ориентацию на основе сложившегося мнения друг о друге;
- *экспрессивно-оценочную*: проявляется в специфических эмоционально окрашенных мнениях и высказываниях в адрес друг друга;
- *психологической защиты*: предохраняет субъектов от внутренних конфликтов, поддерживает их самооценку.

Социально-перцептивная установка может быть положительной (позитивной), отрицательной (негативной) и неустойчивой (неопределенной); проявляться в отношениях к людям, с которыми человек взаимодействует, а также может носить глобальный характер, проявляться в целом к людям и миру, накладывая отпечаток на все поведение человека. Этому есть определенные предпосылки. Согласно Э. Эриксону (2000), уже на первом году жизни у ребенка складывается либо «базисное доверие», либо «базисное недоверие» к матери, другим людям, окружающему миру, которое в значительной степени влияет на его последующую жизнь.

В ситуации недоверия к миру, человек живет с представлением о том, что мир и окружающие его люди злые и вряд ли от них можно ожидать что-либо хорошее, в силу чего во всех жизненных ситуациях он ждет от других проявления негатив-

визма в свой адрес и готовится к ответным защитным действиям. Накапливая определенный жизненный опыт, человек может со временем прийти к пониманию того, что мир и другие люди могут быть добры к нему и с ними можно иметь дело, в том числе проявлять ответное доброжелательное отношение, но подобная смена социально-перцептивной установки может растянуться на многие годы.

В качестве примера глобальной позитивной социально-перцептивной установки по отношению к людям можно привести поведение Иешуа из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Иешуа называет всех окружающих добрыми людьми: как самого прокуратора («Добрый человек, поверь мне!»), так и тех людей, которые его оклеветали («Эти добрые люди... ничему не учились и все перепутали»), а также палача кентуриона Марка по прозвищу Крысобой («А вот, например, кентурион Марк, его прозвали Крысобоем, — он — добрый? Да, — ответил арестант, — он, правда, несчастливый человек»).

Несомненно, человеку необходимо проявлять осторожность и внимательность в межличностных отношениях, понимать, что люди могут быть разными. Никогда не бывает лишним узнать дополнительную информацию о человеке из разных источников, и по крайней мере, хотя бы внешне для начала не проявлять негатива, постараться найти общие точки соприкосновения и затем принимать решение о возможности или невозможности и характере дальнейших отношений. К сожалению, люди в ряде случаев изначально проявляют негативную социально-перцептивную установку по отношению к окружающим, что затрудняет конструктивное взаимодействие и мешает им как в личных отношениях, так и в совместной деятельности (учебной, трудовой и др.).

Таким образом, важное психопрофилактическое и психокоррекционное значение имеет диагностика социально-перцептивной установки. В частности, одной из наиболее известной является методика измерений родительских установок и реакций (опросник *PARY*, авторы Е. Шефер, Р. Белл). Также можно отметить методику «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» (автор В.В. Бойко), предназначенную для выявления негативных коммуникативных видов установок личности по отношению к другим людям. К данным видам установок относятся: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них; открытая жестокость в отношениях к людям; брюзжание, т. е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами. Методика также позволяет выявить обоснованный негативизм в суждениях о людях и негативный личный опыт общения с окружающими.

«Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (автор О.Ф. Потемкина) направлена на выявление социально-психологических установок на «альтруизм — эгоизм», «процесс — результат», «свобода — власть», «труд — деньги». Представленные методики имеют вид опросников, содержащих набор суждений и характеристик поведения, с которыми испытуемый соглашается или нет.

**Целью** авторского исследования стала разработка оригинальной методики диагностики социально-перцептивной установки личности по отношению к другим людям.

## Методика

**Цель методики:** диагностика социально-перцептивной установки человека по отношению к другим людям.

**Процедура опроса.** Методика может проводиться как индивидуально, так и в групповом тестировании.

**Стимульный материал.** В качестве стимульного материала предлагаемой диагностической методики выступили пословицы народов мира. Данная форма народного творчества всегда содержит в себе определенную мысль, вывод, а также носит поучительный характер. Отражая обобщенный человеческий опыт, пословицы формируют культуру поведения и стиль жизни (например: «не красна изба углами, а красна пирогами»; «без труда не выловишь и рыбку из пруда»; «цыплят по осени считают»; «шило в мешке не утаишь»), помогают человеку понять и объяснить поведение других людей, в том числе и такое, которое не всегда является конструктивным и позитивным в глазах окружающих (например: «яблоко от яблони не далеко падает»; «на воре и шапка горит»), а также формируют определенные убеждения, взгляды, которые могут помочь избежать неожиданных неприятностей (например, «от добра добра не ищут»).

При этом не со всеми пословицами можно согласиться. В ряде случаев они носят оттенок негативизма и злорадства («человек человеку волк», «добро должно быть с кулаками», «красно говорит, а сам зло творит»).

Знакомство человека с пословицей либо актуализирует у него соответствующий жизненный опыт и тогда он соглашается с пословицей, либо противоречит его жизненному опыту, внутренним убеждениям и тогда человек не соглашается с ней. Тем самым, согласие с одними пословицами и несогласие с другими позволяет выявить присущие человеку внутренние установки, которые определяют его поведение в определенных ситуациях.

В ходе разработки предлагаемой методики использовались пословицы, в которых представлены особенности человеческих взаимоотношений. В качестве литературных источников использовались электронно-справочные материалы, размещенные в информационной сети Интернет (*Пословицы и поговорки народов мира; Пословицы: толкование пословиц*) и содержащие тематические подборки пословиц и поговорок народов разных стран.

Первоначальный вариант методики включал 31 пословицу. После проведения психометрической проверки было исключено 15 пословиц, имевших однотипные ответы, а также отрицательную корреляцию. Итоговая версия методики состоит из 16 пословиц (табл. 1).

### **Итоговый текст методики.**

**Инструкция.** Вам предлагается перечень пословиц, по-разному характеризующих людей. Внимательно прочтите каждую пословицу и выразите свое «согласие» или «не согласие» с ней, поставив напротив знак, соответствующий вашему мнению:

- + — согласен, соответствует моему мнению;
- — не согласен, не соответствует моему мнению;
- ? — трудно сказать.

Таблица 1

**Итоговая версия методики**

| № п/п | Пословицы   | Степень согласия |
|-------|---|------------------|
| 1     | Есть люди, а есть людишки   |                  |
| 2     | Своя рубаха дороже чужой шкуры  |                  |
| 3     | Любовь к людям — лучшее богатство   |                  |
| 4     | Много в людях милости, а больше лихости   |                  |
| 5     | Не верь брату родному — верь своему глазу кривому   |                  |
| 6     | Горбатого исправит могила, а упрямого дубина  |                  |
| 7     | Сам себя не хаяю, да и людей не хвалю   |                  |
| 8     | Глядит лисой, а пахнет волком   |                  |
| 9     | Все доброхоты, а в нужде помочь нет охоты   |                  |
| 10    | От живого человека добра не жди, а от мертвого и подавно                                    |                  |
| 11    | К людям ближе — счастье крепче  |                  |
| 12    | К хорошему человеку плохое слово не пристанет   |                  |
| 13    | Кто людей любит, тот долго живет  |                  |
| 14    | Посмотришь — человек, всмотришься — сатана  |                  |
| 15    | Тихий человек крепко кусает   |                  |
| 16    | Позаботишься о человеке — голова будет в крови, позаботишься о скотине — во рту будет масло |                  |

*Обработка результатов.* Результаты обрабатываются в соответствии с ключом, где «да» означает положительные ответы (согласен), а «нет» — отрицательные (не согласен). За совпадение с ключом ставится 2 балла, за несовпадение — 0 баллов, за каждый ответ «трудно сказать» испытуемый получает 1 балл.

*Ключ:*

– ответы «да»: 3, 11, 12, 13;

– ответы «нет»: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16.

*Интерпретация результатов.* Для определения суммарного балла подсчитывается общее количество баллов по всем пунктам опросника.

Высокие показатели (от 22 до 32 баллов) свидетельствуют о том, что испытуемому свойственны по отношению к другим людям (в соответствии с функциями социально-перцептивной установки): 1) готовность доверять, помогать и замечать положительные особенности в их поведении; 2) умение видеть позитивный потенциал, вера в способности людей развиваться и достигать успехов и более высоких результатов; 3) эмоциональное принятие, доброжелательность, эмпатия; 4) стремление сохранять конструктивные отношения с окружающими, готовность оказывать необходимую поддержку, а также избегать критики в адрес других людей.

Средние показатели (от 11 до 21 баллов) говорят: 1) о стремлении испытуемого к близким и доверительным отношениям, сотрудничеству, искренности; 2) старании понять другого человека; 3) стремлении учитывать индивидуально-психологические особенности других людей; 4) противоречия с другими либо отсутствуют, либо конструктивно разрешаются.

Низкие показатели (от 0 до 10 баллов) свидетельствуют о том, что испытуемому свойственны по отношению к другим людям: 1) подозрительность, ожидание негативного отношения к себе, готовность видеть прежде всего отрицательные проявления в поведении окружающих, игнорирование их успехов и достижений; 2) навешивание негативных ярлыков, принижение уровня способностей; 3) эмоциональное неприятие, критика, ирония, злорадство; 4) обвинения в адрес других используются для обоснования и оправдания своих негативных действий (агрессии) в отношении их.

