Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2017. Т. 13. № 4

Cultural-Historical Psychology

2017. Vol. 13, no. 4

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Содержание

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
Введение исходных понятий: в поисках недостающих опор
Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова, Л.А. Рябинина, Н.А. Шибанова **4**

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе
В.Н. Галяпина, Ж. Ж. Хожиев **15**
Проверка гипотезы интеграции на примере Дагестана: медиативная роль социального капитала
А.Н. Татарко **28**
Роль индивидуальных ценностей в аккультурационных ожиданиях представителей принимающего населения
З.Х. Лепшокова, М.С. Вылегжанина **40**
Культура и память: особенности воспроизведения в разном культурном контексте
В.Н. Павленко **49**

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
Влияние игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6—7 лет
Е.А. Савина, И.А. Савенкова, И.В. Щекотихина, А.М. Гульянц **56**
Субъектность профессионального самоопределения подростков с особыми социальными ситуациями развития
И.С. Арон **64**

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях
Л.Ю. Долгих **73**
Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа
С.В. Молчанов, О.В. Алмазова **81**

ОБЗОРЫ
Социально-психологические факторы принятия политики мультикультурализма в России: аналитический обзор
М.В. Котова **91**
Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия
А.К. Болотова, А.А. Чеврениди **101**

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
Власть и табу: о культурно-психологических истоках традиционализма
В.В. Бочаров **109**
Способность к игровому переживанию как условие устойчивости личности к психосоматическим расстройствам
А.В. Сериков **118**

Contents

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT
Introducing Basic Concepts: In Search of the Missing Scaffolds
G.A. Tsukerman, O.L. Obukhova, L.A. Ryabinina, N.A. Shibanova **4**

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH
The Role of Identity, Ethnic Stereotypes and Acculturation Strategies in the Adaptation of Migrants from Central Asia in the Moscow Region
V.N. Galyapina, J.J. Khojiev **15**
Testing Integration Hypotheses in Dagestan: The Meditative Role of Individual Social Capital
A.N. Tatarko **28**
The Role of Individual Values in Acculturation Expectations of the Host Population
Z.Kh. Lepshokova, M.S. Vilegjanina **40**
Culture and Memory: Features of Recalling in Different Cultural Contexts
V.N. Pavlenko **49**

EMPIRICAL RESEARCH
The Effect of Games with Rules on Voluntary Regulation of 6—7-year-old Children
E.A. Savina, I.A. Savenkova, I.V. Shchekotikhina, A.M. Gul'yants **56**
Agency in Professional Self-Determination in Adolescents with Special Social Situations of Development
I.S. Aron **64**

SPECIAL PSYCHOLOGY
Semantic Structure and Communicative Sufficiency of Monologue of Mentally Retarded Children in Different Communicative Situations
L.Yu. Dolgikh **73**
Adolescent Concepts of Responsibility in Different Types of Moral Dilemmas
S.V. Molchanov, O.V. Almazova **81**

REVIEWS
Social Psychological Factors of Multicultural Adoption Policy in Russia: A Review
M.V. Kotova **91**
Time Modus of Procrastination in Retrospect: Types, Predictors and Consequences
A.K. Bolotova, A.A. Chevrenidi **101**

DISCUSSIONS AND DISCOURSES
Power and Taboo: On the Cultural-Psychological Sources of Traditionalism
V.V. Bocharov **109**
Play Experience as Individual Ability and a Factor of Individual Resistance to Psychosomatic Disorders
A.V. Serikov **118**

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 4—14
doi: 10.17759/chp.2017130401
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 4—14
doi: 10.17759/chp.2017130401
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Введение исходных понятий: в поисках недостающих опор

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
galina.zuckerman@gmail.com

О.Л. Обухова,**
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
a.prokhorov@inbox.ru

Л.А. Рябинина*,**
КГКСУ «ЦОКО», Красноярск, Россия,
ryabinina@coko24.ru

Н.А. Шибанова**,**
ФГБОУ «Школа № 91», Москва, Россия,
talisha_88@bk.ru

Каковы условия пересечения и взаимообогащения двух раздельных линий развития понятийного мышления — линии житейских и научных понятий? Мы предположили, что для этого необходимы как минимум два условия. Первое хорошо известно: это моделирование существенных свойств изучаемого предмета, что обеспечивает материализованное действие ребенка с теоретическим содержанием. Второе условие — мотивационно-смысловая опора для построения учебных моделей. О том, что это условие не выполняется, свидетельствует отсутствие детской инициативы в создании и использовании учебных моделей на ранних этапах введения научных понятий. Мы предположили, что недостающей опорой для введения исходных понятий систематических школьных курсов мо-

Для цитаты:
Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Рябинина Л.А., Шибанова Н.А. Введение исходных понятий: в поисках недостающих опор // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 4—14. doi: 10.17759/chp.2017130401

For citation:
Tsukerman G.A., Obukhova O.L., Ryabinina L.A., Shibanova N.A. Introducing Basic Concepts: In Search of the Missing Scaffolds. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 4—14. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130401

* *Цукерман Галина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com
** *Обухова Ольга Леонидовна*, младший научный сотрудник Психологического института имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: a.prokhorov@inbox.ru
*** *Рябинина Любовь Анатольевна*, заместитель директора, краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», Красноярск, Россия. E-mail: ryabinina@coko24.ru
**** *Шибанова Наталья Александровна*, учитель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 91», Москва, Россия. E-mail: talisha_88@bk.ru
Tsukerman Galina Anatolyevna, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com
Obukhova Olga Lenidovna, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: a.prokhorov@inbox.ru
Ryabinina Lyubov Anatolyevna, Deputy Head, Center for Assessment of Quality in Education, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: ryabinina@coko24.ru
Shibanova Natalya Aleksandrovna, Teacher, Moscow State School # 91, Moscow, Russia. E-mail: talisha_88@bk.ru

гут стать понятийные персонажи учебных игр. С помощью формирующего эксперимента в первых классах была проверена гипотеза о том, что использование персонажей, которые, с одной стороны, действуют по логике понятия, а с другой стороны, живут в сказочно-игровых обстоятельствах, насыщает учебную работу детей (в частности, работу с учебными моделями) эмоциями, фантазией и инициативой. Диагностика показала, что введение исходных понятий с помощью понятийно-игровых персонажей существенно влияет на качество формируемых понятий, в частности — на уровень их предметной отнесенности.

Ключевые слова: житейские и научные понятия, введение исходных понятий систематических учебных курсов, мотивационно-смысловая опора моделирования, понятийно-игровые персонажи, учебная инициатива, диагностика предметной отнесенности понятия.

Introducing Basic Concepts: In Search of the Missing Scaffolds

G.A. Tsukerman,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
galina.zuckerman@gmail.com

O.L. Obukhova,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
a.prokhorov@inbox.ru

L.A. Ryabinina,
Center for Assessment of Quality in Education, Krasnoyarsk, Russia,
ryabinina@coko24.ru

N.A. Shibanova,
Moscow State School #91, Moscow, Russia,
talisha_88@bk.ru

What are the conditions of intercrossing and mutual enrichment of two different lines in the development of conceptual thinking: the line of everyday concepts and the line of scientific concepts? We hypothesized that at least two conditions must be present. The first one is well-known: it is modelling the essential characteristics of the studied subject matter, which promotes a child's materialized action with theoretical content. The second one is motivational and meaning-oriented scaffolding for constructing didactic models. A lack of the child's initiative in creating and using such models in the early stages of introduction of scientific concepts suggests that this condition is not satisfied. We assumed that concept characters of learning games can act as the missing scaffolds in the introduction of basic concepts of regular school courses. We conducted a developmental research in first classes to test the hypothesis that the use of characters which, on the one hand, act according to the logic of the concept and, on the other hand, live in fairytale and playful surroundings helps to enrich the children's learning activities (in particular, their activities with didactic models) with emotions, fantasy and initiative. Our research showed that introducing basic concepts by means of concept/play characters significantly affects the quality of the developed concepts, especially the level of their relation to subject matter.

Keywords: everyday and scientific concepts, introducing basic concepts of regular academic courses, motivational and meaning-oriented scaffolds of modelling, concept/play characters, learning initiative, measuring conceptual relation to subject matter.

Напоминание о застарелых проблемах образования

Школа открывает новую линию в развитии понятийного мышления ребенка: через ворота научных понятий в сфере детской мысли появляется новая структура обобщения, которая «переносится затем как всякая структура, как известный принцип деятельности без всякой выучки на все остальные области мысли и понятий» [5, с. 220]. Загадочному выражению «без всякой выучки» посвящена наша статья. За этими простыми словами скрывается тайна развития, происходящего в форме обучения, но не совпадающего с ним.

Сегодня самые искренние последователи Л.С. Выготского деликатно обходят его мысли о том, что на-

учные понятия вводятся, прежде всего, через словесные определения[1]. Однако по-прежнему остается в силе представление о том, что проблема житейских и научных понятий представляет собой *модель отношения между обучением и развитием* [19]. Под новыми именами[2] мы продолжаем обсуждать те тупиковые пути развития этих отношений, на которые указывал Л.С. Выготский: линия становления научных понятий *не пересекается* с линией развития житейских понятий, и это обнаруживается, с одной стороны, в формализме научных знаний, неспособности применять их в ситуациях, отличных от учебно-экзаменационных, а с другой стороны, в сохранности наивно-натуральных, «донаучных» черт житейских понятий [2].

Комментируя статью Л.С. Выготского «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте» [4][3], В.В. Давыдов писал: «К сожалению, у последователей Выготского не получила экспериментального развития актуальная для педагогической практики проблема, поставленная им в данном докладе: каков механизм "подтягивания" житейских понятий к научным по критерию произвольности и вербализации и каков механизм "подтягивания" научных понятий к житейским по критерию чувственной насыщенности и легкости применения. Без решения этих вопросов школа продолжает, как и предупреждал Выготский, во многом работать "вхолостую", ибо не превращает расхождение понятийных структур ребенка в противоречие, которое может стать движущей силой развития детской мысли» [9, с. 468].

В.В. Давыдов слегка лукавил, когда писал о том, что работы с противоречием между житейскими и научными понятиями в школе нет. В образовательной системе Эльконина—Давыдова практикуется *принцип педагогической диагностики*, встроенной в процесс обучения и позволяющей учителю проводить экспресс-анализ детского понимания тех понятий, о которых идет речь здесь и сейчас. Цель такой диагностики — немедленная корректировка учительских планов и действий в случае, если ученики обнаруживают искаженное, неточное или неполное понимание формируемых понятий [10]. Основным приемом педагогической диагностики в учебной деятельности являются так называемые *ловушки*: вопросы и задания, позволяющие и учителю, и ученикам ясно различать понятийную и житейскую логику детской мысли.

Путь учеников к решению учебной задачи усеян ловушками, что придает охотничий азарт детским поискам ее решения. Не попасться в ловушку — это особая доблесть в глазах учеников, работающих в системе Эльконина—Давыдова. Особой доблестью учителей, работающих по этой системе, является выбор такого пути к новым понятиям, на котором разрыв между житейской и научной логикой будет преодолен. Заметим, что этот путь, с одной стороны, уникален для каждого класса, а с другой стороны, имеет общие принципы построения. Основные вехи этого пути обозначены авторами учебных курсов, но учителю приходится расставлять эти вехи в ландшафте каждого конкретного урока, стараясь строить его так, чтобы не воплотить классическое: «Чисто писано в бумаге, да забыли про овраги, как по ним ходить»[4].

О том, что уникальный для класса путь формирования научного понятия найден точно, учитель судит по количеству и качеству детских *инициативных* действий с новым понятием. О том, что формируемое научное понятие обладает достоинствами содержательного обобщения[5], учитель судит по действиям детей с заданиями-ловушками, которые однозначно определяют ориентацию на житейские или научные понятия.

Наше исследование направлено на поиск и опробование новых средств введения исходных понятий в систематических учебных курсах. Работа сделана на материале понятия «слово[6] как значимая форма» [1]. В житейском представлении о слове у ребенка пяти—шести лет проакцентирована сторона предметного значения и резко ослаблена сторона формы. Восхитительный образчик тождества слова и его предметного значения продемонстрировал шестилетка, который на вопрос: «Назови первый звук в слове КОТ» ответил: «Усы! У моего кота длиннющие усы, и, когда он входит в комнату, сначала видны только усы!».

Какие опоры детской мысли необходимы для того, чтобы, думая о слове, ребенок удерживал одновременно три линии размышления — о значении слова, о его форме и о связи значения и формы? Заметим, что в такой постановке вопроса речь идет не о *преодолении* житейского понятия в научном, а о пересечении, о взаимообогащении этих двух раздельных линий развития понятийного мышления.

Мы предположили, что для того, чтобы это событие случилось в самом начале введения понятия о слове как значимой форме, необходимы как минимум два условия. Первое присутствует во всех современных букварях и особенно последовательно и подробно оформлено в букварях, созданных в системе

[1] Это по-прежнему широко практикуется, но сознаваться в этом неприлично после работ П.Я.Гальперина и его школы, доказавших, что успешность словесного этапа формирования умственных действий зависит от качества предшествующего этапа материального или материализованного действия [6].

[2] Трансфер (перенос), концептуальные изменения (conceptual change), компетентности в отличие от знаний, умений, навыков, деконтекстуализация знания [7].

[3] Текст статьи подготовлен по стенограмме доклада 1933 г. Комментируя ее почти 60 лет спустя, В.В. Давыдов отмечал, что школьное (научное) знание неоднородно, что оно объединяет систему эмпирических и собственно научных, теоретических понятий [9].

[4] Л.Н. Толстой «Как четвертого числа...».

[5] Обучением на основе содержательного обобщения В.В. Давыдов называл создаваемую под его руководством образовательную систему задолго до того, как появилось ее маркетинговое название «Развивающее обучение по системе Эльконина—Давыдова».

[6] В логике обучения на основе содержательного обобщения Л.И. Айдарова создала курс родного языка для начальной школы, исходным понятием которого было отношение формы и значения знаково-символического сообщения. В курсе Айдаровой это понятие конкретизировалось для всех языковых единиц, в частности — для слова.

Эльконина—Давыдова [14; 20]. Это — *моделирование* звуковой формы слова, построение так называемых звуковых схем, позволяющих графически материализовать невидимую форму слова и обеспечить детские действия по анализу и преобразованию звуковой формы слова. Второе условие формирования понятия о слове как значимой форме — создать *мотивационно-смысловую опору* для построения звуковых схем слова.

Что, кроме готовности выполнять задания учителя, мотивирует ребенка, только что севшего за школьную парту, выполнять технически сложную и далеко не всегда успешную работу по моделированию звуковой формы слова: выделять в слове отдельные звуки, обозначать их условными значками, проверять построенную звуковую схему?! Мотив выполнения пошаговых инструкций, чтобы «быть настоящим первоклассником», недостаточен для появления личностных смыслов действия учебного моделирования. Наши многолетние наблюдения показали, что первоклассники, которые месяцами, на каждом уроке занимаются учебным моделированием под руководством учителя, практически никогда не обращаются к звуковым схемам (моделям) по собственной инициативе.

Мы предположили, что смысл моделированию звуковой формы слова может придать игра, главными героями которой являются персонажи, живущие и действующие по логике понятия «звуковая форма слова» [18]. Таких понятийно-игровых персонажей мы назвали звуковичками. Каждый звуковичок заботится о своем звуке, а вместе эти забавные существа строят из звуков слова. Действуя от имени звуковичка, ребенок занят моделированием звуковой формы слова в контексте осмысленного игрового сюжета; он не только выделяет звуки в словах и строит звуковые схемы (выполняет инструкции учителя), он помогает героям сказки.

Далее будет показано, что игровые герои, которые воплощают осваиваемые понятия, во-первых, способствуют появлению нового качества этих понятий, во-вторых, становятся опорой инициативных действий первоклассников со звуковыми схемами.

Формирующий эксперимент: инициативные действия первоклассников со звуковыми схемами

На самых ранних этапах обучения моделированию звуковой формы слова звуковички помогли первоклассникам сделать осмысленным странное для них задание: выделять в слове первый звук. На крылышке каждого звуковичка есть картинка, по которой можно узнать его имя. Так, если на крылышке нарисован ландыш, то это звуковичок [Л], а если — лилия, то это звуковичок [Л']. С точки зрения детей, которые знают буквы и умеют читать, выделение первого звука — занятие слишком элементарное, даже унизительнее для «настоящих школьников» (при этом различение мягкости и твердости согласных для читающих детей — дело почти невыполнимое, но они об этом не догадываются). А вот узнать, как зовут звуковичка, которого надо накормить или вылечить с помощью его звука — это занятно.

Первоклассникам было предложено нарисовать своего звуковичка, «с имени которого начинается твое имя». Шестилетний Ушер решил, что его звуковичок любит часто менять картинки на крылышках и нарисовал вот что (рис. 1). Не будучи уверенным, что рисунки будут понятны, мальчик их подписал.

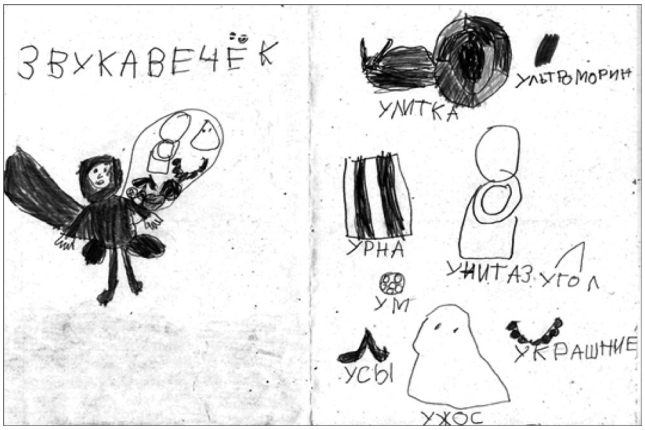

Рис. 1. Звуковичок [У]

По сюжету сказки о звуковичках, в которой первоклассники жили несколько осенних недель, звуковые схемы слов — самая надежная охрана любого живого существа или предмета. Звукоморы могут сгрызть какой-нибудь звук в слове, и предмет, названный этим словом, разрушится или заболеет, может стать опасным, некрасивым или безвкусным. Но если все вокруг подписать звуковыми схемами, то мир станет надежным и безопасным. И первоклассники взялись укреплять все, что их окружает. Они прилепили бумажки со звуковыми схемами на ДВЕРЬ (чтобы не скрипела), на ОКНО, СТОЛ, ШКАФ, ШТОРЫ, на КАЛЕНДАРЬ и АЛФАВИТ, на КОМПЬЮТЕР и ПРИНТЕР, и даже на ТОЧИЛКУ, «а то она станет ломалкой». Когда весь класс был защищен надежно, стайки первоклассников разбрелись по школе и следили, чтобы надежно и правильно[7] были защищены СТОЛОВАЯ, БИБЛИОТЕКА, каждый КАБИНЕТ. Звуковыми схемами были защищены ДИРЕКТОР, ВРАЧ, ОХРАННИК. Уже не видя вокруг себя незащищенных людей и предметов, дети подходили к гостям класса с речами, странными для тех, кто впервые попадал в царство звуковичков: «Давайте я укреплю Вас! Как Вас зовут?» Все это делалось добровольно, не только во время уроков; дети выбирали себе задачи по вкусу и по плечу: ясно, что схему для слова ПОЛ значительно легче создать, чем для слова ПОДОКОННИК.

Однажды Филя объявил, что прежде всего надо укрепить самих звуковичков, а они, в свою очередь,

[7] Если в схеме находили ошибки, тут же их исправляли, если нужно, добавляли ударение, скрепляли слово слоговыми дужками.

защитят мир от звукоморов. На рис. 2 показано, как он это сделал: в схеме слова ЗВУКОВИЧОК кружочками обозначены гласные звуки, квадратиками — согласные, дужками — слоги. Филя, обычно избегающий всего, что требует работы руками, трудился всю перемену, разрисовал полдоски и был так доволен собой, что поставил большой плюс рядом со своим беспомощным рисунком и корявой, но безупречной схемой. Учительница согласилась с Филиной самооценкой и обвела его плюсик кружочком.

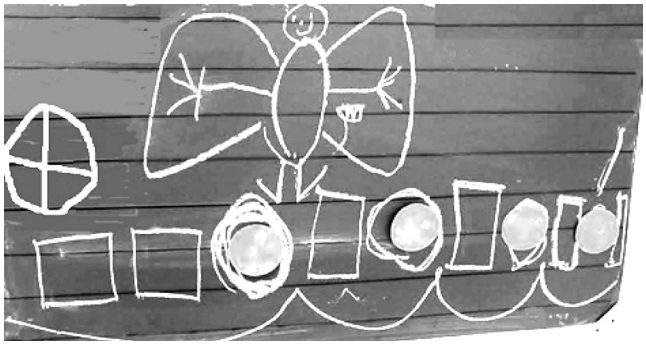

Рис. 2. Звуковая схема слова ЗВУКОВИЧОК

Научив первоклассников выделять отдельные звуки, отличать гласные звуки от согласных, складывать звуки в слова, записывать слова с помощью звуковых слов, звуковички выполнили свою учебную задачу, придав сказочно-игровое очарование трудным и долгим упражнениям этого периода букварного обучения. Мотивированность действий детей со звуковыми схемами была очевидной. Особенно убедил нас в этом неиссякаемый задор, с которым первоклассники взялись строить для звуковичков город. Когда учительница повесила на стену класса лист ватмана, где над обширной зеленой излучиной Звенящей реки было написано «город Звуков», первоклассники возбудились до такой степени, что пришлось отложить все остальные дела, намеченные на этот урок. Все захотели внести свой вклад в звуковое строительство, многим это удалось. Их новостройки, подписанные звуковыми схемами (а для надежности иногда и буквами) прошли технический контроль: одноклассники проверили схемы, признали их правильными или внесли поправки. Новые и новые постройки, цветники, сады и парки еще долго продолжали возникать на карте города Звуков. Дети снабдили город всем, что сочли необходимым; к примеру, они построили дом, роддом, школу, детский сад, детскую площадку, ларек мороженого, зоомагазин, цирк, зоопарк, гараж, театр, ресторан, метро, больницу и даже завод по производству ударений (весьма востребованный товар в городе Звуков: ведь ударение нужно каждому слову).

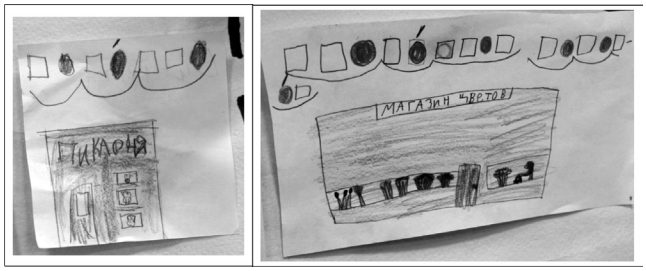

Рис. 3. В городе Звуков появились пекарня и цветочный магазин

На рис. 3 показано, что каждый строитель действовал по своему выбору и по своим техническим возможностям. Так, нам довелось услышать следующий внутренний монолог чрезвычайно недисциплинированного мальчика: «В городе должен быть полицейский участок... Нет, это слишком длинно! Тюрьма — гораздо короче!» И строитель берется за дело (по счастью, не доводя его до конца).

Однажды урок русского языка начался с патетической речи мальчика, стоявшего возле карты города Звуков: «Господа! Наш город недостроен!!! Подсказываю!» И оратор жестами изобразил ударение и слоги, которых недоставало в некоторых схемах на карте. Через несколько секунд у карты толпился практически весь класс; звуковые схемы были заново проверены и исправлены. Этот момент удивил нас не столько неожиданной для шестилетки лексикой, сколько тем, что первоклассники «приватизировали» функцию контроля, обычно закрепленную за учителем.

Не менее выразительным был еще один комментарий ребенка, разглядывавшего карту города Звуков: «Ух, ты! Получается, что мы за два месяца выучили новый язык!» И девочка показала на схему: «Мы можем теперь вот так написать любое слово!» «Да!!!» — выдохнул весь класс, восхищенный собственной образованностью. Так дети признались себе и учителю, что искусственный язык схем стал для них ценным приобретением.

Важно, что игра в звуковичков перерастает рамки урока, она продолжается и развивается за пределами учебно-игровых ситуаций, задуманных учителем. Зачастую учитель строит урок по сюжетам игры, предложенным первоклассниками. Иными словами, наши понятийно-игровые персонажи, безусловно, играют роль мотиваторов, допуская значительную свободу выборов внутри узкой педагогической задачи.

Реализуют ли звуковички свою главную функцию: становятся ли они опорой для перехода от житейского к научному понятию «слово как значимая форма»? Иными словами, понятийно-игровые персонажи полезны непосредственно в момент их появления на уроках, делая эмоционально привлекательным введение исходных понятий в систематических школьных курсах, или появление понятийно-игровых персонажей имеет долгосрочные последствия: влияет на качество формируемых понятий? Для ответа на этот вопрос была проведена диагностика предметного содержания понятия.

Констатирующий эксперимент: методика диагностики предметной отнесенности понятия

Как можно судить о полноценности детских понятий, формируемых средствами обучения? В.В. Да-

выдов предложил три диагностических показателя сформированности понятия как инструмента мышления: предметная отнесенность, системность и обобщенность [8]. Первой, самой ранней диагностической характеристикой становящегося понятия является его предметная отнесенность [12], которая «... характеризует выделенность в понятиях школьников генетически исходных отношений материала, наличие содержательной абстракции, позволяющей адекватно ориентироваться в существенных отношениях усвоенного материала» [8, с. 230]. Эту же характеристику умственного действия — ориентацию на существенные отношения задачи — П.Я. Гальперин назвал разумностью [6]. Показано [11], что отсутствие у школьника предметной отнесенности понятий приводит к тому, что учебная деятельность подменяется репродуктивной, имитационной деятельностью. Также известно [17], что при существующих методах организации учебной деятельности примерно треть учащихся начальной школы, научившись под руководством учителя моделировать существенные отношения изучаемого предмета, не осваивают вводимые понятия. Внося принципиальные изменения в метод введения первых понятий курса русского языка, мы предположили, что эффективность внесенных изменений можно проверить при диагностике предметной отнесенности исходных понятий букварного периода обучения.

Пионерами в разработке методов диагностики предметной отнесенности понятий, формируемых на уроках, являются Г.Г. Микулина и О.В. Савельева [13]. Их исследования, сделанные на материале курса математики для начальной школы, заложили основу диагностики качества знаний. Основной принцип построения диагностических задач, направленных на оценку предметности знаний, сформулирован в диссертационном исследовании О.В. Савельевой: «Принцип построения методик, выявляющих предметную отнесенность способов действий учащихся в определенном классе задач, состоит в конфликтном противопоставлении двух возможных способов действий учащихся: ориентации на признаки, существенные и несущественные для данного класса задач. При этом для верного решения задачи возможность ориентации на несущественные признаки исключена» [16, с. 20].

Е.А. Бугрименко использовала этот принцип для диагностики предметной отнесенности исходного лингвистического понятия «слово как значимая форма» [3]. Созданная ею методика «Сравни слова» содержит конфликт между двумя способами детской ориентировки — на слово и на предмет, названный этим словом. Эта методика была создана для диагностики языкового сознания у шестилетних детей перед началом школьного обучения. На более поздних этапах обучения материал этой методики (но не ее принцип) утрачивает свою дифференцирующую силу. Однако работа с понятием «слово как значимая форма» продолжается на протяжении всего школьного обучения — на уроках родного и иностранного языка. Отсутствие предметной отнесенности этого понятия может затруднить содержательное освоение всех грамматических понятий. Так, при изучении морфемного состава слова второклассники, не различающие слово и предмет, названный этим словом, отказываются считать слова ЛЕС и ЛЕСНИК однокоренными, так как «лесник — это человек, а не дерево». При изучении грамматических признаков разных частей речи четвероклассники, не различающие слово и предмет, названный этим словом, утверждают, например, что имена существительные изменяются по времени: «БЕРЕЗА — летом зеленая, осенью золотая, а зимой голая».

Мы[8] построили диагностическую методику «Звуковые домики», позволяющую определить предметную отнесенность понятия «слово как значимая форма», способность различать слово и названный им предмет у школьников, заканчивающих начальную школу. Новизна нашего подхода к диагностике предметной отнесенности понятия состоит в том, что диагностическая задача представлена школьникам в виде небольшого (318 слов) текста и вопросов к нему. Текст методики написан в жанре лингвистической сказки о том, как были созданы звуковые формы слов. Героями этой сказки являются звуковички — лингвистические персонажи, о которых в тексте рассказано немного. Они — хранители звуков (что бы это ни значило), они строят всем обитателям страны Слов красивые звуковые домики, чрезвычайно похожие на звуковые схемы слов. «Мораль» сказки о звуковичках сообщается в самом конце диагностического текста: «дом надо строить не из первых попавшихся звуков, а из тех, которые составляют имя хозяина дома». Хозяевами звуковых домиков являются слова.

Методика «Звуковые домики» была впервые апробирована в 2015 г. в двух московских школах с высокими образовательными рейтингами; в диагностике участвовали 193 ученика третьих—четвертых классов. Апробация показала:

- что задания методики «Звуковые домики» доступны ученикам, заканчивающим начальное образование, но не элементарны;
- успешность ответа на диагностические вопросы обусловлена и техникой чтения ребенка, и освоенностью звуко-буквенного анализа слов, но наиболее тесные связи наблюдаются между показателями «предметная отнесенность понятия» и «понимание информационного текста».

Для диагностики первоклассников в конце букварного периода обучения мы использовали лишь два из двенадцати вопросов методики «Звуковые домики». Выбранные вопросы напрямую направлены на диагностику предметной отнесенности понятия «слово как значимая форма». На рис. 4 приведен бланк для работы первоклассников.

[8] *Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова.* Диагностика предметной отнесенности понятия. Рукопись (ПИ РАО, 2015) содержит детальное описание методики и первых результатов ее апробации.

ЗАДАНИЕ 1.
ЛЕВ и МУРАВЕЙ хотят жить в городе Звуков. Звуковички построили им отличные звуковые дома. Ты помнишь, что в городе Звуков дом строят из звуков имени хозяина.

Лев и Муравей решают, кому из них жить в звуковом дворце.
Лев говорит: «Я – царь зверей. Цари живут во дворцах!»
Муравей отвечает: _____

ЗАДАНИЕ 2.
В город Звуков прибыли цифры ⓪ ❶ ❷ ❸ ❹ ❺ ❻ ❼ ❽ ❾
Им тоже построили прекрасные звуковые домики.
Ты согласен, что у цифры ❺ домик должен быть меньше, чем у цифры ❼?
Напиши ДА или НЕТ. _____
Объясни свой ответ. _____

Рис. 4. Методика «Звуковые домики»: вопросы для первоклассников

Оба задания построены как типичные ловушки и отвечают на основной диагностический вопрос: различает ли ребенок слово и предмет, названный этим словом. Однако задание 2 — более сложное: многолетние наблюдения на уроках показали, что числительные гораздо сильнее провоцируют предметную ориентацию, нежели нарицательные существительные. В табл. 1 приведены методы оценки и примеры детских ответов на задания 1, 2.

Таблица 1

Примеры выполнения заданий методики «Звуковые домики»[9]

Ориентация на предметное значение слова, оценка — 0 баллов	**Ориентация на слово как значимую форму, оценка — 1 балл**
Задание 1	
Я маленький, а маленьким надо уступать.	Нет, Лев, я должен жить во дворце, потому что моё имя состоит из 7 звуков, а твоё из 3 звуков.
А давай будем жить во дворце вместе. Лев говорит: «Давай!» И они стали жить вместе.	Это же город Звуков! В моем имени 7 звуков, как во дворце. А в твоем — 3 звука, как в доме.
Задание 2	
Да, по математике 5 меньше 7 на 2.	Нет, потому что это город звуков, а не цифр.
Да. Чем больше число, тем больше домик.	Нет, потому что в этих словах одинаковое число букв.

На следующий день после выполнения двух диагностических заданий проводился обычный урок, на котором дети выполняли и подробно обсуждали сходные задания (преимущественно на материале числительных) и под руководством учителя выясняли, почему на вопросы о звуковых домиках разные дети отвечали по-разному. «Одни думают о словах, другие — о числах» — к такому выводу приходили первоклассники, анализируя свои ответы. Вслед за этим дети письменно выполняли задание 3. Вопрос задавался учителем устно: «Напиши, что получится, если слово ЧЕТЫРЕ разделить пополам». Задание 3 отличалось от заданий 1 и 2, во-первых, тем, что оно не было облачено в сказочно-сюжетную форму, во-вторых, тем, что выполнялось сразу после урока, обучающего решению подобных задач, т. е., по сути, было включено в совместное действие.

А на следующем уроке дети рассматривали три ответа на вопрос: (1) 4 = 2 + 2, (2) че—тыре, (3) чет—ыре. Нас порадовали комментарии, указывающие на точность и полноту понимания и самого задания, и разных точек зрения на его выполнение: 1) надо разделить СЛОВО[10], а не цифру; 2) надо разделить слово ПОПОЛАМ, а не по слогам.

Констатирующий эксперимент: результаты диагностики предметной отнесенности понятия

Диагностические задания 1 и 2 выполняли младшие школьники разных возрастов — первоклассники в конце учебного года и четвероклассники в начале учебного года. И те и другие учились по системе Эльконина—Давыдова, у опытных учителей в престижных школах городов-миллионников[11]. Родители

[9] В приведенных здесь ответах первоклассников изменены лишь орфография и пунктуация.
[10] Выделенные слова нарочито подчеркивались голосом и интонацией.
[11] Красноярск, гимназия № 1 «Универс»; Москва, школа № 91.

всех наших учеников за редким исключением имели высшее образование. Эти показатели относительно уравнивают детей по общим показателям семейной и школьной образовательной среды.

Четвероклассники выполняли задания 1 и 2 как небольшую часть обширной диагностической работы «Звуковые домики»; первоклассники выполняли только эти задания. Четвероклассников от предметного содержания заданий отделяют два года учебы; первоклассники все еще погружены в звукобуквенный анализ слов. Однако четвероклассники гораздо более искушены в выполнении понятийной работы и в понимании понятийных текстов. Для первоклассников коротенький текст задания может оказаться полным загадок. Им надо догадаться, что такое «звуковые дома», которые «строят из звуков имени хозяина». Им надо узнать в домике с тремя окнами привычную звуковую схему слова, состоящего из трех звуков. Разумеется, текст заданий несравненно легче понять тем первоклассникам, которые на протяжении всего букварного периода обучения играли в звуковичков и сами застроили город Звуков звуковыми домиками. Классы, в которых в букварный период обучения вводились понятийно-игровые персонажи, далее будут называться экспериментальными; контрольными будут называться классы, в которых понятия вводились методами, классическими для системы Эльконина—Давыдова — прежде всего через моделирование существенных отношений изучаемого объекта.

Дополнительные проверки показали, что: 1) первые классы, контрольные и экспериментальные, не различаются по уровню понимания небольшого текста, содержание которого в равной степени незнакомо детям; 2) первые классы, контрольные и экспериментальные, не различаются по уровню выполнения задания 3, в котором отсутствует сказочная условность (см. данные, представленные в табл. 3); 3) четвертые классы, контрольные и экспериментальные, не различаются ни по уровню понимания информационных текстов, ни по уровню владения лингвистическими понятиями. В табл. 2 представлены результаты сравнения четырех выборок.

Редкие четвероклассники экспериментального класса помнили, кто такие звуковички и где расположен город Звуков. После того, как ученики выполнили работу «Звуковые домики», их об этом спросили. Ответ был однозначный: «Нет, не помню. Что-то такое, кажется, было в первом классе». Однако четвероклассники, которые давным-давно не строили звуковых схем и забыли условности сказки о звуковичках, справились с диагностическими заданиями 1 и 2 так же, как первоклассники, выполнявшие задания, глядя на карту города Звуков, которую сами недавно создали, а звуковые схемы («домики») строили почти на каждом уроке. Так получила новое подтверждение давняя мудрость: образование — это то, что остается, когда мы уже забыли все, чему нас учили[12].

Можно ли говорить о долгосрочном эффекте сказочно-игрового подхода к введению первых понятий систематического курса русского языка в начальной школе? С одной стороны, первоклассники, близко знакомые с понятийными сказочными персонажами, демонстрируют ожидаемое преимущество в уровне предметной отнесенности понятия «слово как значимая форма» там, где диагностические задания имеют выраженную сказочную форму, и не демонстрируют никаких преимуществ при выполнении заданий вне такой формы. С другой стороны, четвероклассники, давно забывшие детские сказки с понятийными персонажами, но выросшие на этих сказках, обладают

Таблица 2

Успешность выполнения заданий 1 и 2 методики «Звуковые домики

Выборка	Число детей	% от максимального балла	% детей, не справившихся с заданиями
1-й класс — контроль	55	8 а	87 а
4-й класс — контроль	22	50 б	36 б*
1-й класс — эксперимент	43	71 в	12 в
4-й класс — эксперимент	22	71 в	14 в*

Примечание: Значимость различий между выборками оценивалась с помощью критерия χ^2. В каждом столбце таблицы разные буквенные индексы указывают на значимость различий при $\mathbf{p} \leq 0{,}05$. Буквенные индексы со звездочкой указывают на значимость различий при $\mathbf{p} \leq 0{,}1$.

Таблица 3

Успешность выполнения задания 3 «Раздели слово ЧЕТЫРЕ пополам»

Выборка	Число детей	% от максимально возможного балла	% детей, не справившихся с заданием	% детей, получивших максимальный балл
1-й класс — контроль	49	69	12	51
1-й класс — эксперимент	42	69	24	62

Примечание: По критерию χ^2 значимых различий между выборками не обнаружено даже при при $p \leq 0{,}1$.

[12] Джордж Сэвил Галифакс.

значимо более выраженной предметной отнесенностью понятия «слово как значимая форма». Мы полагаем, что данный факт свидетельствует в пользу того, что сказочно-игровая форма введения исходных понятий систематического учебного курса способствует появлению такого существенного качества этих понятий, как предметная отнесенность. Однако решающую проверку долгосрочного влияния игрового обучения на качество вводимых понятий мы надеемся сделать через три года, когда первоклассники, выполнявшие описанные здесь диагностические задания, ответят на все вопросы методики «Звуковые домики».

Заключение

У меня есть предположение,
а, может быть, даже гипотеза!
четвероклассница Л.Ш.