**Участники исследования.** Методика стандартизирована на выборке, включающей 342 испытуемых в возрасте от 18 до 34 лет (142 юношей и 200 девушек), студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся в различных учебных заведениях городов Уфы, Стерлитамака. Все испытуемые заполняли бланки анонимно. Репрезентативность выборки обеспечивалась представленностью в ней испытуемых различного пола, возраста, сферы деятельности, а также достаточным для стандартизации количеством испытуемых.

**Психометрическая проверка** методики заключалась в выявлении нормальности распределения с помощью критериев  $\lambda$ -Колмогорова—Смирнова, W-Шапиро—Уилка; в проверке внутренней согласованности ответов; ретестовой надежности; конструктивной валидности; содержательной валидности. Для вычисления корреляций использовался коэффициент линейной корреляции К. Пирсона, для вычисления коэффициента надежности—согласованности использовалась формула Кронбаха. Математико-статистическая обработка осуществлялась с помощью программного пакета SPSS 13.0.

### Результаты и их обсуждение

В ходе исследования у испытуемых не возникало вопросов по поводу понимания смысла пословиц, проявлялся познавательный интерес, обусловленный необычностью стимульного материала.

Проведение психометрической проверки методики позволило получить следующие результаты.

1. Проверка методики на *нормальность распределения* показала, что распределение имеет нормальный вид, поскольку медиана и среднее арифметическое практически не различаются, значения асимметрии и эксцесса не превышают единицы и сопоставимы со средними стандартными ошибками.

Получены следующие данные: среднее арифметическое — 15,8; медиана — 15,5; асимметрия — 0,16; эксцесс — 0,38; стандартная ошибка — 0,34; мода — 14; стандартное отклонение — 6,25; минимальное число баллов — 2; максимальное число баллов — 32.

Для оценки вероятности принадлежности выборки к генеральной совокупности с нормальным распределением были произведены расчеты по критерию  $\lambda$ -Колмогорова—Смирнова. Значение  $p = 0,170$  ( $p > 0,05$ ), т.е. существенного различия от нормальности не обнаружено. Также для проверки нормальности распределения данных использован тест W-Шапиро—Уилка: значение  $p = 0,150$  ( $p > 0,05$ ), что свидетельствует о приближении распределения к нормальному. Таким образом, значения подчиняются нормальному распределению.

Сравнение средних арифметических показателей у юношей (16,2 балла) и у девушек (15,8 балла) не выявило статистически значимых различий (критерий Манна—Уитни).

2. *Проверка надежности теста* производилась на основе метода «расщепления» и последующего вычисления соответствующих коэффициентов. Получены следующие результаты. Коэффициент корреляции четных и нечетных суждений составил 0,53 ( $p < 0,001$ ), что показывает достоверность связи. Также выявлена высокая положительная значимая корреляция итогового балла по тесту с каждым суждением (в пределах от 0,39 до 0,56, при  $p < 0,001$ ), что свидетельствует о высоком уровне внутренней согласованности методики (табл. 2, 3). Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха составил 0,80. Тем самым методика показала высокую внутреннюю согласованность.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции показателей каждой пословицы с суммарным баллом  
(Correlations between proverbs and total test score)**

| № п/п | Пословицы   | Коэффициенты корреляции |
|-------|---|-------------------------|
| 1     | Есть люди, а есть людишки   | 0,41                    |
| 2     | Своя рубаша дороже чужой шкуры  | 0,38                    |
| 3     | Любовь к людям — лучшее богатство   | 0,47                    |
| 4     | Много в людях милости, а больше лихости   | 0,41                    |
| 5     | Не верь брату родному — верь своему глазу кривому   | 0,43                    |
| 6     | Горбатого исправит могила, а упрямого дубина  | 0,40                    |
| 7     | Сам себя не хаяю, да и людей не хвалю   | 0,34                    |
| 8     | Глядит лисой, а пахнет волком   | 0,43                    |
| 9     | Все доброхоты, а в нужде помочь нет охоты   | 0,41                    |
| 10    | От живого человека добра не жди, а от мертвого и подавно                                    | 0,46                    |
| 11    | К людям ближе — счастье крепче  | 0,44                    |
| 12    | К хорошему человеку плохое слово не пристанет   | 0,41                    |
| 13    | Кто людей любит, тот долго живет  | 0,49                    |
| 14    | Посмотришь — человек, всмотришься — сатана  | 0,56                    |
| 15    | Тихий человек крепко кусает   | 0,44                    |
| 16    | Позаботишься о человеке — голова будет в крови, позаботишься о скотине — во рту будет масло | 0,54                    |

*Примечание.* Все корреляции значимы при  $p < 0,001$ .

3. *Ретестовая надежность* проверялась с помощью вычисления коэффициента линейной корреляции показателей первого и повторного тестирования 33 испытуемых. Повторное тестирование проводилось через 2 месяца. Коэффициент корреляции составил 0,56 ( $p < 0,01$ ). Полученный коэффициент ретестовой надежности удовлетворяет психометрическим требованиям.

4. *Конструктивная валидность* определялась с помощью вычисления корреляции показателей разрабатываемой методики с показателями следующих методик: «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского (Духновский, 2010), содержащей следующие шкалы напряженность отношений, отчужденность, агрессивность и конфликтность; «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» В.В. Бойко (Бойко, 1996), содержащей шкалы



лы: завуалированная жестокость в отношениях к людям, открытая жестокость в отношении к людям, обоснованный негативизм в суждениях о людях, брюзжание, негативные личный опыт общения с окружающими; «Диагностика принятия других» В. Фейя (Диагностика принятия других, 2002).

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции показателей методики с внешними критериями  
(Correlations between test indicators and external criteria)**

| Шкала методик  | Коэффициент корреляции |
|--|------------------------|
| Шкалы методики «Субъективная оценка межличностных отношений»:                    | (N = 68)               |
| напряженность  | -0,272*                |
| конфликтность  | -0,422**               |
| агрессивность  | -0,368**               |
| Шкалы методики «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях»: | N = 44                 |
| открытая жестокость в отношении к людям  | -0,638**               |
| брюзжание  | -0,456**               |
| негативные личный опыт общения с окружающими                                     | -0,643**               |
| Шкала методики «Диагностика принятия других»:                                    | N = 44                 |
| Принятие других  | 0,403**                |

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Из представленных в табл. 3 результатов следует: чем более выражена у человека позитивная социально-перцептивная установка по отношению к людям, тем более характерно для него принятие и интерес к другим людям и тем в меньшей степени он проявляет в межличностных отношениях напряженность, конфликтность, агрессивность, жестокость, брюзжание, и тем меньше ему свойственен негативный личный опыт общения с окружающими.

И, наоборот, большая выраженность негативной социально-перцептивной установки по отношению к людям сопровождается напряженностью в отношениях (эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, гнетущие чувства), конфликтностью (наличие противоречий, противостояния, противоборства с другими), агрессией (склонность подчинять других, доминировать над ними, эксплуатировать, контролировать, проявлять резкость, грубость), открытой жестокостью и неприятием других людей. Выявленные характеристики совпадают с заявленными ранее особенностями различных видов социально-перцептивной установки.

5. *Содержательная валидность* закладывалась уже при подборе пунктов будущей методики и включала в себя изучение соответствующей литературы по интерпретации той или иной пословицы. Содержание каждой пословицы должно было охватывать главные аспекты изучаемого феномена, т.е. отражать позитивное или негативное отношение к другим людям. В проверке содержательной валидности также приняли участие 24 эксперта, в качестве которых выступили преподаватели факультета психологии БГПУ им. М. Акмуллы. При определении валидности экспертам предлагалась следующая инструкция: «Просим вас принять участие в проверке содержательной валидности, разрабатываемой нами методики диагностики социально-перцептивной установки по отношению к другим

людям. В качестве стимульного материала используются пословицы. Напротив каждой пословицы поставьте знак «+», если она по вашему мнению, выражает позитивное отношение к людям и знак «-», если выражает отрицательное отношение, недоверие». Выявленные коэффициенты корреляции между мнениями экспертов (от 0,65 до 1) являются статистически значимыми. Таким образом, степень репрезентативности содержания пословиц соответствует измеряемой области.

Также были выявлены статистически значимые различия (критерий Манна–Уитни) средних арифметических показателей трудных подростков (по данным Уфимского государственного колледжа технологии и дизайна) в количестве 32 человека (12,8 балла) и подростков, не состоящих на учете в качестве трудных, в количестве 35 человек (17,5 балла). Подростки, состоящие на учете в качестве трудных, испытывают негативное отношение к себе и как следствие к другим людям, т.е. видят в них отрицательные проявления; у них наблюдаются эмоциональное неприятие, злорадство; обвинения в адрес других используются для оправдания своих негативных действий.

6. *Стандартизация показателей методики.* Для определения стандартных показателей использовалась процедура перевода «сырых» баллов в стандартные (табл. 4) для четырех групп респондентов.