Когда учитель вводит двенадцатое или тридцать второе понятие систематического учебного курса, то для осмысленного действия с этим понятием у ученика уже есть опора: освоенные понятия, логически связанные с новым. Когда учитель вводит самые первые научные понятия систематического учебного курса, у первоклассников нет опор в виде других понятий, содержательно связанных с исходным. Означает ли это, что исходное понятие, по определению, не может быть научным, т. е. системным или хотя бы потенциально способным развернуться в систему понятий [8]?

Мы предположили, что одной из опор для введения исходного понятия может стать особым образом устроенный учебно-сказочно-игровой залог его включения в собственные действия детей. В нашем случае в сказочных обстоятельствах действовали игровые персонажи, живущие по логике понятия. Приняв на себя роль такого персонажа, ребенок, с одной стороны, обречен на понятийный образ действий и мыслей, а с другой стороны, свободен в создании воображаемых обстоятельств действий героев.

Первоклассники, выросшие в условиях учебно-сказочно-игровой организации уроков русского языка, обнаружили и высокую степень самостоятельности и инициативности в работе с учебными моделями (звуковыми схемами слов), и высокий уровень владения понятием «слово как значимая форма». Существенно, что первоклассники обнаруживают предметную отнесенность теоретического понятия лишь там, где оно представлено в привычной учебно-сказочно-игровой форме. Однако развивающий эффект сказочно-игровой опоры первых научных понятий сохраняется и гораздо позднее, когда игры и сказки давно уступили место обычному учебно-понятийному дискурсу. Долгосрочность этого эффекта позволяет нам от счастливых догадок и успешных опытов перейти к обоснованной гипотезе о недостающей опоре для введения первых научных понятий систематических учебных курсов.

Что представляют собой учебно-сказочно-игровая организация учебной деятельности, понятийно-игровые персонажи учебных игр? По сути это кентавры, органически соединяющие два начала, две природы — житейские и научные понятия. Соединив эти две природы в «умном образе» — особом средстве теоретического мышления, непосредственно связанного с воображением [15], мы, в сущности, спроектировали точку пересечения *понятийного будущего* наших учеников, в котором опорой их мышлению будут служить идеальные модели существенных связей изучаемого предмета, и *понятийного настоящего*, пронизанного эмоционально-смысловыми отношениями и к предмету изучения, и к модельным средствам действий с этим предметом. Такой проект является существенным условием, но не служит гарантией того, что обучение станет формой развития понятийного мышления ребенка.

Финансирование
Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива»).

Funding
This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project #16-06-00096 “Developing written speech in primary schoolchildren through conceptual narratives”).

Литература

1. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. *Божович Л.И.* Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 282—290.
3. *Бугрименко Е.А., Микулина Г.Г., Савельева О.В., Цукерман Г.А.* Руководство по оценке качества

References

1. Aydarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol’nikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to elementary school children]. Moscow: Pedagogika, 1978. 144 p.
2. Bozhovich L.I. Psikhologicheskii analiz formalizma v usvoenii shkol’nykh znanii [Psychological analysis of formalism in the acquisition of school knowledge]. In Il’yasov I.I., Lyaudis V.Ya. (eds.), *Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii* [*Anthology on age*

математических и лингвистических знаний школьников. М.: ВНИК «Школа», 1989. 88 с.

4. *Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 410—430.

5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

6. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука. М.: Изд. «Ин-т практической психологии», 1998. 480 с.

7. *Гист Х.* Поддержка присвоения знаний и Conceptual Change в обучении. Стратегия обучения при восхождении от абстрактного к конкретному // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 99—109.

8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

9. *Давыдов В.В., Елизарова Н.В., Цукерман Г.А.* Комментарии // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 450—469.

10. *Кузнецова М.И.* Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе. М.: Вентана-Граф, 2013. 432 с.

11. *Либерман А.А.* Сравнительный анализ средств формирования предметности понятий у младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999. 168 с.

12. *Малеев А.Л.* Психологическая диагностика качества знаний учащихся: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991. 22 с.

13. *Микулина Г.Г., Савельева О.В.* К психологической оценке качества знаний у младшего школьника // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 47—50.

14. *Репкин В.В., Левин В.А., Восторгова Е.В.* Букварь. М.: Вита-Пресс, 2016. 112 с.

15. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В.* Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (второй этап) // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 61—69.

16. *Савельева О.В.* Психологические критерии качества знаний младших школьников (на математическом материале): дисс. ... канд. психол. наук. М. 1989. 21 с.

17. *Семенова М.А.* Критерии сформированности понятия величины у младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 67—74.

18. *Цукерман Г.А.* Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4—13.

19. *Эльконин Д.Б.* Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знания / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. С. 13—53.

20. *Эльконин Д.Б.* Букварь. М.: Просвещение. 1994. 256 с.

and pedagogical psychology]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1980, pp. 282—290.

3. Bugrimenko E.A., Mikulina G.G., Savel'eva O.V., Zuckerman G.A. Rukovodstvo po otsenke kachestva matematicheskikh i lingvisticheskikh znaniy shkol'nikov [Guide to assess the quality of mathematical and linguistic knowledge of schoolchildren]. Moscow: VNIK «Shkola», 1989. 88 p.

4. Vygotskiy L.S. Razvitie zhiteyskikh i nauchnykh ponyatiy v shkol'nom vozraste [Development of everyday and scientific concepts at school age]. In Vygotskii L.S., *Pedagogicheskaya psikhologiya* [*Educational psychology*]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 410—430.

5. Vygotskiy L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. S*obranie sochineniy: v 6 t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii* [*Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology*]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.

6. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Publ. «In-t prakticheskoy psikhologii», 1998. 480 p.

7. Gist H. Podderzhka prisvoeniya znaniy i Conceptual Change v obuchenii. Strategiya obucheniya pri voskhozhdeniya ot abstraktnogo k konkretnomu [Promotion of knowledge acquisition and conceptual change in classroom. The strategy ascending from the abstract to the concrete]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Culturalhistorical psychology*], 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 99—109. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.

9. Davydov V.V., Elizarova N.V., Zuckerman G.A. Kommentarii [Comments]. In Vygotskii L.S., *Pedagogicheskaya psikhologiya* [*Educational psychology*]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 450—469.

10. Kuznetsova M.I. Sistema kontrolya i otsenki obrazovatel'nykh dostizheniy mladshikh shkol'nikov v sovremennoy nachal'noy shkole [The system of monitoring and evaluation of educational achievements of junior schoolchildren in modern elementary school]. Moscow: Ventana-Graf, 2013. 432 p.

11. Liberman A.A. Sravnitel'nyy analiz sredstv formirovaniya predmetnosti ponyatiy u mladshikh shkol'nikov. Diss. kand. psikhol. nauk. [Comparative analysis of the means of formation of the objectivity of concepts in elementary schoolchildren. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1999. 168 p.

12. Maleev A.L. Psikhologicheskaya diagnostika kachestva znaniy uchashchikhsya. Avtiref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological diagnostics of the quality of knowledge of students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1991. 22 p.

13. Mikulina G.G., Savel'eva O.V. K psikhologicheskoi otsenke kachestva znaniy u mladshego shkol'nika [To the psychological assessment of the quality of knowledge in the elementary schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 1997, no. 2, pp. 47—50. (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Repkin V.V., Levin V.A., Vostorgova E.V. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: Vita-Press, 2016. 112 p.

15. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Telegin M.V. Psikhologicheskoe issledovanie geneza i razvitiya zhiteyskikh ponyatiy v usloviyakh uchebnogo dialoga (vtoroy etap) [Psychological Research on Genesis and Development of Everyday Concepts in Educational Dialogue (Second Stage)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2008, no. 2, pp. 61—69. (In Russ., abstr. in Engl.).

16. Savel'eva O.V. Psikhologicheskie kriterii kachestva znaniy mladshikh shkol'nikov (na matematicheskom materiale).

Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological criteria of the quality of knowledge of elementary schoolchildren (on mathematical material). Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1989. 21 p.

17. Semenova M.A. Kriterii sformirovannosti ponyatiya velichiny u mladshikh shkol'nikov [Criteria for the formation of the concept of magnitude in elementary schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology issue*s], 1985, no. 1, pp. 67—74.

18. Zuckerman G.A. Igra i uchenie: vstrecha dvukh vedushchikh deyatel'nostey. [Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 4—13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120201

19. El'konin D.B. Intellektual'nye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov i soderzhanie obucheniya [Intellectual abilities of elementary schoolchildren and the content of education]. In El'konin D.B., Davydov V.V. (eds.), *Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniya* [*Age abilities for mastering knowledge*]. Moscow: Prosveshchenie, 1966, pp. 13—53.

20. El'konin D.B. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: Prosveshchenie, 1994. 256 p.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 15—27
doi: 10.17759/chp.2017130402
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 15—27
doi: 10.17759/chp.2017130402
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе

В.Н. Галяпина*,
ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
galapyn@yandex.ru

Ж.Ж. Хожиев,**
НОУ МФИУ «Синеркия», Москва, Россия,
emi-jemi@yandex.ru

В статье представлены результаты изучения влияния этнической, религиозной, собственной гражданской и российской идентичностей, этнических стереотипов на выбор мигрантами из Средней Азии в Московском регионе, аккультурационных стратегий, а также влияния данных стратегий на адаптацию мигрантов. В исследовании участвовали 105 узбеков и 96 таджиков (N =201). Были использованы шкалы из опросника проекта MIRIPS (Mutual Intercultural Attitudes in Plural Societies: the Mirips Progect). Путевой анализ в программе AMOS показал, что наиболее успешными стратегиями для мигрантов из Средней Азии являются интеграция (способствует самоуважению) и ассимиляция (способствует удовлетворенности жизнью). Интеграция определяется этнической и российской идентичностями, ассимиляция — идентификацией со страной исхода и российской идентичностью и отрицательным влиянием этнической идентичности. Сепарация и маргинализация не способствуют самоуважению мигрантов, при этом выбору сепарации препятствует положительный гетеростереотип русских и российская гражданская идентичность. На выбор стратегии маргинализации влияет религиозная идентичность. Выраженная религиозная идентичность оказывает негативное влияние на социокультурную адаптацию мигрантов из Средней Азии.

Ключевые слова: стратегии аккультурации, этническая, религиозная и национальная идентичности, этнические стереотипы, адаптация мигрантов из Средней Азии.

Для цитаты:
Галяпина В.Н., Хожиев Ж.Ж. Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 15—27. doi: 10.17759/chp.2017130402

For citation:
Galyapina V.N., Khojiev J.J. The Role of Identity, Ethnic Stereotypes and Acculturation Strategies in the Adaptation of Migrants from Central Asia in the Moscow Region. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 15—27. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130402

* *Галяпина Виктория Николаевна*, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВПО НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: galapyn@yandex.ru
** *Хожиев Жавохир Жалилович*, менеджер по продажам, Негосударственное образовательное учреждение «Московский финансово-индустриальный университет “Синергия”» (НОУ МФИУ «синергия»), Москва, Россия. E-mail: emi-jemi@yandex.ru
Galyapina Victoria Nikolaevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: galapyn@yandex.ru
Khojiev Javokhir Jalilovich, Sales Manager, Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia. E-mail: emi-jemi@yandex.ru

The Role of Identity, Ethnic Stereotypes and Acculturation Strategies in the Adaptation of Migrants from Central Asia in the Moscow Region

V.N. Galyapina,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
galapyn@yandex.ru

J.J. Khojiev,
Moscow University for Industry and Finance "Synergy", Moscow, Russia,
emi-jemi@yandex.ru

The paper focuses on the study of the of impact ethnic, religious, civil and Russian identities, ethnic stereotypes on the strategies of acculturation and on the adaptation of migrants from Central Asia in the Moscow region. Representatives of two ethnic groups participated in the research: 105 Uzbeks and 96 Tajiks (N= 201). The methods of the study included the scales of acculturation strategies, ethnic and national identities from the MIRIPS (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies) project questionnaire. The results of path analysis in AMOS program showed that integration and assimilation are the most successful strategies for migrants from Central Asia: integration contributed to self-esteem, while assimilation promoted life satisfaction. Integration is basically determined by ethnic and Russian identities, whereas assimilation is determined mostly by identification with the country of origin and by Russian identity as well as by the negative impact of ethnic identity. Separation and marginalization do not contribute to self-esteem of the migrants; however, positive heterostereotype of the Russians and Russian national identity prevent the migrants from choosing separation and marginalization. The choice of strategy is largely affected by religious identity. Expressed religious identity has a negative impact on the socio-cultural adaptation of the migrants from Central Asia in the Moscow region.

Keywords: strategies of acculturation; ethnic, religious and national identities; ethnic stereotypes; adaptation of migrants from Central Asia.

Актуальность

Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день Россия занимает третье место в мире (после США и Германии) по количеству мигрантов (по данным, опубликованным ООН в 2016 г. http://rg.ru/2016/01/12/migranti-site-anons.html). Также можно отметить, что наибольшее количество трудовых мигрантов приезжают в Россию из государств Средней Азии [13]. При этом, по данным Росстата, большинство мигрантов находятся в городе Москве и Московском регионе. Данные о количестве мигрантов, прибывших в Россию в 2015 г., представлены в табл. 1.

Во многих исследованиях утверждается, что успешная адаптация трудовых мигрантов определяется их интегрированностью в новую социокультурную среду [22; 24; 35; 55]. Но не всегда трудовые мигранты ориентированы на выбор интеграционной стратегии. В этой связи важно понять, какие стратегии являются для мигрантов наиболее предпочитаемыми и какие социально-психологические факторы их определяют.

Введение

Изучением факторов адаптации мигрантов из Средней Азии занимались многие российские иссле-

Таблица 1

Количество мигрантов, прибывших в Россию в 2015 г.

Страна	Численность населения страны	Число мигрантов в РФ (данные ФМС на 20.01.2015 г.)
Украина	42 703 946	2 417 575
Узбекистан	30 488 600	2 215 780
Таджикистан	8 354 000	999 169
Казахстан	17 476 141	597 559
Азербайджан	9 593 000	579 493
Молдавия	3 555 200	561 033
Киргизия	5 895 100	544 956
Белоруссия	9 481 100	517 828
Армения	3 010 600	480 017

дователи [5; 14; 17]. В ряде исследований делается акцент на анализе рисков миграции из стран Средней Азии [2], в некоторых исследованиях анализируются основные виды, тенденции, уроки миграции из Узбекистана и Таджикистана [10; 13; 16,]. В исследовании П.П. Лисицына и А.В. Резаева [8] изучалась социальная адаптация трудовых мигрантов из Узбекистана в городах Иваново и Санкт-Петербурге. Как показал анализ, чаще всего исследования носят социологический характер.

Анализ социально-психологических исследований свидетельствует о том, что наиболее успешной аккультурационной стратегией мигрантов является интеграция. P.G. Schmitz и J.W. Berry [44] в своем исследовании мигрантов и принимающего населения в Германии отмечают, что стратегия интеграции способствует наилучшей адаптации мигрантов. В работе A.M.D. Nguyen и V. Benet-Martinez [37] на основе мета-анализа 83 исследований представителей мигрантов и этнических меньшинств было установлено, что стратегия интеграции позитивно взаимосвязана с психологической и социокультурной адаптацией.

В ряде исследований была выявлена позитивная взаимосвязь между выбором мигрантами и этническими меньшинствами стратегии ассимиляции и их успешной адаптацией [27; 31; 55]. Исследование латиноамериканских и азиатских подростков в США выявило позитивную взаимосвязь между предпочтением стратегии ассимиляции и удовлетворенностью жизнью [26]. Похожие результаты были получены M. Verkuyten [50] в изучении турецко-голландских подростков в Нидерландах. Также в ряде исследований [30; 55] была выявлена положительная взаимосвязь между стратегиями ассимиляции и социокультурной адаптации. Однако есть и другие результаты, свидетельствующие о том, что мигранты и этнические меньшинства, предпочитающие ассимиляционную стратегию, имеют уровень адаптации ниже среднего [19].

Во многих исследованиях отмечается, что сепарация и маргинализация негативно влияют на адаптацию [44; 45]. В исследованиях A. Portes [39] было установлено, что родители-иммигранты более ориентированы на сохранение своей культуры (стратегия сепарации), чем их дети, и имеют больше трудностей в адаптации к новым культурам и изучении новых языков. Однако в некоторых исследованиях отмечается, что в отдельных сферах жизни сепарация и маргинализация связаны с самоуважением. В исследовании турецкой молодежи в Нидерландах было установлено, что самоуважение позитивно коррелирует со стратегией сепарации в области чтения книг, а маргинализация — в области работы [29]. Кроме этого, в ряде исследований психологического благополучия и преодоления стресса, связанного с миграцией, отмечается, что ориентация мигранта на поддержание своей культуры, связь с соотечественниками, социальная поддержка с их стороны влияют на снижение стресса [49; 54].

Исходя из данного анализа, мы в своем исследовании будем проверять влияние каждой из аккультурационных стратегий на адаптацию мигрантов из Средней Азии в Московском регионе России.

Как показывает анализ литературы, выбор аккультурационных стратегий определяется выраженностью этнической, национальной, религиозной идентичностей. Исследование репатриированных греков показало, что их этническая идентичность взаимосвязана со стратегией ассимиляции, «смешанная» идентичность (например, албанские греки) — со стратегией интеграции, «индигенная» идентичность (например, албанская) — со стратегией сепарации [25]. Подобные результаты были получены M. Laroch и коллегами [32] в исследованиях франкоканадцев. В ряде исследований установлено, что этническая идентичность позитивно связана с сепарацией и негативно — с интеграцией, гражданская идентичность позитивно связана с интеграцией и негативно — с сепарацией [21; 47]. В ряде исследований доказывается позитивная взаимосвязь между этнической и религиозной идентичностью и национальной и религиозной идентичностью этнических меньшинств [38; 52]. В некоторых исследованиях также отмечается, что этническая и религиозная идентичности — это составляющие общей культурной идентичности [22].

Также в ряде исследований отмечается позитивная взаимосвязь между мусульманской религиозной идентичностью и адаптацией мигрантов. В масштабном исследовании молодых мигрантов в 13 странах было выявлено, что мусульманская молодежь имеет более высокий уровень психологической и социально-культурной адаптации, чем те, кто исповедовал, например, буддизм, индуизм, и те, кто не были религиозными [42].

В исследовании C. Ward [56] взаимосвязи различных аспектов мусульманской идентичности у женщин-иммигрантов в Новой Зеландии было установлено, что публичная демонстрация мусульманской идентичности позитивно связана с самоуважением, но психологические и поведенческие аспекты мусульманской идентичности напрямую не связаны с адаптацией. Мусульманская идентичность, по мнению C. Ward, является, скорее, буфером для негативных последствий предполагаемой дискриминации.

Кроме идентичностей предикторами аккультурационных стратегий мигрантов могут выступать этнические стереотипы. Согласно интегральной теории угроз, негативные стереотипы, наряду с реальной и символической угрозами, межгрупповой тревожностью, могут приводить к предвзятому отношению [42]. Кроме этого, как отмечается в исследовании S.T. Fiske, A.J.C. Cuddy, P. Glick, J. Xu [24], отношение к представителям различных групп определяется стереотипами. Также в исследованиях отмечается, что готовность к межкультурному контакту среди групп этнического меньшинства в большей степени подвержена влиянию доминирующих в их группе норм, установок и стереотипов в отношении аутгрупп [28; 43]. Эти результаты, на наш взгляд, позволяют предположить, что этнические стереотипы могут влиять на выбор стратегии аккультурации, а также на психологическую и социокультурную адаптацию.

Необходимо отметить, что в исследованиях в основном обращалось внимание на этнические гетеростереотипы принимающего населения по отношению к мигрантам [40]. Рассматривались содержание стереотипов, их устойчивость [1; 15; 35]. Изучалась взаимосвязь ингрупповой оценки и установок на мультикультурализм и ассимиляцию у этнических меньшинств и большинства [48; 51]. Кроме этого изучалось влияние стереотипов на толерантные установки. Так, в исследовании А.А. Выскочил [3] башкир, татар, русских и удмуртов, проживающих в Башкортостане, было установлено, что позитивные авто- и гетеростереотипы представителей всех четырех этнических групп взаимосвязаны с толерантными межэтническими установками. Исследование этнических стереотипов у русских и казахских студентов в Казахстане показало, что автостереотип у представителей казахского этноса более положительный, чем автостереотип у представителей русского этноса. Гетеростереотип казахов у представителей русского этноса более отрицательный, чем гетеростереотип русских у представителей казахского этноса [18]. Однако исследований, в которых исследуется роль этнических авто- и гетеростереотипов мигрантов в их адаптации, практически не было.

Каждая группа мигрантов в нашем исследовании (узбеки и таджики) имеет различную историческую связь с Россией, причины миграции и различные социально-экономические условия в странах исхода [подробное описание см.: 7; 10; 13; 16]. Кроме этого, у респондентов в нашем исследовании не совпадают этническая идентичность и собственная гражданская идентичность, т. е. этнические узбеки были гражданами Узбекистана и Таджикистана, этнические таджики также были гражданами Узбекистана и Таджикистана. Мы предположили, что собственная гражданская идентичность, наряду с этнической идентичностью, может влиять на выбор мигрантами их аккультурационной стратегии.

В нашем исследовании мы также учитывали возможность получения мигрантами российского гражданства. Анализ законодательной базы Узбекистана и Таджикистана [4] показал, что граждане Таджикистана могут иметь двойное гражданство (например, таджикское и российское), в то время как граждане Узбекистана, чтобы стать, например, гражданами России, должны отказаться от узбекского гражданства. Учитывая данную ситуацию, мы посчитали важным выделить две российские идентичности: российскую гражданскую и российскую как места жительства.

Целью нашего исследования являлось выявление влияния этнической, гражданской и религиозной идентичностей, этнических стереотипов мигрантов из Узбекистана и Таджикистана на их стратегии аккультурации и адаптацию в принимающем обществе Москвы.

Гипотезы:

Н1. Выраженные этническая и религиозная идентичности, позитивный этнический автостереотип влияют позитивно, а выраженная российская идентичность и позитивный гетеростереотип русских влияют негативно на предпочтение мигрантами из Узбекистана и Таджикистана стратегии сепарации.

Н2. Выраженные этническая и российская идентичности, позитивный этнический автостереотип и гетеростереотип русских позитивно влияют на предпочтение мигрантами из Узбекистана и Таджикистана стратегии интеграции.

Н3. Выраженная этническая идентичность и позитивный этнический автостереотип влияют негативно, а выраженные российская, собственная гражданская идентичности и позитивный гетеростереотип русских влияют позитивно на предпочтение мигрантами из Узбекистана и Таджикистана стратегии ассимиляции.

Н4. Выраженные этническая и российская идентичности, позитивный этнический автостереотип и гетеростереотип русских влияют негативно, а выраженная религиозная идентичность влияет позитивно на предпочтение мигрантами из Узбекистана и Таджикистана стратегии маргинализации.

Н5. Предпочтение стратегии интеграции способствует самоуважению, стратегии ассимиляции — удовлетворенности жизнью, предпочтение стратегий сепарации и маргинализации отрицательно влияет на самоуважение и удовлетворенность жизнью мигрантов из Узбекистана и Таджикистана.

Н6. Выраженная религиозная идентичность способствует успешной социокультурной адаптации мигрантов из Узбекистана и Таджикистана в Московском регионе.

Метод

Процедура.

Исследование проводилось в 2015 г. в Москве с помощью социально-психологического опроса. Выборка респондентов осуществлялась методом снежного кома, также использовалась удобная выборка (мы опрашивали добровольцев из группы людей, соответствующих основным требованиям нашего исследования). С участниками опроса проводился инструктаж, затем им предлагалось заполнить опросник в печатном варианте. Время его заполнения составило около 30 минут. Использовалось 2 варианта опросника — для таджиков и для узбеков. Опросники были переведены с русского на узбекский и таджикский языки (использовался метод прямого и обратного перевода). Респонденты имели возможность заполнять опросник как на русском, так и на родном языке. Участники опроса не получали вознаграждения.

Выборка.

Выборку исследования составили трудовые мигранты из Узбекистана и Таджикистана (N=201), 105 узбеков (52%), 96 таджиков (48%), в возрасте от 19 до 66 лет, (M=31,3), 64% — мужчины, 36% — женщины. 198 опрошенных (98,5%) являются мусульма-

нами, 1 респондент (0,5%) указал, что не исповедует никакой религии, 2 респондента не ответили (1%). В табл. 2. представлены гендерные и возрастные характеристики выборки.

Методики.

В исследовании использованы вопросы из опросника MIRIPS (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies) [36], переведенного и адаптированного для условий России [9].

Аккультурационные стратегии. Сепарация — 4 вопроса (например, «Я считаю, что узбеки (таджики), живущие в России, должны сохранять свои культурные традиции и не усваивать русские»). Маргинализация — 4 вопроса (например: «Я считаю, что для узбеков (таджиков) не важно как поддерживать собственные культурные традиции, так и усваивать русские»). Интеграция — 4 вопроса (например: «Я предпочитаю иметь друзей как среди узбеков (таджиков), так и среди русских»). Ассимиляция — 4 вопроса (например: «Владеть в совершенстве узбекским (таджикским) языком для меня важнее, чем русским»). Степень согласия с каждым из представленных утверждений оценивалась респондентами по пятибалльной шкале, где 1 — абсолютно не согласен, 5 — абсолютно согласен.

Идентичности. Шкала этнической идентичности включала 7 вопросов (например: «Я горжусь тем, что я узбек (таджик)» [9]. Религиозная идентичность измерялась с помощью шкалы из пяти вопросов (например: «Я считаю себя представителем своей религии»). Для измерения была использована шкала M. Verkuyten [52] на русском языке, адаптированная и апробированная Международной лабораторией социокультурных исследований НИУ ВШЭ. Собственная гражданская идентичность измерялась с помощью шкалы, включающей 6 вопросов (например: «Я счастлив быть гражданином своей страны»). Для измерения была использована авторская шкала (ответы заданы в форме пятибалльной шкалы Лайкерта). Для измерения российской идентичности использовалась авторская шкала (ответы заданы в форме пятибалльной шкалы Лайкерта, например: «Я счастлив жить в России»). Для измерения российской гражданской идентичности использовалась шкала из опросника MIRIPS, адаптированная [9], включающая 6 вопросов (например: «Я считаю себя гражданином России»).

Этнические стереотипы. Изучение этнических авто и гетеро-стереотипов осуществлялось с помощью методики Д. Катца и К. Брейли «Приписывание качеств» с открытыми вариантами ответов. Респондентам предлагалось написать качества, присущие представителям определенных этнических групп (узбекам, таджикам, русским, киргизам). Качества могли быть как положительные, так и отрицательные. Данные обрабатывались методом контент-анализа. Кодировка результатов зависела от соотношения положительных и отрицательных качеств, которые респондент приписывал представителям собственной этнической группы (автостереотип) или иноэтнической группы (гетеростереотип): все качества положительные — 5 баллов; больше положительных, чем отрицательных, — 4 балла; положительных и отрицательных одинаково — 3 балла; отрицательных больше, чем положительных, — 2 балла; все качества отрицательные — 1 балл.

Самоуважение. Была использована шкала, состоящая из четырех вопросов [23] (например: «В целом, я удовлетворен собой»). Для измерения была использована шкала от 1 — абсолютно не согласен до 5 — абсолютно согласен.

Удовлетворенность жизнью. Была использована шкала Розенберга [41]. В шкалу входило 4 вопроса (например: «Моя жизнь близка к идеалу»). Для измерения также была использована шкала от 1 — абсолютно не согласен до 5 — абсолютно согласен.

Социокультурная адаптация. Мы использовали адаптированную шкалу из опросника MIRIPS [9], включающую 21 обратный вопрос (например: «Укажите, пожалуйста, в какой мере вы испытываете в России трудности в установлении и поддержании контактов с людьми»). Респонденту предлагалось 5 вариантов ответов: от 1 — абсолютно не согласен до 5 — абсолютно согласен. Далее ответы перекодировались.

Социально-демографические данные. Исследовались персональные данные: пол, возраст, образование, этничность и пр.

Для обработки данных использовался статистический пакет SPSS 22.0 с приложением AMOS 22,0 (методы описательной статистики, α Кронбаха, моделирование структурными уравнениями (SEM), путевой анализ).

Результаты

Полученные результаты (табл. 3) показывают, что у мигрантов из Средней Азии доминирует стратегия интеграции, менее всего они ориентированы на ассимиляцию. Наиболее всего выражены собственная гражданская и этническая идентичности, наименее — российская гражданская идентичность.

Таблица 2

Гендерные и возрастные характеристики выборки

Респонденты	N	Гендерные характеристики		Возраст			
		Мужчины (N, %)	Женщины (N, %)	Min.	Max.	Mean	SD
Узбеки	105	64 (61%)	41 (39%)	20	66	30,6	8,65
Таджики	96	63 (66%)	33 (34%)	19	56	32,1	8,50
Всего	201	127 (64%)	74 (36%)	19	66	31,3	8,54

Автостереотип мигрантов более позитивен, чем гетеростереотип русских. Мигранты имеют высокий уровень самоуважения и достаточно низкий уровень социокультурной адаптации.

На рис. 1 представлена модель предикторов аккультурационной стратегии «сепарация» и удовлетворенности жизнью, самоуважения и социокультурной адаптации мигрантов из Средней Азии. Результаты показывают, что выраженная российская идентичность и положительный гетеростереотип русских отрицательно влияют на выбор стратегии «сепарация» (β = — 0,23, p <0,01 и β = — 0,15 p <0,05 соответственно); данная стратегия не способствует самоуважению мигрантов (β = — 0,34, p <0,001), а выраженная религиозная идентичность не способствует социальной адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе (β = — 0,27, p <0,001) (эта связь универсальна и устойчива во всех моделях, поэтому мы далее при изложении результатов не будем ее описывать).

На рис. 2 представлена модель предикторов аккультурационной стратегии «интеграция»,

Таблица 3

Средние значения выраженности социальной идентичности и этнических стереотипов (макс. 5 баллов)

	Показатели		
	M	**SD**	**α**
Социальные идентичности и этнические стереотипы			
Этническая	4,36	0,80	0,78
Религиозная	4,30	0,89	0,86
Собственная гражданская	4,37	0,82	0,86
Российская	3,36	1,10	0,83
Российская гражданская	3,08	1,03	0,92
Автостереотип	4,04	0,99	
Гетеростереотип русских	3,35	1,10	
Стратегии аккультурации			
Сепарация	2,46	1,10	0,68
Маргинализация	2,18	1,00	0,70
Интеграция	4,38	0,85	0,70
Ассимиляция	2,12	0,98	0,69
Показатели социокультурной и психологической адаптации			
Удовлетворенность жизнью	3,39	1,00	0,74
Самоуважение	4,39	0,73	0,75
Социокультурная адаптация	2,62	1,00	0,96

Условные обозначения: M — среднее; SD — стандартное отклонение; *α* — коэффициент *α* Кронбаха

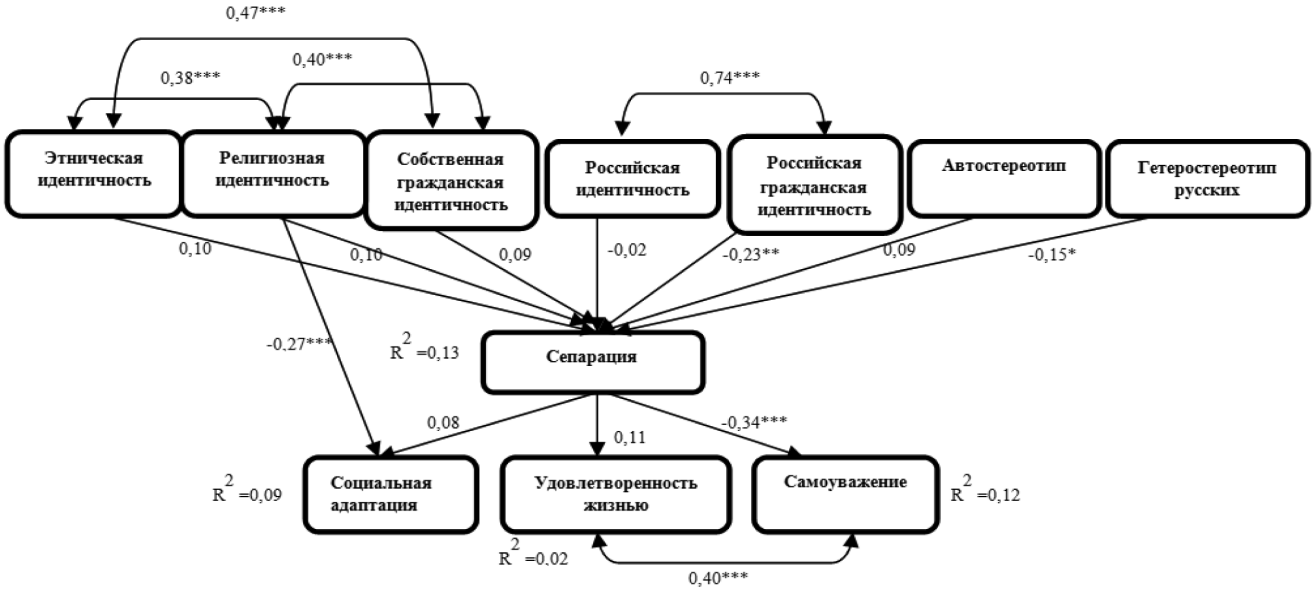

Рис. 1. Путевая модель предикторов аккультурационной стратегии «сепарация», удовлетворенности жизнью, самоуважения и социальной адаптации мигрантов из Средней Азии. Показатели модели: χ^2/df = 1,8; CFI = 0,96; RMSEA = 0,05; SRMR = 0,07; PCLOSE =0,37

удовлетворенности жизнью, самоуважения и социальной адаптации мигрантов из Средней Азии. Результаты, представленные в модели, показывают, что выраженная этническая и российская идентичности способствуют выбору мигрантами стратегии «интеграция» (β = 0,24, *p* <0,01 и β = 0,17, *p* <0,05 соответственно), данная стратегия способствует самоуважению мигрантов (β = 0,20, *p* <0,01).

Результаты путевого анализа, представленные на рис. 3, показывают, что выраженная этническая идентичность отрицательно влияет на стратегию ассимиляции (β = — 0,32, *p* <0,001), а выраженные собственная гражданская, российская и российская гражданская идентичности способствуют стратегии ассимиляции (β = 0,21, *p* <0,05; β = 0,17, *p* <0,05 и β = 0,17, *p* <0,05 соответственно). Данная стратегия отрицательно влияет на самоуважение и положительно — на удовлетворенность мигрантов своей жизнью (β = — 0,15, *p* <0,05 и β = 0,19, *p* <0,01 соответственно).

Результаты путевого анализа, представленные на рис. 4, показывают, что выраженная религиозная идентичность положительно влияет на стратегию маргинализации (β = 0,20, *p* <0,01), данная стратегия отрицательно влияет на самоуважение мигрантов (β = — 0,24, *p* <0,01).

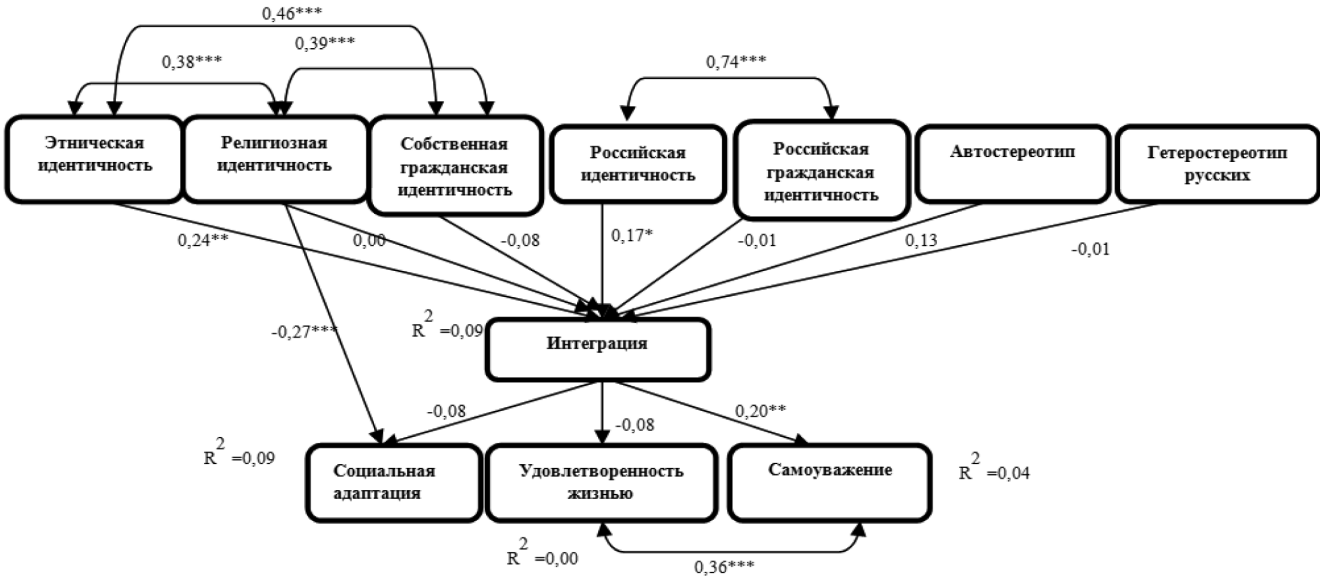

Рис. 2. Путевая модель предикторов аккультурационной стратегии «интеграция», удовлетворенности жизнью, самоуважения и социальной адаптации мигрантов из Средней Азии. Показатели модели: χ^2/df = 1,9; CFI = 0,94; RMSEA = 0,06; SRMR = 0,07; PCLOSE =0,19

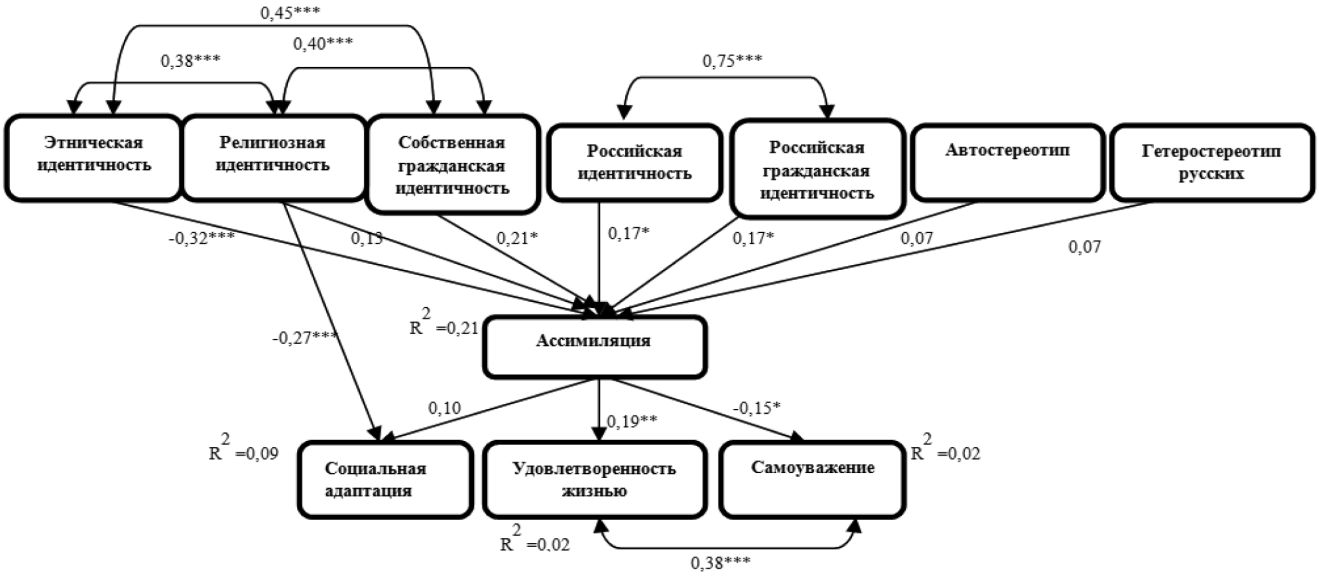

Рис. 3. Путевая модель предикторов аккультурационной стратегии «ассимиляция», самоуважения, удовлетворенности жизнью и социальной адаптации мигрантов из Средней Азии. Показатели модели: χ^2/df = 1,9; CFI = 0,94; RMSEA = 0,06; SRMR = 0,07; PCLOSE =0,14

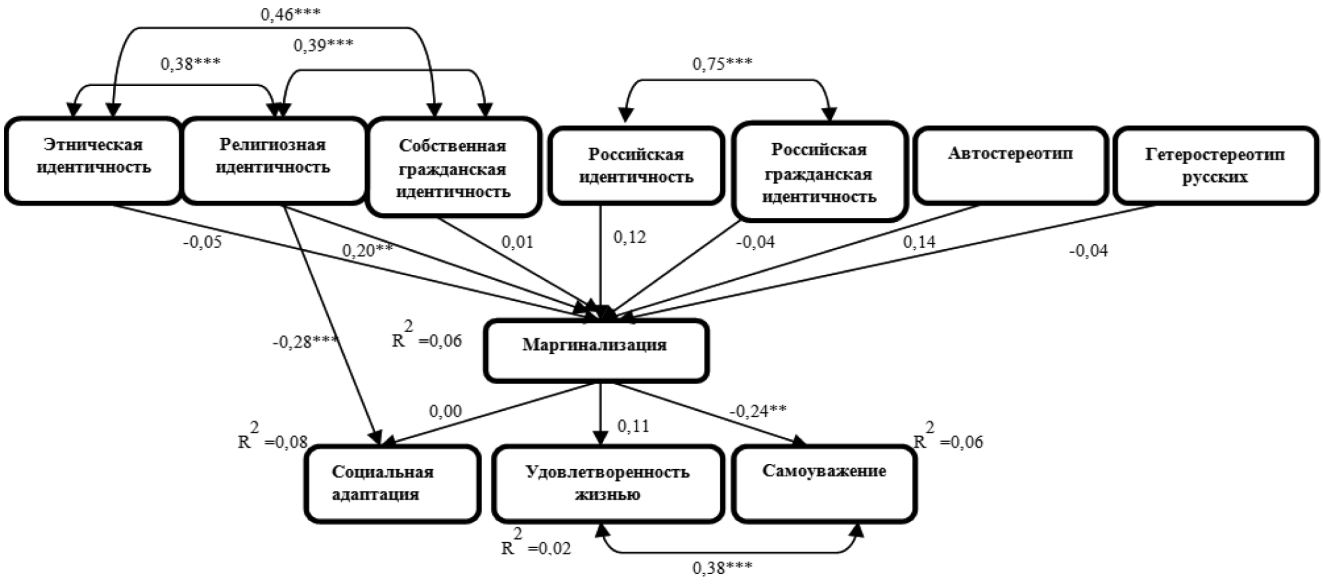

Рис. 4. Путевая модель предикторов аккультурационной стратегии «маргинализация», удовлетворенности жизнью, самоуважения и социальной адаптации мигрантов из Средней Азии. Показатели модели: $\chi^2/df = 1,8$; CFI = 0,94; RMSEA = 0,06; SRMR = 0,07; PCLOSE =0,24

Дискуссия и выводы

В нашем исследовании была частично подтверждена первая гипотеза: выраженная российская гражданская идентичность и позитивный гетеростереотип русских негативно влияют на выбор мигрантами стратегии сепарации. То есть можно сказать, что если мигранты позитивно воспринимают русских и имеют выраженную идентификацию с российским государством, то они в меньшей степени ориентированы на выбор стратегии сепарации. Это согласуется с данными, полученными в ранее проведенных исследованиях [21; 47], доказывающих, что гражданская идентичность мигрантов и этнических меньшинств негативно связана с сепарацией.

В ходе исследования также была частично подтверждена наша вторая гипотеза: выраженные этническая и российская идентичности позитивно влияют на предпочтение стратегии интеграции. Частично наши результаты находят подтверждение в исследовании M. Verkuyten [51] (выявлена позитивная взаимосвязь между этнической идентичностью турецких мигрантов в Нидерландах и их интеграционными установками) и в исследованиях J.W. Berry, C. Sabatie, [21]; A.J. Umana-Taylor, K. Updegraff [47] (выявлена позитивная взаимосвязь гражданской идентичности мигрантов и этнических меньшинств с интеграцией).

В нашем исследовании мы установили, что выраженная этническая идентичность влияет негативно, а выраженные российская и собственная гражданская идентичности влияют позитивно на предпочтение стратегии ассимиляции. Это частично подтверждает нашу третью гипотезу. Полученные нами данные находят подтверждение в исследованиях M. Verkuyten [51] и R. Kalin, J. Berry [28], доказывающих, что выраженная этническая идентичность отрицательно, а национальная идентичность положительно влияют на стратегию ассимиляции мигрантов и этнических меньшинств. Позитивное влияние собственной гражданской идентичности, на наш взгляд, можно объяснить тем, что страны исхода — Узбекистан и Таджикистан — являются мультикультурными, у респондентов их этническая идентичность и идентичность с собственной страной могут не совпадать, поэтому такой вид социальной идентичности может способствовать выбору мигрантами стратегии ассимиляции.

Выбор мигрантами из Средней Азии стратегии маргинализации определялся выраженной религиозной идентичностью, что частично подтверждает нашу четвертую гипотезу. Можно предположить, что религиозная идентичность играет роль «надэтнической» идентичности, поэтому не способствует ни поддержанию своей этнической культуры, ни освоению новой.

Также наше исследование показало, что выбор мигрантами стратегии интеграции способствует их самоуважению. Эти данные согласуются с результатами, полученными в исследованиях P.G. Schmitz, J.W. Berry [44] и A.M.D. Nguyen, V. Benet-Martinez [37]. Также мы установили, что выбор мигрантами из Средней Азии стратегии ассимиляции способствует их удовлетворенности жизнью. К подобным результатам пришли E. Greenman, Y. Xie, [26] и M. Verkuyten [50]. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что выбор мигрантами из Средней Азии стратегий сепарации и маргинализации не способствует их самоуважению. Эти данные согласуются с результатами, полученными P.G. Schmitz, J.W. Berry [44] и P.G. Schmitz [45]. В целом можно сказать, что наша пятая гипотеза подтвердилась.

Кроме этого, наше исследование показало, что выраженная мусульманская религиозная идентичность не способствует социокультурной адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе

России. Эти результаты не подтверждают нашу шестую гипотезу и не согласуются с данными C. Ward [56] и D. Sam, P. Vedder, C. Ward, G. Horenczyk [42], полученными при исследовании мигрантов мусульман. Возможно, в нашем исследовании выявленное отрицательное влияние определяется социокультурным контекстом Московского региона и отношением принимающего населения (в основном православного вероисповедания) к мигрантам мусульманам. Как показывают исследования [12], религиозные основы повседневной культуры являются одним из критериев, по которому формируется отношение москвичей к инокультурным мигрантам: наиболее толерантное отношение к православным мигрантам, наименее — к мигрантам мусульманам. Это может приводить к трудностям мигрантов мусульман в процессе осуществления ими каждодневных религиозных практик и в соблюдении ими своих национальных обычаев (ежедневные пятикратные молитвы — намаз; пост во время Рамадана — ураза; ношение одежды мусульманина и пр.), поскольку работодатели, московское принимающее общество не готовы принять такую модель поведения. Более того, мигранты-мусульмане в московском регионе могут испытывать трудности в посещении мечети, покупке «халяльной» пищи и пр., поскольку инфраструктура не ориентирована на удовлетворение этих потребностей мусульман.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Наиболее успешной аккультурационной стратегией для мигрантов из Средней Азии является интеграция, которая способствует их самоуважению. Она определяется выраженностью этнической и российской идентичностей.

2. Стратегия ассимиляции положительно влияет на удовлетворенность мигрантов своей жизнью, но отрицательно влияет на самоуважение. Выбор данной стратегии определяется положительным влиянием собственной гражданской, российской и российской гражданской идентичностей и отрицательным влиянием этнической идентичности.

3. Стратегии сепарации и маргинализации отрицательно влияют на самоуважение мигрантов, при этом выбору сепарации препятствует положительный гетеростереотип русских и российская гражданская идентичность. Стратегии маргинализации способствует религиозная идентичность.

4. Выраженная религиозная идентичность оказывает прямое негативное влияние на социокультурную адаптацию мигрантов из Средней Азии.

Важным, на наш взгляд, является приращение научных знаний в понимании роли собственной гражданской идентичности мигрантов в выборе ассимиляционной стратегии, роли российской идентичности и позитивного гетеростереотипа русских в препятствовании сепарации мигрантов, а также в понимании неконструктивной роли выраженной религиозной идентичности мигрантов из Средней Азии, не позволяющей им успешно адаптироваться в Московском регионе.

Полученные результаты могут быть использованы в работе центров адаптации и интеграции трудовых мигрантов в РФ.

Финансирование
Работа выполнена при поддержке гранта РНФ №15-18-00029.

Funding
This work was supported by the Russian Science Foundation (project #15-18-00029).

Литература

1. *Белова О.А.* Динамика изменений этнических стереотипов в российском обществе: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. М., 2011. 20 с.

2. *Боришполец К., Бабаджанов А.* Миграционные риски стран Центральной Азии // Аналитические записки. № 2(22). М.: МГИМО — Университет, 2007. С.4—29.

3. *Выскочил А.А.* Этническая идентичность и межэтническое взаимодействие в Северной Башкирии: дисс. ... канд. истор. наук. М., 2005. 251 с.

4. *Выхованец О.* Приобретение гражданства в странах СНГ и Балтии (обзор законодательства) [Электронный ресурс]. М., 2005. URL: http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/naturalization/doklad/enclosure3/ (дата обращения: 24.06.2015).

5. *Григорьева К., Кузнецов И., Мукомель В., Рочева А.* Социальная среда российских городов в восприятии «гастербайтеров» и местного населения. М.: ИС РАН, 2010. 83 с.

6. Иммигранты в Москве / Под ред. Ж.А. Зайнчковской. М.: Три квартала, 2009. 272 с.

References

1. Belova O.A. Dinamika izmeneniy etnicheskikh stereotipov v rossiyskom obshchestve. Avtoref. diss. kand. sots. nauk [Dynamics of changes in ethnic stereotypes in the Russian society. Ph. D. (Sociology) Thesis]. Moscow, 2011. 20 p.

2. Borishpolets K., Babadzhanov A. Migratsionnyye riski stran Tsentral'noy Azii [Migration risks in Central Asia]. *Analiticheskiye zapiski* [*Policy Briefs*]. Moscow: MGIMO University, 2007, no. 2 (22), pp. 429.

3. Vyskochil A.A. Etnicheskaya identichnost' i mezhetnicheskoye vzaimodeystviye v Severnoy Bashkirii. Dis. kand. istor. nauk [Ethnic identity and inter-ethnic cooperation in the North Bashkiria. Ph. D. (History) Thesis]. Moscow, 2005. 251 p.

4. Vykhovanets O. Priobreteniye grazhdanstva v stranakh SNG i Baltii (obzor zakonodatel'stva) [Elektronnyi resurs] [Acquisition of citizenship in the CIS and Baltic countries (legislative review)]. 2005. Available at: http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/naturalization/doklad/enclosure3/ (Accessed: 24.06.2015)

7. Кавказ и Средняя Азия. Курс для социальных работников. Ч. 2. / Сост. Д.А. Александров, В.В. Костенко, Э.Д. Понарин. М.: МОТ, 2012. 72 с.

8. *Лисицын П.П., Резаев А.В.* Трудовые мигранты в России: стратегии социальной адаптации. Теоретические основы междисциплинарных исследований и практические примеры исследований в г. Иваново и г. Санкт-Петербург. СПб: СПбГУ, 2015. 174 с.

9. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. науч. статей / Под. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2009. С. 10—64.

10. *Максакова Л.П.* Оценка перспектив миграции населения из Узбекистана // Международная миграция населения на постсоветском пространстве: двадцать лет удач, ошибок и надежд / Под ред. В.А. Ионцева. М.: Верди, 2011. С.171—187 .

11. Межгосударственный статистический комитет СНГ. Население и социальные индикаторы стран СНГ и отдельных стран мира 2011—2014 [Электронный ресурс]. М., 2015. URL: http://www.cisstat.com/ (дата обращения: 25.12.2015).

12. Мнение москвичей о миграционной ситуации в столице и актуальных проблемах миграционных процессов: аналитический отчет по результатам социологического исследования [Электронный ресурс]. М., 2013. С. 30—39. URL: http://dsmir.mos.ru/napravleniya_deyatelnosti/sotsiologicheskie_issledovaniya/oprosy_obshchestvennogo_mneniya_v_2013_godu/Migration.pdf (дата обращения: 25.12.2014).

13. *Олимова С.* Таджикистан: от вынужденной к трудовой миграции // Постсоветские трансформации: отражение в миграциях / Под ред. Ж.А. Зайончковской и Г.С. Витковской. М.: ИТ «АдамантЪ», 2009. С. 350—377.

14. Региональное измерение трансграничной миграции в Россию / Под ред. С.В. Голунова. М.: Аспект Пресс, 2008. 351 с.

15. *Самсонов Д.А.* Этнические стереотипы поведения корейцев: автореф. дисс. ... канд. истор. наук. СПб., 2007. 20 с.

16. *Ульмасов Р.У* Таджикская миграция: история, последствия и уроки // Международная миграция населения на постсоветском пространстве: двадцать лет удач, ошибок и надежд / Под. ред. В.А. Ионцева. М.: Верди, 2011. С. 161—171.

17. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М.* Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 1. С.95—103. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/kip/2014/n1/67635.shtml (дата обращения: 10.02.2015).

18. *Alzhanova L., Aimaganbetova O., Yermekbayeva M.* Cross-Cultural Research of Ethnic Stereotypes in Polyethnic Kazakhstan. World Academy of Science, Engineering and Technology // International Journal of Social, Human Science and Engineering. 2011. Vol. 5 (11). P. 126—137.

19. *Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.* Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation [Электронный ресурс] // Applied Psychology: An International Review. 2006. Vol. 55(3). P. 303—33. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x (дата обращения: 12.10.2015).

20. *Berry J.W.* Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. P. 5—34. doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

21. *Berry J.W., Sabatier C.* Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in

5. Grigorieva K.S., Kuznetsov I.M., Mukomel V.I., & Rocheva A.L. Social'naya sreda rossiyskih gorodov v vospriyatii «gasterbayterov» i mestnogo naseleniya [Social environment of Russian cities in the perception of gasterbayterov and the local population]. Moscow: IS RSA, 2010. 83 p.

6. Zayonchkovskaya Zh.A. (Ed). Migranty v Moskve [Migrants in Moscow]. Moscow: Three quarters, 2009. 272 p.

7. Aleksandrov D.A. (eds.), Kavkaz i Srednyaya Aziya. Kurs dlya sotsial'nykh rabotnikov. [Caucasus and Central Asia. The course for social workers]. Chast' 2. Moscow: MOT, 2012. 72 p.

8. Lisitsyn P.P., Rezayev A.V. Trudovyye migranty v Rossii: strategii sotsial'noy adaptatsii. Teoreticheskiye osnovy mezhdistsiplinarnykh issledovaniy i prakticheskiye primery issledovaniy v g. Ivanovo i g. Sankt-Peterburg [Migrant workers in Russia: strategy of social adaptation. Theoretical basis of interdisciplinary studies and practical examples of research in Ivanovo and St. Petersburg]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University, 2015. 174 p.

9. Lebedeva N.M. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu vzaimnykh ustanovok i strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Theoretical approaches to the study of the mutual attitudes and strategies of intercultural interaction of migrants and the population of Russia]. In Lebedeva N.M. (eds.), *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii: sb. statei* [*Strategy intercultural migrants and the population of Russia*]. Moscow: Publ. RUDN, 2009, pp. 10—64. .

10. Maksakova L.P. Otsenka perspektiv migratsii naseleniya iz Uzbekistana [Assessment of the prospects of the population migration from Uzbekistan]. In Iontsev V.A. (ed.), *Mezhdunarodnaya migratsiya naseleniya na postsovetskom prostranstve: dvadtsat' let udach, oshibok i nadezhd* [*International migration of population in the former Soviet Union: twenty years of successes, mistakes and hopes*]. Moscow: Verdi, 2011, pp. 171—187.

11. Mezhgosudarstvennyy statisticheskiy komitet SNG. Naseleniye i sotsial'nyye indikatory stran SNG i otdel'nykh stran mira 2011—2014 [Elektronnyi resurs]. [The CIS Interstate Statistical Committee. Population and social indicators of the CIS countries and individual countries 2011—2014]. Moscow, 2015. Available at: http://www.cisstat.com/ (Accessed: 25.12.2015)

12. Mneniye moskvichey o migratsionnoy situatsii v stolitse i aktual'nykh problemakh migratsionnykh protsessov: analiticheskiy otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs] [The opinion of Muscovites on the migration situation in the capital and actual problems of migration: an analytical report on the results of sociological research]. Moscow, 2013, pp. 30—39. Available at: http://dsmir.mos.ru/napravleniya_deyatelnosti/sotsiologicheskie_issledovaniya/oprosy_obshchestvennogo_mneniya_v_2013_godu/Migration.pdf (Accessed: 25.12.2014)

13. Golunov S.V. (ed.), Regional'noye izmereniye transgranichnoy migratsii v Rossiyu [The regional dimension of cross-border migration in Russia]. Moscow: Aspekt Press, 2008. 351 p.

14. Samsonov D.A. Etnicheskiye stereotipy povedeniya koreytsev: Avtoref. kand. istor. nauk. [Ethnic stereotypes of the behavior Koreans. Ph.D. (History) Thesis]. Saint Petersburg, 2007. 20 p.

15. Ul'masov R.U. Tadzhikskaya migratsiya: istoriya, posledstviya i uroki [Tajik migration history, consequences and lessons]. In *Mezhdunarodnaya migratsiya naseleniya na postsovetskom prostranstve: dvadtsat' let udach, oshibok i nadezhd* [*International migration of population in the former Soviet Union: twenty years of successes, mistakes and hopes*]. In Iotsev V.A. (ed.), Moscow: Verdi, 2011, pp. 161—171.

Montreal and Paris // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34(3). P. 191—207. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

22. *Britto P.R., Amer M.M.* An exploration of cultural identity patterns and the family context among Arab Muslim young adults in America // Applied Developmental Science. 2007. Vol. 11. P. 137—150. doi.org/10.1080/10888690701454633

23. *Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffi S.* The Satisfaction with Life Scale / Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49. P. 71—75. doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

24. *Fiske S.T., Cuddy A.J. C., Glick P., Xu J.* A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 82. P. 878—902. doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878

25. *Georgas J., Papastylianou D.* Acculturation and Ethnic Identity: The Remigration of Ethnic Greeks to Greece // Key Issues in Cross-Cultural Psychology / Grad H., Blanco A., Georgas J. (eds.). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1998. P. 114—127.

26. *Greenman E., Xie Y.* Is assimilationtheory dead? The effect of assimilation on adolescent well-being // Social Science Research. 2008. Vol. 37(1). P. 109—137. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.07.003

27. *Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T.* Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2011. Vol. 37(9). P. 1423—1440. doi.org/10.1080/1369183X.2011.623617

28. *Kalin R., Berry J.W.* Interethnic attitudes in Canada: Ethnocentrism, consensual hierarchy and reciprocity // Canadian Journal of Behavioural Science. 1996. Vol. 28. P. 25—261. doi.org/10.1037/0008-400X.28.4.253

29. *Kıylıoğlu L., Wimmer H.* The Relationship between Immigration, Acculturation and Psychological Well-being The Case of Turkish Youth in Austria// Nesne. 2015. Vol. 3 (5). P. 1—19. doi.org/10.7816/nesne-03-05-01

30. *Kosic A.* Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants // The Journal of Social Psychology. 2002. Vol. 242(2). P. 179—201. doi.org/10.1080/00224540209603894

31. *Kus-Harbord L., Ward C.* Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, well-being, and ethnic attitudes // International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation. 2015. Vol. 4(1). P. 66—81. doi.org/10.1037/ipp0000025

32. *Laroche M., Kim C., Hui M., Tomiuk M.* Test of a Nonlinear Relationship between Linguistic Acculturation and Ethnic Identification // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1998. Vol. 29(3). P. 418—433. doi.org/10.1177/0022022198293003

33. *Lebedeva N., Tatarko A.* Immigration and intercultural interaction strategies in post-Soviet Russia // Immigration: policies, challenges, and impact / E. Tartakovsky (Ed.). Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, 2013. P. 179—194.

34. *Liebkind K., Jasinskaja-Lahti I.* The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups // Journal of Community and Applied Social Psychology. 1996. Vol. 10. P. 1—16. doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5

35. *Marsh A.A., Elfenbein H.A., Ambady N.* Separated by a Common Language: Nonverbal Accents and Cultural Stereotypes About Americans and Australians // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2007. Vol. 38. P. 284—301. doi.org/10.1177/0022022107300275

16. Olimova S. Tadzhikistan: ot vynuzhdennoy i trudovoy migratsii [Tajikistan: from forced labor and migration]. In Zayonchkoskaya Zh.A. (eds.), *Postsovetskiye transformatsii: otrazheniye v migratsiyakh* [*Post-Soviet transformation: reflection in migration*]. Moscow: IT «Adamant», 2009. pp. 350—377.

17. Khukhlayev O.E., Chibisova M.Y., Kuznetsov I.M. Shkola kak translyator kul'tury prinimayushchego obshchestva: integratsiya detey-migrantov v obrazovatel'noy srede [Elektronnyi resurs] [School as a translator of culture of the host society: the integration of migrant children into the educational environment] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, PsyJournals.ru* [*Cultural-Historical Psychology PsyJournals.ru*], 2014, no. 10(1), pp. 95—103. Available at: http://psyjournals.ru/kip/2014/n1/67635.shtml (Accessed: 10.02.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.)

18. Alzhanova L., Aimaganbetova O., Yermekbayeva M. Cross-Cultural Research of Ethnic Stereotypes in Polyethnic Kazakhstan. World Academy of Science, Engineering and Technology *International Journal of Social, Human Science and Engineering*, 2011, no. 5 (11), pp. 126—137.

19. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 2006, no. 55(3), pp. 303—330. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

20. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review,* 1997, no. 46, pp. 5—34. doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

21. Berry J.W., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010, no. 34(3), pp. 191—207. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

22. Britto P.R., Amer M.M. An exploration of cultural identity patterns and the family context among Arab Muslim young adults in America. *Applied Developmental Science*, 2007, no. 11, pp. 137—150. doi.org/10.1080/10888690701454633

23. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffi S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment,* 1985, no. 49, pp. 71—75. doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

24. Fiske S.T., Cuddy A.J. C., Glick P., Xu J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology,* 2002, no. 82, pp. 878—902. doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878

25. Georgas J., Papastylianou D. Acculturation and Ethnic Identity: The Remigration of Ethnic Greeks to Greece. In Grad H. (eds.), *Key Issues in Cross-Cultural Psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1998, pp. 114—127.

26. Greenman E., Xie Y. Is assimilationtheory dead? The effect of assimilation on adolescent well-being. *Social Science Research*, 2008, no. 37(1), pp. 109—137. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.07.003

27. Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T. Time and context in the relationship between acculturation attitudes and adaptation among Russian-speaking immigrants in Finland and Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2011, no. 37(9), pp. 1423—1440. doi.org/10.1080/1369183X.2011.623617

28. Kalin R., Berry J.W. Interethnic attitudes in Canada: Ethnocentrism, consensual hierarchy and reciprocity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1996, no. 28, pp. 253—261. doi.org/10.1037/0008-400X.28.4.253

29. Kıylıoğlu L., Wimmer H. The Relationship between Immigration, Acculturation and Psychological Well-being

36. *MIRIPS*. Mutual intercultural relations in plural societies. [Cited 07 March 2016] [Электронный ресурс]. URL: http://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips (дата обращения: 22.12.2014).

37. *Nguyen A.M.D., Benet-Martinez V.* Biculturalism and adjustment: a meta-analysis [Электронный ресурс] // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2003. Vol. 44(1). P. 122—159. URL:http://dx.doi.org/10.1177/0022022111435097 (дата обращения: 14.03.2015).

38. *Ng Tseung C., Verkuyten M.* Religious and national group identification in adolescence: A study among three religious groups in Mauritius // International Journal of Psychology. 2013. Vol. 48. P. 846—857. doi.org/10.1080/00207594.2012.701748

39. *Portes A., Zhou M.* The New Second Generation: Segmente Assimilation and Its Variants // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1993. Vol. 530. P. 74—96. doi.org/10.1177/0002716293530001006

40. *Raijman R.* Foreigners and Outsiders: Exclusionist Attitudes towards Labour Migrants in Israel // International Migration. 2013. Vol. 51 (1). P. 136—151. doi.org/10.1111/j.1468-2435.2011.00719.x

41. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. doi.org/10.1515/9781400876136

42. *Sam D., Vedder P., Ward C., Horenczyk G.* Psychological and sociocultural and adaptation of immigrant youth // Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts / J.W. Berry, J. Phinney, D. Sam, P. Vedder (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006

43. *Sagiv L., Schwartz S.H.* Value priorities and readiness for out-group social contact // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 437—448. doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.437

44. *Schmitz P.G., Berry J.W.* Structure of acculturation attitudes and their relationships with personality and psychological adaptation: A study with immigrant and national samples in Germany [Электронный ресурс] // Proceedings of IACCP Congress / K. Boehnke (Ed.). Bremen, 2009. URL: https://publications.hse.ru/chapters/139814898 (дата обращения: 18.11.2015).

45. *Schmitz P.G.* On the alternative five factor model: Structure and correlates // On the psychobiology of personality: Essays in honor of Marvin Zuckerman / R.M. Stelmack (ed.). Amsterdam: Elsevier, 2004. P. 65—87.

46. *Stephan W.G., Stephan C.W.* Predicting prejudice // International Journal of Intercultural Relations. 1996. Vol. 20. P. 409—426. doi.org/10.1016/0147-1767(96)00026-0

47. *Umaña-Taylor A.J., Updegraff K.* Latino adolescents' mental health: Exploring the role of discrimination, ethnic identity, acculturation, and self-esteem // Journal of Adolescence. 2007. Vol. 30. P. 549—567. doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002

48. *van Osch Y. M.J., Breugelmans S.M.* Perceived Intergroup Difference as an Organizing Principle of Intercultural Attitudes and Acculturation Attitudes // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2012. Vol. 43(5). P. 801—821. doi.org/10.1177/0022022111407688

49. *Vega W., Kolody B.. Valle R., Weir J.* Social networks, social support. and their relationship to depression among immigrant Mexican women // Human Organization. 1991. Vol. 50. P. 154—162. doi.org/10.17730/humo.50.2.p340266397214724

50. *Verkuyten M.* Assimilation ideology and situational well-being among ethnic minority members // Journal of Experimental Social Psychology. 2010. Vol. 46(2). P. 269—275. doi.org/10.1016/j.jesp.2009.11.007

The Case of Turkish Youth in Austria. *Nesne*, 2015, no. 3 (5), pp. 1—19. doi.org/10.7816/nesne-03-05-01

30. Kosic A. Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *The Journal of Social Psychology*, 2002, no. 242(2), pp. 179—201. doi.org/10.1080/00224540209603894

31. Kus-Harbord L., Ward C. Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, well-being, and ethnic attitudes. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation,* 2015, no. 4(1), pp. 66—81. doi.org/10.1037/ipp0000025

32. Laroche M., Kim C., Hui M., Tomiuk M. Test of a Nonlinear Relationship between Linguistic Acculturation and Ethnic Identification. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1998, no. 29(3), pp. 418—433. doi.org/10.1177/0022022198293003

33. Lebedeva N., Tatarko A. Immigration and intercultural interaction strategies in post-Soviet Russia. In Tartakovsky E. (ed.), *Immigration: policies, challenges, and impact*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, 2013, pp. 179—194.

34. Liebkind K., Jasinskaja-Lahti I. The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. *Journal of Community and Applied Social Psychology,* 1996, no. 10, pp. 1—16. doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<1::AID-CASP521>3.0.CO;2-5

35. Marsh A. A., Elfenbein H. A., Ambady N. Separated by a Common Language: Nonverbal Accents and Cultural Stereotypes About Americans and Australians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2007, no. 38, pp. 284—301. doi.org/10.1177/0022022107300275

36. MIRIPS. Mutual intercultural relations in plural societies [Elektronnii resurs] [Cited 07 March 2016]. Available at: http://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips (Accessed: 22.12.2014)

37. Nguyen A.M.D., Benet-Martinez V. Biculturalism and adjustment: a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2003, no. 44(1), pp. 122—159. doi.org/10.1177/0022022111435097

38. Ng Tseung C., Verkuyten M. Religious and national group identification in adolescence: A study among three religious groups in Mauritius. *International Journal of Psychology*, 2013, no. 48, pp. 846—857. doi.org/10.1080/00207594.2012.701748

39. Portes A., Zhou M. The New Second Generation: Segmente Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 1993, no. 530, pp. 74—96. doi.org/10.1177/0002716293530001006

40. Raijman R. Foreigners and Outsiders: Exclusionist Attitudes towards Labour Migrants in Israel. *International Migration,* 2013, no. 51 (1), pp. 136—151. doi.org/10.1111/j.1468-2435.2011.00719.x

41. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 243 p. doi.org/10.1515/9781400876136

42. Sam D., Vedder P., Ward C., Horenczyk G. Psychological and sociocultural and adaptation of immigrant youth. In Berry J.W. (eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. 1254 p.

43. Sagiv L., Schwartz S.H. Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1995, no. 69, pp. 437—448. doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.437

44. Schmitz P.G., Berry J.W. Structure of acculturation attitudes and their relationships with personality and psychological adaptation: A study with immigrant and national

51. *Verkuyten M.* Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 88. P. 121—138. doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.121

52. *Verkuyten M., Yildiz A.A.* National (Dis) Identifica tion and Ethnic and Religious Identity: A Study among TurkishDutch Muslims // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. Vol. 33. P. 1448—1462. doi.org/10.1177/0146167207304276

53. *Ward C.* Acculturation // Handbook of intercultural training / D. Landis, R. Bhagat (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. P. 124—147.

54. *Ward C., Kennedy A.* Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home // International Journal of Psychology. 1993. Vol. 28. P. 129—147. doi.org/10.1080/00207599308247181

55. *Ward C., Rana-Deuba A.* Acculturation and adaptation revisited // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1999. Vol. 30(4). P. 422—442. doi.org/10.1177/0022022199030004003

56. *Ward C.* Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 34. P. 391—404. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.001

samples in Germany. In Boehnke K. (ed.), *Proceedings of IACCP Congress*. Bremen, 2009. Available at: https://publications.hse.ru/chapters/139814898 (Accessed: 18.11.2015)

45. Schmitz P.G. On the alternative five factor model: Structure and correlates. In Stelmack R.M. (ed.), *On the psychobiology of personality: Essays in honor of Marvin Zuckerman*. Amsterdam: Elsevier, 2004, pp. 65—87.

46. Stephan W.G., Stephan C. W. Predicting prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 1996, no. 20, pp. 409—426. doi.org/10.1016/0147-1767(96)00026-0

47. Umaña-Taylor A.J., Updegraff K. Latino adolescents' mental health: Exploring the role of discrimination, ethnic identity, acculturation, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 2007, no. 30, pp. 549—567. doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002

48. van Osch Y.M.J., Breugelmans S.M. Perceived Intergroup Difference as an Organizing Principle of Intercultural Attitudes and Acculturation Attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2012, no. 43(5), pp. 801—821. doi.org/10.1177/0022022111407688

49. Vega W., Kolody B.. Valle R., Weir J. Social networks, social support. and their relationship to depression among immigrant Mexican women. *Human Organization*, 1991, no. 50, pp. 154—162. doi.org/10.17730/humo.50.2.p340266397214724

50. Verkuyten M. Assimilation ideology and situational well-being among ethnic minority members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2010, no. 46(2), pp. 269—275. doi.org/10.1016/j.jesp.2009.11.007

51. Verkuyten M. Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, no. 88, pp. 121—138. doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.121

52. Verkuyten M., Yildiz A.A. National (Dis) Identification and Ethnic and Religious Identity: A Study among Turkish Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007, no. 33, pp. 1448—1462. doi.org/10.1177/0146167207304276

53. Ward C. Acculturation. In Landis D. (eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996, pp. 124—147.

54. Ward C., Kennedy A. Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 1993, no. 28, pp. 129—147. doi.org/10.1080/00207599308247181

55. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1999, no. 30(4), pp. 422—442. doi.org/10.1177/0022022199030004003

56. Ward C. Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013, no. 34, pp. 391—404. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.001

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 28—39
doi: 10.17759/chp.2017130403
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 28—39
doi: 10.17759/chp.2017130403
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Проверка гипотезы интеграции на примере Дагестана: медиативная роль социального капитала

А.Н. Татарко*,
НИУ-ВШЭ, Москва, Россия,
tatarko@yandex.ru

Представлены результаты анализа медиативной роли аутгруппового социального капитала при проверке гипотезы интеграции. Эта гипотеза предполагает, что, когда индивиды и группы включены в жизнь принимающего общества и одновременно не теряют связи со своей культурой, они будут достигать большего успеха в жизни, в том числе обладать более высоким субъективным благополучием. Рассматривая психологический механизм, лежащий в основе данной гипотезы, мы предположили, что в поликультурном регионе (на примере Дагестана) ориентация индивида на интеграцию позволяет ему сформировать аутгрупповой социальный капитал, который, в свою очередь, сопряжен с более высоким субъективным благополучием. В исследовании приняли участие аварцы (N=105), даргинцы (N=121) и русские (N=100). Выдвинутое предположение полностью было подтверждено только в группе русских. В статье рассматриваются контекстуальные условия и характеристики этнических групп, которые приводят к таким результатам.

Ключевые слова: межэтнические отношения, аккультурация, интеграция, социальный капитал.

Testing Integration Hypotheses in Dagestan: The Meditative Role of Individual Social Capital

A.N. Tatarko,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
tatarko@yandex.ru

The results of meditational analysis role of outgroup social capital when testing the integration hypothesis are presented. We considered how acculturation strategies, individual social capital and subjective well-being of persons living in a multicultural environment are related. The sample included representatives of three ethnic groups, living in the Republic of Dagestan: Avars (N=105), Dargins (N=121), and Russians (N=100). We used a modified method of "resource generator" to study the individual social capital. Also we used a Russian version of Berry's method of assessing acculturation strategies and subjective well-being. The obtained empirical data were analyzed using structural equation modeling. We hypothesized that the choice of integration strategy does not only promote harmonious intergroup relationships, but also has positive effects on well-being on the individual level. Those who choose the integration strategy end up with stronger social capital that works as a protective factor against various negative life events, promoting the overall well-being. However, our hypothesis was supported with Russians only, with Avars and Dargins it was supported with some restrictions. The results of this study shed light onto the socio-psychological mechanisms of integration of ethnic groups in a multicultural region, where integration is closely linked with mutual help and support across the ethnic boundaries.

Keywords: interethnic relationships, acculturation, integration, social capital.

Для цитаты:
Татарко А.Н. Проверка гипотезы интеграции на примере Дагестана: медиативная роль социального капитала // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 28—39. doi: 10.17759/chp.2017130403

For citation:
Tatarko A.N. Testing Integration Hypotheses in Dagestan: The Meditative Role of Individual Social Capital. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 28—39. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130403

* *Татарко Александр Николаевич*, доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ-ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: tatarko@yandex.ru
Tatarko Alexander Nikolaevich, PhD in Psychology, Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tatarko@yandex.ru

Введение

Межэтнические отношения в регионах России рассматриваются представителями социальных наук с различных сторон. Изучаются истоки межэтнических конфликтов в регионах России [2; 3; 5], межэтническое и межкультурное взаимодействие [4; 8; 9]; отдельное внимание уделяется этнической толерантности и факторам, которые с ней связаны [1; 10]. Между тем, меньшее внимание уделяется тому, как выбираемые стратегии межэтнического взаимодействия влияют на адаптацию и субъективное благополучие представителей тех этнических групп, которые проживают в таких поликультурных регионах.

Существуют теории, описывающие различные стратегии межэтнического и межкультурного взаимодействия [8; 12; 13; 19]. Однако эти теории разрабатывались, прежде всего, для описания взаимодействия мигрантов и принимающего населения. Классическая теория Дж. Берри описывает 4 стратегии взаимодействия между мигрантами и принимающим населением, это: *интеграция, сепарация, ассимиляция и маргинализация* [12].