Таблица 4

**Перевод сырых баллов в стандартные  
(Raw scores to standard scores conversion)**

| Группы стандартизации | Стены |     |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-----------------------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                       | 1     | 2   | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
| Женщины (17—25 лет)   | 0—4   | 5—7 | 8—11  | 12—14 | 15—17 | 18—20 | 21—23 | 24—26 | 27—29 | 30—32 |
| Мужчины (17—25 лет)   | 0—4   | 5—8 | 9—11  | 12—13 | 14—18 | 19—20 | 21—23 | 24—26 | 27—29 | 30—32 |
| Женщины (26—34 года)  | 0—3   | 4—9 | 10—11 | 12—13 | 14—18 | 19—20 | 21—24 | 25—26 | 27—29 | 30—32 |
| Мужчины (26—34 года)  | 0—3   | 4—8 | 9—11  | 12—14 | 15—18 | 19—20 | 21—23 | 24—26 | 27—28 | 29—32 |

## Выводы

Осознание характера своей социально-перцептивной установки и способность управлять ею являются одними из важных условий, как профилактики, так и психокоррекции поведения, разрешения конфликтов. Разработанная авторами методика исследования социально-перцептивных установок личности по отношению к другим людям направлена на диагностику предрасположенности субъекта позитивно или негативно воспринимать, оценивать и действовать по отношению к другим людям.

В качестве стимульного материала в методике используются пословицы, по-разному характеризующие поведение людей; согласие или несогласие с пословицей служит показателем свойственной человеку социально-перцептивной установки.

Психометрическая проверка показала высокую внутреннюю согласованность, ретестовую надежность, конструктивную валидность, содержательную валидность предложенной методики.

Методика предназначена для широкого круга населения, имея лишь ограничения по интеллектуальному развитию и возрасту, в частности, не рекомендуются ее использование в психологической диагностике детей до 12 лет, поскольку зафиксированы затруднения в понимании смысла пословиц, неверное толкование значения некоторых оборотов.

Методика может использоваться для оперативного выявления индивидуальных и групповых различий социально-перцептивных установок людей в целях последующей психопрофилактической, психокоррекционной и консультативной работы для оптимизации общения и межличностных отношений: достижения взаимопонимания, сотрудничества, принятия конструктивного обоюдого решения, преодоления стремления к критике другого человека. Также методика может применяться для самопознания и саморазвития личности. Возможны следующие ситуации использования методики: консультирование клиентов по проблемам межличностного взаимодействия, например, в ситуации конфликта; в ситуациях экспертизы, например, профессиональной пригодности человека, выявления особенностей определенной группы, например, лиц, совершивших насильственные действия и др.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асмолов А.Г. Установка // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 32—33.
- Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 143—163.
- Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996.
- Диагностика принятия других (по шкале Фейя) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 157—158.
- Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. СПб.: Речь, 2010. 141 с.
- Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008.
- Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978.
- Пословицы и поговорки народов мира. URL: <http://pribautka.ru> (дата обращения: 20.02.2016).
- Пословицы: толкование пословиц. URL: <http://slovko.ru/posts/zlost> (дата обращения: 10.02.2016).
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.; СПб.: Питер, 2000.
- Социальная установка // Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. М.: Вече, 2002. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/socialnaja-ustanovka> (дата обращения: 20.02.2016).
- Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1901.
- Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. М.: Наука, 1985.
- Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000.
- Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. Boston, 1918—1920.

© Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф., Шашков А.В., 2017

#### История статьи:

Поступила в редакцию: 1 марта 2017 г.

Принята к печати: 14 апреля 2017 г.

Для цитирования:

Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф., Шашков А.В. Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: Психометрические характеристики и особенности использования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 2. С. 213—225.

Сведения об авторах:

*Дубовицкая Татьяна Дмитриевна* — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии Сочинского государственного университета (Сочи, Россия). E-mail: tatdm@mail.ru

*Тулитбаева Галина Фанилевна* — ассистент кафедры общей и социальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Россия). E-mail: tulitbaevagf@rambler.ru

*Шашков Александр Владимирович* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Сочинского государственного университета (Сочи, Россия). E-mail: kafpp32@yandex.ru

## INVENTORY FOR ASSESSMENT OF SOCIO-PERCEPTUAL ATTITUDE: PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS AND FEATURES OF USE

Tatiana D. Dubovitskaya<sup>1</sup>, Galina F. Tulitbaeva<sup>2</sup>, Alexander V. Shashkov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sochi State University

*Sovetskaya str., 26a, Sochi, Russia, 354000*

<sup>2</sup> M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University

*Oktabr'skoi revolyutsii str., 3a, Ufa, Russia, 450000*

**Abstract.** Socio-perceptual attitude is defined as a predisposition of the subjects of communication to perceive, assess, and act in relation to each other in a certain way. The functions of social-perceptual attitudes are social adaptation (utilitarian function), cognitive function, expression and evaluation, and psychological protection. Author's technique of diagnostics of social-perceptual attitude of a person in relation to other people is presented in the article. The inventory uses the proverbs of the peoples of the world as test material. The results of psychometric testing indicate the reliability and validity of the technique.

High scores on the technique results indicate the individual's characteristics such as willingness to trust, to help, and to notice positive experiences; the ability to see the positive potential; faith in people's ability to develop and achieve better results; emotional acceptance, benevolence, and empathy.

The average scores indicate the subject's desire for close and trusting relationships, cooperation, sincerity; willingness to understand another person; desire to take into account individual psychological features of other people; contradictions with others are either absent or are resolved constructively.

Low scores indicate that, in relation to others, the subject is characterized by the following: suspicion, anticipation of negative attitude to themselves, willingness to see the negative manifestations in the behavior of others, ignoring of their successes and achievements; emotional rejection, criticism, irony, malice; accusations against the others used to justify their own negative actions (aggression) against said others.

The author's technique can be used in solution of the problem of psycho-diagnostics and therapy in order to optimize communication and interpersonal relations: achieve mutual understanding and cooperation, develop a constructive mutually beneficial solution, overcome the desire to criticize others.

**Key words:** set, social perception, attitude, socio-perceptual attitude, interpersonal relationships

## REFERENCES

- Asmolov, A.G. (2005). Ustanovka. *Psikhologicheskii leksikon: Encyclopaedic dictionary in six volumes* (pp. 32–33). Moscow: PER CE. (In Russ.)
- Asmolov, A.G., Kovalchuk, M.A. (1977). O sootnoshenii ponyatiya ustanovki v obshchey i sotsialnoy psikhologii. In G.M. Andreeva, & N.N. Bogomolova (Eds.). *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sotsialnoy psikhologii* (pp. 143–163). Moscow: MSU Publ. (In Russ.)
- Boiko, V.V. (1996). *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh*. Moscow: Filin Publ. (In Russ.)
- Diagnostika prinyatiya drugikh (po shkale Feiya). (2002). In N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, & G.M. Manuilov (Eds.). *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* (157–158). Moscow: Institut Psikhoterapii Publ. (In Russ.)
- Dukhnovskii, S.V. (2010). Diagnostika mezhlichnostnykh otnoshenii. SPb.: Rech', 2010. (In Russ.)
- Erikson, E.H. (2000). *Childhood and Society*. St. Petersburg: Letniy sad Publ. (In Russ.)
- Maklakov, A.G. (2008). *Obshchaya psikhologiya*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Petrovskiy, A.V., & Shpalinskiy, V.V. (1978). *Sotsialnaya psikhologiya kollektiva*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Poslovitsy i pogovorki narodov mira*. <http://pribautka.ru>. (In Russ.)
- Poslovitsy: tolkovanie poslovits*. Retrieved from: <http://slovko.ru/posts/zlost>. (In Russ.)
- Rubinshteyn, S.L. (2000) *Osnovy obshchey psikhologii*. Moscow–St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Shikhirev, P.N. (1985). *Sovremennaya sotsialnaya psikhologiya v Zapadnoy Evrope*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Sotsialnaya ustanovka (2002). In A. Reber (Ed.). *Oksfordskiy tolkovyy slovar po psikhologii*. Retrieved from: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/socialnaja-ustanovka>. (In Russ.)
- Uznadze, D.N. (1901). *Eksperimentalnye osnovy psikhologii ustanovki*. Tbilisi. (In Russ.)
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918–1920). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston.