Также Дж. Берри предложил три гипотезы межкультурного взаимодействия, основываясь на опыте канадской мультикультурной политики. Данные гипотезы характеризуют некоторые условия, необходимые для позитивных межэтнических отношений. Это гипотезы: *мультикультурализма, контакта и интеграции* [13]. В нашем исследовании мы планируем остановиться на более глубоком изучении психологических механизмов, на которых основывается гипотеза интеграции. Сначала рассмотрим суть данной гипотезы более подробно.

Гипотеза интеграции предполагает, что, когда индивиды включены в жизнь принимающего общества и одновременно не теряют связи со своей культурой, они будут достигать большего успеха в жизни, обладать более высоким субъективным благополучием и будут в большей мере удовлетворены жизнью. Метаанализ 83 исследований, в которых приняли участие более двух тысяч испытуемых, показал, что ориентация на стратегию «интеграция» имеет значимую и позитивную связь как с психологической адаптацией (например, удовлетворенностью жизнью), так и с социокультурной адаптацией (например, успехами в учебе, работе, карьере) [20].

Гипотеза интеграции подтверждается в кросскультурных исследованиях, однако в различных странах или регионах стран обнаруживаются некоторые ограничения или особенности при подтверждении данной гипотезы. В частности, при сопоставлении аккультурационных стратегий и результатов адаптации молодых иммигрантов второго поколения в Канаде и Франции установлено, что во Франции при высоком уровне дискриминации мигрантов наблюдались низкие уровни ориентации самих мигрантов на поддержание собственной этнической культуры и адаптации [11]. В обеих выборках ориентация на стратегию интеграции оказалась связанной с более успешной адаптацией, а на маргинализацию — с менее успешной. Однако величина данных связей оказалась слабее у иммигрантов в Канаде, чем во Франции. Гипотеза интеграции подтверждена (хотя с некоторыми ограничениями) в Москве на выборках русских москвичей и мигрантов из Центральной Азии, Северного Кавказа и Закавказья [4], а также в сравнительно-культурном исследовании, выполненном на выборках Латвии (латыши и русское меньшинство) и Москвы (русские и мигранты) [17]. Таким образом, в различных исследованиях, посвященных межэтническим отношениям и аккультурации, показано, что стратегия интеграции ведет к более успешной социокультурной и психологической адаптации. Данный факт может объясняться тем, что люди, имеющие «двойные связи» (т. е. связи как с представителями собственной культуры, так и с представителями культуры принимающего общества), получают различные виды поддержки и ресурсы от представителей обеих культур. Благодаря таким множественным социальным и культурным связям, люди приобретают более высокий и разнообразный социальный капитал (как ингрупповой, так и аутгрупповой), который далее дает им возможность быть успешными в достижении различных целей, пользуясь ресурсами представителей различных этнических групп и их сообществ. В нашем исследовании мы хотим проверить два вида гипотез. Во-первых, гипотез о наличии связей как аутгруппового, так и ингруппового социального капитала с субъективным благополучием представителей различных этнических групп. Во-вторых, гипотезу о том, что социальный капитал является медиатором связи между ориентацией на интеграцию и субъективным благополучием. То есть, благодаря ориентации на интеграцию, индивидуальный социальный капитал (социальный капитал индивида) становится выше, а так как он позитивно связан с субъективным благополучием, то и оно повышается.

Индивидуальный социальный капитал представляет собой один из видов социального капитала, который рассматривается на микроуровне (т. е. уровне индивида). Ряд ученых [14; 21] разрабатывали свои теории социального капитала применительно к макроуровню анализа (уровень общества). На макроуровне и мезоуровне социальный капитал представлен такими явлениями, как доверие, социальная сплоченность и готовность следовать общим нормам [21]. Другие исследователи [18] фокусировались на социальном капитале как источнике социальных ресурсов индивида, который позволяет ему достигать его цели. Социальный капитал на микроуровне анализа называется «индивидуальный социальный капитал» и имеет непосредственное влияние на поведение индивида [24]. Концепт «индивидуальный социальный капитал» относительно недавно получил распространение в эмпирических исследованиях [16; 22; 24; 25]. В рамках настоящего исследования мы определяем индивидуальный социальный капитал как *доступ индивида к различным ресурсам помощи и поддержки, которые он получает благодаря социальным отношениям*. Этот доступ он получает через близких

друзей и родственников, которые могут оказать ему помощь и поддержку. Таким образом, индивидуальный социальный капитал — это социальные связи и отношения с окружающими, в конечном итоге позволяющие личности более эффективно адаптироваться в окружающей социальной среде и достичь благополучия и удовлетворенности жизнью. Мы предполагаем, что именно ориентация на стратегию интеграции в данном регионе позволяет сформировать высокий аутгрупповой социальный капитал, который далее уже связан с субъективным благополучием. И если оба вида индивидуального социального капитала (аутгрупповой и ингрупповой) позитивно связаны с субъективным благополучием, то только аутгрупповой выполняет роль медиатора между интеграцией и субъективным благополучием.

Гипотезы:

Н1. Чем выше ориентация на аккультурационную стратегию «интеграция», тем выше субъективное благополучие у представителей различных этнических групп поликультурного региона.

Н2. Аутгрупповой социальный капитал (профессиональный и бытовой) является медиатором связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «интеграция» и субъективным благополучием.

Н3. Ингрупповой социальный капитал (профессиональный, бытовой) не является медиатором позитивной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «интеграция» и субъективным благополучием.

Н4. Чем выше ориентация на аккультурационную стратегию «сепарация», тем ниже субъективное благополучие у представителей различных этнических групп поликультурного региона.

Н5. Аутгрупповой социальный капитал (профессиональный и бытовой) является медиатором негативной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «сепарация» и субъективным благополучием.

Н6. Ингрупповой социальный капитал (профессиональный, бытовой) не является медиатором негативной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «сепарация» и субъективным благополучием.

Мы предполагаем, что именно в этом заключается психологический механизм работы гипотезы интеграции. Интеграционные установки позволяют жителям поликультурного региона сформировать большее количество социальных связей, в том числе и за пределами собственной этнической группы. Следствием этого является более высокая адаптированность и удовлетворенность жизнью.

Метод

Участники исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие представители двух наиболее многочисленных этнических групп Дагестана — аварцы и даргинцы, а также русские, которые являются в Дагестане одним из этнических меньшинств, в то время как в Российской Федерации в целом это государствообразующий этнос. В табл. 1 представлены данные о размере трех подвыборок, а также основные демографические характеристики респондентов (пол и возраст).

Таблица 1

Характеристики выборки исследования

Группы	N	Возраст		Пол
		M	SD	мужчины (%)
Аварцы	105	28.7	14.9	28.6
Даргинцы	121	25.4	14.8	33.1
Русские	100	34.2	12.4	19.0

В выборке аварцев большинство респондентов имели либо высшее образование (36,2%), либо среднее (32,4%); в выборке даргинцев высшее образование имели 33,9%, среднее — 23,5% и неполное среднее — 22.3%; в выборке русских большинство респондентов (61%) имели высшее образование.

Инструментарий исследования. Исследовательский инструментарий включал методики, направленные на оценку: а) стратегий межкультурного взаимодействия (мы оценивали только 2 стратегии — сепарации и интеграции); б) удовлетворенности жизнью; в) индивидуального социального капитала (ресурсы помощи в быту и ресурсы профессиональной помощи); г) доверия представителям собственного народа и представителям аутгрупп.

А. Шкала *аккультурационных стратегий мигрантов*. В нее входило 8 вопросов, по 4 для каждой из двух следующих аккультурационных стратегий: «интеграция» (аварцы — α=0.55; даргинцы — α=0.70; русские — α=0.72) — «Для меня важно владеть в совершенстве родным языком и другими языками народов Дагестана»; «Я предпочитаю участвовать в мероприятиях, в которые включены представители разных народов Дагестана»; «сепарация» (аварцы — α=0.56; даргинцы — α=0.70; русские — α=0.58) — «Я считаю, что представители моего народа, живущие в Дагестане, должны сохранять свои культурные традиции и не усваивать чужие»; «Я предпочитаю иметь в качестве друзей только представителей своей национальности».

Б. *Удовлетворенность жизнью* (аварцы — α=0.74; даргинцы — α=0.80; русские — α=0.78) [15]. Шкала включает 4 утверждения, например: «Я могу многое делать так же хорошо, как и большинство других людей». Высокие значения данной шкалы характеризуют высокий уровень удовлетворенности жизнью.

Г. *Индивидуальный социальный капитал*. Для оценки индивидуального социального капитала мы использовали методику (в модифицированной версии), которая называется «генератор ресурсов». Данная методика описана в работе «Измерение индивидуального социального капитала: вопросы, инструменты и измерения» [23]. Методика позволяет оценить 4 вида социальных ресурсов, составляющих индивидуальный социальный капитал: ресурсы помощи в быту (Domestic recourses), ресурсы помощи в работе (про-

фессии) (Professional resources), личные навыки знакомых (Personal skills), ресурсы помощи в трудных ситуациях («Sticky hole resources» — буквально ресурсы для «заклеивания дыр»). Суть генератора ресурсов состоит в том, что респондента просят указать какое количество его знакомых могут оказать ему определенные виды помощи (см. Приложение).

Шкала «ресурсы помощи в быту» позволяет оценить социальный ресурсы индивида, которые могут быть мобилизованы для оказания ему помощи в повседневной жизни, либо для улучшения условий его жизни (например, оказать помощь в переезде, ремонте квартиры, дать денег взаймы и т. д.).

Шкала «ресурсы помощи в работе» (или профессии) включает оценку количества друзей респондента, обладающих определенными навыками, которые могут быть для него полезными при устройстве на работу или оказании ему помощи, связанной с его профессиональными интересами (например, смогут помочь найти работу, дать юридическую, финансовую консультацию и т. д.).

Шкала «личные навыки знакомых» позволяет оценить количество людей, обладающих навыками, благодаря которым они могут быть наняты или стать партнерами по бизнесу для респондента, если он захочет открыть собственное дело.

Шкала «ресурсы помощи в трудных ситуациях». Данная шкала позволяет оценить количество знакомых, обдающих навыками и знаниями, позволяющими оказать помощь респонденту в нестандартных ситуациях, когда, например, требуется знание иностранного языка, особые компьютерные навыки или когда респонденту требуется оказать помощь во время его болезни.

В настоящем исследовании мы использовали только две шкалы, «ресурсы помощи в быту» и «ресурсы помощи в работе», которые, как было показано в результате апробации шкалы в Голландии и в Англии, имеют наибольшую объяснительную силу [23]. Мы их условно называем «бытовой социальный капитал» и «профессиональный социальный капитал». В данные шкалы нами были внесены три модификации.

1. Перечни видов помощи, входящих в каждую из данных двух шкал, были модифицированы таким образом, чтобы они более соответствовали тому контексту, в котором проводится исследование (поликультурная республика, входящая в состав России).

2. В оригинальной версии методики от респондента требуется указать конкретное количество знакомых, которые могут оказать каждый из видов помощи. В модифицированной версии методики, после обратной связи, полученной по результатам претеста, мы предпочли ввести пятибалльную шкалу, которая выглядела следующим образом: 1) нет таких знакомых; 2) 1—3 таких знакомых; 3) 4—6 таких знакомых; 4) 7—10 таких знакомых; 5) более 10 таких знакомых. Респондентам было значительно легче давать ответы, используя шкалу, чем указывать точное количество знакомых, которые могут оказать тот или иной вид помощи.

3) Мы попросили респондентов разделить ответы на 2 категории:

а) указать количество знакомых их собственной национальности (ингрупповой социальный капитал);

б) количество знакомых других национальностей, которые могут оказать перечисленные виды помощи (аутгрупповой социальный капитал).

Последняя модификация позволила нам определить, в какой мере социальный капитал респондентов формируется представителями их этнической группы и иноэтнических групп, т. е. насколько в поликультурном регионе люди выходят за пределы собственной этнической группы при формировании своего социального капитала. В дальнейшем это также позволило нам определить, с каким из этих двух видов индивидуального социального капитала (аутгрупповой или ингрупповой) связана предпочитаемая аккультурационная стратегия, а также какой из этих двух видов индивидуального социального капитала влияет на удовлетворенность жизнью.

Результаты

1. Оценка структуры и инвариантности шкал индивидуального социального капитала в трех выборках.

На первом этапе анализа данных, мы оценили структуру, надежность—согласованность и инвариантность четырех шкал оценки индивидуального социального капитала. С целью верификации структуры четырех шкал оценки индивидуального социального капитала и выявления их надежности—согласованности был проведен мультигрупповой конфирматорный факторный анализ. Формулировки пунктов данной методики можно найти в Приложении.

А. Мультигрупповой конфирматорный факторный анализ шкалы ингруппового «бытового» социального капитала. Результаты мультигруппового конфирматорного факторного анализа шкалы ингруппового «бытового» социального капитала показали, что все пункты данной шкалы входят в нее с высокими стандартизированными регрессионными весами (более 0,5, что наблюдается по всем вопросам во всех трех группах). Коэффициент α Кронбаха для аварцев, даргинцев и русских составляет 0,88, 0,90 и 0,89 соответственно. Поэтому мы можем сказать, что данная шкала характеризуется высокой надежностью—согласованностью. Данные, приведенные в табл. 2, позволяют судить об инвариантности рассматриваемой шкалы.

В табл. 2 мы можем видеть, что сравнительный индекс согласия CFI имеет довольно высокие значения. Корень квадрата ошибки аппроксимации RMSEA имеет хотя и низкие, но приемлемые значения. Δ CFA не превышает 0,01, что позволяет говорить о существовании метрической и скалярной инвариантности данной шкалы для трех рассматриваемых групп.

Б. Мультигрупповой конфирматорный факторный анализ шкалы аутгруппового «бытового» социального

капитала. В данном случае так же, как и в предыдущем, все пункты этой шкалы входили в нее с высокими стандартизированными регрессионными весами больше 0,5. Коэффициент α Кронбаха для аварцев, даргинцев и русских составлял 0,89, 0,91 и 0,93 соответственно. Эти результаты позволяют говорить о высокой надежности—согласованности шкалы.

В табл. 3 мы можем видеть, что сравнительный индекс согласия CFI имеет довольно высокие значения. Корень квадрата ошибки аппроксимации RMSEA имеет приемлемое значение только для конфигурационной валидности. Δ CFA не превышает 0,01, что позволяет говорить о существовании метрической и скалярной инвариантности данной шкалы для трех рассматриваемых групп.

В. Мультигрупповой конфирматорный факторный анализ шкалы ингруппового «профессионального» социального капитала. Как и в предыдущих двух случаях, все пункты данной шкалы входили в нее с высокими стандартизированными регрессионными весами больше 0,5. Коэффициент α Кронбаха для аварцев, даргинцев и русских составлял 0,89, 0,91 и 0,83 соответственно. Таким образом, мы можем говорить о высокой надежности—согласованности данной шкалы.

Статистка, приведенная в табл. 4, показывает, что сравнительный индекс согласия CFI имеет довольно высокие значения для всех видов инвариантности данной шкалы. Корень квадрата ошибки аппроксимации RMSEA имеет низкие, но приемлемые значения. Рассмотрение Δ CFA показывает, что данная шкала обладает конфигурационной и метрической инвариантностью. Скалярная инвариантность низкая, о ее наличии можно говорить весьма условно.

Г. Мультигрупповой конфирматорный факторный анализ шкалы аутгруппового «профессионального» социального капитала. Как и в предыдущих трех случаях, пункты данной шкалы входили в нее с высокими стандартизированными регрессионными весами больше 0,5. Коэффициент α Кронбаха для аварцев, даргинцев и русских составлял 0,88, 0,90 и 0,92 соответственно. Поэтому мы можем говорить о высокой надежности—согласованности данной шкалы.

Статистка согласия, представленная в табл. 5, позволяет сказать, что сравнительный индекс согласия CFI имеет высокие значения для всех видов инвариантности данной шкалы. Корень квадрата ошибки аппроксимации RMSEA имеет низкие значения для конфигурационной инвариантности, для остальных видов инвариантности эти значения также низки, но приемлемы. Рассмотрение Δ CFA показывает, что данная шкала обладает конфигурационной, метрической и скалярной инвариантностью.

Таким образом, мы можем заключить, что все четыре шкалы индивидуального социального капитала имеют высокую надежность и приемлемую инваринатность, поэтому далее мы будем сравнивать коэффициенты регрессии, полученные при проверке гипотез на выборках представителей трех этнических групп.

Таблица 2

Статистики согласия моделей мультигруппового конфирматорного факторного анализа для структуры «бытового» социального капитала (ингруппа)

Модель инвариантности	CFI*	Δ CFI	**RMSEA	Хи-квадрат	Степени свободы
Конфигурационная	0,966		0,065	57,02	24
Метрическая	0,960	0,006	0,059	71,99	34
Скалярная	0,955	0,005	0,061	79,26	36

*CFI — comparative fit index (сравнительный индекс согласия)
**RMSEA — root mean square error of approximation (корень квадрата ошибки аппроксимации)

Таблица 3

Статистика согласия моделей мультигруппового конфирматорного факторного анализа для структуры «бытового» социального капитала (аутгруппа)

Модель инвариантности	CFI*	Δ CFI	**RMSEA	Хи-квадрат	Степени свободы
Конфигурационная	0,964		0,062	68,14	27
Метрическая	0,961	0,003	0,135	82,37	37
Скалярная	0,962	0,001	0,195	82,48	39

*CFI — comparative fit index (сравнительный индекс согласия)
**RMSEA — root mean square error of approximation (корень квадрата ошибки аппроксимации)

Таблица 4

Статистики согласия моделей мультигруппового конфирматорного факторного анализа для шкалы «профессионального» социального капитала (ингруппа)

Модель инвариантности	CFI*	Δ CFI	**RMSEA	Хи-квадрат	Степени свободы
Конфигурационная	0,988		0,09	11,74	3
Метрическая	0,983	0,005	0,06	21,0	9
Скалярная	0,961	0,022	0,08	39,25	11

*CFI — comparative fit index (сравнительный индекс согласия)
**RMSEA — root mean square error of approximation (корень квадрата ошибки аппроксимации)

2. Проверка гипотезы интеграции: медиативная роль социального капитала.

На втором этапе анализа мы проверили выдвинутые гипотезы. Напомним, что мы предположили, что ориентация на стратегию интеграции способствует адаптации и, как следствие, повышению субъективного благополучия (гипотеза интеграции) не напрямую, а через аутгрупповой социальный капитал, ингрупповой социальный капитал не играет такой роли. То есть ориентация на интеграцию позволяет сформировать ресурсы социальной поддержки, которые уже далее позволяют представителям этнической группы адаптироваться в поликультурном регионе. Для удобства мы приводим базовую тестируемую модель в виде рис. 1.

А. Русские Дагестана. Прежде всего, как мы видим в табл. 6, «интеграция» напрямую не связана с субъективным благополучием. Нам удалось обнаружить только слабый непрямой эффект, но при условии, что в модель включен аутгрупповой социальный капитал. Таким образом, гипотеза H1 в группе русских не подтвердилась.

В группе русских, проживающих в Дагестане, обнаружена статистически значимая медиация связи

Таблица 5

Статистики согласия моделей мультигруппового конфирматорного факторного анализа для структуры шкалы «профессионального» социального капитала (иноэтнические группы)

Модель инвариантности	CFI*	Δ CFI	**RMSEA	Хи-квадрат	Степени свободы
Конфигурационная	0,984		0,10	13,31	3
Метрическая	0,972	0,012	0,08	30,79	9
Скалярная	0,974	0,002	0,07	30,88	11
*CFI — comparative fit index (сравнительный индекс согласия) **RMSEA — root mean square error of approximation (корень квадрата ошибки аппроксимации)					

Тестируемая модель

Рис. 1

Таблица 6

Различные виды социального капитала как медиаторы связи аккультурационных стратегий (интеграции и сепарации) с субъективным благополучием (русские Дагестана — N= 100)

Предикторы (стратегии) и медиаторы (виды соц. капитала)	Прямой эффект	Непрямой эффект	Общий эффект	Эффект предиктора на переменную-медиатор	Эффект переменной-медиатора на зависимую переменную	(Тест Собеля) Sobel Z statistic (значимость медиации)	R^2	F
Ингрупп. проф. СК								
Интеграция	.13	.03	0.16	.12	.23*	1.07	.06	3.2*
Сепарация	-.03	-.05	-.08	-.22**	24*	-1.58	.07	8.02**
Ингрупп. быт. СК								
Интеграция	.13	.03	.16	.15	.20	1.12	.06	2.8
Сепарация	-.04	-.05	-.09	-.22**	.21	-1.55	.07	6.9**
Аутгрупп. проф. СК								
Интеграция	.04	.11*	.15	.40***	.28**	**2.32***	.11	6.11**
Сепарация	-.02	-.07	-.09	-.23*	.29**	1.81	.11	5.09**
Аутгрупп. быт. СК								
Интеграция	.02	.13*	.15	.41***	.32***	**2.56****	.13	7.4**
Сепарация	-.01	-.08*	-.09	-.24*	32***	**-.1.98***	.06	5.93*

Примечание: «*» — $p < .05$, «**» — $p < .01$, «***» — $p < .001$.

между «интеграцией» и субъективным благополучием. «Интеграция» демонстрирует непрямой статистически значимый эффект на субъективное благополучие через аутгрупповой «профессиональный» социальный капитал. Абсолютно такой же статистически значимый эффект обнаружен в случае с аутгрупповым «бытовым» социальным капиталом русских — он также является медиатором связи стратегии «интеграции» и субъективного благополучия русских Дагестана. Таким образом, гипотеза H2 в группе русских подтвердилась полностью. Как можно видеть в табл. 6, таким эффектом не обладает ингрупповой социальный капитал (профессиональный и бытовой). Таким образом, гипотеза H3 тоже подтвердилась в группе русских. Стратегия «сепарация» не продемонстрировала прямого негативного эффекта на субъективное благополучие в данной выборке (гипотеза H4 не подтвердилась в выборке русских), однако в случае с аутгрупповым «бытовым» социальным капиталом мы видим слабую непрямую отрицательную связь, а аутгрупповой социальный капитал является медиатором этой связи. Таким образом, гипотеза H5 подтвердилась частично. Медиативного эффекта не наблюдается в случае с ингрупповым (бытовым и профессиональным) социальным капиталом (гипотеза H6 в выборке русских подтвердилась).

Б*) Аварцы.* В выборке аварцев стратегия «интеграция» не продемонстрировала статистически значимой связи с субъективным благополучием (табл. 7). Таким образом, гипотеза интеграции (H1) на выборке аварцев не подтверждается. Соответственно, ингрупповой социальный капитал не играет медиативной роли (гипотеза H3 подтверждается), но и аутгрупповой социальный капитал тоже не играет медиативной роли (гипотеза H2 не

Таблица 7

Различные виды социального капитала как медиаторы связи аккультурационных стратегий (интеграции и сепарации) с субъективным благополучием (аварцы — N= 105)

Предикторы (стратегии) и медиаторы (виды соц. капитала)	Прямой эффект	Непрямой эффект	Общий эффект	Эффект предиктора на переменную-медиатор	Эффект переменной-медиатора на зависимую переменную	(Тест Собеля) Sobel Z statistic (значимость медиации)	R^2	F
Ингрупп. проф. СК								
Интеграция	.15	.03	.18	.19	.11	.85	.04	2.08
Сепарация	.23*	.01	.24*	-.03	.13	-.19	.08	4.53*
Ингрупп. быт. СК								
Интеграция	.15	.03	.18	0.29*	.11	.98	.04	1.8
Сепарация	.24*	.00	.24*	-.04	.14	-.30	.08	4.4*
Аутгрупп. проф. СК								
Интеграция	.17	.01	.18	.10	.06	.37	.03	1.2
Сепарация	.24*	-.01	.23*	-.11	.09	.64	.07	3.64*
Аутгрупп. быт. СК								
Интеграция	.18	.00	.18	.18	-.06	.54	.02	1.2
Сепарация	.24*	.00	.24*	-.17+	.00	.05	.06	2.9*

Примечание: «*» — p < .05, «**» — p < .01, «***» — p < .001.

Таблица 8

Различные виды социального капитала как медиаторы связи аккультурационных стратегий (интеграции и сепарации) с субъективным благополучием (даргинцы — N= 121)

Предикторы (стратегии) и медиаторы (виды соц. капитала)	Прямой эффект	Непрямой эффект	Общий эффект	Эффект предиктора на переменную-медиатор	Эффект переменной-медиатора на зависимую переменную	(Тест Собеля) Sobel Z statistic (значимость медиации)	R^2	F
Ингрупп. проф. СК								
Интеграция	.17+	.03	.20*	.13	.21**	1.03	.08	5.4**
Сепарация	.13	.03	.16	.13	.22*	1.19	.08	4.9
Ингрупп. быт. СК								
Интеграция	18+	.02	.20*	.10	.17+	.79	.06	3.6*
Сепарация	.14	.02	.16	.04	.18*	.49	.05	3.4*
Аутгрупп. проф. СК								
Интеграция	.20*	.01	.19*	-.02	.18+	-.14	.06	3.7*
Сепарация	.17	-.01	.16	-.06	.20*	-.68	.06	3.53*
Аутгрупп. быт. СК								
Интеграция	.20*	.00	.20*	.00	.10	.03	.04	2.3
Сепарация	.17	-.02	.16	-.15	.13	-.95	.04	3.6

Примечание: «*» — p < .05, «**» — p < .01, «***» — p < .001.

подтвердилась). Стратегия «сепарация» оказалась позитивно связана с субъективным благополучием представителей данной группы, хотя мы предполагали негативную связь. Таким образом, гипотеза Н4 не только не подтвердилась на выборке аварцев, но мы получили противоположный эффект. Однако этот эффект прямой и социальный капитал (ни аутгрупповой, ни ингрупповой) не является медиатором данной связи.

В. Даргинцы. В случае с даргинцами гипотеза интеграции (Н1) подтвердилась. Однако при этом ни ингрупповой (гипотеза Н3 подтвердилась), ни аутгрупповой (гипотеза Н2 не подтвердилась) социальный капитал не являются медиаторами этой связи. Что касается стратегии «сепарация», то, как можно видеть в табл. 8, данная стратегия в группе даргинцев совсем не связана с субъективным благополучием (гипотеза Н3 не подтвердилась), и социальный капитал (ни аутгрупповой, ни ингрупповой), соответственно, не демонстрирует медиативной роли.

Таким образом, можно видеть, что, во-первых, гипотезы исследования подтверждаются частично, во-вторых, аккультурационные стратегии в разных этнических группах поликультурного региона могут демонстрировать различающиеся эффекты.

Обсуждение

Итак, полученные результаты позволяют частично подтвердить исследовательские гипотезы. Данные о степени подтверждения гипотез систематизированы в табл. 9.

Исследование свидетельствует о том, что ориентация на стратегии «интеграция» и «сепарация» имеют различные эффекты в трех этнических группах поликультурного региона. Рассмотрим данные эффекты последовательно.

1. Гипотеза интеграции в классическом варианте [13] подтверждается только в выборке даргинцев. В данной выборке мы видим, что интеграция напрямую связана с субъективным благополучием.

2. Наше основное предположение о том, что ориентация на «интеграцию» повышает аутгрупповой социальный капитал и тем самым ведет к адаптированности (показатель — субъективное благополучие) полностью подтвердилась в выборке русских. Противоположный эффект сепарации (гипотеза Н5) был подтвержден тоже только в выборке русских.

3. Стратегия «сепарация» продемонстрировала в группе аварцев неожиданный и обратный эффект — позитивную связь с индикатором адаптированности (субъективным благополучием).

4. Как и ожидалось, ингрупповой социальный капитал не является медиатором связи между аккультурационными стратегиями и субъективным благополучием, хотя практически всегда он позитивно связан с субъективными благополучием (см. табл. 6—8).

Почему же в одних случаях «интеграция» напрямую связана с субъективным благополучием (даргинцы), в других случаях медиатором этой связи является социальный капитал (русские)? А «сепарация» в одних случаях снижает субъективное благополучие (русские, даргинцы), а в других — может способствовать его повышению (аварцы)?

В настоящие момент мы видим два фактора, которые могут объяснить такие межэтнические различия: численность представителей этнических групп и культурная (включая религию) дистанция.

Вероятно, представители этнической группы стремятся к сотрудничеству с представителями других этногрупп (интеграция), а не к конкуренции

Таблица 9

Гипотезы исследования и их подтверждение в выборках представителей трех этнических групп

Гипотеза	Русские	Аварцы	Даргинцы
Н1. Чем выше ориентация на аккультурационную стратегию «интеграция», тем выше субъективное благополучие представителей различных этнических групп поликультурного региона	0	0	+
Н2. Аутгрупповой социальный капитал (профессиональный и бытовой) является медиатором связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «интеграция» и субъективным благополучием	+	0	0
Н3. Ингрупповой социальный капитал (профессиональный, бытовой) не является медиатором позитивной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «интеграция» и субъективным благополучием	+	+	+
Н4. Чем выше ориентация на аккультурационную стратегию «сепарация», тем ниже субъективное благополучие представителей различных этнических групп поликультурного региона	0	-	0
Н5. Аутгрупповой социальный капитал (профессиональный и бытовой) является медиатором негативной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «сепарация» и субъективным благополучием	+	0	0
Н6. Ингрупповой социальный капитал (профессиональный, бытовой) не является медиатором негативной связи между ориентацией на аккультурационную стратегию «сепарация» и субъективным благополучием	+	+	+

Примечание: «+» — гипотеза подтверждена, в том числе частично; «0» — гипотеза не подтверждена; «-» — получен противоположный результат.

(сепарация), когда данная группа характеризуется небольшой численностью, но заметно отличается по своим культурным характеристикам от других групп региона. Такой группой в нашем случае являются русские. В данном регионе всего 3,6% русских [7]. Кроме этого, русские значительно отличаются от других этнических групп Дагестана, которых, с одной стороны, объединяет общий кавказский менталитет, а с другой стороны — общая религия. Соответственно, чтобы адаптироваться в регионе, русским необходимо формировать аутгрупповой социальный капитал, а для этого необходимы соответствующие интеграционные установки.

Даргинцев в Дагестане проживает 17% [7], это вторая по численности этническая группа в данной республике. Видимо, они не столь нуждаются в формировании аутгруппового социального капитала и у них ориентация на стратегию интеграции напрямую связана с субъективным благополучием, как утверждается в гипотезе интеграции. Также ингрупповой социальный капитал у них чаще, чем аутгрупповой, связан с благополучием (см. табл. 8).

Аварцы находятся на первом месте по численности в республике Дагестан — более 30% от общего количества населения республики [7], кроме того, представители данной этнической группы пользуются наибольшим в республике влиянием в политической сфере [6].

Итак, возможно, ориентация на интеграцию формирует социальный капитал и непрямо ведет к благополучию в том случае, если этническая группа характеризуется большой культурной дистанцией с другими этническими группами региона и относительно небольшой численностью. Если группа ощущает себя самой значительной и влиятельной, близкой по своим этнокультурным характеристикам к другим группам региона, то в таком случае ее представители чувствуют себя более комфортно, если они самостоятельны и опираются по большей части на свой внутригрупповой социальный капитал.

Вероятно, только небольшие по численности и недостаточно влиятельные группы в таком поликультурном регионе формируют аутгрупповой социальный капитал благодаря интеграционным установкам и тем самым адаптируются в регионе. Вполне возможно, если мы опросим представителей меньших по численности этнических групп, то, как и в случае с русскими, мы получим не только подтверждение гипотезы интеграции, но и гипотезы о медиативной роли аутгруппового социального капитала.

Заключение

Во-первых, мы можем отметить, что гипотеза интеграции в поликультурном Дагестане подтверждается на представителях двух этнических групп (русские и даргинцы) из трех, принявших участи в исследовании. На выборке представителей третьей группы — аварцев — данная гипотеза не подтвердилась. Мы связываем это с тем, что аварцы являются самой многочисленной и влиятельной группой в Дагестане и меньше, чем другие группы, нуждаются в интеграции. На примере с аварцами мы видим, что, напротив, стратегия сепарации может быть связанной с благополучием представителей этнической группы. Фактически, — это доминирование этнической группы, и если для ее представителей это комфортно, то представители иных этнических групп могут чувствовать себя менее комфортно в таких условиях.

Ориентация на стратегию интеграции действительно может повышать аутгрупповой социальный капитал и тем самым благополучие и адаптированность. Однако этот механизм не является универсальным, видимо, он справедлив для небольших этнических групп, которые вынуждены интегрироваться в поликультурное общество и формировать аутгрупповой социальный капитал для более успешной адаптации. Тем не менее, такое объяснение является пока только предположением и еще нуждается в дальнейшей проверке.

Финансирование
Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ (проект № 15-18-00029).

Funding
This work was supported by the Russian Science Foundation (Project No. 15-18-00029).

Приложение

Укажите примерно сколько Ваших знакомых могут оказать Вам представленные ниже виды помощи. При ответе используйте шкалу:
1 — нет таких знакомых;
2 — 1—3 таких знакомых;
3 — 4—6 таких знакомых;
4 — 7—10 таких знакомых;
5 — более 10 таких знакомых.

	Знакомые Вашей национальности	**Знакомые других национальностей**
Могут помочь Вам с ремонтом квартиры или перевезти вещи при переезде на новую квартиру		
Могут оказать помощь в поиске жилья		
Могут помочь при возникновении проблем с компьютером		
Могут дать вам в долг значительную сумму денег при необходимости		
Позволят Вам некоторое время (минимум 1 неделя) пожить в их доме, если у Вас возникнут проблемы с жильем		
Могут иногда, в случае необходимости, присмотреть за Вашими детьми, взять их на день к себе домой		
Могут помочь Вам или другому члену Вашей семьи найти работу		
Могут стать вашим партнером, если вы захотите открыть свой бизнес		
Могут проконсультировать Вас при возникновении каких-либо юридических или бюрократических проблем		
Могут проконсультировать Вас по финансовым вопросам, таким как налоги, субсидии, социальная поддержка, пенсионное страхование		
Могут бесплатно оказать какую-либо медицинскую помощь		

Литература

1. *Алфимцев В.Н.* О сущности и проблемах мониторинга межнационального мира в России // Актуальные проблемы российского права. 2016. №. 1. С. 42—49.

2. *Гуриева С.Д.* Межэтнические отношения: этнический фактор в межгрупповых отношениях // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. 2008. Т. 5. № 4. С. 79—83.

3. *Киреев Х.С.* Межэтнические конфликты в России: истоки и решения // Власть. 2007. № 10. С. 84—88.

4. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н., БерриДж.У.* Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 92—104.

5. *Матвеева С.Я., Здравомыслов А.Г.* Межнациональные конфликты в России // Общественные науки и современность. 1996. № 2. С. 153—164.

6. Покадровый разбор. Перестановки внесли дисбаланс во власти Дагестана [Электронный ресурс] // URL: https://lenta.ru/articles/2016/02/17/dagestan (дата обращения: 13.02.17).

7. Республика Дагестан. Факты [Электронный ресурс] // URL: http://nazaccent.ru/geo/dagestan (дата обращения: 13.02.2017).

8. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН, 2009. 420 с.

9. *Хухлаев О.Е., Миназова В.М., Павлова О.С., Зыков Е.В.* Социальная идентичность и этнонациональные установки студенческой молодежи Чечни // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 23—40. doi:10.17759/sps.2015060403

10. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / Отв. ред.: Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН, 2002. 296 с.

11. *Berry J., Sabatier C.* Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34(3). P. 191—207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

12. *Berry J.W.* Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis // Canadian Journal of Behavioural Science. 1984. Vol. 16(4). P. 353—370. doi: 10.1037/h0080859

13. *Berry J.W.* Research on multiculturalism in Canada // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37(6). P. 663—675. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.09.005

14. *Coleman J.* Foundations of Social Theory. Cambridge/London: Belknap Press of Harvard University Press, 1990. 1014 p.

15. *Diener E., Emmons R.A., Larson R.J., Griffin S.* The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49(1). P. 71—75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

16. *Lamarca G., Leal M., Leao A., Sheiham A., Vettore, M.* The different roles of neighborhood and individual social capital on oral health—related quality of life during pregnancy and postpartum: a multilevel analysis // Community Dent Oral Epidemiol. 2014. Vol. 42(2). P. 139—150. doi: 10.1111/cdoe.12062

17. *Lebedeva N., Tatarko A., Berry J.W.* Are intercultural contacts dangerous or profitable for person and society? Intercultural relations in Russia and Latvia // Psychology

References

1. Alfimtsev V.N. O sushchnosti i problemakh monitoringa mezhnatsional'nogo mira v Rossii [About the nature and problems of monitoring of inter-ethnic peace in Russia]. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava* [*Actual problems of Russian law*], 2016, no. 1, pp. 42—49.

2. Gurieva S.D. Mezhetnicheskie otnosheniya: etnicheskii faktor v mezhgruppovykh otnosheniyakh [Interethnic relations: ethnic factor in intergroup relations]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova* [*Bulletin of North-Eastern Federal University. M.K. Ammosov*], 2008. Vol. 5, no. 4, pp. 79—83.

3. Kireev K.S. Mezhetnicheskie konflikty v Rossii: istoki i resheniya [Ethnic conflicts in Russia: origins and solutions]. *Vlast'* [*Power*], 2007, no. 10, pp. 84—88.

4. Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodeistvii v rossiiskom kontekste [Socio-psychological foundations of multiculturalism: the testing of hypotheses about cross-cultural interaction in the Russian context]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological journal*], 2016. Vol. 37, no. 2, pp. 92—104.

5. Matveeva S.Ya., Zdravomyslov A.G. Mezhnatsional'nye konflikty v Rossii [Ethnic conflicts in Russia]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [*Social Sciences and modernity*], 1996, no. 2, pp. 153—164.

6. Pokadrovyi razbor. Perestanovki vnesli disbalans vo vlasti Dagestana [Elektronnyi resurs] [Time-lapse analysis. The reshuffle has made the imbalance in the power of Dagestan]. Available at: https://lenta.ru/articles/2016/02/17/dagestan (Accessed: 13.02.17).

7. Respublika Dagestan. Fakty. Mediaproekt gil'dii mezhetnicheskoi zhurnalistiki [The Republic Of Dagestan. Fact] [Elektronnyi resurs]. Available at: http://nazaccent.ru/geo/dagestan (Accessed: 13.02.2017).

8. Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [*Strategies of intercultural interaction of migrants and the Russian population*]. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.). Moscow: RUDN, 2009. 420 p.

9. Khukhlaev O.E., Minazova V.M., Pavlova O.S., Zykov E.V. Sotsial'naya identichnost' i etnonatsional'nye ustanovki studencheskoi molodezhi Chechni [Social identity and ethnic setup of student's youth of Chechnya]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social psychology and society*], 2015. Vol. 6, no 4, pp. 23—40. doi:10.17759/sps.2015060403

10. Etnicheskaya tolerantnost' v polikul'turnykh regionakh Rossii [Ethnic tolerance in multicultural regions of Russia]. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.). Moscow: RUDN, 2009. 296 p.

11. Berry J., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010. Vol. 34, no. 3, pp. 191—207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

12. Berry J.W. Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1984. Vol. 16, no. 4, pp. 353—370. doi: 10.1037/h0080859

13. Berry J.W. Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations,* 2013. Vol. 37, no. 6, pp. 663—675. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.09.005

14. Coleman J. Foundations of Social Theory. Cambridge/London: Belknap Press of Harvard University Press, 1990. 1014 p.

15. Diener E., Emmons R.A., Larson R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality*

in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9(1). P. 41—56. doi: 10.11621/pir.2016.0103

18. *Lin N.* Social capital: A theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 294 p.

19. *Moghaddam F.M.* Individualistic and collective integration strategies among immigrations: Toward a mobility model of cultural integration // Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners (Eds.: Berry J.W., Annis R.C.). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1988. P. 69—77.

20. *Nguyen A., Benet-Martínez V.* Biculturalism and Adjustment A Meta-Analysis // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44(2). P. 122—159. doi: 10.1177/0022022111435097

21. *Putnam R.* Bowling alone: America's declining social capital // Journal of democracy. 1995. Vol. 6(1). P. 65—78. doi: 10.1353/jod.1995.0002

22. *Van Der Gaag, M., Snijders T.* Proposals for the measurement of individual social capital // Creation and returns of social capital (Eds.: H. Flap, B. Volker). London: Routledge, 2004. P. 199—218.

23. *Van der Gaag M., Webber, M.* Measurement of Individual Social Capital: Questios, Instruments, and Measures // Social Capital and Health (Eds.: I. Kawachi, S.V. Subramanian, D. Kim). New York: Springer, 2008. P. 29—49.

24. *Verhaeghe P., Tampubolon G.* Individual social capital, neighbourhood deprivation, and self-rated health in England // Social science and medicine. 2012. Vol. 75(2). P. 349—357. doi:10.1016/j.socscimed.2012.02.057.

25. *Yang K.* Individual social capital and its measurement in social surveys // Survey Research Methods. 2007. Vol. 1(1). P. 19—27. doi: 10.18148/srm/2007.v1i1.48

Assessment, 1985. Vol. 49, no. 1, pp. 71—75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

16. Lamarca G., Leal M., Leao A., Sheiham A., Vettore M. The different roles of neighborhood and individual social capital on oral health—related quality of life during pregnancy and postpartum: a multilevel analysis. *Community Dent Oral Epidemiol*, 2014. Vol. 42, no. 2, pp. 139—150. doi: 10.1111/cdoe.12062

17. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J.W. Are intercultural contacts dangerous or profitable for person and society? Intercultural relations in Russia and Latvia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9, no. 1, pp. 41—56. doi: 10.11621/pir.2016.0103

18. Lin N. Social capital: A theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 294 p.

19. Moghaddam F.M. Individualistic and collective integration strategies among immigrations: Toward a mobility model of cultural integration. In Berry J. (eds.), *Ethnic psychology: Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1988. P. 69—77.

20. Nguyen A., Benet-Martínez V. Biculturalism and Adjustment A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 2013. Vol. 44, no. 2, pp. 122—159. doi: 10.1177/0022022111435097

21. Putnam R. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*, 1995. Vol. 6, no. 1, pp. 65—78. doi: 10.1353/jod.1995.0002

22. Van Der Gaag M., Snijders T. Proposals for the measurement of individual social capital. In Flap H (eds.), *Creation and returns of social capital*. London: Routledge. 2004, pp. 199—218.

23. Van der Gaag M., Webber M. Measurement of Individual Social Capital: Questions, Instruments, and Measures. In Kawachi I. (eds.), *Social Capital and Health*. New York: Springer. 2008, pp. 29—49.

24. Verhaeghe P., Tampubolon G. Individual social capital, neighbourhood deprivation, and self-rated health in England. *Social science and medicine*, 2012. Vol. 75, no. 2, pp. 349—357. doi:10.1016/j.socscimed.2012.02.057.

25. Yang K. Individual social capital and its measurement in social surveys. *Survey Research Methods*, 2007. Vol. 1, no. 1, pp. 19—27. doi: 10.18148/srm/2007.v1i1.48

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 40—48
doi: 10.17759/chp.2017130404
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 40— 48
doi: 10.17759/chp.2017130404
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Роль индивидуальных ценностей представителей принимающего населения в их аккультурационных ожиданиях

З.Х. Лепшокова*,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований, Москва, Россия,
taimiris@yandex.ru

М.С. Вылегжанина,**
Representative office of digital media REPUBLIC, Нью-Йорк, США,
kapitanvergilius@mail.ru

Исследование посвящено изучению роли индивидуальных ценностей принимающего населения в их аккультурационных ожиданиях в отношении того, как должны жить иммигранты в принимающем обществе. Теоретико-методологическую основу исследования составили Модель аккультурации Дж. Берри (аккультурационные ожидания) и уточненная теория ценностей Ш. Шварца. В исследовании тестировалось предположение о взаимосвязи индивидуальных ценностей представителей принимающего населения и их аккультурационных ожиданий. В выборку исследования вошли 200 москвичей, средний возраст 23,5 года. В результате путевого анализа обнаружилось, что ценности Сохранения и Самоутверждения позитивно связаны с ожиданием Сегрегации иммигрантов. Ценности Самопреодоления позитивно связаны с ожиданием Интеграции (Мультикультурализма) и негативно — с ожиданием Ассимиляции (Плавильного котла). Ценности Самоутверждения, напротив, позитивно связаны с ожиданием Ассимиляции (Плавильного котла) и негативно — с ожиданием Интеграции (Мультикультурализма). Результаты исследования обсуждаются в соответствии с содержанием ценностей.

Ключевые слова: индивидуальные ценности, аккультурационные ожидания, интеграция, ассимиляция, сегрегация, исключение, иммигранты, принимающее население.

The Role of Individual Values in Acculturation Expectations of the Host Populationl

Z.Kh. Lepshokova,
National Research University Higher School of Economics, International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, Moscow, Russia,
taimiris@yandex.ru

Для цитаты:
Лепшокова З.Х., Вылегжанина М.С. Роль индивидуальных ценностей в аккультурационных ожиданиях представителей принимающего населения // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 40—48. doi: 10.17759/chp.2017130404

For citation:
Lepshokova Z.Kh., Vilegjanina M.S. The Role of Individual Values in Acculturation Expectations of the Host Population. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 40—48. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130404

* *Лепшокова Зарина Хизировна*, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований, Москва, Россия. E-mail: taimiris@yandex.ru
** *Вылегжанина Марина Сергеевна*, Representative office of digital media REPUBLIC, журналист, Нью-Йорк, США. E-mail: kapitanvergilius@mail.ru
Lepshokova Zarina Khizirovna, PhD, Associate Professor, Senior Research Fellow, International Scientific-Educational Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: taimiris@yandex.ru
Vilegjanina Marina Sergeevna, journalist, Representative office of digital media REPUBLIC, New York, USA. E-mail: kapitanvergilius@mail.ru

M.S. Vilegjanina,
Representative office of digital media REPUBLIC, New York, USA,
kapitanvergilius@mail.ru

The article is devoted to studying the role of individual values of host population members in relation to their acculturation expectations. The methods of the study include the Schwartz value questionnaire (PVQ-R) and the acculturation expectations scales from the international scientific project MIRIPS (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies) questionnaire. This study aimed to test the assumption that individual values of host population members are related to their acculturation expectations. The study involved ethnic Russians living in Russia, Moscow (N=200, M age=23.5 year) as the members of the host population. The results of path analysis in AMOS program showed that values of Conservation and Self-Enhancement are positively related to Segregation. Values of Self-Transcendence are positively related to Integration (Multiculturalism) and are negatively related to Assimilation (Melting Pot). In contrast, values of Self-Enhancement are positively related to Assimilation (Melting Pot) and negatively — to Integration (Multiculturalism).

Kewwords: individual values, acculturation expectations, integration, assimilation, segregation, exclusion, host population.

Введение

Несмотря на то, что процесс аккультурации раскрывается как процесс взаимовлияния представителей контактирующих культур, исследований, посвященных аккультурации иммигрантов и представителей этнических меньшинств [1; 2; 4; 5; 15; 25] гораздо больше, чем исследований, посвященных аккультурации представителей этнического большинства и принимающего населения. Исследований, направленных на изучение факторов тех или иных аккультурационных ожиданий представителей принимающего населения практически нет [19], есть лишь исследования, посвященные роли аккультурационных ожиданий представителей принимающего населения в выборе аккультурационных стратегий и ориентаций иммигрантами [9; 26]. Однако именно принимающее население в большей степени, чем инокультурные мигранты, включено в общественную и политическую жизнь своего государства, их аккультурационные ожидания в большей степени влияют на характер межкультурного взаимодействия в стране или регионе [9]. Учитывая столь значимую роль в межкультурном взаимодействии аккультурационных ожиданий представителей принимающего населения, можно поставить вопрос о том, какие факторы обусловливают выбор того или иного аккультурационного ожидания. На наш взгляд, перспективным направлением в объяснении предпочтения того или иного аккультурационного ожидания является теория индивидуальных ценностей Ш. Шварца, раскрывающая ценности как руководящие принципы жизни человека или группы, лежащие в основе индивидуальных решений, отношений и поведения людей [3]. В связи с этим мы предполагаем, что индивидуальные ценности представителей принимающего населения могут выступить факторами их аккультурационных ожиданий. Далее рассмотрим подробнее основные положения теории индивидуальных ценностей Ш. Шварца.

Теория индивидуальных ценностей. Индивидуальные ценности (базовые ценности), выделенные Ш. Шварцем, признаются во всех обществах [23]. Первоначально было выделено десять ценностей, но в уточненной теории индивидуальных ценностей Ш. Шварц выделяет уже 19 ценностей и группирует их также в четыре блока ценностей более высокого порядка [22].

— Ценности Открытости изменениям — выражаются в независимости мыслей и действий, а также в стремлении к переменам, к новизне. В уточненной теории раскрываются через ценности: самостоятельности мыслей, самостоятельности поступков, стимуляции и гедонизма.

— Ценности Сохранения — стоят в оппозиции к ценностям Открытости изменениям и выражаются в самоограничении, поддержании традиций, стабильности и безопасности. В уточненной теории раскрываются через ценности: скромности, конформизма межличностного, конформизма—правил, традиции, безопасности общественной, безопасности личной и репутации.

— Ценности Самоутверждения — выражаются в значимости социального доминирования, власти, личного успеха, поиске ресурсов для его достижения. В уточненной теории раскрываются через ценности достижения, власти—ресурсов, власти—доминирования.

— Ценности Самопреодоления — стоят в оппозиции к ценностям Самоутверждения и выражаются в принятии других людей как равных себе, в заботе о благосостоянии людей, в заботе о природе. В уточненной теории раскрываются через ценности благожелательности—чувства долга, благожелательности—заботы, универсализма—толерантности, универсализма—заботы о других, универсализма—заботы о природе.Кроме того, ценности Открытости изменениям и Самопреодоления входят в группу ценностей, связанных с ростом, развитием и свободой от тревоги. Ценности Сохранения и Самоутверждения входят в группу ценностей, связанных с самозащитой и избеганием тревоги. Круг ценностей уточненной теории ценностей Ш. Шварца представлен на рис. 1.

В эмпирических исследованиях в рамках теории ценностей было доказано, что ценности влияют на социальные установки [21], в частности, на установки в отношении иммиграции. Так, в исследовании индивидуальных ценностей представителей ряда европейских стран и их отношения к иммиграции обнаружено, что ценность Универсализма связана с позитивными установками по отношению к иммиграции, тогда как ценности Конформности и Традиции связаны с негативными установками по отношению к иммиграции [13]. В отличие от предыдущих исследований данная работа сфокусирована не на установках по отношению к иммиграции, а на аккультурационных ожиданиях представителей принимающего населения и роли индивидуальных ценностей в их предпочтении.

Далее рассмотрим основные положения теории аккультурации и аккультурационные ожидания представителей принимающего населения.

Теория аккультурации. Первые теоретические представления об аккультурации начали развиваться в связи с проблемами миграции в первой трети XX в. Одно из самых ранних определений аккультурации как процесса было сформулировано американскими социальными антропологами Р. Рэдфилдом, Р. Линтоном и М. Херсковицем: «Под аккультурацией понимается феномен, появляющийся в результате продолжительного непосредственного контакта различных культурных групп, с последующим изменением изначальных культурных черт одной или обеих групп» [20, с. 149]. В середине 1970-х гг. данный термин приобрел популярность благодаря исследованиям кросс-культурных психологов, в частности, работам Дж. Берри [6; 7]. После многочисленных исследований в данной области Дж. Берри с коллегами создали Модель аккультурации [4], которая легла в основу нашего исследования. Согласно модели аккультурации, столкновение с представителями другой культуры связано с двумя основными вопросами, которые решает представитель как этнического меньшинства, так и этнического большинства: 1) поддерживать ли собственную культуру в новой инокультурной среде (сохранять культурную идентичность) / позволять ли (создавать условия) представителям этнических меньшинств (иммигрантам) поддерживать собственную культуру в принимающем обществе; 2) участвовать ли в межкультурных контактах (включаться в принимающее общество) / способствовать ли полноценному включению иммигрантов в принимающее общество. В зависимости от комбинации ответов на эти два вопроса выделяются четыре основных стратегии аккультурации представителей этнических меньшинств/иммигрантов: Интеграция, Ассимиляция, Сепарация и Маргинализация. А также четыре аккультурационных ожидания представителей принимающего населения: Мультикультурализм (в последних исследованиях ожидание «Мультикультурализм» обозначается как ожидание «Интеграция» [17; 18]), Плавильный котел (в последних исследованиях ожидание «Плавильный ко-

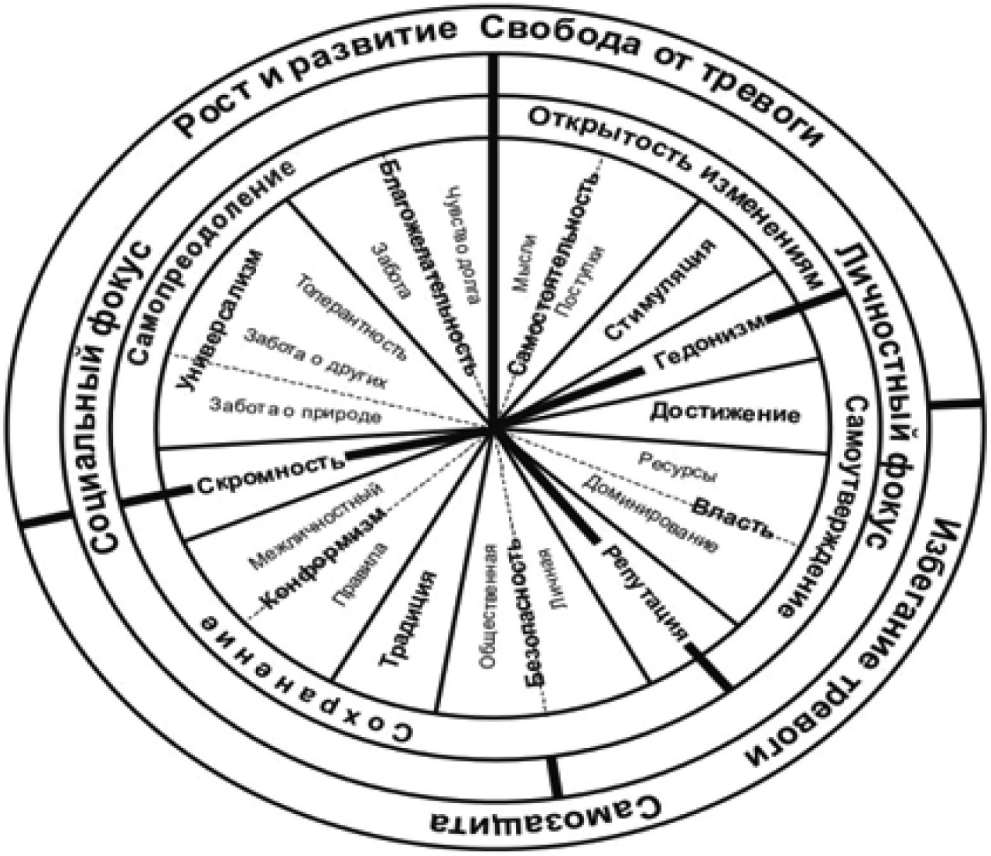

Рис. 1. Круговой мотивационный континуум 19 ценностей, по Ш. Шварцу [3]

тел» обозначается как ожидание «Ассимиляция» [17; 18]), Сегрегация и Исключение (рис. 2).

В рамках данного исследования изучению подлежат аккультурационные ожидания представителей принимающего населения России и их индивидуальные ценности как факторы предпочтения того или иного аккультурационного ожидания. *Интерес к принимающему населению России обусловлен тем, что* это вторая по величине страна в мире по количеству иммигрантов. По данным 2014 г., на территории Российской Федерации проживают более 11 миллионов иммигрантов, что составляет почти пять процентов всех международных иммигрантов в мире [14]. Важно отметить, что основной наплыв иммигрантов приходится на Москву [27]. Это ставит перед россиянами, а в частности, перед москвичами, проблему адаптации к представителям других культур. И здесь важно понимать, что аккультурационные ожидания являются одним из значимых предикторов психологической адаптации представителей принимающего общества [2].

Исходя из вышеизложенного, мы выдвигаем следующий ***исследовательский вопрос***: Какова роль четырех ценностей высокого порядка — Открытости изменениям, Самопреодоления, Сохранения и Самоутверждения — в предпочтении таких аккультурационных ожиданий, как Интеграция, Ассимиляция, Сегрегация и Исключение?

Метод

Процедура. Социально-психологический опрос проведен в 2016 г. с помощью онлайн платформы Qualtrics.

Выборка исследования — 200 москвичей (русские, родившиеся и проживающие в Москве), из них 132 женщины и 68 мужчин, возраст респондентов от 17 до 60 лет, средний возраст 23,5 года, медиана по возрасту 22 года. Среднее образование имеют 6%, среднее специальное — 4,5%, неполное высшее — 36,5%, высшее образование — 53%. Все респонденты христианского вероисповедания.

Методики. В анкету вошли методики для измерения следующих конструктов:

Индивидуальные ценности. Опросник Шварца PVQ-R [3] — состоит из 57 утверждений. Каждой из 19 измеряемых ценностей соответствует три утверждения, и респондентам предлагается оценить каждое из них по шестибалльной шкале от 1 до 6, в зависимости от того, в какой степени описанный человек похож на него самого: от 1 — абсолютно не похож до 6 — абсолютно похож. Пример пункта ценности «Традиция» из блока ценностей Сохранения: «Для него важно поддерживать традиционные ценности или верования». Пример пункта ценности «Самостоятельность мысли» из блока ценностей Открытости изменениям: «Для него важно расширять свой кругозор». Пример пункта ценности «Универсализм—забота» из блока ценностей Самопреодоления: «Для него важно защищать слабых и уязвимых людей в обществе». Пример пункта ценности «Власть—доминирование» из блока ценностей Самоутверждения: «Для него важно, чтобы люди делали то, что он им говорит». Средние значения были посчитаны с использованием пунктов, которые отражают рассматриваемые ценности и ценностные блоки высшего порядка в соответствии с ключами оригинальной методики Ш. Шварца [3], кроме того согласно рекомендациям Ш. Шварца была проведена процедура центрирования (https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS1_human_values_scale.pdf).

Аккультурационные ожидания представителей принимающего общества были оценены с помощью 16 утверждений [4], образующих 4 шкалы. Пример пункта аккультурационного ожидания «Интеграция» («Мультикультурализм»): «Иммигранты должны владеть в совершенстве и родным, и русским языком»; пример пункта аккультурационного ожидания «Сегрегация»: «Иммигранты должны иметь друзей только своей национальности»; пример пункта аккультурационного ожидания «Ассимиляция»: «Иммигрантам следует участвовать в тех видах деятельности, в которых участвуют только русские»; пример пункта аккультурационного ожидания «Исключение»: «Я считаю, что иммигрантам не важно

Рис. 2. Стратегии аккультурации, по Дж. Берри [7]

как поддерживать свои культурные традиции, так и усваивать русские». Ответы на пункты шкал заданы в форме пятибалльной шкалы Лайкерта, где мера согласия измерялась от 1 — абсолютно не согласен до 5 — абсолютно согласен.

Социально-демографические характеристики. Респондентов просили указать их пол, возраст, образование, национальность, религиозную принадлежность.

Для обработки данных использовался статистический пакет SPSS 22.0 с приложением AMOS 22.0. Применялись следующие методы: описательная статистика, показатель надежности — коэффициент *α* Кронбаха, для проверки гипотез исследования применялся путевой анализ.

Результаты

Таблица

Описательная статистика и показатели надежности используемых шкал

Переменные	α	M(SD)
Открытость изменениям	0,81	4,80 (0,68)
Самопреодоление	0,88	4,49 (0,70)
Сохранение	0,87	4,26 (0,80)
Самоутверждение	0,85	4,08 (0,90)
Интеграция	0,70	3,87 (0,79)
Ассимиляция	0,67	2,14 (0,75)
Сегрегация	0,65	2,22 (0,64)
Исключение	0,60	1,76 (0,61)

Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, *α* — коэффициент *α* Кронбаха.

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что средние значения четырех ценностей высокого порядка довольно выражены. Самые высокие значения — у ценностей Открытости изменениям, что, вероятно, связано с молодым возрастом основной части респондентов (средний возраст 23,5 года и медиана возраста 22). В ранее проведенных исследованиях отмечается, что у молодого поколения большее значение и выраженность имеют ценности Открытости изменениям, чем у старшего поколения [16; 10; 11; 24]. Средние значения по аккультурационному ожиданию «Интеграция» выше срединного значения шкалы, тогда как средние значения по аккультурационным ожиданиям «Ассимиляция», «Сегрегация» и «Исключение» ниже срединного значения шкалы. Данные результаты согласуются с результатами, ранее проведенных исследований аккультурационных ожиданий москвичей [1; 2].

Далее представлены путевые модели, отображающие взаимосвязи четырех ценностей высокого порядка с четырьмя аккультурационными ожиданиями. Стоит отметить, что пол, возраст респондентов и уровень образования не оказали значимого влияния на исследуемые связи, в результате чего в дальнейшем обсуждаться не будут.

Рассмотрим последовательно роль каждой ценности высокого порядка в аккультурационных ожиданиях представителей принимающего населения.

Результаты, представленные на рис. 3, свидетельствуют о том, что ценности Открытости изменениям, раскрывающиеся как стремление к переменам и новизне, не связаны ни с одним из аккультурационных ожиданий представителей принимающего населения. Однако на уровне тенденции ценности Открытости изменениям положительно связаны с аккультурационным ожиданием «Интеграция».

Результаты, представленные на рис. 4, свидетельствуют о том, что ценности Самопреодоления статистически значимо положительно связаны с аккультурационным ожиданием «Интеграция».

Ценности Самопреодоления в данной модели статистически значимо отрицательно связаны с такими аккультурационными ожиданиями, как Сегрегация и Ассимиляция.

Результаты, представленные на рис. 5, показывают, что ценности Сохранения статистически значимо положительно связаны с Сегрегацией иммигрантов.

Результаты, представленные на рис. 6, показывают, что ценности Самоутверждения статистически значимо отрицательно связаны с аккультурационным ожиданием «Интеграция» и значимо положительно связаны с аккультурационными ожиданиями «Сегрегация» и «Ассимиляция».

Рис. 3. Путевая модель взаимосвязи ценностей Открытости изменениям с аккультурационными ожиданиями принимающего населения. Параметры модели удовлетворительны: CMIN/df=1.54; p=.083; CFI=.92; RMSEA=.05; SRMR=.06.
Примечание: «***» — p < .001; «**» — p < .01; «*» — p < .05 (двусторонняя)

Обсуждение

Основная цель данного исследования состояла в изучении роли индивидуальных ценностей представителей принимающего населения в их предпочтениях относительного того, как должны вести себя иммигранты в принимающем обществе. Иными словами, изучению подлежали взаимосвязи ценностей Открытости изменениям, Самопреоделения, Сохранения и Самоутверждения с такими аккультурационными ожиданиями принимающего населения, как Интеграция, Ассимиляция, Сегрегация и Исключение.

В результате путевого анализа выяснилось, что ценности Открытости изменениям представителей принимающего населения не связаны с их аккультурационными ожиданиями. Однако на уровне тенденции ценности Открытости изменениям положительно связаны с ожиданием интеграции иммигрантов. Получается, что независимость мыслей и действий, а также стремление к переменам и новизне могут вести в межкультурном взаимодействии к принятию инокультурных мигрантов, при этом позволяя им сохранять свою культурную идентичность.

Довольно любопытной оказалась роль ценностей Самопреодоления представителей принимающего населения в их аккультурационных предпочтениях. В результате путевого анализа выяснилось, что данные ценности, выражающиеся в принятии других лю-

Рис. 4. Путевая модель взаимосвязи ценностей Самопреодоления с аккультурационными ожиданиями принимающего общества. Параметры модели удовлетворительны: CMIN/df=1.44; p=.127; CFI=.96; RMSEA=.05; SRMR=.06.
Примечание: «***» — p < .001; «**» — p < .01; «*» — p < .05 (двусторонняя)

Рис. 5. Путевая модель взаимосвязи ценностей Сохранения с аккультурационными ожиданиями принимающего общества. Параметры модели: CMIN/df=1.19; p=.277; CFI=.98; RMSEA=.03; SRMR=.05.
Примечание: «***» — p < .001; «**» — p < .01; «*» — p < .05 (двусторонняя)

Рис. 6. Путевая модель взаимосвязи ценностей Самоутверждения с аккультурационными ожиданиями принимающего общества. Параметры модели: CMIN/df=1.52; p=.102; CFI=.95; RMSEA=.05; SRMR=.06.
Примечание: «***» — p < .001; «**» — p < .01; «*» — p < .05 (двусторонняя)

дей как равных себе, в заботе о благосостоянии людей, позитивно связаны с интеграцией иммигрантов в принимающем обществе. Косвенно данный результат подтверждают результаты исследований, проведенных в европейских странах, где обнаружено, что ценности Самопреодоления связаны с позитивным отношением к иммиграции [13] и поддержкой иммиграции [12]. На наш взгляд, выраженность аккультурационного ожидания «Интеграция» может служить индикатором позитивного отношения к иммиграции. Так как установка на интеграцию иммигрантов в целом сводится к тому, что иммигранты должны принять основные ценности принимающего общества, в то время как принимающее общество адаптирует свои государственные институты в области образования, здравоохранения, трудоустройства и др. к нуждам всех групп, живущих вместе в поликультурном обществе [8]. Важно отметить, что ценности Самопреодоления отрицательно связаны с такими аккультурационными ожиданиями, как Сегрегация и Ассимиляция, которые характеризуются разными формами интолерантности по отношению к иммигрантам. В случае Сегрегации предполагается, что представители принимающего общества разрешают иммигрантам сохранять свою культурную идентичность, но при этом не позволяют им полноценно участвовать в жизни принимающего общества. В случае Ассимиляции предполагается, что представители принимающего общества не признают культурное разнообразие и предлагают иммигрантам «раствориться» в их обществе без сохранения культурного наследия своей этнической группы. В целом, можно сказать, что выраженность ценностей Самопреодоления, проявляющихся в принятии других людей и заботе о них, может вести к желанию интегрировать иммигрантов в принимающем обществе и не вести к желанию их ассимилировать или сегрегировать.

Ценности Сохранения, выражающиеся в поддержании традиций, стабильности, конформизме и безопасности в личной и общественной жизни, положительно связаны с Сегрегацией иммигрантов, т. е. со стремлением отстранить иммигрантов от полноценного участия в жизни принимающего общества. Данная связь косвенно подтверждается уже упомянутым европейским исследованием, в котором обнаружено, что ценности Конформизма и Традиции из блока ценностей Сохранения связаны с негативным отношением к иммиграции [13].

Довольно важную роль в предпочтении того или иного аккультурационного ожидания играют ценности Самоутверждения. В результате путевого анализа выяснилось, что данные ценности отрицательно связаны с Интеграцией и положительно — с Ассимиляцией и Сегрегацией. Получается, что ценности, связанные с достижением личного успеха, со стремлением к власти и доминированию, с поиском ресурсов для достижения высокого статуса в обществе, могут выражаться в межкультурных отношениях через стремление ассимилировать иммигрантов или сегрегировать, но не интегрировать в жизнь принимающего общества.

В целом хочется отметить, что чем больше выражена группа ценностей самозащиты и избегания тревоги (Сохранения и Самоутверждения), тем больше выражена установка на Сегрегацию иммигрантов. Получается, что стремление к самозащите и избеганию тревоги реализуется в межкультурном взаимодействии через установку, позволяющую иммигрантам сохранять свое культурное наследие, но не позволяющую включать их на равных в жизнь принимающего общества. Относительно группы ценностей роста, развития и свободы от тревоги (Открытость изменениям и Самопреодоление) можно сказать, что чем больше они выражены, тем больше выражена установка на интеграцию инокультурных иммигрантов в принимающем обществе. Иными словами, стремление к росту, развитию и свободе от тревоги ведет к принятию иммигрантов при сохранении ими своей культурной идентичности.

Выводы

1. Ценности Сохранения и Самоутверждения представителей принимающего населения положительно связаны с аккультурационным ожиданием «Сегрегация». Иными словами, стремление к самоограничению, поддержанию традиций, стабильности, безопасности, доминированию, власти и достижению личного успеха может проявляться в межкультурном взаимодействии через желание сегрегировать иммигрантов в принимающем обществе.

2. Ценности Самопреодоления и Открытости изменениям (на уровне тенденции) представителей принимающего общества положительно связаны с аккультурационным ожиданием «Интеграция». Получается, что ценности, связанные с принятием других людей как равных себе, заботой о благосостоянии людей, независимостью, стремлением к переменам и новизне в межкультурном взаимодействии, могут проявляться в желании интегрировать иммигрантов в принимающее общество.

3. Ценности Самоутверждения представителей принимающего населения положительно связаны с аккультурационным ожиданием «Ассимиляция», тогда как ценности Самопреодоления отрицательно связаны с аккультурационным ожиданием «Ассимиляция». Иными словами, ценности, связанные со стремлением к доминированию, власти, личному успеху при низком уровне желания заботиться о других людях и относиться к ним как к себе равным, в межкультурном взаимодействии может проявляться в желании ассимилировать иммигрантов в принимающем обществе, т. е. принять их, но без их культурного наследия.

4. Ценности Открытости изменениям, Самопреодоления, Сохранения и Самоутверждения не связаны с ожиданием «Исключение», вероятно, это связано с тем, что данное ожидание респондентами не предпочиталось.

Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке программ тренингов межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе и курсов по кросскультурной психологии, а также при разработке социально-психологических основ миграционной политики.

Финансирование
Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ). Проект «Взаимосвязь социально-психологического капитала личности с отношением к этническому разнообразию и аккультурационными установками» № 16-36-01058.

Funding
This work was supported by the Russian Science Humanitarian Foundation (project #16-36-01058 «The relationship of socio-psychological capital of a person, acceptability of ethnic diversity, and acculturation expectations»).

Литература

1. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Сравнительный анализ стратегий взаимодействия мигрантов и населения России в Москве и Ставропольском крае // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. статей / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2009. С. 334—374.

2. *Лепшокова З.Х.* Стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие (на примере Москвы и Северного Кавказа). М.: Грифон, 2012. 192 с.

3. *Шварц Ш., Бутенко Т., Седова Д., Липатова А.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С.43—70.

4. *Berry J.W.* Psychology of acculturation. In Berman J. (ed.) Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation. Vol. 37. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1990. P. 201—234.

5. *Berry J.W., Sabatier C.* Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34 (3). P. 191—207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

6. *Berry J.W., Annis R.C.* Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation // Journal of Cross-Cultural Psychology.1974. Vol. 5 (4). P. 382—406.

7. *Berry J.W., Kalin R., Taylor D.* Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada. Ottawa: Ministry of Supply and Services. 1977. 359 p.

8. *Berry J.W.* Attitudes towards immigrants and ethnocultural groups in Canada // International Journal of Intercultural Relations. 2006. Vol. 30. P. 719—734. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.004

9. *Bourhis R.Y., Moïse L.C., Perreault S., Senecal S.* Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach // International Journal of Psychology. 1997. Vol. 32. P. 369—389. doi: 10.1080/002075997400629

10. *Caprara G.V., Caprara M.G., Steca P.* Personality's correlates of adult development and aging // European Psychologist. 2003. Vol. 8. P. 131—147.

11. *Caprara M.G., Steca, P., Caprara G.V.* Personality and self-beliefs in old age // Geropsychology. European perspectives for an aging world / R. Fernandez-Ballesteros (ed.). G ttingen: Hogrefe & Huber, 2007. P. 103—127.

12. *Davidov E., Meuleman B., Billiet J., Schmidt P.* Values and Support for Immigration: A Cross-Country Comparison // European Sociological Review. 2008. Vol. 24 (5). P. 583—599. doi:10.1093/esr/jcn020

13. *Davidov E., Meulemann B., Schwartz S.H., Schmidt P.* Individual values, cultural embeddedness, and anti-immigration sentiments: Explaining differences in the effect of values on attitudes toward immigration across Europe // Kölner Zeitschrift Für Soziologie & Sozialpsychologie.

References

1. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Sravnitel'nyi analiz strategii vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii v Moskve i Stavropol'skom krae [Comparative analysis of intercultural strategies of migrants and members of host population of Russia in Moscow and Stavropol region]. In Lebedeva N.M. (eds.), *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii: sb. statei* [*Intercultural strategies of migrants and the population of Russia*]. Moscow: Publ. RUDN, 2009, pp. 334—374.

2. Lepshokova Z.Kh. Strategii adaptatsii migrantov i ikh psikhologicheskoe blagopoluchie (na primere Moskvy i Severnogo Kavkaza) [Adaptation strategies of migrants and their psychological well-being (the cases of Moscow and the North Caucasus)]. Moscow: Grifon, 2012. 192 p.

3. Shvarc Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaja teorija bazovyh individual'nyh cennostej: primenenie v Rossii [Refined theory of basic human values: validation in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [*Psychology. Journal of Higher school of Economics*], 2012. Vol. 9, no. 2, pp. 43—70. (In Russ., Abstr. in Engl.).

4. Berry J.W. Psychology of acculturation. In Berman J. (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1990, Vol. 37, pp. 201—234.

5. Berry J.W., Sabatier C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010. Vol. 34 (3), pp. 191—207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

6. Berry J.W., Annis R.C. Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation . *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1974. Vol. 5, (4), pp. 382—406.

7. Berry J.W., Kalin R., Taylor D. Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada. Ottawa: Ministry of Supply and Services, 1977. 359 p.

8. Berry J.W. Attitudes towards immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 2006. Vol. 30, pp. 719—734. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.004

9. Bourhis R.Y., Moïse L.C., Perreault S., Senecal S. Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 1997. Vol. 32, pp. 369—389. doi: 10.1080/002075997400629

10. Caprara G.V., Caprara M.G., Steca P. Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist*, 2003. Vol. 8, pp. 131—147.

11. Caprara M.G., Steca P., Caprara G.V. Personality and self-beliefs in old age. In Fernandez-Ballesteros R. (ed.), *Geropsychology. European perspectives for an aging world*. Göttingen: Hogrefe and Huber. 2007, pp. 103—127.

12. Davidov E., Meuleman B., Billiet J., Schmidt P. Values and Support for Immigration: A Cross-Country Comparison.

2014. Vol. 66 (1). P. 263—285. doi:10.1007/s11577-014-0274-5

14. International Organization for Migration Migration initiatives 2015 [Электронный ресурс]. Migrants and cities IOM. Geneva. 2014. URL: http://publications.iom.int/bookstore/free/Migration_Initiatives2015.pdf (дата обращения: 20.09.2016).

15. *Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T.* Time and Context in the Relationship between Acculturation Attitudes and Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in Finland and Israel // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2011. Vol. 37 (9). P. 1423—1440. doi: 10.1080/1369183X.2011.623617

16. *Knafo A., Schwartz S.H.* Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32. P. 213—228.

17. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W.* Intercultural relations in Russia and Latvia: the relationship between contact and cultural security // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (1). P. 41—56. doi: 10.11621/pir.2016.0103

18. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W.* Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow // International Journal Of Intercultural Relations. 2016. Vol. 52. pp. 27—38. doi:10.1016/j.ijintrel.2016.03.001

19. *López-Rodríguez L., Zagefka H., Navas M., Cuadrado I.* Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model // International Journal Of Intercultural Relations. 2014. P. 3836—3846. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.07.001

20. *Redfield R., Linton R., Herskovits M.J.* Memorandum for the Study of Acculturation // American Anthropologist. 1936. Vol. 38 (1). P. 149—152.

21. *Schwartz S.H.* Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior // Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: the Better Angels of Our Nature / M. Mikulincer, P. Shaver (ed.). Washington: American Psychological Association Press, 2010. P. 221—241.

22. *Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M.* Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103 (4). P. 663—688.

23. *Schwartz S.H.* Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology / M. Zanna (ed.). Orlando, FL: Academic Press, 1992. P. 1—65.

24. *Schwartz S.H.* Basic human values: Theory, methods, and application // Risorsa Uomo: Rivista Di Psicologia Del Lavoro e Dell'Organizzazione. 2007. Vol. 13 (2). P. 261—283.

25. *Tonsing K.N., Tse S., Tonsing J.C.* Acculturation, perceived discrimination, and psychological distress: Experiences of South Asians in Hong Kong // Transcultural Psychiatry. 2016. Vol. 53 (1). P. 124—144.

26. *Van Oudenhoven J.P., Ward C., Masgoret A.* Patterns of relations between immigrants and host societies // International Journal Of Intercultural Relations. 2006. Vol. 30. Special Issue: Attitudes towards Immigrants and Immigration. P. 637—651.