### Article history:

Received 1 March 2017

Revised 9 April 2017

Accepted 14 April 2017

### For citation:

**Dubovitskaya, T.D., Tulitbaeva, G.F., & Shashkov, A.V. (2017). Inventory for Assessment of Socio-Perceptual Attitude: Psychometric Characteristics and Features of Use. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 213–225.**

### Bio Note:

*Tatiana D. Dubovitskaya* — Doctor of Psychology, Full Professor, Professor of the Psychology and Defectology Department of Sochi State University (Sochi, Russia). E-mail: tatdm@mail.ru

*Galina F. Tulitbaeva* — assistant of the General and Social Psychology Department of M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia). E-mail: tulitbaevagf@rambler.ru

*Alexander V. Shashkof* — PhD in Psychology, Associate Professor of the of the Psychology and Defectology Department of Sochi State University (Sochi, Russia). E-mail: kafpp32@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-226-236

УДК 37.012.1

## АНТИЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Крикунов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770

Под единством образования автор статьи понимает его представление в качестве особого способа существования, т.е. стирание различия между онтологической и антропологической трактовками феномена. Предполагается, что такой подход позволяет адекватно определить философский смысл категории образования, не связывая его исключительно с философским рассмотрением практики обучения и воспитания. Автор также указывает на наличие в истории европейской философии связи между идеей единства мира и идеей образования человека как процесса постепенного приближения к его истинному и завершенному образу. Несмотря на то, что наиболее значимой для современного понимания образования остается его разработка в немецкой классической философии, автор стремится показать перспективность обращения к античной философской традиции, предложившей первую концептуализацию образования, связанную с особой онтологической позицией. Автор обращает внимание на постепенное становление представлений о системном характере бытия, связывая его с исходной дидактической установкой греческих философов. Также на примере этики Аристотеля, подчеркивается единство внешне разделенных путей становления человека. Автор приходит к выводу о необходимости принимать во внимание связь представлений об образовании с характерным стремлением построить философскую теорию мира, все элементы которого объединены в единую систему. По его мнению, это позволит определить действительный философско-педагогический смысл пересмотра классической философской традиции, предприятия нового новейшей философией.

**Ключевые слова:** философия образования, образование, воспитание, иерархия, онтология, этика, античная философия

### Введение

Терминологическое поле современной педагогики исключительно разнообразно. В случае с отечественным философско-педагогическим дискурсом имеется ввиду сложная система концептов, восходящих к терминам, заимствованным из разных времен и разных языков, апеллирующим к разным философским, психологическим и педагогическим теориям. Если предположить, как это обычно делается, что ключевым в этом «рассеивании» является термин *образование*, то даже поверхностное рассмотрение его истории укажет на очевидные философские корни концепта. И сегодня рассуждения об образовании, а значит и возможные его концептуализации, остаются в горизонте, заданном проектом *Bildung*, постепенное построение которого составляло один из сюжетов в развитии немецкой философии.

В большинстве случаев современные педагогические трактовки *образования* не выходят за пределы освоения культуры и представлений о целенаправленном процессе «обучения и воспитания человека в интересах личности, общества и государства» (Полонский, 2004, с. 33). Максимальная широта охвата проблемы зачастую манифестируется идеей о том, что «обучение и воспитание составляют две стороны одной “медали” — образования» (Вербицкий, 2016, с. 3). Такое сужение перспективы остается одной из несомненных причин, определяющих центрацию современной педагогики на малозначимой формальной стороне образования. Главная новация последних лет — «компетентностный подход» — почти идеальная демонстрация противоречия между интуитивным стремлением к изменению парадигмальных оснований процесса образования и невозможностью его реальной трансформации при сохранении все того же устойчивого истолкования образования как исключительно педагогической категории, теоретический анализ которой возможен без полномасштабного привлечения смежных областей знания. Такой подход к проблеме предполагал и предполагает не более чем ритуализованное обращение к философии, хотя педагогика сама по себе едва ли в полной мере обладает необходимым инструментарием для осуществления в отношении образования исследовательской программы, которую можно было бы назвать фундаментальной.

Помимо прочего, перестает замечаться значимое различие между постановкой вопроса об образовании внутри европейского рационализма и современным прочтением этого термина, который отечественная педагогика сближает уже не столько с фундаментальной интуицией *Bildung*, сколько с весьма ограниченным семантическим полем *education*. Исключительное внимание к «передаче опыта (transmission) через общение» (Dewey, 1916, p. 11) практически исключает возможность рассмотрения образования в контексте более широком, нежели сфера образовательных взаимодействий ориентирующего себя в культуре человека. Соответственно, совершенно утрачивается скрытая в этимологических основаниях термина *образование* возможность опознать за ним особый способ существования, равно возможный для человека и мира, т.е. схватывание действительного единства образования, в котором исходно стирается различие между антропологией и онтологией. В качестве гипотезы, завершенное подтверждение которой выходит за пределы этой статьи, предположим, что возвращение к исходным философским основаниям термина позволит определить действительный философско-педагогический смысл деструкции и деконструкции классической философской традиции, предпринятых новейшей философией.

Для философии образования *Bildung*, как кажется, остается более важным, нежели более древний и совершенно иной этимологически термин *παιδεία*, который также является содержательно близким к *образованию* (Мейдер, Громова, 2010, с. 10). Фундаментальные характеристики, всегда мыслимые при обращении к идее образования — *Bildung*, — целостность, единство, всеобщность, остаются таковыми и применительно к греческому проекту *παιδεία*. Кроме того, в своем завершенном гегелевском варианте, *Bildung*, прежде всего остального, было прояснением пути образования мирового духа и, тем самым, связывало образование человека с явленностью бытия. Ретроспектива европейской философии, пред-

ставленная в гегелевских текстах, позволяет наблюдать, как в новой логике образования реализуется логика всего европейского рационализма.

Основания последнего, безусловно, укрыты в истории античного мышления. И там, где мыслится образование не только как процесс и результат обучения, но как приближение к образу, надделение формой, упорядочивание, построение иерархически организованной и проницаемой для рационального познания системы, исследователи всегда оказываются в контексте, заданном основными дискурсами античной философии. Но, разумеется, лишь в том случае, когда предмет оценочных суждений становится не способ организации образования, но само образование в качестве особой реальности, смысл и значение которой могут быть помыслены сами по себе.

### **Философия и становление παιδεία**

Диалектический переход, специфическая утрата различия, выступающие механизмом образования, уже и самим Гегелем возводятся к античной постановке вопроса. Точнее, он полагает их в качестве некоторого итога греческого философствования: «У Аристотеля же ясно определена, как энергия, именно эта отрицательность, эта деятельная действительность, состоящая в том, что это для-себя-бытие раздвояет само себя, упраздняет единство и полагает раздвоение, ибо, как говорит Аристотель (*Metaph.*, VII, р. 13), “энтелехия разделяет”» (Гегель, 1994, с. 228). Исходная связность мира и возможность его представления в качестве единства выступают ключевым основанием самой идеи образования человека как процесса постепенного приближения к его истинному образу. Причем процесса, завершение которого не мыслится в качестве абстрактной цели, но определяет тем или иным образом достижимую перспективу.

В фундаментальном исследовании В. Йегера есть образец рассмотрения истории παιδεία как последовательной смены ее идеалов: от аристократического спорта к не менее аристократическому идеалу самостоятельного мышления через формы гражданского самосознания жителя греческого полиса. Роль философии на этом пути различна. Ранние философские опыты времен элеатов имеют значение лишь в силу того, что они подготавливают появление всецело педагогических систем Сократа и Платона, который видит смысл философии в «воспитании (*der Erziehung*) нового человека» (Jaeger, 1989, р. 206). Досократики открывают новое отношение к действительности — рациональное и теоретически центрированное, но место в истории образования им обеспечено только в силу их более значимых для педагогики наследников. То есть в силу тех, кто сумел воплотить теоретическую схему в общегреческой системе педагогической практики. Это означает, что философия оказала действительное влияние на историю школы лишь тогда, когда сама стала значимым фактором культурной жизни Древней Греции.

К этой бесспорной схеме можно, однако, добавить и еще одно обстоятельство, представляющееся автору наиболее важным. Движение мысли от досократиков к Платону, а затем и к Аристотелю можно представить как путь постепенного построения адекватной образованию философской системы внутри самой философии. То есть как постепенное нахождение места в своих построениях исходно



имеющейся логике образования. Той самой, что дана в качестве «здорового смысла». Для онтологически окрашенной греческой философии это означает постепенное повышение внимания к процессам построения систем, движению как перемещению на более высокий уровень иерархии, т.е. переход к аналитике традиционных для философского истолкования образования концептов. Античная традиция предполагает особый путь, на котором постепенно раскрываются возможные варианты понимания проблемы.

### Образование внутри онтологии

В качестве исходной точки очевидным образом следует выбрать элеатов с их аналитикой единого бытия, которое «цело», «не различено», равно само себе и совершенно. Оно оторвано от мира и находится в принципиально ином «месте». Формально это означает, что между ними нет никакого связующего отношения, и, если бы такую позицию удалось бы провести со всей возможной последовательностью, поэма Парменида стала бы не только началом, но и завершением философствования. Этого, однако, не случилось по двум причинам. Первая состоит в том, что различие бытия и небытия-мира сразу же оказалось представлено в качестве иерархии. Мир не просто «иное», но иное, стоящее ниже — худшее место. В мире люди «блуждают о двух головах» (28 В 6, 7 DK), они составляют лишь «невразумительные толпы» (28 В 6, 7 DK) (Фрагменты..., 1989, с. 288). Вторая причина состоит в изначально совершенном выборе в пользу дидактической составляющей философии, которая только и делает возможной всю педагогическую практику, постепенно выстраиваемую греками вокруг философского дискурса. Роль учителя и проводника на пути познания у Парменида играет богиня Истина. Но и сам он также выступает в роли медиатора, «ставит себя в положение посредника между естественным и сверхъестественным мирами, стража духа, который испытал совершенство Истины, но должен вернуть в мир смертных знания, которые он получил за пределами мира» (Henn, 2003, р. 6—7). Любопытно заметить, что рассуждения о *Bildung* в позднейшей философии начинаются с совершенно аналогичного указания на необходимость сакрального медиатора, в роли которого у Г. Лессинга (1995) выступает «откровение».