27. *Zajonchkovskaja Zh., Poletaev D., Florinskaja Ju., Doronina K.* Migranty glazami moskvichej [Migrants eyes of Muscovites] [Электронный ресурс]. Demoskop Weekly. 2014. № 605—606. Retrieved fromURL: http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php (дата обращения 09.01.2017).

European Sociological Review, 2008. Vol. 24 (5), pp. 583—599. doi:10.1093/esr/jcn020

13. Davidov E., Meulemann B., Schwartz S.H., Schmidt P. Individual values, cultural embeddedness, and anti-immigration sentiments: Explaining differences in the effect of values on attitudes toward immigration across Europe. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie and Sozialpsychologie*, 2014. Vol. 66 (1), pp. 263—285. doi:10.1007/s11577-014-0274-5

14. International Organization for Migration Migration initiatives 2015 [Elektronnyi resurs]. *Migrants and cities IOM. Geneva*, 2014. URL: http://publications.iom.int/bookstore/free/Migration_Initiatives2015.pdf (Accessed 20.09.2016).

15. Jasinskaja-Lahti I., Horenczyk G., Kinunen T. Time and Context in the Relationship between Acculturation Attitudes and Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in Finland and Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2011. Vol. 37 (9), pp. 1423—1440. doi: 10.1080/1369183X.2011.623617

16. Knafo A., Schwartz S.H. Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32, pp. 213—228.

17. Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W. Intercultural relations in Russia and Latvia: the relationship between contact and cultural security. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 41—56. doi: 10.11621/pir.2016.0103

18. Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W. Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow. *International Journal Of Intercultural Relations*, 2016. Vol. 52, pp. 27—38. doi:10.1016/j.ijintrel.2016.03.001

19. López-Rodríguez L., Zagefka H., Navas M., Cuadrado I. Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model. *International Journal Of Intercultural Relations*, 2014, pp. 3836—3846. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.07.001

20. Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 1936. Vol. 38 (1), pp. 149—152.

21. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103 (4), pp. 663—688.

22. Schwartz S.H. Basic human values: Theory, methods, and application. *Risorsa Uomo: Rivista Di Psicologia Del Lavoro e Dell'Organizzazione*, 2007. Vol. 13 (2), pp. 261—283.

23. Schwartz S.H. Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior. In Mikulincer M. (eds.) *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: the Better Angels of Our Nature*. Washington: American Psychological Association Press. 2010, pp. 221—241.

24. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Orlando, FL: Academic Press. 1992, pp. 1—65.

25. Tonsing K.N., Tse S., Tonsing J.C. Acculturation, perceived discrimination, and psychological distress: Experiences of South Asians in Hong Kong. *Transcultural Psychiatry*, 2016. Vol. 53 (1), pp. 124—144.

26. Van Oudenhoven J.P., Ward C., Masgoret A. Patterns of relations between immigrants and host societies. *International Journal Of Intercultural Relations*, 2006. Vol. 30. Special Issue: Attitudes towards Immigrants and Immigration, pp. 637—651.

27. Zaionchkovskaya Zh., Poletaev D., Florinskaya Yu., Doronina K. Migranty glazami moskvichei [Elektronnyi resurs] [Migrants eyes of Muscovites]. *Demoskop Weekly*, 2014, no. 605—606. URL: http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php (Accessed 09.01.2017).

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 49—55
doi: 10.17759/chp.2017130405
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 49—55
doi: 10.17759/chp.2017130405
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Культура и память: особенности воспроизведения в разном культурном контексте

В.Н. Павленко*,
ХНУ имени В.Н. Каразина, Харьков, Украина,
vnp49@mail.ru

В статье представлены результаты кросс-культурного исследования процесса воспроизведения материала у арабских (марокканских) и украинских студентов. Изучалась зависимость воспроизведения от места материала в ряду (в том числе от нахождения его в левом или правом зрительном поле), от вида стимульного материала (цифры, картинки, графические изображения, цвета, образы людей) и от времени экспозиции. Выявлены общие и отличные черты процесса воспроизведения у студентов разных культур. Показано, что марокканские студенты лучше воспроизводят предложенный для запоминания материал, что особенно ярко проявляется при воспроизведении материала, расположенного в правой половине зрительного поля. Арабские студенты намного лучше, чем украинские, запоминают большинство видов стимульного материала (наиболее значимые различия наблюдаются в отношении воспроизведения графического материала), однако эта закономерность не распространяется на изображения людей, которые существенно лучше воспроизводят украинцы. Показано, что время экспозиции оказывает разное влияние на эффективность воспроизведения материала представителями арабской (марокканской) и украинской культур, особенно ярко выраженное при запоминании цифр.

Ключевые слова: память, запоминание, воспроизведение, время экспозиции, кросс-культурное исследование, правостороннее письмо и чтение, культура.

Culture and Memory: Features of Recalling in Different Cultural Contexts

V.N. Pavlenko,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine,
vnp49@mail.ru

The paper presents outcomes of a cross-cultural study on the process of recalling in Arab (Moroccan) and Ukrainian students. The study aimed to explore the relation between recall and the place of the recalled material in the row (in particular, left or right visual field), the type of the stimuli (numbers, pictures, graphic representations, colours, images of people), and the time of exposition. The study revealed both similarities and differences in recalling in the students of different cultures. For instance, Moroccan students were generally better at recalling the material that was presented to them, and this was especially the case for the material that was placed in the right part of the visual field. Arab students were also far better than Ukrainian students at memorising most of the types of the stimuli (the difference was most obvious in recalling graphic material). However, this was not true for recalling people's images: Ukrainian students were more successful with this task. The study also revealed that the exposure interval has a different impact on the effectiveness of recalling in representatives of the Arab (Moroccan) and Ukrainian cultures, which is especially striking in memorising numbers.

Keywords: memory, memorising, recalling, time of exposure, cross-cultural study, left-to-right writing and reading, culture.

Для цитаты:
Павленко В.Н. Культура и память: особенности воспроизведения в разном культурном контексте // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 49—55. doi: 10.17759/chp.2017130405

For citation:
Pavlenko V.N. Culture and Memory: Features of Recalling in Different Cultural Contexts. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 49—55. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130405

* *Павленко Валентина Николаевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии факультета психологии, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, Харьков, Украина. E-mail: vnp49@mail.ru
Pavlenko Valentina Nikolayevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Applied Psychology, Faculty of Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine. E-mail: vnp49@mail.ru

Читая на протяжении десятилетий лекции в Харьковском национальном университете о взаимосвязи культуры и психики, мне всегда казалось очень важным подобрать простые, наглядные, хорошо понятные студентам примеры исследований, демонстрирующих эту взаимосвязь. Очевидно, что для студентов будет более интересно и памятно, если в подобных примерах речь будет идти не только об исследованиях, проведенных в далеких и незнакомых для них культурах, а в их родной стране, в идеале — с их сверстниками и при их личном посильном участии. Так родилась серия исследований, об одном из которых и пойдет речь в данной статье[1].

Выбирая тему для данного исследования, мы исходили из следующей посылки. Еще со времен Харьковской психологической школы одной из ведущих тем для харьковских психологов была тема памяти. После трудов П.И. Зинченко по непроизвольному запоминанию его ученики и последователи — Г.К. Середа, Л.П. Бочарова, И.М. Мельник, Е.Ф. Иванова, А.Н. Лактионов, Е.В. Заика, Е.А. Невоенная, Е.Е Поливанова и многие другие — неоднократно обращались к разным аспектам проблемы памяти, накапливая значительный эмпирический материал и переосмысливая его на теоретическом уровне. Однако в их работах память никогда не анализировалась в кросс-культурной перспективе, что и стало отправной точкой при планировании данного исследования. С другой стороны, его практическая важность обусловлена большим количеством студентов из других стран, которые приезжают в высшие учебные заведения Украины с целью получения высшего образования. Выявление особенностей овладения и запоминания материала студентами-иностранцами, на наш взгляд, могло бы способствовать созданию для них условий, которые учитывают их традиционные культурные практики и тем самым облегчают для них процесс обучения в иной культурной среде, делая его более эффективным.

В психологической литературе описано большое количество исследований, посвященных проблемам памяти, в том числе — в кросс-культурном аспекте, начиная с классических работ Ф.К. Бартлетта и заканчивая работами современных исследователей. Однако в отличие от традиционных кросс-культурных работ, зачастую использующих для изучения когнитивных функций арсенал западных стандартных тестовых методик, не всегда учитывающих специфику образа жизни и деятельности исследуемых, для нас был ближе подход культурно-исторической психологии [2], обращающий внимание на экологическую валидность используемого инструментария. Определенным образцом в этом плане выступало исследование памяти М. Коула и С. Скрибнер, проведенное с 1973 по 1978 г. в Либерии [6]. Испытуемыми в этом исследовании выступали представители народа ваи, для которого характерна специфическая система слогового письма. Все испытуемые были разбиты на 5 групп: неграмотные ваи; ваи, владеющие традиционным слоговым письмом; ваи, владеющие исключительно арабской письменностью; ваи, освоившие как традиционное письмо, так и арабский язык; и, наконец, ваи, проходящие школьное обучение на английском языке. Для нашего исследования было важно то, что, используя специально разработанный набор техник для изучения запоминания, М. Коул и С. Скрибнер смогли показать влияние овладения различными видами письменности на особенности запоминания. Так, было показано, что ваи, освоившие традиционное слоговое письмо, обладают лучшими по сравнению со всеми другими группами навыками слогового анализа речи, и в тех методиках на запоминание, для которых был важен подобный анализ, они показали значимо лучшие результаты. Ваи, овладевшие арабской письменностью и изучавшие Коран, продемонстрировали несравненно более высокие результаты по методу «последовательное воспроизведение». И это также неслучайно. Ведь процедура этой методики, при которой стимульный материал выстраивается таким образом, что, начиная с единственного слова для запоминания, при каждом последующем шаге добавляется еще одно, фактически является точным повторением практики изучения Корана, при которой люди осваивают его отрывки именно таким пошаговым образом. Ну и, наконец, ваи, получающие образование в школах с английским языком обучения, показали существенно более высокие результаты в методиках на свободное воспроизведение.

Важность взаимосвязи именно такого элемента культуры, как письменность, и особенностей овладения ею, с одной стороны, и специфики памяти, с другой, представляется закономерной, поскольку, как говорил в свое время Ю.М. Лотман: «Письменность — форма памяти. Подобно тому как индивидуальное сознание обладает своими механизмами памяти, коллективное сознание, обнаруживая потребность фиксировать нечто общее для всего коллектива, создает механизмы коллективной памяти. К ним следует отнести и письменность» [3]. То есть, если встать на точку зрения Ю.М. Лотмана, изучая специфику соотношения письменности и памяти в определенной культуре, мы тем самым изучаем взаимосвязь механизмов коллективной памяти (письменности) в ее максимально экстериоризированной форме и индивидуальной памяти как определенной интериоризированной формы. Последняя сформировалась в процессе инкультурации членов данного общества через овладение ими данной коллективной формой — письменностью. С этой точки зрения, предположение о потенциальной взаимосвязи и преемственности между письменностью и памятью становится вполне правомерным.

Определенный опыт исследований взаимосвязи письма и памяти был представлен в наших предыдущих работах [4; 5]. Поскольку в этот раз мы планировали провести кросс-культурное исследование украинских и арабских (марокканских) студентов, то предварительно мы обратились к анализу арабской письменности и традиционных культурных практик арабов, которые существенно отличаются от тех,

[1] В статье использованы материалы дипломной работы Д. Попова, выполненной под нашим руководством.

которые существуют в Украине и которые потенциально могли бы влиять на особенности запоминания и воспроизведения материала арабскими студентами. Одной из наиболее существенных особенностей арабской письменности является, как известно, левосторонняя направленность письма и чтения. Речь идет об арабской традиции читать и писать не слева направо, как в Украине, а наоборот — справа налево. Анализ соответствующей литературы показал, что проблема зависимости памяти от направления письма и чтения остается мало изученной. Однако определенные исследования в этом аспекте были проведены. Так, А. Бадарни, исследуя формирование разных видов памяти у арабских и русских детей, писал: «В дошкольном возрасте значительных отличий между арабскими и русскими детьми в направлении зрительного восприятия стимульных рядов не было. В процессе включения детей в разную, свойственную культуре, образовательную деятельность начинают проявляться четкие отличия. Все арабские дети называют стимулы в ряду справа налево, а все русские дети — слева направо, в соответствии с принятым в культуре способом письма и чтения» [1, с. 5—8].

Таким образом, невзирая на малое количество исследований, посвященных выявлению зависимости когнитивных процессов от направления письма и чтения, можно констатировать, что определенные эксперименты в этом направлении были проведены, что и дало нам основание сформулировать гипотезу о влиянии усвоенных в процессе учебы стереотипов письма и чтения на особенности запоминания материала. Мы предполагали, что студенты-украинцы будут демонстрировать более высокую эффективность запоминания стимулов, которые находятся в левой половине поля зрения, а студенты марокканцы — стимулов, расположенных справа.

Эта гипотеза в дальнейшем была дополнена другой идеей. Мы решили проверить эффективность запоминания арабами и украинцами разных видов стимульного материала. Мы исходили из того, что в арабской культуре уделяется значительно большее внимание форме представления письменного текста — развито и широко распространено искусство каллиграфии с его огромным количеством техник, специальных шрифтов и т. п. — т. е. тому, на что в Украине обращают гораздо меньшее внимание. Мы допускали, что подобная арабская практика может способствовать лучшему запоминанию и воспроизведению разных невербальных пространственно-образных графических символов и геометрических фигур. С другой стороны, известно, что Коран запрещает изображение человека в любой форме, поэтому в мусульманских странах отсутствуют такие виды искусства, как, скажем, портретная живопись или памятники выдающимся личностям. Мы считали, что этот традиционный дефицит человеческих изображений тоже может влиять на запоминание, и чтобы проверить эту гипотезу в наборы разного вида стимульного материала включили изображение людей разных профессий.

Третий фактор, который анализировался в нашем исследовании, — время экспозиции стимульного материала — предположительно должен был нести вспомогательную функцию. Мы полагали, что увеличение времени экспозиции любого материала для представителей любой культуры будет иметь позитивное значение: с увеличением времени экспозиции эффективность воспроизведения будет улучшаться. С другой стороны, мы предполагали, что с уменьшением времени экспозиции материала те взаимосвязи, которые мы надеялись выявить — зависимость эффективности воспроизведения от направленности письма и от вида стимульного материала, — будут проявляться ярче.

Таким образом, цель исследования состояла в изучении эффективности воспроизведения материала у арабских и украинских студентов в зависимости: 1) от положения материала в ряду и от нахождения его в правом или левом зрительном поле; 2) от вида стимульного материала; 3) от времени его экспозиции.

Метод

В нашем исследовании приняли участие 120 студентов харьковских вузов: 60 студентов из Марокко (30 юношей и 30 девушек) в возрасте от 18 до 22 лет и 60 студентов-украинцев с теми же половозрастными характеристиками. Каждая из этнокультурных групп, в свою очередь, делилась на 2 подгруппы в зависимости от времени экспозиции стимульного материала (10 или 20 секунд). Исследование проводилось в коллективном варианте — по 10 студентов в мини-группе. Языком общения был украинский/русский для украинских студентов и французский — для студентов из Марокко.

Методический комплекс включал следующие методики: «Память на числа», «Память на образы (картинки)», «Память на геометрические фигуры», «Память на цвета», «Память на образы людей разных профессий». Во всех методиках стимульный материал представлял собой ряд из 12 клеток, в которых были изображены соответствующие стимулы. Например, стимульный ряд «Память на образы (картинки)» имел следующий вид:

Каждый из пяти видов стимульного материала проецировался на экран. Порядок предъявления стимульного материала в мини-группах варьировался. Поскольку стимульный материал с одинаковым временем экспозиции демонстрировался трем мини-группам студентов определенной национальности, то, соответственно, существовало три варианта последовательности предъявления стимульного материала. Эти три варианта для разного времени экспозиции были идентичными.

По истечении соответствующего времени — 10 или 20 секунд в зависимости от серии эксперимента — исследуемым предлагалось максимально точно и полно воссоздать на бланках ответов (5 рядов из 12 пустых клеток) то, что они запомнили. Правильное воспроиз-

ведение стимула и места его расположения оценивалось двумя баллами, если же стимул воспроизводился правильно, но место его расположения было ошибочно, результат оценивался одним баллом.

Результаты

1. Рассмотрим влияние места расположения стимульного материала на его запоминание и воспроизведение. Необходимые для анализа этого вопроса данные представлены в табл. 1.

Анализ приведенных данных дает возможность сделать ряд выводов, а именно:

• во-первых, эффективность воспроизведения стимульного материала у арабских студентов в целом существенно выше, чем у украинских. Только разница в эффективности воспроизведения материала, который занимает 2-ю, 8-ю и 9-ю позиции в ряду, не достигает статуса статистически значимой, однако даже по этому материалу общая тенденция является вполне очевидной;

• во-вторых, на эффективность запоминания влияет место расположения материала в предложенной матрице: в обеих группах лучше всего воспроизводятся стимулы, которые занимают крайнее левое положение в стимульном ряду, при том, что каждый последующий элемент стимульного ряда воспроизводится все хуже, и так до 9-й позиции, после чего в обеих группах начинает проявляться противоположная тенденция — с 10-й до 12-й позиции качество воспроизведения постепенно улучшается. Можно предположить, что эта тенденция связана с действием двух факторов, а именно: с одной стороны, с тем, что большинство испытуемых начинали восприятие материала с левой части ряда, т. е. таким способом, как привыкли читать любой текст, а с другой — с действием эффекта края, поэтому конечные позиции — 11-я и 12-я — запоминались в обеих культурных группах относительно лучше.

Обсуждая общую для всех студентов тенденцию, которая была только что описана, необходимо обратить внимание на тот факт, что не только украинские студенты (что ожидалось), но и арабские (что не ожидалось) существенно лучше запоминают стимулы, которые находятся в левом зрительном поле. На наш взгляд, это связано с тем, что наши иностранные исследуемые были из Марокко. В Марокко дети в школе изучают два официальных языка — традиционный арабский и в обязательном порядке французский — язык страны, колонией которого Марокко было долгое время. Поэтому реально все марокканцы являются в той или иной мере билингвами, а значит, и проследить в чистом виде влияние традиционного арабского письма и чтения на запоминание на этой группе сложно.

Вместе с тем, обратим внимание на те места в ряду, по которым разница в эффективности воспроизведения материала между арабскими и украинскими студентами достигает максимальных значений — это крайние правые позиции, 11-я и 12-я. Именно этот материал студенты арабы запоминают несравненно лучше, чем украинцы, что, на наш взгляд, трудно объяснить чем-то другим, чем правосторонней направленностью их традиционного письма и, соответственно, первоочередным восприятием именно этого материала. То есть этот факт подтверждает основную гипотезу данного исследования.

Еще одним ее подтверждением являются особенности запоминания арабскими студентами графических образов (разнообразных геометрических фигур и линий): когда арабские студенты запоминали графические образы, они действительно начинали существенно лучше воспроизводить те фигуры, которые расположены в правой половине зрительного поля, по сравнению с теми, которые находились в левой половине зрительного поля. Одним из доказательств последнего выступают следующие данные. Если сравнить эффективность воспроизведения студентами из Марокко первого и последнего стимула в ряду образов-картинок, то их усредненное соотношение будет равно 1,65 к 1,15, а эффективность воспроизведения человеческих образов — 1,13 к 0,43. Из этих данных следует, что первый стимул, как находящийся в левой половине зрительного поля, воспроизводится го-

Таблица 1

Результаты воспроизведения арабскими и украинскими студентами всех стимулов, расположенных на разных местах в ряду

Место в ряду	Среднее		t-тест	Значимость
	Марокканцы (n=60)	Украинцы (n=60)		
1	8,06	7,53	2,012	0,046
2	7,40	7,15	0,964	0,337
3	6,83	5,75	3,257	0,001
4	5,36	4,26	3,605	0,000
5	4,23	3,00	4,136	0,000
6	2,78	2,06	2,929	0,004
7	2,71	1,75	3,517	0,001
8	2,15	1,80	1,375	0,172
9	1,75	1,40	1,489	0,139
10	2,60	1,11	5,553	0,000
11	4,75	1,45	10,434	0,000
12	5,61	1,95	9,178	0,000

раздо лучше, чем последний, находящийся в правой половине зрительного поля. Однако ситуация принципиально меняется при запоминании арабскими студентами графических образов. Здесь аналогичное соотношение составляет 1,10 к 1,47, т. е., как мы видим, при воспроизведении графических символов лучше воспроизводится последний символ, находящийся в правой половине зрительного поля. Можно предположить, что именно графический материал, похожий на традиционный арабский алфавит — арабскую вязь, больше, чем какой-либо другой, актуализирует у марокканских студентов и традиционный способ чтения арабами — справа налево, что и способствует лучшему воспроизведению фигур, расположенных справа.

2. Рассмотрим теперь влияние вида стимульного материала на его запоминание. Необходимые для анализа данные представлены в табл. 2.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что в запоминании разного стимульного материала украинскими и марокканскими студентами проявляются как общие черты, так и отличные. Если говорить об общих чертах, то надо отметить, что обе группы студентов лучше всего воспроизводят названия цветов. Это может объясняться как тем, что запоминание цветов для данных групп студентов действительно является более легким заданием, так и другим моментом. Не исключено, что поскольку потенциально возможный перечень названий цветов существенно более ограничен, чем потенциально возможный набор всех других стимулов, некоторые исследуемые не столько запоминали, сколько просто перечисляли все знакомые им названия цветов, хотя внешне и создавалось впечатление, что они их действительно помнят. Какое из этих двух объяснений действительно верное, в пределах данного эксперимента проверить было невозможно.

Если обратить внимание на различия, то приведенные в последней строке данные еще раз подтверждают сделанный раньше вывод о том, что арабские студенты в целом запоминают и воспроизводят материал намного лучше, чем украинские студенты. Эта закономерность касается всех видов стимульного материала, за исключением запоминания людей разных профессий. В последнем случае, как мы и прогнозировали, эффективность воспроизведения украинцами была статистически значимо более высокой. Арабские студенты хуже всего запоминают изображения людей, а украинские, как мы и предполагали — графический материал. В обоих случаях, на наш взгляд, это связано с традиционными культурными практиками и видами деятельности.

3. Мы предполагали, что увеличение времени экспозиции с 10 до 20 секунд приведет к более эффективному запоминанию любого стимульного материала. Однако полученные в эксперименте результаты показали, что эффективность запоминания всеми исследуемыми всего материала при разном времени экспозиции не имеет статистически значимых различий (табл. 3).

Таблица 2

Эффективность воспроизведения разных видов стимульного материала украинскими и марокканскими студентами

Материал	Среднее		t- тест	Значимость
	Марокканцы (n=60)	Украинцы (n=60)		
Цифры	10,93	6,53	8,491	0,000
Картинки	11,65	8,82	5,292	0,000
Фигуры	8,57	4,53	9,301	0,000
Цвета	16,28	10,45	12,248	0,000
Люди	6,83	8,90	-4,839	0,000
В целом	54,27	39,23	10,497	0,000

Таблица 3

Сравнительный анализ эффективности воспроизведения материала с разным временем его экспозиции всеми испытуемыми и отдельно по группам

Материал	Время (с)	Все	Арабы	Значимость	Украинцы	Значимость
Цифры	10 20	9,05 8,42	12,33 9,53	0,001	5,77 7,30	0,002
Картинки	10 20	9,87 10,60	12,07 11,23	0,319	7,67 9,97	0,000
Фигуры	10 20	6,52 6,58	8,60 8,53	0,928	4,43 4,63	0,674
Цвета	10 20	12,50 14,23	15,57 17,00	0,025	9,43 11,47	0,003
Люди	10 20	7,78 7,95	7,47 6,20	0,043	8,10 9,70	0,005
В целом	10 20	45,72 47,78	56,03 52,50	0,099	35,40 43,07	0,000

Анализ влияния времени экспозиции на воспроизведение разных видов стимульного материала показывает, что время экспозиции положительно влияет лишь на эффективность запоминания цветов: для всех исследуемых, как и для отдельных подгрупп, с увеличением времени предъявления такого материала, как «цвета», эффективность его воспроизведения статистически значимо улучшается. Для всех других видов стимульного материала статистически значимых различий в эффективности его воспроизведения при разном времени экспозиции нет.

Однако если проанализировать эти же данные с учетом национальной принадлежности наших респондентов, то получаемые выводы будут достаточно неожиданными. Из таблицы следует, что украинские студенты, как мы и прогнозировали, демонстрируют позитивное влияние времени экспозиции на эффективность воспроизведения материала. Эта тенденция наблюдается для всех видов стимулов, и только для графического материала она не является статистически значимой. Поэтому и обобщенная картина у украинцев — позитивное влияние времени на запоминание материала в целом, без распределения на отдельные разновидности — наглядно демонстрирует ту же закономерность.

Существенно другая картина наблюдается у марокканских студентов. У них вышеупомянутая закономерность наблюдается, как уже отмечалось, только при воспроизведении цветов. Во всех иных случаях мы видим противоположную тенденцию — с увеличением времени экспозиции эффективность воспроизведения материала значимо ухудшается. Наиболее выразительно эта тенденция проявляется при запоминании цифр: в случае предъявления данного материала различия в эффективности воспроизведения при разном времени его экспозиции максимальны.

Чем можно объяснить этот феномен и это отличие между украинскими и марокканскими студентами? Одно из возможных объяснений заключается в том, что арабские студенты пользуются при запоминании несколько иными механизмами. Можно предполагать, что украинские студенты при запоминании перекодируют материал в вербальную форму и уже в таком виде хранят в памяти. Поскольку данная операция требует и дополнительного времени, эффективность запоминания с увеличением времени, естественно, только улучшается. В отличие от них марокканские студенты при запоминании тех видов стимульного материала, где это возможно, не применяют этой вспомогательной операции перекодирования, вербализации, они запоминают и хранят материал непосредственно в той исходной форме, в которой они его воспринимали. Поэтому увеличение времени экспозиции им только мешает, поскольку не дает никаких дополнительных преимуществ, а наоборот, включает процессы забывания, что, соответственно, только ухудшает воспроизведение материала. Один из аргументов в пользу этого предположения — способ воспроизведения картинок обеими подгруппами наших исследуемых: если украинские студенты, воспроизводя картинки, всегда вписывали в соответствующие клеточки бланка названия воспринятых предметов или существ, то арабские студенты часто зарисовывали их изображение, не используя вербальную форму (чего никогда не делали украинцы). В том же случае, когда без вербализации воспроизведение было невозможным (как в случае с запоминанием цветов), арабские студенты переходили на тот же способ запоминания, что и украинцы, и тогда никакой разницы в демонстрации тенденции влияния времени экспозиции на воспроизведение между представителями двух разных культурных групп не было.

Выводы

1. В проведенном кросс-культурном исследовании выявлены определенные общие черты в запоминании у украинских и арабских студентов.

• Показано, что на эффективность запоминания как у украинских, так и у арабских студентов влияет место расположения материала в предложенной матрице: как правило, лучше всего воспроизводятся стимулы, которые занимают крайнее левое положение в стимульном ряду, при том, что каждый следующий элемент стимульного ряда воспроизводится все хуже, и так до 9-й позиции из 12-элементного ряда, после чего начинает проявляться противоположная тенденция — с 10-й до 12-й позиции качество воспроизведения постепенно улучшается. Исследование эффективности запоминания материала, расположенного в левом и правом зрительном поле, показало, что обе этнических группы лучше воссоздавали материал, расположенный в левой половине зрительного поля.

• Как для украинских, так и для арабских студентов зафиксировано одинаковое влияние стимульного материала на эффективность запоминания: для всех испытуемых характерно наилучшее воспроизведение цветовых образов.

• Для обеих культурных групп доказано позитивное влияние времени экспозиции для такого стимульного материала, как цвет: с увеличением времени экспозиции эффективность его воспроизведения улучшалась.

2. Сравнительный анализ запоминания украинскими и арабскими студентами выявил и определенные оразличия.

— Арабские студенты в целом воспроизводят материал лучше, чем украинские. Арабские студенты статистически лучше, чем украинские, запоминали материал, расположенный как в правой половине зрительного поля, так и в левой. Однако разница между украинскими и арабскими студентами особенно заметна при запоминании материала, расположенного в правой половине зрительного поля. Если эффективность воспроизведения арабскими студентами материала, который расположен в левой части зрительного поля, превышает эффективность воспроизведения украинцами на 15%, то эффективность воспроизведения арабскими студентами материала, который расположен в правой части зрительного поля, превышает эффективность воспроизведения

украинцами вдвое. На наш взгляд, это различие обусловлено отличиями в навыках чтения и письма у представителей этих культур. Для украинских студентов характерным является исключительно правосторонний способ письма и чтения. Марокканские студенты являются носителями как традиционного левостороннего арабского способа чтения и письма, так и широко распространенного у них правостороннего французского способа письма и чтения, что, очевидно, и объясняет указанные различия. Возможно также, что именно сочетание в марокканской культуре практики чтения и письма двумя разными способами — левосторонним и правосторонним — обусловливает и более высокую эффективность запоминания ими стимульного материала.

— Арабские студенты намного лучше, чем украинские, запоминают все виды стимульного материала за исключением изображений людей, которые существенно лучше воспроизводят украинцы. Логично допустить, что последнее отличие связано с отсутствием в арабской культуре традиции изображать людей и, соответственно, с отсутствием практики восприятия и запоминания подобных стимулов у марокканцев.

— Наибольшие отличия в запоминании разных видов стимульного материала представителями исследуемых культурных групп касаются графического материала и геометрических фигур: арабские студенты воспроизводят их почти вдвое лучше, чем украинцы. Доказано, что арабские студенты по сравнению с украинцами лучше запоминают и воспроизводят любые фигуры, где бы они ни располагались, но в рамках данного исследования наиболее интересно то, что они значимо лучше воспроизводят фигуры, расположенные в правой половине зрительного поля, чем в левой. Можно допустить, что лучшее воспроизведение арабскими студентами графического материала связано с тем, что он напоминает им традиционный арабский алфавит, а также разные стили и шрифты каллиграфического искусства, в то время как украинские студенты ни с чем подобным в процессе своей жизни и учебы не сталкиваются. Логично допустить также, что именно графический материал, похожий на арабский алфавит больше, чем какой-либо иной, актуализирует у марокканских студентов и традиционный способ чтения арабами — справа налево, что и способствует лучшему воспроизведению фигур, расположенных справа.

— Время экспозиции по-разному влияет на эффективность воспроизведения материала украинскими и арабскими студентами. При увеличении времени экспозиции украинские студенты значимо лучше воспроизводят все виды стимульного материала кроме геометрических фигур. Для арабских студентов увеличение времени экспозиции положительно влияет только на запоминание цветов, в то время как для всех других видов материала ухудшает его воспроизведение. Можно допустить, что это отличие обусловлено разными привычными механизмами запоминания: более непосредственными, образными у марокканцев и более опосредствованными, нуждающимися в перекодировании в вербальную форму, — у украинцев.

Литература

1. *Бадарни А.* Нейропсихологическая диагностика формирования памяти у младших школьников: Кросс-культурное исследование: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.

2. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1997. 432 с.

3. *Лотман Ю.М.* Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости / Под ред. Б.А. Успенского. М.: Наука, 1987. С. 5—37.

4. *Павленко В.Н., Быстров К.А.* Кросс-культурное исследование функциональных асимметрий у китайских и украинских студентов // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2012. Вип. 49. С. 275—279.

5. *Павленко В.М., Попов Д.С.* Крос-культурне дослідження пам'яті у марокканських та українських студентів // Історична психологія та мультикультурність / Під ред. Яремчук О.В. Одеса: Вид-во ОНУ, 2015. С. 151—162.

6. *Scribner S., Cole M.* The Psychology of Literacy. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1981. 275 c.

References

1. Badarni A. Neiropsikhologicheskaya diagnostika formirovaniya pamyati u mladshikh shkol'nikov: Kross-kul'turnoe issledovanie. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Neuropsychological diagnostics of memory formation at younger schoolchildren: Cross-cultural research. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2003. 28 p.

2. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchogo: per. s angl. [Cultural Psychology: a once and future discipline]. Moscow: Kogito — Tsentr, 1997. 432 p. (In Russ.).

3. Lotman Yu.M. Neskol'ko myslei o tipologii kul'tur [A few thoughts on the typology of cultures]. In Uspenskiy B.A. (ed.) *Yazyki kul'tury i problemy perevodimosti* [*Languages of Culture and Problems of Translation*]. Moscow: Nauka, 1987, pp. 5—37.

4. Pavlenko V.N., Bystrov K.A. Kross-kul'turnoe issledovanie funktsional'nykh asimmetrii u kitaiskikh i ukrainskikh studentov [Cross-cultural study of functional asymmetry in the Chinese and Ukrainian students]. *Visnik KhNU im. V.N. Karazina* [*Bulletin of KNU named by V.N.Karazin*], 2012. Vol. 49, pp. 275—279.

5. Pavlenko V.M., Popov D.S. Kros-kul'turne doslidzhennya pam'yati u marokkans'kikh ta ukraïns'kikh studentiv [Cross-cultural study of memory in Moroccan and Ukrainian students]. In Yaremchuk O.V. (ed.), *Istorichna psikhologiya ta mul'tikul'turnist'* [*Historical psychology and multiculturalism*]. Odesa: Publ.ONU, 2015, pp. 151—162.

6. Scribner S., Cole M. The Psychology of Literacy. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1981. 275 p.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 56—63
doi: 10.17759/chp.2017130406
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 56—63
doi: 10.17759/chp.2017130406
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Влияние игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6—7 лет

Е.А. Савина*,
Университет Джеймса Мэдисона, США; ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия,
savinaea@jmu.edu

И.А. Савенкова,**
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия,
savenkova57r@mail.ru

И.В. Щекотихина*,**
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия,
ira_1305@mail.ru

А.М. Гульянц**,**
лицей № 32, Орел, Россия,
janglll@rambler.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение влияния игр с правилами на развитие произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста. Исследовались такие компоненты произвольной регуляции, как кратковременная и рабочая память, вербальная интерференция, следование вербальной инструкции и знание правил поведения. В исследовании приняли участие 120 детей 6—7 лет. После развивающего воздействия дети экспериментальной группы улучшили показатели по знанию правил поведения, кратковременной памяти на цифры, вербальной интерференции и способности следовать вербальной инструкции при выполнении задания на зрительно-моторную координацию. Дети контрольной группы улучшили

Для цитаты:
Савина Е.А., Савенкова И.А., Щекотихина И.В., Гульянц А.М. Влияние игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6–7 лет // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 56—63. doi: 10.17759/chp.2017130406

For citation:
Savina E.A., Savenkova I.A., Shchekotikhina I.V., Gul'yants A.M. The Effect of Games with Rules on Voluntary Regulation of 6—7-year-old Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 56—63. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130406

* *Савина Елена Александровна*, доктор психологических наук, профессор, кафедра последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США; кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия. E-mail: savinaea@jmu.edu
** *Савенкова Ирина Анатольевна*, кандидат психологических наук, кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия. E-mail: savenkova57r@mail.ru
*** *Щекотихина Ирина Вячеславовна*, преподаватель, кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия. E-mail: ira_1305@mail.ru
**** *Гульянц Анастасия Михайловна*, педагог-психолог, лицей № 32, Орел, Россия. E-mail: janglll@rambler.ru
Savina Elena Alexandrovna, PhD in Psychology, Professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA; Department of General and Development Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia. E-mail: savinaea@jmu.edu
Savenkova Irina Anatolyevna, PhD in Psychology, Department of General and Development Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia. E-mail: savenkova57r@mail.ru
Shchekotikhina Irina Vyacheslalovna, Lecturer, Department of General and Developmental Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia. E-mail: ira_1305@mail.ru
Gul'yants Anastasia Michaylovna, School Psychologist, Lyceum № 32, Orel, Russia. E-mail: janglll@rambler.ru

показатели по вербальной интерференции и кратковременной памяти на цифры и слова. Однако размеры эффекта в контрольной группе оказались меньше, чем в экспериментальной группе.

Ключевые слова: игры с правилами, произвольная регуляция, рабочая память, контроль интерференции.

The Effect of Games with Rules on Voluntary Regulation of 6—7-year-old Children

E.A. Savina,
James Madison University, USA; Orel State University, Orel, Russia,
savinaea@jmu.edu

I.A. Savenkova,
Orel State University, Orel, Russia,
savenkova57r@mail.ru

I.V. Shchekotikhina,
Orel State University, Orel, Russia,
ira_1305@mail.ru

A.M. Gul'yants,
Lyceum № 32, Orel, Russia,
janglll@rambler.ru

This article discusses the results of experimental study aimed at investigating the effect of games with rules on voluntary regulation of preschool children. The following components of voluntary regulation were studied: short-term and working memory, verbal interference control, the ability to follow verbal instruction, and knowledge of rules of conduct. One hundred and twenty 6—7-year-old children participated in this study. After the intervention, children in experimental group improved their knowledge of rules of conduct, short-term memory for numbers, verbal interference, and the ability to follow verbal instruction when executing a visual-motor integration task. Children in the control group also improved their verbal interference ability and short-term memory for numbers and words. However, size effects were smaller than in the experimental group.

Keywords: games with rules, voluntary regulation, working memory, interference control.

Способность к произвольной регуляции является важным фактором психического здоровья ребенка и его успеха в школе. Дети с развитой произвольной регуляцией имеют хорошие отношения со сверстниками, демонстрируют меньше поведенческих и эмоциональных проблем и успешнее овладевают навыками чтения и математики [24; 25; 28]. С другой стороны, дети с трудностями в произвольной регуляции имеют проблемы в поведении, затрудняются в овладении учебными навыками и имеют конфликтные отношения с учителями [14; 25]. Кроме того, недостаток произвольной регуляции связан с агрессией, избыточной подвижностью, тревожностью и депрессией [24].

Дошкольный возраст является очень важным периодом для развития произвольной регуляции [1; 5; 9; 20]. Результаты эмпирических исследований показывают, что в возрасте 4—5 лет дети активно развивают способность тормозить свое поведение, отсрочивать удовлетворение своих потребностей, а также следовать требованиям взрослого [16; 20; 21]. К 6 годам у детей развивается способность к подлинной произвольной регуляции [16]. Ввиду важности произвольной регуляции для развития ребенка встает вопрос об эффективных средствах формирования этой компетенции. В дошкольном возрасте одним из таких средств выступает игра. В настоящем исследовании мы поставили цель изучить возможности формирования базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей 6—7 лет посредством игр с правилами.