Онтологически это означает, что, несмотря на манифестируемый концептом бытия радикальный разрыв между миром вещей и миром мышления, построение пути между ними совершенно необходимо и станет античным аналогом ново-европейской проблематики субъекта и объекта. Такой путь, представленный как нечто ценное, требующее усилий и обещающее награду, возможен на столько, на сколько к бытию как к высшему все же можно взойти от небытия как низшего, т.е. ровно на столько, на сколько дихотомия бытие / небытие выступает в качестве иерархии. Пармениду не хватает только лишь стандартной для последующих интерпретаторов метафоры «пути вверх». Его герой движется только лишь «так далеко, как только может достичь дух» (28 В 1, 8 DK), но сопровождают его «Дочери Солнца (Ἠλιάδες)» (28 В 1, 8 DK) и движется он все же «к Свету (εἰς φάος)» (28 В 1, 10 DK) (Фрагменты..., 1989, с. 286). Именно поэтому «О природе» традиционно называют «дидактической поэмой», и даже Хайдеггер (1992), внимательно отнесшийся к крайне двусмысленной квалификации теории Парменида как

обычного «учения (Lehre)», вынужден следовать этой традиции. Парменид рисует не картину онтологического разделения, а «путь познания, которым, рискуя сбиться с пути, следует избранное существо, направляемое свыше» (Кассен, 2000, с. 24).

Основную тематику элеатов продолжает Платон. Связь бытия и небытия всегда привлекала его внимание. Можно утверждать, что теория идей прежде всего остального имеет своим основанием особое отношение идеи и вещи, связывающее бытие и материальный мир, по меньшей мере, предполагаемой связью. Пользуясь гораздо более поздним термином, для множества однородных вещей идея выступает «центром системы», определяющим, соответственно своему различию с другими идеями, различие вещи с вещами иного рода. Платон от диалога к диалогу идет к мысли о структурности самого бытия, наличия в нем связей и определенного отношения к тому, что уже он называет единым.

Аристотель преобразовал эти интуиции в полноценную теорию иерархии. Бытие как таковое у него становится высшей реальностью, предполагающей существование ее низших уровней. Материя и формы-эйдосы образуют стройную систему, восходящую к тождественному себе перводвигателю-абсолюту. Внутри нее все вещи, обладающие разными наборами качеств, остаются подобны, благодаря единому способу возникновения. Все, что появилось как объединение материи и формы, отпечаток формы на материи, становится «вещью». И наоборот, то, что выступает в качестве вещи, является порождением формы и материи. Внешнее влияние формы не отменяет внутренних задатков, создающих напряженность между потенциальным и актуальным, характеризующую не только человека, но и любую другую субстанцию-вещь. Обратное, причастность форме каждой вещи позволяет увидеть все существующее как некоторую игру ума, глобальный педагогический процесс. Присущая вещи мера неопределенности и абсолютная самотождественность перводвигателя задают этому процессу направление. Образование, мыслившееся у Платона в гносеологической перспективе припоминания, у Аристотеля мыслится в перспективе возникновения вещи, но продолжает оставаться постепенным созданием определенности. Применительно к человеку это предполагает специфический для метафизики способ говорить о нем, пользуясь обобщением Хайдеггера (2000, с. 71), как об одном из многих сущих, у которого есть способности.

### **Образование и пути добродетели**

В любом случае видно, как онтологические построения становятся все более благоприятными для моделирования образовательного процесса. Если разговор элеатов об иллюзорности движения сам по себе был педагогическим скандалом, поскольку образование человека тоже есть изменение и движение, то структурированный мир Аристотеля может непротиворечиво выступить основанием любой педагогической стратегии. Образовательное взаимодействие с его логикой соединения материи и формы характеризует любой процесс, имеющий фиксируемый результат. Это сведение любого взаимодействия к единой модели, не допускающее какой-либо специфической области, в которой она была бы полностью или частично дисквалифицирована. Даже *τέχνη* отставляет нам возможность максималь-

ного расширения своих смыслов: «Ясно, что античное *techne*, будучи спроецированным на способ бытия учебных сообществ, способно предъявить в разные исторические времена особые технологизации познавательного отношения. Здесь присутствует и голая эмпирия, и рутина ученических упражнений, и предметный формализм; но здесь также — творчество, научный опыт; вещи искусства и немецкого *Bildung*» (Карпов, 2016, с. 8).

Осуществляемая в данном случае «проекция» отсылает нас к стандартному варианту построения философии образования, выступающей как процесс и результат трансляции философских идей на образовательную практику. Это движение практически всегда отличает характерная утрата всегда сопутствующего философии оттенка маргинальности, прекрасно проиллюстрированного уже в парадигмальном для европейского опыта философствования платоновском мифе о пещере. Построенная на отрицании постулатов житейского восприятия мира, в своих педагогических проекциях философия принимает вид относительно будничной. В большинстве случаев итогом оказывается теория, в которой собственно философская часть оказывается избыточной и едва ли необходимой. Автору представляется, что это справедливо даже в том случае, если появившаяся подобным образом теория образовательного процесса будет замечена и актуализована собственно педагогическим сообществом, как это происходило неоднократно. Так, например, использование проблемного обучения уже не требует верности прагматизму. Во всяком случае, степень практической пригодности, основанной на философской теории модели образования едва ли можно связать с корректностью ее философского обоснования.

Какова бы ни была философско-педагогическая теория, она должна была соответствовать и всегда соответствовала ряду инвариантов, обеспечивающих ее успешную легитимацию в проблемном поле собственно педагогической теории. Наиболее значимым из них является безусловное признание образования в качестве ценности. Этот момент или, скорее, его особость, неочевидность, зачастую игнорируется, что заметно даже в тех случаях, когда ценностная позиция по отношению к действительности оказывается вовлечена в философское рассуждение и во всей полноте принимается во внимание. Осмысление действительности с аксиологических позиций — относительно недавнее приобретение культуры, в его строгом смысле восходящее к ницшевскому проекту «переоценки всех ценностей» и противопоставленное однозначному равенству между существующим и этически приемлемым. Разумеется, аксиологическое понимание культуры и внимание к ценностям в современной социологии и педагогике давно утратило радикализм Ницше, зато сохранило невозможность прочесть ценное исключительно как подлинно существующее. Тем самым моральная, этическая оценка чего-либо стала самодовлеющей, определяя все педагогические перспективы выбранного объекта. Мало «знать», надо знать «хорошее», «правильное», подчиненное определенному ценностному ряду, допустим, маркированному некоторой национальностью и согласованное с ним. Но само образование, напротив, остается ценностью в любом случае, не допуская вариативного отношения к себе. Дихотомия образованный / необразованный делает образование неочевидным, но от того-то все более и более ценным. В философском анализе образования

возможность отклонения ценностной характеристики образования всегда оказывалась утраченной. К этому необходимо добавить, что образование человека, если о нем вообще шла речь, в европейской философии всегда выступало в роли вполне онтологического события. В аристотелевской философии оно оказалось подчинено единой механике взаимодействия формы и матери, а через две тысячи лет историю европейской классической философии завершит гегелевское рассмотрение образования как процесса самопознания духа. Это и заставляет думать, что подобное отношение к образованию было не только следствием европейской метафизики, но и одной из причин, определивших ее фундаментальные решения.

Там, где действительно встречается философский анализ, всегда можно наблюдать выход за пределы заданного антропологией и аксиологией горизонта. *Образование* никогда надолго не остается делом школы. В качестве примера напомним известный сюжет в «Истине и методе» Г.-Г. Гадамера (1999, с. 20), и обратим внимание, как в одном абзаце текста стремительно преодолевается расстояние между «областью физического явления (*Bereich der körperlichen Erscheinung*)» и «научным сознанием (*das wissenschaftliche Bewußtsein*)», поскольку и то, и другое связано единым стремлением к «совершенному образованию (*vollkommene Bildung*)», которое «не столько конечный этап развития (*Entwicklung*), а, скорее, состояние зрелости, оставившее всякое развитие позади». Отсюда легко понять, почему «слово “образование” похоже на греческое *physis*» (Gadamer, 1990, p. 17).

Только в крайне узкой, непосредственно педагогической перспективе образование могло значимым образом дробиться на менее фундаментальные процессы, а связь между ними — проблематизироваться, совершенно удаляя из рассуждения об образовании онтологическую составляющую. «С появлением научной педагогики технократического типа», — замечает современный автор, — «единый процесс образования разделился на две практически не пересекающиеся ветви — обучение и воспитание» (Вербицкий, 2016, с. 13). Но едва ли можно согласиться, что это «разделение» представляет собой специфическую черту новоевропейской цивилизации, хотя бы в силу того, что оно было раздражающим фактором и для основных концепций античной философии.

Единство души не могло предполагать различных путей ее самопроявления уже для Сократа и Платона, у которого с наибольшей ясностью выражена идея невозможности специфического «воспитательного» взаимодействия. Платоновская критика софистов карикатурна, но противопоставленный их практикам этический интеллектуализм определенно предполагает возможность вполне рациональной этики. Рассуждение Аристотеля, в большей степени ориентированного на «здравый смысл» практической деятельности, выстроено более сложным образом. В «Никомаховой этике» он формулирует: «При наличии добродетели двух [видов], как мыслительной, так и нравственной, мыслительная возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению (*διδασκαλία*) и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная (*ετηκε*) рождается привычкой (*εθους*), откуда и получила название: От этос при небольшом изменении [буквы]» (II, 1, 1103a) (Аристотель, 1983, с. 78) (перевод Н.Б. Брагинской; в английском переводе Х. Рэкхема используется не *education*, а *instruction*, что точнее передает

смысл и несколько заостряет различие с *привычкой (habit)* (Aristotle, 1999, с. 71). Автор, разумеется, видит в этом фрагменте характерную для Аристотеля попытку классификации и разграничения, в данном случае осуществляемую в рамках платоновской установки на единство всех способов познания. Обучение и привычка также, очевидно, воспроизводят *поэсис* и *праксис*. Однако все эти различия не только не отменяют единства различаемого, но непосредственно предполагают его. Так, *праксис* — это не деятельность, лишенная характерной для *поэсиса* цели, но деятельность, в которой цель присутствует непосредственно как характеристика ее самой. Также привычка не представляет собой деятельность, лишенную мыслительной добродетели, но деятельность, в которой мыслительная добродетель присутствует непосредственно в качестве сознательного выбора. Поэтому обучение и привычка связаны фигурой «рассудительного человека», которому принадлежит право выносить этическое суждение, основываясь на собственной «рассудительности», которая является не нравственной, а мыслительной добродетелью (II, 1, 1103a) (Аристотель, 1983, с. 77). То есть возникновение нравственной добродетели, приобретаемой путем привычки, ставится в зависимость от добродетели мыслительной, приобретаемой путем обучения. И оказывается, что любая добродетель есть нечто определенное, некая форма, структура, называемая «складом (ἔξις) [души]» (II, 6, 1107a) (Аристотель, 1983, с. 87) и делающая поступки предсказуемыми. При такой постановке вопроса правильность оказывается достижима здесь и сейчас, а стремление к подлинности перестает требовать радикального отрицания мира. И онтологическая теория Аристотеля, и его представления о строе души равно оказываются подчинены «метафоре печати», которую Х. Ортега-и-Гассет (2005) возвел до основополагающей характеристики античного способа мыслить, нашедшего свое выражение и в представлениях о форме и материи, и во взглядах на становление человека.

### Заключение

Философское рассмотрение проблематики образования в большинстве случаев принимает форму ненавязчивой, но от того не менее неожиданной интервенции в область педагогики. Это, пожалуй, главная характеристика философского дискурса об образовании в том виде, в котором он большей частью существует в современной, да и не только современной, философии. Эта попытка подменить собой педагогику не имеет отношения к институциональной структуре, существующей вокруг педагогических исследований и предполагающей формальное разграничение исследовательских областей. Ее нужно мыслить шире. Имеем ли мы дело с педагогикой, философией образования и методикой или пытаемся учесть разграничение между *philosophy of education* и, допустим, *education technology*, смысл проблемы остается прежним. Философское исследование образования неизбежно строится как попытка исследовать и обосновать практику образования, рассматриваемую в качестве единственного и в этом смысле весьма ограниченного предмета анализа. В то же время, непосредственное рассмотрение философских текстов зачастую показывает, что логика образовательной практики неизбежно коррелирует с представлениями о мире и бытии. В этом легко уви-

деть проекцию философских взглядов на область образования, но автору такой подход представляется значительным упрощением проблемы. Скорее, и история античной философии служит прекрасным примером этого феномена, образование как построение системы исходно присутствует в философском дискурсе, который оказывается всегда уже внутри некоторого отношения субъекта философии к «образованной» действительности. С этой точки зрения, образование никогда не остается чем-то внеположным по отношению к философской активности, а все его возможные собственно педагогические экспликации подчиняются общей идее, явно присутствующей в любой попытке концептуализации — от эпохи *παίδεια* до наших дней.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аристотель*. Сочинения: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
- Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3—16.
- Гегель Г.В.Ф.* Лекции по истории философии. Книга вторая. СПб.: Наука, 1994.
- Карпов А.О.* Культурно-историческая эпистема образования: от античности до общества зна-ний // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 5—16.
- Кассен Б.* Эффект софистики. М.; СПб.: Московский философский фонд, Университетская книга, Культурная инициатива, 2000.
- Лессинг Г.* Воспитание человеческого рода // Лики культуры: Альманах. Т. 1. М.: Юрист, 1995. С. 479—499.
- Мейдер В.А., Громова Е.А.* Пайдейя и алетейя: очерки философии образования. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007.
- Ортега-и-Гассет Х.* Две главные метафоры. К двухсотлетию Канта // Ортега-и-Гассет Х. Вос-стание масс. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. С. 463—481.
- Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.
- Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. М.: Наука, 1989.
- Aristotle.* *Nicomachean Ethics.* Cambridge, 1999.
- Dewey J.* *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York: The Macmillan Company, 1916.
- Gadamer H.-G.* *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck, 1990.
- Heidegger M.* *Gesamtausgabe. Band 54. Parmenides.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 1992.
- Heidegger M.* *Überwindung der Metaphysik* // *Heidegger M. Gesamtausgabe. Band 7. Vorträge und Aufsätze (1936—1953).* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 2000. S. 67—98.
- Henn M.J.* *Parmenides of Elea. A Verse Translation with Interpretative Essays and Commentary to the Text.* Westport: Praeger Publishers, 2003.
- Jaeger W.* *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen.* Berlin, New York, 1989.

© Крикунов А.Е., 2017

#### История статьи:

*Поступила в редакцию:* 13 февраля 2017 г.

*Принята к печати:* 14 апреля 2017 г.

#### Для цитирования:

**Крикунов А.Е.** Античные основания единства образования // *Вестник Российского универ-ситета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 226—236.

**Сведения об авторе:**

*Крикунов Александр Евгеньевич* — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия). E-mail: akr1975@mail.ru

## THE ANTIQUE FOUNDATIONS FOR THE UNITY OF EDUCATION

**Alexander E. Krikunov**

Yelets State Ivan Bunin University  
*Communarov str., 28, Yelets, Russia, 399770*

**Abstract.** The author of the paper considers the unity of education as a specific way of existence, blurring the distinction between ontological and anthropological interpretations of education. This approach is supposed to adequately identify the philosophic sense of the category of education without linking it exclusively to the philosophic consideration of educational practice. The author also points out the connection between the ideas of the world unity and of a human being's education as a process of gradual approaching one's true and complete image in the history of European philosophy. Even though the contemporary notion of education is most elaborately presented by classical German philosophers, the author aims to show the prospects of addressing the antique philosophic tradition proposing the first conceptualization of education connected with a special ontological position. The author calls attention to the gradual development of views on the systemic nature of being, linking it to the initial didactic guideline of Greek philosophers. The example of Aristotle's ethics proves the integrity of externally separate ways of making up of a person. The author comes to a conclusion about the necessity of taking the connection of educational concepts and a characteristic tendency to create the philosophic theory of the world, the elements of which are united in an integrated system, into account. In the author's opinion, it will allow to define the real philosophic and pedagogical sense of the revision of the classical philosophic tradition, undertaken by the contemporary philosophy.

**Key words:** philosophy of education, education, hierarchy, ontology, ethics, antique philosophy

### REFERENCES

- Aristotle. (1983). *Collected Works*. Vol. 4. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)
- Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics*. Cambridge.
- Cassin, B. (2000). *Effekt sofistik*. Moscow; St. Petersburg: Moskovskiy filosofskiy fond, Universitetskaya kniga, Kul'turnaya initsiativa. (In Russ.)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company. 460 p.
- Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov*. (1989). Vol. I. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hegel, G.W.F. (1994). *Lectures on the History of Philosophy*. Vol. 2. St. Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Heidegger, M. (1992). Gesamtausgabe. Band 54. *Parmenides*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.
- Heidegger, M. (2000). *Überwindung der Metaphysik*. In: M. Heidegger. *Gesamtausgabe. Band 7. Vorträge und Aufsätze (1936—1953)*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.