В западной психологии произвольная регуляция определяется как способность произвольно регулировать аффект, внимание и поведение с целью эффективного приспособления поведения к требованиям ситуации [15; 29]. Произвольная регуляция требует осознания социально принятых стандартов поведения и действий в соответствии с ними, а также временно́й организации поведения, т. е. способности затормозить или отсрочить непосредственное пове-

дение ради долгосрочной цели [12]. Произвольное поведение управляется внутренними репрезентациями, включая образы прошлых или будущих событий, речь, эмоции, цели и потребности [12]. Далее, она требует интеграции физиологических, эмоциональных процессов и процессов внимания [20].

В нейрокогнитивном подходе были выделены процессы, обеспечивающие произвольную регуляцию, а именно, торможение, рабочую память и исполнительное внимание [12; 29]. Процесс торможения определяется как способность подавлять реакции, не отвечающие ситуации или инструкции, что дает индивиду короткий временной промежуток, позволяющий подготовить более эффективный ответ [12]. Контроль интерференции, являющийся разновидностью торможения, определяется как процесс торможения доминантных (выученных) реакций, которые вмешиваются в поведение, заданное инструкцией [26]. Контроль интерференции важен как для контроля моторного поведения, так и для защиты рабочей памяти. Рабочая память, в свою очередь, определяется как способность сохранять информацию и манипулировать ею в поле активного внимания [11]. Согласно А. Бэддли [11], одной из важных функций рабочей памяти, а точнее ее центрального исполнительного блока, является контроль интерференции и распределение умственных ресурсов. По мнению М. Познера, система исполнительного внимания («executive attention») задействуется, когда два или более стимулов «соревнуются» за умственные ресурсы [29]. Другими словами, этот тип внимания требуется, когда нужно сконцентрироваться на одних объектах, одновременно игнорируя другие.

Исследователи в рамках нейрокогнитивного подхода пытаются определить, какой процесс является первичным для произвольной регуляции поведения. Так, Р. Баркли [12] отводит центральную роль торможению, так как оно обеспечивает кратковременную остановку в психической деятельности, позволяющую осуществиться другим процессам (например, рабочей памяти). В теории же М. Познера [29] центральным процессом считается исполнительное внимание, так как оно обеспечивает помехоустойчивость, т. е. торможение нерелевантной информации. Р. Энгл и М. Кейн [19] указывают на центральную роль рабочей памяти, считая, что именно она обеспечивает помехоустойчивость и инициацию торможения. Несмотря на различия во взглядах, данные подходы объединяет то, что они фокусируются на отдельных нейрокогнитивных процессах, происхождение которых локализуется в головном мозге. Справедливости ради отметим, что роль среды в развитии произвольной регуляции признается в нейрокогнитивной традиции, однако ссылка делается на пластичность головного мозга в ответ на средовые воздействия, оставляя механизм такого воздействия за кадром. Данное понимание произвольной регуляции определяет и метод ее развития. Так, набирают популярность компьютерные методики развития отдельных нейрокогнитивных процессов (рабочей памяти, торможения и внимания) [32]. Несмотря на положительные результаты в этой области, данный метод развития является простой тренировкой изолированных процессов без вооружения обучающегося средствами овладения этими процессами.

Иной подход к пониманию произвольной регуляции существует в культурно-исторической теории. По мнению Л.С. Выготского, произвольное поведение развивается в процессе овладения ребенком культурно-обусловленными средствами организации своего поведения [2; 3]. Осознанность поведения и психических процессов рассматривается в качестве важной характеристики произвольности, так как именно осознание своего поведения и психической деятельности позволяет ребенку преодолеть зависимость от внешних стимулов и внутренних актуальных потребностей. Осознание своего поведения возможно благодаря знакам, которые позволяют «вынести» психологические процессы вовне, объективировать их и, следовательно, сделать предметом осознания и регуляции. Наиболее универсальным знаком является речь, с помощью которой «... ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения» [2, с. 24]. Д.Б. Эльконин и А.В. Запорожец, развивая положения Л.С. Выготского, связывали становление произвольного поведения со способностью ребенка действовать по образцу, который может быть задан в форме обобщенного правила, игровой роли, зрительной модели или действий конкретного человека [4; 9]. Сравнение собственного поведения с правилом позволяет осознать собственное поведение и управлять им.

Игра как средство развития произвольной регуляции

Особая роль в развитии произвольной регуляции принадлежит игре. Ж. Пиаже [27] указывал на то, что игра предполагает наличие правил, которые, в отличие от моральных правил, устанавливаются самими детьми. Произвольность рождается из противоположностей, когда ребенок получает удовольствие от игры и в то же время отказывается от своих импульсивных желаний в пользу взятой на себя роли [1]. Л.С. Выготский отмечал, что «... самоуправление возникает в игре, поскольку в ней правило становится аффектом. Выполнение правила становится удовольствием, правило побеждает как сильнейший импульс. Правило есть внутреннее самоограничение, самоопределение» [1, с. 72]. Возрастная траектория развития игры включает переход от сюжетно-ролевой игры, в которой правило скрыто в роли, к играм с правилами, где правила эксплицированы для детей [9].

Несмотря на то, что тезис о важности игры для развития произвольной регуляции хорошо известен, эмпирических исследований в данной области не очень много. Было показано, что сюжетно-ролевая

игра положительно влияет на развитие у ребенка способности к торможению импульсивного поведения, планирования и эгоцентрической речи [13; 18; 23; 30]. Более того, обучение детей развитой сюжетно-ролевой игре, например, с помощью планирования игрового сюжета, способствует развитию торможения, рабочей памяти и когнитивной гибкости [17]. В исследовании Е.О. Смирновой и ее коллег [5] воспитатели в течение двух месяцев каждый день играли с детьми 3—5 лет в игры с правилами. Наблюдения на контрольном срезе показали, что дети в экспериментальной группе снизили уровень возбуждения, улучшили способность задерживать свои непосредственные желания, а также повысили избирательное внимание и устойчивость внимания. Эти изменения были особенно заметны у детей с низкой произвольной регуляцией на констатирующем этапе. В другом исследовании, с детьми 4 лет [31], дети играли в игры с правилами в течение двух месяцев два раза в неделю по 30 минут. Дети, у которых отмечался дефицит произвольной регуляции, показали более высокие баллы по тесту моторного торможения после развивающего воздействия.

В нашем исследовании мы поставили задачу изучения влияния игр с правилами на развитие у детей 6—7 лет торможения, кратковременной и рабочей памяти, способности следовать вербальной инструкции и знания правил поведения.

Метод

Методики

1. Беседа о правилах поведения. Ребенку давалась инструкция: «Представь, что новая девочка/мальчик пришла (пришел) в твою группу. Она/он не знает, что нужно делать, чтобы хорошо себя вести в группе. Ей/ему нужна твоя помощь. Что бы ты сказал (сказала), что нужно делать, чтобы хорошо себя вести?» Подсчитывалось количество правил, названных ребенком.

2. Тест кратковременной и рабочей памяти. Ребенку предлагалось повторить цифры в прямом порядке (кратковременная память на цифры), цифры в обратном порядке (рабочая память) и слова в прямом порядке (кратковременная память на слова). Максимально возможное количество баллов по каждому заданию — 8.

3. Тест «“Да” и “нет” не говорите» (Л. Красильникова) — имеет целью изучить умение ребенка тормозить доминантную речевую реакцию. Ребенка просили отвечать на вопросы экспериментатора, однако не говорить «да» и «нет», а отвечать полным ответом. Подсчитывалось общее количество ошибок при максимальном количестве 20.

4. Тест «Графический диктант» (модифицированная методика Д.Б. Эльконина) — измеряет способность ребенка удерживать инструкцию в рабочей памяти и следовать этой инструкции при выполнении зрительно-моторного задания. Ребенку предлагалось нарисовать узор на бумаге в клетку по речевой инструкции экспериментатора. В тренировочной пробе ребенку давалась инструкция с одним шагом (например, рисуй одну клетку вправо), в первой тестовой пробе каждая команда состояла из двух шагов (например, рисуй одну клетку вверх и две клетки влево), а во второй — из трех шагов. Таким образом, нагрузка на рабочую память ребенка постепенно увеличивалась. Подсчитывалось правильное выполнение ребенком команд при максимальном количестве 26.

В нашем исследовании приняли участие 120 детей старшего дошкольного возраста, из которых 56% были девочки и 44% — мальчики. Средний возраст участников составил 6 лет 5 мес. Исследование проводилось в шести дошкольных образовательных учреждениях г. Орла. Все дети, участвующие в исследовании, посещали группы общеразвивающей направленности. Из них три группы детей (N=55) участвовали в формирующей программе, дети из других трех групп составили контрольную группу (N=65).

Обследование детей проводилось в индивидуальном порядке в кабинете психолога детского сада.

Описание развивающей программы

Для того чтобы разработать развивающую программу, мы проанализировали игры с правилами с точки зрения нейрокогнитивных процессов, вовлеченных в процесс произвольной регуляции. Наш анализ показал, что игры отличаются по степени сложности инструкции или правил, которым должны следовать играющие. Игры с простой инструкцией содержат одно действие, которое должен выполнить ребенок. Например, в игре «Море волнуется раз...» от детей требуется замереть в определенной позе по сигналу ведущего. Игры со сложной инструкцией содержат два или более действий. Примером таких игр является игра «Слушай хлопки», где детям, двигающимся по кругу, необходимо, услышав один хлопок, присесть, два хлопка — вытянуть руки вверх, три хлопка — замереть. Таким образом, игры предъявляют разные требования к рабочей памяти ребенка.

Мы обнаружили, что игры также задействуют разные типы торможения. Так, одни игры требуют от ребенка простой остановки моторного поведения (например, остановиться на сигнал). Другие же игры задействуют контроль моторной интерференции (не делать запретное движение, а делать что-то взамен) или контроль вербальной интерференции (не говорить запретное слово, а говорить разрешенное слово). Например, в игре «Вы поедете на бал?» от отвечающего на вопросы требуется не говорить слова «да», «нет», «черное», «белое». При этом ведущий специально задает вопросы, предполагающие подобные варианты ответов. В другой игре, «Запретное слово», ребенок должен вместо называния определенной цифры хлопнуть в ладоши. Существует ряд игр, которые требуют от ребенка модуляции моторного поведения в соответствии с правилом или внешним стимулом. Например,

от ребенка требуется идти, а не бежать, двигаться в соответствие с темпом или степенью громкости музыки.

С учетом выделенных критериев нами были отобраны 28 игр, которые организовывались с детьми старшего дошкольного возраста, участвующими в формирующем эксперименте, в течение пяти недель. Воспитатели проводили по две игры в день (в первой и во второй половине дня) в соответствии с разработанным для них графиком. В группе проводились игры с наименьшей степенью двигательной активности; на физкультурном занятии — подвижные игры, требующие большого пространства для проведения; а на музыкальном занятии проводились игры с музыкальным сопровождением. Игры комбинировались с учетом уровня сложности (количество игровых действий и сложность инструкции), типа задания (развитие рабочей памяти, торможение моторного поведения, модуляция моторного поведения и т. д.), степени двигательной активности (малоподвижные игры чередовались с подвижными играми средней и высокой интенсивности). Каждая игра повторялась от двух до четырех раз в зависимости от сложности сюжета.

Программу реализовывали 6 воспитателей из трех дошкольных образовательных учреждений. На организационном этапе проводилась беседа с воспитателями, в процессе которой они были ознакомлены с возрастными особенностями развития произвольной регуляции поведения у детей 6—7 лет, а также развивающей программой. Педагогам была предложена понедельная сетка занятий, составленная с учетом режима образовательной деятельности ДОУ. На этапе проведения программы с воспитателями проводились еженедельные встречи, на которых обсуждались результаты внедрения развивающей программы. На основе рекомендаций воспитателей осуществлялась коррекция организационных и содержательных аспектов реализации развивающей программы.

Результаты

В качестве метода статистической обработки данных использовался t-тест для парных выборок. Мы также вычислили размер эффекта как один из важных показателей практической значимости полученных результатов. Отметим сразу, что эффект пола не был обнаружен ни по одной методике. Результаты, полученные в экспериментальной группе, представлены в табл.

Сравнение средних значений показывает, что дети экспериментальной группы улучшили показатели по знанию правил поведения ($t = 2{,}55$, $p = 0{,}014$), тесту «Графический диктант» ($t = 2{,}9$, $p = 0{,}006$), кратковременной памяти на цифры ($t = 3{,}72$, $p < 0{,}001$), а также тесту «Да и нет» ($t = 4{,}44$, $p < 0{,}001$). В то же время, средние значения по тестам рабочей памяти на цифры и кратковременной памяти на слова не изменились после развивающего воздействия. Нами также был подсчитан размер эффекта (стандартизированная разница между средними значениями), который является показателем практической значимости результатов. Больший размер эффекта указывает на более высокую практическую значимость. Результаты показывают, что разница между средними значениями по указанным выше тестам является не только статистически, но практически значимой. Так, по правилам поведения размер эффекта составил $r = 0{,}32$, по тесту «Графический диктант» — $r = 0{,}39$, по кратковременной памяти на цифры — $r = 0{,}45$ и по тесту «Да и нет» размер эффекта составил $r = 0{,}32$.

Дети контрольной группы улучшили показатели по кратковременной памяти на цифры ($t = 3{,}23$, $p = 0{,}002$) и слова ($t = 2{,}63$, $p = 0{,}011$), а также по тесту «Да и нет» ($t = 2{,}79$, $p = 0{,}007$). Однако размеры эффекта были меньше, чем в экспериментальной группе. Так, они составили $r = 0{,}37$ по кратковременной памяти на цифры и $r = 0{,}33$ по тесту «Да и нет».

Обсуждение

Целью нашего экспериментального исследования было изучение влияния игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6—7 лет. Нами было показано, что после развивающего воздействия дети экспериментальной группы назвали больше правил поведения по сравнению с констатирующим этапом. Интересно, что в процессе проведения развивающей программы правила поведения специально не об-

Таблица

Данные по тестам произвольной регуляции до и после обучения

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	M(SD) до обучения	M(SD) после обучения	M(SD) до обучения	M(SD) после обучения
Правила	3,81(2,28)	4,6(2,03)	4,05(2,28)	4,29(1,92)
Графический диктант	17,89(6,98)	21,42(6,19)	17,98(6,8)	17,53(7,28)
Кратковременная память на цифры	5,68(1,25)	6,35(1,42)	5,34(1,34)	5,92(1,43)
Рабочая память на цифры	2,7(1,46)	2,74(1,29)	2,81(1,32)	2,91(1,15)
Кратковременная память на слова	5,7(1,22)	5,93(1,25)	5,35(1,21)	5,77(1,10)
«Да и нет» (количество ошибок)	8,22(7,25)	3,92(5,97)	7,91(7,26)	5,38(6,83)

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение.

суждались. Можно предположить, что вовлечение детей в игры с правилами помогают им осознать не только правила самих игр, но и правила, относящиеся к другому контексту, т. е. поведению в группе. Полученные данные подтверждает тезис культурно-исторической теории об игре как важном контексте для усвоения детьми правил поведения [1; 5; 9]. В контрольной группе статистически значимых различий по количеству правил, названных детьми на констатирующем и контрольном этапах, обнаружено не было.

Другие существенные положительные изменения в экспериментальной группе были отмечены при выполнении теста «Графический диктант». Этот тест требует от ребенка удержания и выполнения многоступенчатой инструкции относительно зрительно-моторного задания. Таким образом, можно утверждать, что игры с правилами положительно влияют на развитие рабочей памяти ребенка. С другой стороны, дети экспериментальной группы не улучшили результатов по рабочей памяти на цифры и кратковременной памяти на слова, что, на первый взгляд, противоречит выводу относительно результатов по тесту «Графический диктант», который также измеряет рабочую память. Однако сравнение заданий в этих тестах показывает, что в отличие от тестов на рабочую и кратковременную память, которые требуют от ребенка повторения цифр в обратном порядке и слов в прямом порядке, графический диктант предполагает не только удержание информации о количестве шагов в выполнении задания, но и исполнение этой инструкции. По своим требованиям к когнитивным процессам тест «Графический диктант» похож на игры с правилами, которые также требуют от ребенка удержания правила в памяти и его исполнения.

Дети и экспериментальной, и контрольной групп улучшили показатели по тестам кратковременной памяти на цифры и тесту «Да и нет». Возможно, это является результатом практики или возрастных изменений — известно, что произвольная регуляция развивается очень быстро в дошкольном возрасте [21]. Нельзя упускать из внимания и возможность того, что воспитатели в контрольной группе также проводили с детьми игры на развитие произвольной регуляции. Однако сравнение размеров эффектов в экспериментальной и контрольной группах показывает, что размер эффекта в положительную сторону (особенно по тесту «Да и нет») был значительнее в экспериментальной группе. Это свидетельствует о том, что развивающая программа имела большее воздействие на произвольную регуляцию детей, чем другие факторы. Интересно, что дети контрольной группы показали улучшение по тесту кратковременной памяти на слова. Мы полагаем, что это произошло в силу того, что в подготовительной группе идет интенсивное обучение ребенка способности запоминать, что является важной составляющей подготовки к школе. Скорее всего, воспитатели контрольной группы более интенсивно проводили занятия по развитию памяти у детей.

В ходе реализации программы и на этапе подведения итогов мы получили обратную связь от воспитателей по результатам внедрения программы подвижных игр в образовательную практику. В целом, дети проявили заинтересованность и с удовольствием принимали участие в игровом процессе. Наибольшее предпочтение дети отдавали играм с соревновательными моментами (например, «Замри», «Черепашки и улитки», «Не опоздай»), а также подвижным играм высокой степени интенсивности (например, «Стихии», «Пузырь», «Великаны и гномы»). Однако дети быстро теряли интерес к играм типа «Летает — не летает», «Съедобное — несъедобное». Очевидно, это связано с тем, что данные подвижные игры часто организуются воспитателями на прогулке и в группе и хорошо знакомы детям. Когда же детям предложили самостоятельно проводить эти игры и быть ведущими вместо взрослого, их игровая мотивация заметно повысилась. Определенные трудности возникли при проведении некоторых подвижных игр со сложными инструкциями. Например, в игре «Три желания» каждый ребенок должен был выполнить в точной последовательности три задания, которые загадал для него воспитатель. Часть детей первоначально правильно выполняли только одно или два задания или нарушали их последовательность. Поэтому мы упростили задания и увеличили число повторений игры.

В целом, по отзывам педагогов, предложенный набор игр и график их проведения являются оптимальными и могут быть реализованы в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного и общеразвивающего вида. Воспитатели, участвующие в формирующем эксперименте, также отметили, что положительным эффектом внедрения программы явилось то, что дети стали самостоятельно организовывать и проводить в группе подвижные игры, которыми они овладели на развивающих занятиях.

Заключение

Результаты данного исследования свидетельствуют об эффективности использования подвижных игр с правилами для развития произвольной регуляции у детей 6—7 лет, а именно таких компонентов, как знание правил поведения, кратковременная память, контроль интерференции и способности следовать вербальной инструкции. Игры с правилами должны активно внедряться в практику образовательных учреждений, а также в досуг детей. Развитие произвольной регуляции посредством игр с правилами создаст важные предпосылки готовности к школьному обучению и успешности ребенка в учебной деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—68.

2. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. С. 6—86.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 467 с.

4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

5. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.

6. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенностей игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15—24.

7. *Смирнова Е.О.* Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 2—8.

8. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml (дата обращения: 26.02.2017).

9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

10. *Элькониновa Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54—61.

11. *Baddeley A.D.* Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press, 2007. 412 p.

12. *Barkley R.A* .ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press, 1997. 410 p.

13. *Berk L.E., Mann T.D., & Ogan A.* Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation // Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth / D.G. Singer, R.M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). New York, NY: Oxford University Press, 2006. P. 74—100.

14. *Berry D.* Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years // Journal of Applied Developmental Psychology. 2012. Vol. 33. P. 66—76.

15. *Blair C.* School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry // American Psychologist. 2002. Vol. 57. P. 111—127.

16. *Bronson M.* Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. New York: The Guilford Press, 2000. 296 p.

17. *Diamond A., Barnett S., Thomas J., & Munro S.* Preschool program improves cognitive control // Science. 2007. Vol. 318. P. 1387—1388. doi:10.1126/science.115148

18. *Elias C.L., & Berk L.E.*. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early Childhood Research Quarterly. 2002. Vol. 17. P. 216—238.

19. *Engle R.W., Kane M.J.* Executive attention, working memory capacity and a two-factor theory of cognitive control // The psychology of learning and motivation. Vol. 44. Advances in research and theory / B. Ross (Ed.). New York: Academic Press, 2004. P. 145—199.

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of Psychology*], 1966, no. 6, pp. 62—68.

2. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.6. [*Tool and sign in child development. Collected Works: in 6 vol. Vol.6*]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 6—86.

3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [*Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. The history of development of higher mental functions*]. Moscow: Pedagogika, 1983, p. 467.

4. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy. T. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [*Selected psychological works. Vol. 1. Mental development of the child*]. Davydov V.V. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.

5. Smirnova E.O. Razvitie voli i proizvol'nosti v rannem i doshkol'nom vozraste [The development of will and arbitrariness in early and preschool age]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. 256 p.

6. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennostei igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features of modern gaming activities preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of Psychology*], 2013, no. 2, pp. 15—24.

7. Smirnova E.O. Syuzhetnaya igra kak faktor stanovleniya mezhlichnostnykh otnoshenii doshkol'nikov [The game plot as the factor of formation of interpersonal relations of preschool children]. *Kul'turno—istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical Psychology*], 2011, no. 4, pp. 2—8. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [The game in the modern preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2013, no. 3. (In Russ., abstr. in Engl.). Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml (Accessed 10.02.2017).

9. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of the game]. 2-e izd. Moscow: Publ. VLADOS, 1999. 360 p.

10. El'koninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoi igry [The full development of role-play games]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical Psychology*], 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 54—61. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Baddeley A.D. Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press, 2007. 412 p.

12. Barkley R.A. ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press, 1997. 410 p.

13. Berk L.E., Mann T.D., Ogan A. Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In Singel D.G. (eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press, 2006, pp. 74—100.

14. Berry D. Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012. Vol. 33, pp. 66—76.

15. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 2002. Vol. 57, pp. 111—127.

16. Bronson M. Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. New York: The Guilford Press, 2000. 296 p.

20. *Feldman R.* The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants // Child Development. 2009. Vol. 80(2). P. 544—561.

21. *Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A.* The relationship between cognition and action: Performance of children 3½—7 years old on a Stroop-like day-night test // Cognition. 1994. Vol. 53. P. 129—153.

22. *Hughes F.P.* Spontaneous Play in the 21st Century // Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education / B. Spodek & O. Saracho (Eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003. P. 21—39.

23. *Krafft K.C., & Berk L.E.* Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation // Early Childhood Research Quarterly. 1998. Vol. 13. P. 637—658.

24. *Lengua L.J.* Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood // Applied Developmental Psychology. 2003. Vol. 24. P. 595—618.

25. *McClelland M.M., Cameron C.E., Connor C.M., Farris C.L., Jewkes A.M., Morrison F.J.* Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills // Developmental Psychology. 2007. Vol. 43. P. 947—959.

26. *Nigg J.T.* On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy // Psychological Bulletin. 2000. Vol. 26(2). P. 220—246.

27. *Piaget J.* Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton, 1962.

28. *Ponitz C.C., McClelland M.M., Matthews J.S., Morrison F.J.* A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes // Developmental Psychology. 2009. Vol. 45(3). P. 605—619.

29. *Posner M., Rothbart M.* Developing mechanisms of self-regulation // Development and Psychopathology. 2000. Vol. 12. P. 427—441.

30. *Saltz E., Dixon D., & Johnson J.* Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive function and impulse control // Child Development. 1977. Vol. 48. P. 367—380.

31. *Tominey S.L., & McClelland M.M.* Red light, purple light: Findings from randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool // Early Education & Development. 2011. Vol. 22(3). P. 489—519. doi: 10.1080/10409289.2011.574258

32. *Wass S.V., Scerif G., & Johnson M.H.* Training attentional control and working memory — is younger better? // Developmental Review. 2012. Vol. 32. P. 360—387. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.07.001

17. Diamond A., Barnett S., Thomas J., Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*, 2007. Vol. 318, pp. 1387—1388. doi:10.1126/science.115148

18. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 17, pp. 216—238.

19. Engle R.W., Kane M.J. Executive attention, working memory capacity and a two-factor theory of cognitive control. In Ross B. (ed.), *The psychology of learning and motivation*. Vol. 44. Advances in research and theory. New York: Academic Press, 2004, pp. 145—199.

20. Feldman R. The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development,* 2009. Vol. 80(2), pp. 544—561.

21. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: Performance of children 3½—7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition,* 1994. Vol. 53, pp. 129—153.

22. Hughes F.P. Spontaneous Play in the 21st Century. In Spodek B. (eds.), Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, pp. 21—39.

23. Krafft K.C., Berk L.E. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 1998. Vol. 13, pp. 637—658.

24. Lengua L.J. Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology,* 2003. Vol. 24, pp. 595—618.

25. McClelland M.M., Cameron C.E. Connor C.M., Farris C.L., Jewkes A.M., Morrison F.J. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology,* 2007. Vol. 43, pp. 947—959.

26. Nigg J.T. On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin,* 2000. Vol. 26(2), pp. 220—246.

27. Piaget J. Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton, 1962.

28. Ponitz C.C., McClelland M.M., Matthews J.S., Morrison F.J. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology,* 2009. Vol. 5(3), pp. 605—619.

29. Posner M., Rothbart M. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology,* 2000. Vol. 12, pp. 427—441.

30. Saltz E., Dixon D., Johnson J. Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive function and impulse control. *Child Development*, 1977. Vol. 48, pp. 367—380.

31. Tominey S.L., McClelland M.M. Red light, purple light: Findings from randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 2011. Vol. 22(3), pp. 489—519. doi: 10.1080/10409289.2011.574258

32. Wass S.V., Scerif G., Johnson M.H. Training attentional control and working memory — is younger better? *Developmental Review*, 2012. Vol. 32, pp. 360—387. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.07.001

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 64—72
doi: 10.17759/chp.2017130407
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 64—72
doi: 10.17759/chp.2017130407
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Субъектность профессионального самоопределения подростков с особыми социальными ситуациями развития

И.С. Арон*,
ФГБОУ ВО ПГТУ, Йошкар-Ола, Россия,
Irinast62@gmail.com

В статье обосновывается значимость субъектности профессионального самоопределения как осознанного, самостоятельного, активного, ответственного профессионального выбора, которая актуализируется в современных условиях развития общества. В качестве интегрального показателя субъектности профессионального самоопределения обозначается психологическая готовность к его осуществлению, включающая когнитивный, деятельностный, мотивационный, личностный компоненты. Приводятся данные исследования специфики психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков с особыми социальными ситуациями развития. Были обследовано 211 подростков, в том числе — подростки-сироты, подростки с девиантным поведением, подростки с признаками одаренности. Использовался комплекс методик, включающий пять стандартизированных методик и авторский опросник. На основании полученных результатов делается вывод о том, что для всех исследованных групп подростков характерна недостаточная готовность к профессиональному самоопределению: для подростков-сирот и подростков с девиантным поведением – по всем четырем компонентам готовности; для одаренных подростков – по деятельностному и личностному компонентам. Использование результатов исследования позволит разработать дифференцированные, личностно-ориентированные технологии активизации субъектности профессионального самоопределения у подростков с особыми социальными ситуациями развития. Перспективы дальнейшей работы автор связывает с изучением позитивных характеристик психологической готовности подростков с особыми социальными ситуациями развития к профессиональному самоопределению, которые могут служить компенсирующим и развивающим потенциалом субъектности профессионального самоопределения в условиях специфических социальных контекстов и ограниченности субъектных ресурсов профессионального самоопределения.

Ключевые слова: подросток, социальная ситуация развития, особая социальная ситуация развития, профессиональное самоопределение, субъектность, психологическая готовность к профессиональному самоопределению.

Agency in Professional Self-Determination of Adolescents with Special Social Situations of Development

I.S. Aron,
Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia,
irinast62@gmail.com

Для цитаты:
Арон И.С. Субъектность профессионального самоопределения подростков с особыми социальными ситуациями развития // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 64—72. doi: 10.17759/chp.2017130407

For citation:
Aron I.S. Agency in Professional Self-Determination in Adolescents with Special Social Situations of Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 64—72. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130407

* *Арон Ирина Станиславовна*, кандидат психологических наук, доцент, Поволжский государственный технологический университет (ФГБОУ ВО ПГТУ), Йошкар-Ола, Россия. E-mail: irinast62@gmail.com
Aron Irina Stanislavovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia. E-mail: irinast62@gmail.com

The article explains the importance of agency in professional identity formation as a conscious, independent, active, responsible, professional choice relevant in modern society. Psychological readiness for agency is considered its integral indicator which includes cognitive, activity, motivational, and personality components. The paper presents outcomes of a research on the specifics of psychological readiness to professional self-determination in adolescents with special social situations of development. This research involved 211 adolescents including orphans, teenagers with deviant behavior, and gifted teenagers. A set of techniques used in the research consisted of five standard techniques and a questionnaire developed by the author. The obtained results revealed that there is a lack of readiness for professional self-determination in all adolescent groups: orphans and teenagers with deviant behaviors showed insufficient rates for all four components of readiness, while gifted adolescents showed low rates for activity and personal components. The results of this research may help develop differentiated, person-centered technologies for promoting agency in professional self-determination of adolescents with special social situations of development. The author links the prospects of further investigations with the study of positive characteristics of psychological readiness of young people with special social situations of development to professional self-determination; these characteristics can serve as a compensatory and developmental potential of agency in professional self-determination in the context of specific social contexts and limited agency-based resources of professional self-determination.

Keywords: adolescent, social situation of development, special social situation of development, professional self-determination, agency, psychological readiness to professional self-determination.

Во многом негативные влияния социально-экономических и политических изменений современного общества, усугубляющие кризисные явления подросткового возраста, актуализируют необходимость активизации внутренних психологических ресурсов подростков, позволяющих занять субъектную позицию в отношении внешних средовых воздействий при принятии жизненно важных решений.

К числу таких решений, принимаемых в подростковом возрасте, относятся, в первую очередь, решения, связанные с профессиональным самоопределением и профессиональной самореализацией.

От успешности профессионального самоопределения во многом зависит последующая профессиональная социализация; оно является значимой частью личностного самоопределения как процесса определения человеком своего места в системе общественных отношений, в мире, в интеграции своей целостности. Выбор профессии — один из самых значимых выборов, совершаемых человеком в своей жизни. Неслучайно, как показывают исследования, большинство взрослых людей рассматривают ситуацию выбора профессии как ситуацию судьбоносную [7].

Особую актуальность успешность профессионального самоопределения приобретает для подростков, традиционно относимых к «группе риска», у которых неблагоприятные макросоциальные воздействия осложняются микросоциальными проблемами и проблемами индивидуального развития. В связи с этим необходимость субъектности как активно-действенной позиции в отношении внешних и внутренних факторов профессионального самоопределения, предполагающей осознанность, самостоятельность, ответственность профессионального выбора, для данной группы подростков имеет чрезвычайную значимость. А поиск и актуализация детерминант субъектности профессионального самоопределения подростков «группы риска» представляется первостепенной задачей психологической поддержки их профессионального выбора.

Методологически определяющими для подхода к проблеме субъектности профессионального самоопределения явились для нас идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития — главного понятия культурно-исторической концепции [3; 6].

Критикуя дуализм в изучении природных и социальных факторов развития ребенка, а также понимание среды как внешних безотносительно к ребенку объективных условий, Л.С. Выготский рассматривает социальную ситуацию как источник психического развития ребенка, она содержит систему культурных ценностей, знаков, эталонов, овладение которыми обеспечивает развитие [5; 6; 15].

В учении Л.С. Выготского среда и ребенок не противопоставляются друг другу как две различные сущности. Среда никогда не является для ребенка внешней, ребенок сам есть часть этой социальной среды. Для выяснения роли среды в развитии ребенка необходимо изучить значение среды для ребенка, его отношение к отдельным сторонам среды, т. е. выявить активно-действенную позицию ребенка по отношению к среде [6; 9]. Таким образом, в представлении о социальной ситуации развития Л.С. Выготский акцентирует субъектную, активную позицию личности в отношении среды.

«Единицей» многообразных двусторонних отношений ребенка и среды, воплощающей активно-действенную позицию ребенка, Л.С. Выготский считал переживание. Значимость субъективного компонента социальной ситуации развития подчеркивается всеми исследователями, развивающими идеи Л.С. Выготского; его содержание отражается в терминах «внутренняя позиция ребенка» (Л.И. Божович) [4], «со-бытие» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [16], «идеальная форма» (Д.Б. Эльконин) [17], «ориентирующий образ» (О.А. Карабанова) [9; 18], «субъективный образ социального мира личности» (И.А. Николаева) [13], «психологические ресурсы», «позиция личности по отношению к своей социальной ситуации» (Д.А. Леонтьев) [11].

В структуре социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности в качестве ведущего компонента нами была обозначена психологическая готовность к профессиональному самоопределению, которая, как было показано ранее, является основным детерминантом и интегральной характеристикой субъектности профессионального самоопределения как осознанного, самостоятельного, активного, ответственного профессионального выбора и включает систему когнитивных, деятельностных, мотивационных и личностных компонентов, обеспечивающих успешность профессионального самоопределения [2; 3].

Также для изучения специфики профессионального самоопределения подростков с негативными социальными контекстами развития было предложено понятие «особая социальная ситуация развития», которое содержательно отличается от понятия «группа риска», используемое для обозначения данной категории подростков. Особая социальная ситуация развития — социальная ситуация развития (в понимании Л.С. Выготского), обусловленная влиянием специфических социальных контекстов преимущественно негативного психологического содержания, определяющих особую значимость субъектности личности в ее отношениях с социальной действительностью.

С одной стороны, базовые представления о подростках «группы риска» как о подростках, приверженных риску социальной дезадаптации из-за отсутствия нормальных условий полноценного развития [1; 8; 14], не противоречат понятию «особая социальная ситуация развития». Однако ни в самом негативно окрашенном термине «группа риска», ни в содержательном представлении разных авторов о его существенных признаках не содержится явного указания на возможности субъектного реагирования личности на угрозы дезадаптации.

В понятии «особая социальная ситуация развития», базирующемся на понятии социальной ситуации развития Л.С. Выготского как источнике развития, отражены возможности активно-действенной позиции личности, ее субъектности, через которые преломляются внешние социальные воздействия.

В этом плане понятие «особая социальная ситуация развития» сближается с понятием «затрудненные условия развития», сформулированное в ходе масштабных исследований коллектива московских психологов — Д.А. Леонтьева, А.А. Лебедевой, Т.А. Силантьевой и др. Под затрудненными условиями развития авторами понимается «... неоптимальное состояние биологических и/или социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности» [10—12]. При этом «повышенные усилия» исследователи преимущественно связывают с мобилизацией психологических, личностных потенциалов, опосредующих влияние стрессовых, травмирующих ситуаций на развитие личности [10, с. 86].

Категория подростков с особыми социальными ситуациями развития весьма обширна и разнородна. Среди них выделяются подростки-сироты и подростки с девиантным поведением, подверженные наибольшим негативным воздействиям социальной среды, а также подростки с признаками одаренности, которые в силу различных причин социального и психологического характера требуют особого внимания со стороны специалистов, в том числе в процессе их профессионального самоопределения.

При этом среди многочисленных работ, освещающих различные аспекты развития обозначенных групп подростков, практически не представлены работы, направленные на исследование их психологической готовности к профессиональному самоопределению как основы субъектности профессионального выбора, особо значимой в условиях дефицитарности социальных ресурсов профессионализации, что и явилось основанием для проведения нашего исследования. Было выдвинуто предположение, что для данных подростков, особенно из первых двух групп, наряду со специфичностью социального контекста профессионального самоопределения, характерна недостаточная психологическая готовность к его осуществлению.

Метод

В качестве организационного метода использовался сравнительный метод исследования, изучались особенности психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков с разными социальными ситуациями развития.

Исследование проходило в учреждениях образования республики Марий Эл.

Выборка испытуемых — подростков с особыми социальными ситуациями развития составила 138 человек (67 девочек и 71 мальчик), из них:

— 30 подростков — учащиеся специальной школы для детей и подростков с девиантным поведением (12 девочек и 18 мальчиков);

— 43 подростка — воспитанники интерната для детей сирот (16 девочек и 27 мальчиков);

— 65 подростков — учащиеся многопрофильного лицея для одаренных детей (39 девочек и 26 мальчиков).

В выборку группы сравнения вошли подростки, обучающиеся в обычной общеобразовательной школе (без специализации) — 73 человека (43 девочки и 30 мальчиков).

Таким образом, всего в исследовании приняли участие 211 человек.

Также в исследовании были задействованы психологи, педагоги, руководители экспериментальных образовательных учреждений и студенты вузов Марий Эл.

Методики.

В соответствии с обозначенной ранее структурой психологической готовности к профессиональному самоопределению изучалось содержание готовности

по четырем составляющим: когнитивной, деятельностной, мотивационной, личностной.

В исследовании для сбора данных использовался комплекс психодиагностических методик, выбор которых осуществлялся по следующим основаниям:

— диагностические возможности методики в изучении обозначенных компонентов психологической готовности к профессиональному самоопределению;

— направленность методик на диагностику характеристик психологической готовности, чувствительных к воздействию коррекционно-развивающих методов;

— надежность, валидность и прикладная функциональность методик;

— наличие исследовательского опыта по применению методик в исследовании личностного и профессионального развития.

Психодиагностический комплекс включал следующие методики.

1. Методика А. Шостром «Самоактуализация личности» — предназначена для диагностики уровня развития самоактуализации личности как высшего уровня ее потребностей (по концепции А. Маслоу), обеспечивающей полное использование потенциалов, способностей и талантов человека. Включает 14 шкал и 126 пунктов, предполагающих выбор между двумя альтернативными утверждениями.

Деятельностная готовность к профессиональному самоопределению оценивалась по шкалам методики: «Ориентация во времени», «Поддержка», «Гибкость поведения», «Спонтанность», «Контактность»; личностная готовность — по шкалам: «Самопринятие», «Самоуважение», «Взгляд на природу человека», «Принятие агрессии», «Сензитивность»; когнитивная готовность — по шкалам: «Синергичность», «Познавательные способности» и «Креативность»; мотивационная готовность — по шкале «Ценностные ориентации».