- Henn, M.J. (2003). *Parmenides of Elea. A Verse Translation with Interpretative Essays and Commentary to the Text*. Westport: Praeger Publishers.
- Jaeger, W. (1989). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin, New York.
- Karpov, A.O. (2016). Cultural and Historical Episteme of Education: from Antiquity to the Knowledge. *Voprosy Filosofii*, (1), 5—16. (In Russ.)
- Lessing, G. (1995). Vospitanie chelovecheskogo roda. *Liki kul'tury: Al'manah. Tom pervyi* (pp. 479—499). Moscow: Jurist Publ. (In Russ.)
- Meider, V.A., Gromova, E.A. (2007). *Paideiya i aleteiya: Ocherki filosofii obrazovaniya*. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo. (In Russ.)
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Dve glavnye metafory. K dvukhsotletiyu Kanta*. In: J. Ortega y Gasset. *The Revolt of the Masses* (pp. 463—481). . Moscow: AST Publ.
- Polonskii V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)
- Verbitsky, A.A. (2016). Education in the modern educational paradigm. *Pedagogika*, (3), 3—16. (In Russ.)

**Article history:**

*Received* 13 February 2017

*Revised* 11 March 2017

*Accepted* 14 April 2017

**For citation:**

**Krikunov A.E. (2017). The Antique Foundations for the Unity of Education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 226—236.**

**Bio Note:**

*Alexander E. Krikunov* — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Full Professor of the department of Philosophy and Social Sciences, Yelets State Ivan Bunin University (Yelets, Russia). E-mail: akr1975@mail.ru





DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-2-237-242

УДК 159.9.072

## ТРЕТИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИМПОЗИУМ «МЕНТАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

### THIRD INTERNATIONAL SYMPOSIUM “MENTAL RESOURCES OF THE PERSONALITY: THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH”

20—21 октября 2016 года в Москве в Институте психологии РАН прошел Третий международный симпозиум «Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования», в котором приняли участие как российские, так и зарубежные ученые.

Открывая симпозиум, со вступительным словом выступили **В.А. Кольцова** — зам. директора ИП РАН и **М.А. Холодная** — председатель Оргкомитета. Пленарное заседание началось с выступления *Ю.И. Александрова* (Москва) «Меж- и внутрикультурные ментальные вариации», в котором проанализированы различия ментальности, функционирования мозга и поведения у людей, принадлежащих к разным культурам, а также принадлежащих к одной культуре, но относящихся к разным социальным группам, имеющих разную профессию, политические убеждения и живущих в разных частях данной страны. В докладе *Э. Лоарера* (Париж) «Гибкость и компетентность взрослого человека: эффекты возраста и опыта» показано, что в пожилом возрасте компенсаторным механизмом выступает реорганизация профессиональной деятельности, обусловленная креативным фактором как условием когнитивной гибкости. В докладе *А.В. Карнова* (Ярославль) «Метакогнитивные факторы обучаемости как ментальный ресурс личности» рассматривалась взаимосвязь между обучаемостью (как одной из общих способностей) со степенью развития метакогнитивных качеств личности и их структурной организацией. В докладе *Д.В. Ушакова* (Москва) «Проблема ментальных ресурсов в филогенетической перспективе» шла речь об эффекте Флинна, в том числе проанализирован фактор снижения структурной сложности рассказов для детей. В докладе *В.Ф. Петренко* (Москва) «Ментальный ресурс личности в коллективном бессознательном» получил освещение фактор бессознательного, оказывающий влияние на психофизическое состояние человека и выступающий как источник ресурсных возможностей личности. В докладе *М.А. Холодной* (Москва) «Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития» раскрыты ресурсные функции этих видов способностей относительно разных видов интеллектуальной активности. В докладе *Н.И. Чуприковой* (Москва) «Значение теории мышления И.М. Сеченова, Н.О. Лосского, С.Л. Рубинштейна и Л.М. Веккера для разработки способов повышения

интеллектуальных ресурсов человека» было подчеркнуто, что формирование осознанной необходимости четко анализировать условия и цели задачи является эффективным средством развития мышления. В докладе *В.Д. Шадрикова* (Москва) «Взгляды Л.С. Выготского на развитие высших психических функций как основа построения теории способностей» был отражен новый подход к пониманию природы способностей с позиции психических функций, представлена схема взаимодействия психических функций, способностей и личностных качеств.

Первый день симпозиума завершился круглым столом «Изучение ментальных ресурсов — альтернатива или дополнение традиционных исследований способностей?».

*Секция «Природа ментальных ресурсов личности: структура, механизмы развития»* (рук. *М.А. Холодная, В.В. Знаков*). В докладе *Г.А. Виленской* (Москва) «Контроль поведения у дошкольников с нарушениями речи и ресурсы его формирования» были выделены три составляющие контроля поведения в дошкольном возрасте и роль речи в его формировании. Доклад *Е.И. Горбачевой* (Калуга) «Роль психологических механизмов актуализации понятийного знания в понимании юридически значимой ситуации» был посвящен проблеме понимания многозначных социальных ситуаций (на примере понимания правового и нравственного контекстов юридически значимой ситуации). В выступлении *Е.И. Лебедевой* (Москва) «Модель психического у детей с типичным развитием и нарушениями речи в дошкольном возрасте: ресурсный подход» обоснована роль интеллекта как ресурса для развития понимания ментального мира при типичном развитии и при нарушениях речи у детей дошкольного возраста. *О.Н. Манолова* (Москва) в своем докладе «Индивидуальный характер человека в системе ментальных ресурсов личности» обосновала положение о том, что содержательные характеристики черт характера взрослого человека являются одним из важных личностных ресурсов, обеспечивающих баланс адаптационно-компенсаторных механизмов на протяжении жизни личности. В докладе *В.А. Толочка* (Москва) «Феномен “ресурсов”»: три объяснения механизмов актуализации» обсуждались три подхода к объяснению механизмов актуализации ментальных ресурсов субъекта: 1) экстенсивное вовлечение средств решения задачи; 2) мобилизация возможностей человека в экстремальной ситуации; 3) актуализация новых условий внутренней и внешней среды и становление новых психических структур.

*Секция «Диагностика ресурсных состояний: специфика подходов и методов»* (рук. *И.О. Александров, Т.А. Ребеко*). В докладе *И.О. Александрова, Н.Е. Максимовой, М.Н. Поповой* (Москва) «Ресурсы дифференциации психологических структур при формировании компетенции в новой предметной области» были сопоставлены ресурсы формирования психологических структур, обеспечивающих взаимодействие индивида с предметной областью в разных возрастных группах от 6 до 85 лет. В докладе *И.О. Александрова, Н.Е. Максимовой, Д.С. Турубара* (Москва) «Ресурсы дифференциации психологических структур при формировании компетенции в новой предметной области» была продемонстрирована высокая степень согласованности не только синхронных процессов дифференциации составляющих структуры знания из общего ресурса, но и процессов дифференциации различных предковых форм. Доклад *Н.А. Алмаева* (Москва) «Ресурсный

компаратор и его изучение средствами психоакустики» был посвящен разработке способов оценки ресурсов. Цель исследования состояла в обнаружении психофизиологических коррелятов «ресурсного компаратора» (центрального звена, задействующего ресурсы и оценивающего их достаточность для решения задачи). *С.А. Гильманов* (Ханты-Мансийск) в докладе «Диагностика сформированности понятийного мышления как ментального ресурса профессионала на основе рекодинговых заданий» описал диагностический инструментарий, с помощью которого можно оценить ресурсный потенциал профессионала на основе решения задачи перекодировки визуального макета (модели) в вербальный код и вербального описания в визуальный образ. В докладе *Т.А. Ребеко* (Москва) «Ресурсы внешних и внутренних границ тела у девушек, совершивших тяжкие телесные правонарушения» обсуждалась роль ресурсов телесного опыта, в частности, связь репрезентаций границ «Я» с проявлениями агрессии. *П.А. Сабадош* (Москва) в докладе «Методология диагностики эстетических способностей» проанализировал соотношение эстетического переживания, эстетической ценности и эстетической мотивации и предложил использовать для оценки эстетических способностей параметр «выразительность».

*Секция «Ментальные ресурсы как фактор совладания с жизненными трудностями»* (рук. *С.А. Хазова, Н.Е. Харламенкова*). *Н.Е. Водопьянова* (Санкт-Петербург) в своем докладе «Надежда и оптимизм в ситуации организационного кризиса» выделила наличные и стратегические ресурсы, ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций, отметив особую ресурсную роль оптимизма. В докладе *Е.В. Одиной* (Ростов-на-Дону) «Ментальные ресурсы как фактор совладания с трудностями на этапе формирования опыта, опосредующего обучение (на примере детей младшего школьного возраста)» проведен анализ опыта преодоления школьных трудностей учащимися начальной школы, показана связь этого опыта с учебной успешностью. *М.А. Падун* (Москва) в докладе «Стратегии когнитивной регуляции эмоций и эмоциональные нарушения» показала связь негативных стратегий когнитивной регуляции эмоций (обвинение других, самообвинение, катастрофизация и др.) с депрессивными и тревожными состояниями и низким уровнем психологического благополучия. В докладе *С.А. Хазовой* (Кострома) «Подростки в трудных жизненных ситуациях: факторы мобилизации ментальных ресурсов» отмечена специфика концептуализации трудных жизненных ситуаций подростками, ведущая к увеличению вариативности совладающего поведения и переоценке ситуации как условия личностного роста.

*Секция «Специфика ментальных ресурсов продуктивной личности»* (рук. *Ю.Д. Бабаева, Л.И. Ларионова*). Доклад *Ю.Д. Бабаевой* (Москва) «Ресурсы одаренности с позиции культурно-деятельностного подхода» был посвящен рассмотрению динамической теории одаренности (ДТО), обосновывающей необходимость перехода от «диагностики отбора» к «диагностике развития». В докладе *Е.С. Беловой* (Москва) «Особенности самосознания как личностный ресурс у дошкольников с высокими интеллектуальными способностями» обсуждались особенности самосознания дошкольников с высокими интеллектуальными способностями. Доклад *А.Е. Войскунского, Т.Д. Ермоловой, С.Р. Яголковского, В.М. Хромовой* (Москва) «Активизация ментальных ресурсов при совместном решении творческих задач

в условиях компьютерного опосредствования» был сосредоточен на исследовании особенностей творческой деятельности в Интернете на примере индивидуально-го и совместного выполнения конструкторских разработок. В докладе *С.М. Кашапова* (Ярославль) «Протестный потенциал как средство реализации ментальных ресурсов продуктивной конфликтности личности» утверждалось, что продуктивная конфликтность личности играет важную роль в проектировании человеком собственного жизненного пути. Доклад *Л.И. Ларионовой* (Москва) «Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей» был посвящен анализу интеллекта, креативности и духовности как важных ментальных ресурсов развития интеллектуальной одаренности у детей. В докладе *Е.И. Щерблановой* (Москва) «Мультипотенциальность как проблема одаренных подростков» было отмечено, что одаренных детей характеризует многопотенциальность — возможность выбора разных вариантов образовательной и профессиональной карьеры, что может увеличивать сложность принятия решений при выборе профиля обучения.

*Секция «Высшие способности как основа ментальных ресурсов: духовность, рефлексивность, творческое самовыражение»* (рук *Г.В. Ожиганова, Л.М. Попов*). *М. Виднере* (Рига) посвятила свой доклад «Анализ духовности в контексте “Я-концепции”» обоснованию необходимости более полного понимания духовности личности, в частности, расширения рубежей сознания, включая в него, наряду с внутрилличностными, социальные и функциональные факторы. В докладе *Н.Н. Мехтихановой* (Ярославль) «Роль мудрости в решении сложных жизненных проблем» было показано, что испытуемые с высоким уровнем мудрости заинтересованы в решении проблемы и ищут причины ее возникновения; быстро принимают решения; активно используют личный опыт; учитывают несколько альтернативных решений и др. В докладе *Л.Ш. Мустафина* (Москва) «Представления о совести как показатель духовных способностей личности» были рассмотрены стратегии совладания со стрессом в пожилом возрасте во взаимосвязи с представлениями о совести как отражением нравственных ценностей в повседневной жизни респондентов. В докладе *Г.В. Ожигановой* (Москва) «Духовность как основа высших способностей: ресурсный аспект» был проведен анализ понятия «духовность» и предложена трехаспектная интерактивная психологическая модель духовных способностей. Доклад *Ф. Оливиеро* (Париж) «Феномен субъективации бытия как ментальный ресурс» был посвящен моделированию самоадаптивных процессов, позволяющих определить состояния внутреннего познания, при этом способность представлять себя как субъекта является главным ресурсом адаптивного интеллекта. В докладе *Л.М. Попова* (Казань) «Интеллектуальный, нравственный и эстетический ресурсы духовного развития субъекта» духовность рассмотрена как многокомпонентная структура, состоящая из интеллектуально-деятельностного, нравственно-этического, художественно-эстетического компонентов.

*Секция «Технологии формирования и активизации индивидуальных ментальных ресурсов»* (рук *Е.В. Волкова, В.В. Селиванов*). Доклад *Г.Н. Андриановой, И.А. Кибальченко* (Таганрог) «Технология развития ментальных ресурсов на уроках русского языка» был посвящен развитию понятийного мышления на основе заданий по русскому языку, сконструированных в соответствии с дифференционно-интегра-

ционным принципом. В выступлении *Е.В. Волковой* (Москва) «Технология экспресс-диагностики индивидуальных ментальных ресурсов» рассматривались уровневая организация индивидуальных ментальных ресурсов и закономерности их развития. В докладе *И.А. Горбунова* (Санкт-Петербург) «Нейродинамическая система как основа методологии моделирования ментальных ресурсов человека» был предложен новый подход к изучению и моделированию ментальных ресурсов. В докладе *С.Н. Дегтярева* (Тюмень) «Формирование креативного потенциала школьников на основе использования логико-графических дидактических средств» было показано, что посредством анализа карт-репрезентаций можно оценить сформированность концептуальных структур и связанного с ними креативного потенциала учащихся. Выступление *М.Г. Ковтунович* (Москва) «Развитие ментального опыта учащихся в процессе обучения физике» посвящалось анализу роли фундаментальных психологических исследований для разработки эффективных образовательных технологий развития ментального опыта при обучении физике. В докладе *В.В. Селиванова* (Смоленск) «Механизмы актуализации когнитивных и личностных ресурсов субъекта в виртуальной среде» рассмотрено влияние виртуальных обучающих программ на познавательные процессы и учебные достижения, а также мотивацию и способности в старшем школьном возрасте.

Секция «*Ментальные ресурсы личности и менталитет народа: социально-культурные аспекты*» (рук. *В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник*). В докладе *А.А. Гостева, И.И. Гостевой* (Москва) «Современный российский менталитет как ментальный ресурс личности и общества: о некоторых значимых характеристиках политического сознания» было показано, что современное политическое сознание россиян подвергается серьезному манипулятивному воздействию, идущему вразрез с традиционными ценностями русских, отраженных в их менталитете. В докладе *В.А. Кольцовой* (Москва) «Своеобразие русского философского мировоззрения и научного мышления как ментальный ресурс народа» были рассмотрены особенности философского мышления русских ученых и продемонстрированы их связи с мировосприятием русских людей. *Ю.Н. Олейник* (Москва) в докладе «Общинность и коллективизм как ментальный ресурс русских» доказал, что ориентация на коллективные формы взаимодействия, традиционно присущая русскому этносу, в современных условиях не только сохраняется, но и выступает как реальный ментальный инструмент преодоления трудных жизненных ситуаций. *Г.С. Степанова* (Воронеж) в докладе «Особенности этнической идентичности русских как отражение ментального ресурса общности» показала, что в центральных регионах России сохраняется адекватная самоидентификация русских, которую можно рассматривать в качестве ментального ресурса самоорганизации и жизнедеятельности общности.

В целом в ходе пленарного и секционных заседаний обсуждался широкий спектр вопросов, касающихся природы ментальных ресурсов. По материалам симпозиума издан сборник статей: *Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования* / Отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 383 с. (труды Института психологии РАН).

**Для цитирования:**

Холодная М.А., Ожиганова Г.В. Третий международный симпозиум «Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 2. С. 237—242.

**Сведения об авторах:**

*Холодная Марина Александровна* — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: kholod1949@yandex.ru

*Ожиганова Галина Валентиновна* — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: galinaozhiganova@rambler.ru

**For citation:**

**Kholodnaya, M.A., & Ozhiganova, G.V. (2017). Third International Symposium “Mental Resources of the Personality: Theoretical and Applied Research”. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (2), 237—242.**

**Bio note:**

*Marina A. Kholodnaya* — Doctor of Psychology, Professor, Head of Laboratory of psychology of abilities and mental resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: kholod1949@yandex.ru

*Galina V. Ozhiganova* — PhD., Senior researcher, Laboratory of psychology of abilities and mental resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: galinaozhiganova@rambler.ru

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

### **ПРИЕМ И ПОДГОТОВКА РУКОПИСЕЙ К ПЕЧАТИ**

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

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

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

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

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

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

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

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

### **Структура текста на русском языке:**

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

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

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

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

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

– аннотация содержания статьи (150—250 слов);

– список ключевых слов (5—10);

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

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

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

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

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

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу [psyj@rudn.university](mailto:psyj@rudn.university).

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

**АБОНЕМЕНТ** на журнал

**36432**

(индекс издания)

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

Количество  
комплектов:

на 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА**

на журнал

**36432**

(индекс издания)

|    |       |       |
|----|-------|-------|
|    |       |       |
| ПВ | место | литер |

**ВЕСТНИК РУДН**

**Серия «Психология и педагогика»**

|                |               |                      |                           |  |
|----------------|---------------|----------------------|---------------------------|--|
| Стои-<br>мость | подписки      | _____ руб. ____ коп. | Количество<br>комплектов: |  |
|                | переадресовки | _____ руб. ____ коп. |                           |  |

на 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

**АБОНЕМЕНТ** на журнал

|  |
|--|
|  |
|--|

(индекс издания)

**ВЕСТНИК РУДН**

**Серия** \_\_\_\_\_

Количество комплектов:

|  |
|--|
|  |
|--|

на 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА**

на журнал

|  |
|--|
|  |
|--|

(индекс издания)

|    |       |       |
|----|-------|-------|
|    |       |       |
| ПВ | место | литер |

**ВЕСТНИК РУДН**

**Серия** \_\_\_\_\_

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

на 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

---