2. Методика К. Роджерса, Р. Даймонда СПА (шкала социально-психологической адаптированности) — предназначена для оценки уровня социально-психологической адаптированности, предполагающей гибкость, активность, социальную компетентность личности при взаимодействиях с социальной средой, когда личность выступает субъектом собственного развития, способным отвечать за свое поведение при согласовании требований социальной среды и личностных тенденций развития. Содержит 101 пункт, каждый из которых оценивается по по семибалльной шкале. Помимо общего показателя социально-психологической адаптированности включает шесть шкал, соответствующих критериям адаптированности и личностной зрелости.

Результаты тестирования по методике использовались для оценки личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению (шкалы: «Приятие — неприятие себя», «Приятие других — конфликт с другими» «Эмоциональный комфорт — эмоциональный дискомфорт») и деятельностного компонента (шкалы: «Ожидание внутреннего контроля — ожидание внешнего контроля», «Доминирование — ведомость», «Уход от проблем»).

3. Методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» — диагностирует уровень выраженности внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности. Содержит 7 пунктов, оцениваемых по пятибалльной шкале, выявляющих преобладание внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности и дающих показатель мотивационного комплекса личности.

Результаты исследования по методике применялись для оценки мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению.

4. Методика диагностики мотивации личности к достижению успеха Т. Элерса — направлена на изучение мотивационной направленности личности на достижение успеха. Содержит 31вопрос дихотомического типа, ответы на которые позволяют выявить уровень развития мотивации к достижению успеха.

Методика использовалась для исследования мотивационной готовности к профессиональному самоопределению.

5. Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию В.И. Андреева — измеряет уровень способностей личности к самообразованию и саморазвитию. Содержит 18 пунктов, оцениваемых по десятибалльной шкале. Результаты дают представление о способностях к самообразованию, самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации.

Методика применялась при изучении личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Для целей исследования был также разработан авторский опросник «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению», включающий тематические блоки вопросов, соответствующие основным компонентам психологической готовности к профессиональному самоопределению, а также вопросы, направленные на изучение социального контекста профессионального самоопределения учащихся образовательных учреждений, связанные с особенностями их взаимодействия с педагогами, сверстниками и содержанием работы по профессиональному самоопределению в ОУ.

Опросник разрабатывался в соответствии с требованиями по обеспечению надежности данных анкетного опроса, учитывались основные факторы надежности. Так, с учетом того, что ответы на вопросы, представленные в опросниках, обычно наиболее «уязвимы» к действию фактора «социальной желательности», для оценки психологической готовности подростков к профессиональному самоопределению было разработано два варианта опросника: для школьников и педагогов с сопоставимыми вариантами вопросов. Выводы по результатам опросника формулировались на основании сравнения результатов по двум его вариантам и служили дополнительными сведениями к данным, полученным с помощью стандартизированных тестов.

Наряду с вопросами на самооценку (первый блок опросника «Твое представление о себе») подросткам задавались вопросы более нейтральные по своему ценностно-смысловому содержанию, касающиеся фактов взаимоотношений с окружающими людьми (второй блок опросника «Твое представление об окружающих людях») и представлений о профессиональном самоопределении и саморазвитии (третий блок опросника «Твое представление о профессиональном развитии»). Большинство вопросов третьего блока анкеты носили формирующий характер, позволяли подросткам задуматься о возможностях и перспективах своего профессионального развития.

В опроснике использовались вопросы трех видов: открытые, предполагающие свободный ответ анкетируемого; закрытые, требующие выбор одного или нескольких ответов из возможных вариантов, и полузакрытые, в которых перечень вариантов дополнялся свободной строкой для написания собственного варианта, отличного от предложенных. Для повышения достоверности ответов закрытые вопросы предусматривали вариант ответа «затрудняюсь ответить», позволяющий респондентам уклониться от ответа, выразить неопределенное мнение. Вопросы оценочного характера были сбалансированы в отношении положительных и отрицательных суждений.

Выявление значимости различий сравниваемых показателей психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков с разными социальными ситуациями развития проводилось с использованием параметрического метода — t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты и их обсуждение

Результаты сравнительного анализа *когнитивной готовности* к профессиональному самоопределению учащихся разных образовательных учреждений свидетельствуют о недостаточной сформированности когнитивной готовности у подростов-сирот и подростков с девиантным поведением по всем показателям готовности. Выявлены статистически значимые различия в сформированности когнитивной готовности к профессиональному самоопределению у обозначенных групп подростков и групп сравнения, а также групп подростков с признаками одаренности. При этом различия в когнитивной готовности подростков-сирот и подростков с девиантным поведением статистически незначимы (см. табл.).

То есть у подростков-сирот и подростков с девиантным поведением недостаточно сформированы стремление к приобретению знаний об окружающем мире, способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни, недостаточно высокий творческий потенциал. У одаренных школьников в сравнении с учащимися общеобразовательной школы уровень развития когнитивной готовности к профессиональному самоопределению несколько выше. Однако различия статистически незначимы.

По большинству показателей деятельностного компонента степень психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков основных групп ниже степени готовности подростков группы сравнения.

У учащихся школы-интерната для детей-сирот наименее сформированными по сравнению учащимися общеобразовательной школы являются показатели контактности, ожидания внутреннего контроля, спонтанности (различия статистически значимы).

Учащиеся школы для детей с девиантным поведением продемонстрировали статистически значимые различия с учащимися общеобразовательной школы по показателям спонтанности, контактности, ориентации во времени, ожидания внутреннего контроля, гибкости поведения.

По сравнению с учащимися общеобразовательной школы у учащихся школы для одаренных детей выявлена недостаточная сформированность спонтанности, гибкости поведения, ориентации во времени, контактности. Одновременно с этим одаренные подростки значительно чаще, чем подростки общеобразовательной школы, и даже чаще, чем девиантные подростки и подростки-сироты, проявляют неэффективную позицию «ухода» от разрешения проблем.

По уровню сформированности *мотивационного компонента* наибольшая готовность к профессиональному самоопределению выявилась у одаренных подростков. У одаренных подростков в отличие от подростков с девиантным поведением и подростков-сирот преобладает внутренняя мотивация выбора профессиональной деятельности, они в значительно большей степени мотивированы к достижению успеха. Деятельность одаренных подростков мотивирована преимущественно ценностями, присущими самоактуализирующейся личности, что не характерно, по данным исследования, для подростков-сирот и подростков с девиантным поведением. По всем анализируемым показателям различия статистически значимы.

В сравнении с учащимися общеобразовательной школы у интеллектуально одаренных школьников был также выявлен более высокий уровень развития мотивационной готовности к профессиональному самоопределению, однако различия можно оценить как статистически незначимые.

Наименьшую мотивационную готовность к профессиональному самоопределению продемонстрировали в ходе исследования воспитанники интерната для детей-сирот. Даже в сравнении с учащимися школы для девиантных подростков мотивационная готовность подростков-сирот сформирована значительно в меньшей степени.

Анализируя сравнительные данные, касающиеся *личностной готовности* к профессиональному самоопределению, можно сделать вывод о том, что психологическая готовность к профессиональному самоопределению у подростков основных групп по данному компоненту существенно ниже личностной готовности у подростков группы сравнения. При этом наименее сформирована личностная готовность к профес-

Таблица

Сравнительный анализ психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков с особыми социальными ситуациями развития

Показатели готовности	Средние по группе оценки				Т-критерий Стьюдента, значимость различий											
	1	2	3	4	Т 1/2	р 1/2	Т 1/3	р 1/3	Т 1/4	р 1/4	Т 2/3	р 2/3	Т 2/4	р 2/4	Т 3/4	р 3/4
Когнитивная готовность																
Синергичность	2,93	2,91	4,06	3,90	0,08	0,939	**-3,34**	0,001	**-2,32**	0,024	**-3,73**	0,000	**-2,5**	0,014	0,43	0,655
Познавательные потребности	3,00	3,28	6,00	5,17	-0,81	0,423	**-6,49**	0,000	**-3,20**	0,002	**-6,37**	0,000	**-3,00**	0.004	1,33	0,188
Креативность	2,87	2,77	4,52	4,83	0,33	0,746	**-2,95**	0.004	**-2,62**	0,011	**-3,82**	0,000	**-3,38**	0,001	-0,44	0,662
Деятельностная готовность																
Ожидание внутреннего контроля	8,03	6,58	9,85	10,90	1,43	0,157	-1,85	0.068	**-2,02**	0,048	**-4,85**	0,000	**-4,49**	0,000	-1,11	0,268
Доминирование	4,97	4,74	5,08	5,53	0,49	0,623	-0,21	0,832	-0,91	0,369	-0,82	0,414	-1,68	0,098	-0,86	0,391
«Уход» от проблем	3,50	3,40	4,25	2,93	0,33	0,742	**-3,00**	0,003	1,43	0,159	**-3,82**	0,000	1,31	0,195	**4,72**	0,000
Ориентация во времени	6,93	7,86	6,68	8,93	-1,81	0,074	0,42	0,677	**-2,35**	0.022	**2,20**	0,030	-1,43	0,158	**-2,98**	0,004
Поддержка	40,00	43,88	40,54	38,60	**-2,09**	0,040	-0,30	0,768	0,57	0,568	**2,02**	0,046	**2,34**	0,022	0,93	0,357
Гибкость поведения	9,90	10,42	9,22	12,20	-0,83	0,412	1,01	0,315	**-2,14**	0,037	**1,96**	0,053	-1,85	0,069	**-3,32**	0,001
Спонтанность	6,40	6,72	5,25	8,37	-0,89	0,375	**2,16**	0.033	**-2,96**	0,004	**3,11**	0,002	**-2,72**	0,008	**-4,70**	0,000
Контактность	8,97	6,63	8,52	11,00	**4,23**	0,000	0,59	0,554	**-2,16**	0,035	**-2,98**	0,004	**-5,43**	0,000	**-2,80**	0,006
Мотивационная готовность																
Мотивация к достижению успеха	15,33	12,05	19,28	19,07	**2,72**	0,008	**-3,45**	0,001	**-2,58**	0,012	**-6,35**	0,000	**-4,64**	0,000	0,15	0,878
Внутренняя мотивация	4,90	3,07	6,18	6,26	**3,80**	0,000	**-3,13**	0.002	**-2,37**	0,021	**-9,06**	0,000	**-6,64**	0,000	-0,20	0,842
Ценностные ориентации	8,10	6,60	10,60	10,07	**2,13**	0,037	**-3,26**	0,002	**-2,07**	0,043	**-5,39**	0,000	**-3,59**	0,001	0,57	0,570
Личностная готовность																
Приятие себя	8.03	5,91	8,82	10,57	**2,95**	0,004	-1.02	0.310	**-2,41**	0,019	**-5,04**	0,000	**-5,99**	0,000	**-2,18**	0,031
Приятие других	4,83	3,98	4,65	6,70	1,47	0,147	0,36	0,718	**-2,14**	0,036	**-2,11**	0,037	**-4,67**	0,000	**-3,98**	0,000
Эмоциональный комфорт	5.43	4,40	5,71	8,80	1,80	0,076	-0,40	0,687	**-3,61**	0,01	**-2,82**	0,006	**-7,19**	0,000	**-4,42**	0,000
Сенситивность	5,60	5,77	6,11	7,87	-0,31	0,758	-0,92	0.362	**-3,59**	0,001	-0,63	0,528	**-3,16**	0,002	**-2,77**	0,007
Самоуважение	6.40	7,23	7,88	9,23	**-1,92**	0,058	**-2,84**	0.006	**-3,87**	0,000	-1,50	0,137	**-3,32**	0,001	**-2,18**	0,032
Самопринятие	9,27	8,65	8,38	12,73	1,19	0,237	1,35	0,180	**-3,53**	0,001	0,53	0,600	**-5,36**	0,000	**-5,46**	0,000
Принятие агрессии	6,33	6,00	6,22	7,53	0,90	0,369	0,24	0,812	-1,68	0,099	-0,53	0,600	**-2,59**	0,012	**-2,12**	0,037
Способность к саморазвитию. самообразованию	30,36	18,81	33,51	35,83	**6,87**	0,000	**-2,07**	0,041	**-2,17**	0,034	**-9,69**	0,000	**-7,00**	0,000	-1,12	0,267

Примечание. Значимые различия выделены полужирным шрифтом. 1 — учащиеся школы для детей с девиантным поведением. 2 — воспитанники школы-интерната для детей-сирот. 3 — учащиеся школы для одаренных детей. 4 — учащиеся общеобразовательной школы.

сиональному самоопределению, как свидетельствуют сравнительные результаты, у воспитанников школы-интерната для детей-сирот. По всем показателям личностной готовности различия по сравнению с учащимися общеобразовательной школы статистически значимы. Личностная готовность к профессиональному самоопределению у учащихся школы для детей с девиантным поведением и школы для одаренных детей также существенно ниже готовности подростков группы сравнения по всем показателям (различия по большинству показателей статистически значимы).

Результаты сравнительного анализа сформированности личностной готовности к профессиональному самоопределению свидетельствуют, что у большинства подростков-сирот, подростков с девиантным поведением и подростков с признаками одаренности недостаточна чувствительность к собственным переживаниям и потребностям, низкий уровень самопонимания и приятия себя, они не умеют проявлять свои эмоции, в том числе агрессивные, часто испытывают эмоциональный дискомфорт, тревожность, беспокойство, вступают в конфликтные отношения с окружающими людьми, имеют трудности в понимании других людей.

Таким образом, исследование показало, что значительное число характеристик психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков с особыми социальными ситуациями развития имеет негативное психологическое содержание, в первую очередь у подростков-сирот и девиантных подростков, что существенно снижает уровень субъектности профессионального выбора и затрудняет профессиональное самоопределение подростков, личность которых формируется в особой социальной ситуации развития.

Одновременно с этим в исследуемых группах подростков были выявлены характеристики психологической готовности к профессиональному самоопределению, находящиеся на сравнительно более высоком уровне развития. У подростков с признаками одаренности к таким характеристикам в первую очередь относится способность к самообразованию и саморазвитию, а также большинство характеристик когнитивной и мотивационной готовности, по которым они значимо превосходят подростков-сирот и подростков с девиантным поведением, что соответствует результатам исследований других авторов.

При этом подростки-сироты и подростки с девиантным поведением проявили в ходе исследования большую, по сравнению с одаренными подростками, деятельностную готовность к самоопределению по показателям: «Спонтанность», «Уход от проблем», «Ориентация во времени», «Гибкость поведения». Это, вероятно, связано с большей востребованностью и необходимостью этих характеристик в жизни подростков-сирот и девиантных подростков. Однако данные характеристики у обозначенных категорий подростков, как было показано выше, требуют дальнейшего развития.

Выявление и исследование наиболее сформированных характеристик психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков с особыми социальными ситуациями развития, наряду с изучением несформированных характеристик, представляется нам достаточно перспективным, так как опора на них может служить компенсирующим и развивающим потенциалом субъектности профессионального самоопределения в условиях специфических социальных контекстов и ограниченности субъектных ресурсов профессионального самоопределения.

Заключение

Значимость и сложность профессионального самоопределения многократно усиливаются для подростков с особыми социальными ситуациями развития, предъявляющими повышенные требования к субъектности личности в ее отношениях с окружающей средой. Негативный контекст социальной ситуации развития затрудняет процесс профессионального самоопределения и определяет необходимость активизации субъектных ресурсов для решения задач профессионального выбора и профессионального развития.

Интегральной характеристикой субъектности профессионального самоопределения как осознанного, самостоятельного, активного, ответственного профессионального выбора является психологическая готовность к его осуществлению, включающая систему когнитивных, деятельностных, мотивационных и личностных компонентов, обеспечивающих успешность профессионального самоопределения. Одновременно с этим психологическую готовность к профессиональному самоопределению можно рассматривать в качестве субъективного компонента социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности, определяющего ее активно-действенную позицию в отношении воздействий внешней среды.

Среди подростков с особыми социальными ситуациями развития выделяются подростки-сироты и подростки с девиантным поведением, подверженные наибольшим негативным воздействиям социальной среды, а также подростки с признаками одаренности, которые в силу различных причин социального и психологического характера требуют особого внимания со стороны специалистов, в том числе в процессе их профессионального самоопределения.

В связи с чрезвычайной актуальностью проблемы профессионального самоопределения для данных категорий подростков и недостаточной представленностью работ, посвященных изучению психологической готовности как основы субъектности их профессионального самоопределения, было проведено сравнительное исследование трех групп подростков с особыми социальными ситуациями развития, обучающихся в специальных образовательных учреждениях республики Марий Эл: специальной школе для детей и подростков с девиантным поведением, школе-интернате для детей-сирот, многопрофильном

лицее для одаренных детей, а также подростков — учащихся общеобразовательной школы без специализации, которые явились группой сравнения.

Сравнительное исследование, проведенное с использованием батареи специально подобранных методик, позволило выявить специфику психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков с разными социальными ситуациями развития.

Как свидетельствуют результаты, по большинству показателей деятельностной и личностной готовности подростки с особыми социальными ситуациями развития всех исследуемых групп продемонстрировали недостаточную психологическую готовность к профессиональному самоопределению. А подростки-сироты и подростки с девиантным поведением проявили кроме того недостаточную когнитивную и мотивационную готовность, что существенно снижает уровень субъектности их профессионального выбора, задерживает процесс профессионального самоопределения и определяет необходимость разработки дифференцированных, личностно-ориентированных программ поддержки профессионального самоопределения, учитывающих специфику психологической готовности подростков с особыми социальными ситуациями развития. При разработке таких программ должны быть учтены не только негативная специфика готовности к профессиональному самоопределению у обозначенных категорий подростков, но и позитивные характеристики их психологической готовности к профессиональному самоопределению, которые могут служить основой компенсации и (или) развития недостаточно сформированных компонентов.

Литература

1. *Айгунова Б.К.* Взаимосвязь личностных особенностей подростков группы риска и их статуса в классе: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 296 с.

2. *Арон И.С.* Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. 284 с.

3. *Арон И.С.* Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 53—58.

4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352с.

5. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб: Лань, 2003. 654с.

6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

7. *Головей Л.А., Данилова М.В., Данилова Ю.Ю.* Становление личности и профессиональное самоопределение подростков из детских домов // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 273—297.

8. *Дроздецкая И.А.* Формирование толерантности у младших подростков группы риска во внеурочной деятельности в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2013. 219 с.

9. *Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 379с.

10. *Лебедева А.А.* Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 83—91.

11. *Леонтьев Д.А.* Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97—106.

12. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А.* Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120—134. doi:10.17759/chp.2015110311

References

1. Aigunova B.K. Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostei podrostkov gruppy riska i ikh statusa v klasse. Diss. dokt. psikhol. nauk. [The relationship of personal characteristics of adolescents at risk and their status in the class. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 296 p.

2. Aron I.S. Psikhologiya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: podkhody i rezul'taty issledovanii. Monografiya [The psychology of readiness to professional self-determination: approaches and research results. Monograph]. Yoshkar-Ola: Povolzhskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet, 2016. 284 p.

3. Aron I.S. Strukturno-soderzhatel'nyi analiz ponyatiya «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v kontekste professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [The structurally-substantial analysis of the concept of "social situation of development" in the context of professional self-identity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2013, no. 4, pp. 53—58. (In Russ.; abstr. in Engl.).

4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of identity formation]. Feldstein D.I. (eds.). Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 352 p.

5. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [The Fundamentals of defectology]. Saint-Petersburg: Lan', 2003. 654 p.

6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

7. Golovei L.A., Danilova M.V., Danilova Yu.Yu. Stanovlenie lichnosti i professional'noe samoopredelenie podrostkov iz detskikh domov [The personality and professional self-determination of teenagers from children's homes]. In Makhnach A.V. (eds.), *Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: Psikhologicheskii aspekt*. Moscow: « Institut psikhologii RAN» , 2015. pp. 273—297.

8. Drozdetskaya I.A. Formirovanie tolerantnosti u mladshikh podrostkov gruppy riska vo vneurochnoi deyatel'nosti v obshcheobrazovatel'noi shkole. Diss. kand. ped. nauk. [Drozdetskaya I. A. Formation of tolerance in younger high risk youth in extracurricular activities in secondary school. Dh. D. (Pedagogy) diss.]. Tomsk, 2013. 219 p.

9. Karabanova O.A. *S*otsial'naya situatsiya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, printsipy korrektsii. Diss. dokt. psikhol. nauk. [The social situation of child development: structure, dynamics, principles of correction. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 379 p.

13. *Николаева И.А.* Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (На примере подросткового возраста): дисс. ... канд. психол. наук. Курган, 2004. 172 с.

14. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592с.

15. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4—14. doi:10.17759/chp.2016120301

16. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. 400с.

17. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж. НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.

18. *Karabanova O.A.* Social Situation of Child's Development — the Key Concept in Modern Developmental Psychology // Psychology in Russia: State of the Art. 2010. № 3. P.130—153.

10. Lebedeva A.A. Kachestvo zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podkhoda k lichnostnomu [The quality of life of persons with disabilities: the environmental approach to personality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2012, no. 1, pp. 83—91. (In Russ.; abstr. in Engl.).

11. Leont'ev D.A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh [Development of personality in norm and in difficult conditions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2014, no. 3, pp. 97—106. (In Russ.; abstr. in Engl.).

12. Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Silant'eva T.A. Mesto i funktsii sotsial'noi podderzhki v strukture lichnostnykh resursov lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Place and functions of social support in the structure of personal resources individuals with disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2015, no. 3, pp. 120—134. doi:10.17759/chp.2015110311

13. Nikolaeva I.A. Sub"ektivnyi obraz sotsial'nogo mira kak reprezentatsiya sotsial'noi situatsii razvitiya lichnosti (Na primere podrostkovogo vozrasta). Diss. kand. psikhol. nauk. [The subjective view of the social world as representation of the social situation of personal development (For example adolescence.) Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Kurgan, 2004. 172 p.

14. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya [Practical psychology of education]. Dubrovina I.V. (ed.). Saint-Petersburg: Piter, 2004. 592 p.

15. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [The cultural-historical school of science: problems that put L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2016, no. 3, pp. 4—14. doi:10.17759/chp.2016120301.

16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie [Psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Pravoslavnyi Svyato-Tikhonovskii gumanitarnyi universitet, 2014. 400 p.

17. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood]. Moscow — Voronezh. NPO " MODEK", 2001. 417p.

18. Karabanova O.A. Social Situation of Child's Development — the Key Concept in Modern Developmental Psychology. Psychology in Russia: State of the Art, 2010, no. 3, pp. 130—153.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 73—80
doi: 10.17759/chp.2017130408
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 73—80
doi: 10.17759/chp.2017130408
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL PSYCHOLOGY

Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях

Л.Ю. Долгих*,
ФГБОУ ВПО ИГУ, Иркутск, Россия,
LadaDolgih@yandex.ru

В статье приводятся результаты анализа 120 связных устных высказываний детей с легкой умственной отсталостью. Описаны взаимосвязи между двумя семантическими характеристиками текстов (семантическая структура и коммуникативная развернутость) и коммуникативными условиями речепорождения. Показано, что к концу начальной школы умственно отсталые дети в большинстве случаев способны принять и выполнить задание, требующее порождения связного устного высказывания, однако тексты половины детей в содержательном плане воспринимаются как недостаточные для полноценной коммуникации. При усилении коммуникативной направленности речепорождения большинство умственно отсталых школьников можно побудить к порождению текстов, обладающих большей степенью развернутости и более сложной семантической структурой. Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что, изменяя ситуацию речепорождения, можно обнаружить такие условия, в которых семантические показатели текста умственно отсталых младших школьников улучшаются за счет включения мотивационных механизмов.

Ключевые слова: связная речь, семантическая структура текста, коммуникативная ситуация, умственно отсталые дети.

Semantic Structure and Communicative Sufficiency of Monologue of Mentally Retarded Children in Different Communicative Situations

L.Yu. Dolgikh,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,
LadaDolgih@yandex.ru

The article presents the results of semantic analysis of 120 monologues produced by children with mild mental retardation. The author describes the interrelation between such semantic characteristics as seman-

Для цитаты:
Долгих Л.Ю. Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 73—80. doi: 10.17759/chp.2017130408

For citation:
Dolgikh L.Yu. Semantic Structure and Communicative Sufficiency of Monologue of Mentally Retarded Children in Different Communicative Situations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 73—80. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130408

* *Долгих Лада Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВПО ИГУ), Иркутск, Россия. E-mail: LadaDolgih@yandex.ru
Dolgikh Lada Yurievna, PhD in Psychology, Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia. E-mail: LadaDolgih@yandex.ru

tic structure and communicative sufficiency and communicative situation. It was found that at the end of primary school mentally retarded children in most cases are able to accept and accomplish a speech task demanding to produce a text, but half of children's texts are insufficient for communication. If the communicative significance of speech situation is reinforced, most mentally retarded pupils can be encouraged to produce more detailed and comprehensive texts with a more complex semantic structure. Thus, the hypothesis was confirmed that by varying the communicative situation it is possible to detect such conditions in which semantic characteristics of mentally retarded children's texts improve due to the involvement of motivational mechanisms.

Keywords: monologue, semantic structure, communicative situation, mentally retarded children.

На сегодняшний день отличия речевого развития умственно отсталых детей от нормы, в частности, особенности недоразвития их связной речи, всесторонне изучены и описаны в литературе (Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Л.В. Занков, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Ю.А. Круглова, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, Л.В. Матвеева, В.А. Озолайте, В.Г. Петрова, М.И. Шишкова и др.). Выявлено, что для монологической речи данной категории детей характерны замедленный темп формирования, неполноценность в мотивационном, содержательном, языковом планах. Детально описанные в литературе семантические недостатки объясняются авторами как особенностями познавательной деятельности детей, т. е. спецификой восприятия, осмысления и понимания окружающей действительности и собственного опыта, являющихся предметом высказываний, так и недоразвитием семантического компонента собственно речи на всех ее уровнях [8; 9; 14 и др.]. Особо отметим, что среди причин содержательной неполноценности рассказов умственно отсталых детей выделяется также недоразвитие коммуникативной деятельности как таковой: дети не ориентируются на понимание их рассказа адресатом, рассказы остаются ситуативными, даже если дети знают, что собеседник не являлся свидетелем описываемого ими события [9; 14].

Представляется, что на современном этапе специфика недоразвития семантического компонента речи умственно отсталых детей описана в литературе как феноменологически, так и с точки зрения механизмов возникновения достаточно полно для того, чтобы обратиться к исследовательским задачам иного плана. В связи с этим мы предприняли исследование, основополагающей идеей которого является положение Л.С. Выготского о том, что любой ребенок с нарушенным развитием — прежде всего ребенок, он развивается, и у него обязательно есть сохранные стороны и качества, нередко отходящие в исследовательской и образовательной практике на второй план: «Мы подмечаем крупицы дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети», — писал Л.С. Выготский [3, с. 39]. Поиск этих сохранных сторон и стал целью нашей работы. Учитывая данные о ведущей роли коммуникативного фактора в речепорождении (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя [2; 6; 7; 12; 13] и др.), мы предположили, что именно изменение коммуникативной ситуации поможет выяснить, при каких условиях умственно отсталые дети, несмотря на хорошо известные типические особенности их речи, могут выйти на более высокий уровень решения коммуникативных задач за счет изменения тех или иных характеристик семантической стороны речепорождения, какие из этих характеристик более «податливы» в отношении ситуативных коммуникативных факторов, как именно с ними связано повышение коммуникативной успешности речепорождения. Мы также полагаем, что, варьируя условия речепорождения, можно «нащупывать» зону ближайшего развития детей и, говоря словами Л.С. Выготского, выявить, «… что в развитии умственно отсталого ребенка работает не против нас, а на нас» [3, с. 117].

Теоретическими основаниями выбора методов и методики нашего исследования выступают представления об этапе семантического программирования в структуре процесса порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина [1; 6; 7; 12]), а также психолингвистический подход к анализу семантической структуры текста как иерархии смысловых предикатов (Н.И. Жинкин, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя [5; 6; 7] и др.).

Семантическое (внутреннее, смысловое) программирование выделяется как этап во всех отечественных психолингвистических моделях порождения речевого высказывания [1; 6; 7; 12; 13 и др.]. Судить об этих сложных внутренних процессах мы, тем не менее, можем только по их представленности в тексте, где результаты семантического программирования уже прошли этап лексико-грамматического структурирования и оформлены по языковым правилам. В продукте речемыслительной деятельности объективированы результаты всех этапов формирования и формулирования мысли (А.А. Леонтьев [12], И.А. Зимняя [7]), и необходимы специальные методы, чтобы их «отделить».

В ряде психолингвистических исследований было показано, что анализ поверхностной структуры текста (языковых средств) не позволяет прямо оценить его содержательную структуру, так как показатели семантической стороны речи и ее внешнего оформления не имеют прямых соответствий. В то же время, психолингвистические методы, анализирующие текст как иерархически организованную систему предикаций (Н.И. Жинкин, Т.М. Дридзе [5; 6] и др.), дают при изу-

чении смысловой стороны высказываний адекватные результаты. Эффективность использования методики анализа предикативной структуры текстов, созданных детьми, показана в работах Л.В. Поповой [15], Р.И. Лалаевой и Д.И. Бойкова [10] и др.

Метод

В эксперименте, результаты которого представлены в данной статье, проанализированы 120 высказываний, полученных от 60 детей 10—12 лет с легкой умственной отсталостью. Все они являются учениками 3—4-х классов специальных (коррекционных) школ г. Иркутска.

Основным методом исследования являлся индивидуальный эксперимент. Процедура обследования состояла в предъявлении каждому ребенку двух заданий, требующих построения связных высказываний в меняющихся коммуникативных условиях:

- коммуникативная ситуация № 1: рассказ о запомнившемся случае как выполнение требования взрослого;
- коммуникативная ситуация № 2: рассказ о запомнившемся случае в коммуникативно насыщенных условиях.

Вторая ситуация является более насыщенной в коммуникативном плане. При составлении рассказа коммуникативную направленность речепорождению обеспечивало групповое прослушивание детских высказываний, записанных на диктофон (детям было предложено создать в классе фонотеку рассказов), а сама запись на диктофон создавала более сложную систему мотиваторов высказывания, в которой значимой для разных детей может оказаться и игра, и своеобразное «самоисследование», и «исследование» диктофона, его возможностей, и самоутверждение в группе.

Далее была использована методика анализа семантической развернутости и структуры текста. Описание методики и обоснование возможностей ее использования для изучения речевой деятельности умственно отсталых детей были даны нами в более ранних публикациях [4]. На сегодняшний день тексты детей подвергнуты нами анализу более чем по 20 критериям, в настоящей статье мы приводим результаты по первым двум из них: семантическая структура текстов и коммуникативная развернутость. Выбор критериев определяется не только ограниченным объемом статьи, но и логикой анализа.

Результаты

Несмотря на то, что в полученных нами текстах в той или иной степени обнаруживались типичные для данной категории и хорошо описанные в литературе недостатки как смыслового, так и языкового плана, 116 (96,7 %) из 120 высказываний вполне можно назвать связными текстами, разными по качеству содержания и его выражения, но имеющими определенный замысел и языковое оформление, достаточное хотя бы для элементарного понимания этого замысла адресатом, а также обладающими хотя бы на минимальном уровне характеристиками целостности и связности, которые, по мнению А.А. Леонтьева, являются ключевыми для любого текста [11].

Теперь обратимся к данным, иллюстрирующим особенности семантической структуры текстов умственно отсталых младших школьников.

Начало пониманию текста как иерархически организованной структуры положил Н.И. Жинкин. Он рассматривал речь как систему предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета, при этом предикаты не нанизываются друг за другом в одну однородную цепь, но некоторые из них являются главными, другие дополнительными, а третьи — дополнительными к этим вторым и т. д., т. е. устанавливается некоторая иерархия предикатов [6, с. 192]. В дальнейшем на основе представлений Н.И. Жинкина была предложена методика выделения иерархических предикативных связей в тексте. Предикаты, выражающие основную мысль, получили название предикатов первого порядка; раскрывающие и уточняющие главный предикат — второго; еще более детализирующие — третьего и т. д. порядка [5; 7 и др.].

В детских текстах, полученных нами в эксперименте, общий замысел высказывания формируется на этапе вступительной беседы, при получении инструкции. Здесь ребенок определяется с действующими лицами, выбирает случай (событие), о котором будет рассказывать. Достаточно часто (36,7% текстов в первой и 70% во второй экспериментальной ситуациях) учащиеся 3—4-го класса уже обозначают предикацию первого порядка (т. е. предмет рассказа) в завязке своего рассказа. В остальных случаях предикация первого порядка не имеет языкового оформления, однако адекватность текста заданной теме говорит о ее наличии.

Предикации второго порядка в наших экспериментальных заданиях, предполагающих построение повествовательного текста, раскрывают событие — в основном это действия героев. Функционально они составляют ядро события, канву, основу сюжета, поэтому дальше будем называть их «основными» предикациями. Синтаксически «основные» предикации чаще всего соответствуют интонационно законченной фразе. Структурно, на уровне текста, все предикации второго порядка могут быть рассмотрены как параллельно соединенные предикаты к его теме.

В качестве предикаций третьего порядка фиксировались смысловые единицы, служащие для уточнения, разъяснения, иллюстрации основных признаков события, а также «фоновые» предикации, в которых вводится информация, поясняющая, на каком фоне событие разворачивается (его временные, пространственные характеристики и т. п.). Таким образом, функционально это предикации «иллюстративного» характера. В структурном отношении «иллюстративные» преди-

кации углубляют текст[1], а в линейном — находятся как бы «между» однородными на уровне целого текста предикациями второго порядка. Их исключение из текста не влияет на развитие сюжета, но обедняет текст, делает его менее насыщенным деталями.

В показателях семантической структуры текстов (количество предикаций разного порядка) наблюдается значительный разброс в индивидуальных показателях, а также зависимость насыщенности содержания текстов от условий речепорождения. Средние значения приведены в табл. 1.

Таблица 1

Среднее количество предикаций в текстах, полученных в разных коммуникативных условиях

Показатели семантической структуры	Условия речепорождения	
	Выполнение требования	Коммуникативно насыщенная ситуация
Общее количество предикаций	6,8	12,1
Количество «основных» предикаций	5,8	9,57
Количество «иллюстративных» предикаций	1,0	2,6

Прежде всего обращают на себя внимание существенные различия между экспериментальными заданиями (по всем трем показателям значимость различий по t—критерию Стьюдента между ситуациями подтверждается при $\rho<0{,}001$). Действительно, составление рассказа в «коммуникативно обогащенной» ситуации делает тексты в два и более раза насыщеннее, чем в обычных условиях. Очень важно, что происходит не просто количественное наращивание однородных «основных» предикаций (второго порядка,), но и обогащение текстов за счет появления «иллюстративных» текстовых единиц (третьего порядка).

Значение предикаций третьего порядка показывают следующие два примера. При одинаковом количестве «основных» предикаций второго порядка (по пять) тексты отличаются по своей коммуникативной успешности. Происходит это в данном случае именно за счет «иллюстративных» предикаций.

Пример 1[2]

С Андреем мы шли / в магазин // (II—1). И это / в магазин мы шли / *летом*[3] //. Я ему сказал / «На дорогу не выбегай» // (II—2). Он выбежал // (II—3). А потом / я сказал ему «На дорогу не выходи» / и он сошел с дороги // (II—4). И мы ушли // (II—5). (*Илья Ш., 11 лет*)

Пример 2

Мы, когда с Люсей пошли на кухню / ну / Люся говорит «Моро... / Сейчас мороженое растает» // (II—1). *Мама купили ей* // (III—1). *И мне тоже* // (III—2). *Оно уже таяло / капало* // (III—4). Люся пошла за блюдцем // (II—2). Взяла // (II—3). *А у ней еще котенок был* // (III—3). *Ее звали Мур...* / Мурзилка // (III—4). И *эта кошечка / ну / зацепилася* / ну / и *лапкой там застряла* / и / Люся упала на котенка // (II—4). А ко... / *потом двери открылись* / котенок убежал / а блюдце разбилось // (II—5). (*Катя К., 10 лет*)

Далее перейдем к анализу коммуникативной развернутости высказываний. Подчеркнем, что данный показатель отражает не формальный объем текста, а его особенности с точки зрения успешности восприятия адресатом и принимает во внимание такие характеристики высказывания, как достаточность «основных» предикаций для представления слушателем сути события и наличие «иллюстративных» смысловых единиц, т. е. детализирующих и поясняющих для слушателя основные характеристики события. Отметим, что успешность языкового оформления текстов при выделении уровней коммуникативной развернутости не учитывается.

По коммуникативной развернутости все полученные тексты можно разделить на четыре уровня (табл. 2), где первый — «дотекстовый». К нему отнесены четыре высказывания, полученные в первом экспериментальном задании, которые нельзя назвать полноценными текстами.

Таблица 2

Уровни коммуникативной развернутости связных устных высказываний умственно отсталых младших школьников в разных коммуникативных ситуациях

Уровень коммуникативной развернутости	Условия речепорождения	
	Выполнение требования	Коммуникативно насыщенная ситуация
Первый	6,7	0
Второй	40,0	16,7
Третий	36,6	36,7
Четвертый	16,7	46,6

Ко второму уровню коммуникативной развернутости отнесены тексты, которые оставляют впечатление предельно бедных, примитивных в содержательном плане. В одних случаях тексты включают «одномоментное» событие, т. е. практически не развивающееся во времени, происходящее в одной локации. Рассказ похож на скупое, неразвернутое опи-

[1] Предикации, непосредственно иллюстрирующие предикации второго порядка, могут, в свою очередь, также быть содержательно развиты, уточнены и т. п. В ряде психолингвистических работ таким предикациям присваивается более глубокий уровень, порядковый номер которого определяется по отношению к предикации первого порядка. Мы определяем иллюстративные предикации лишь по их функции, поэтому все они, независимо от уровня погружения в предикативной структуре тексте, относятся к третьему порядку.

[2] Римской цифрой обозначен уровень предикаций, арабской — порядковый номер предикации данного порядка в тексте. Предикации третьего порядка («иллюстративные») выделены курсивом.

[3] В данном случае «летом» — это иллюстративная смысловая единица, структурно меньшая, чем выделяемые нами *текстовые* предикации (т. е. меньше отдельной фразы, выделяемой структурно и интонационно), поэтому она не обозначена как отдельная предикация третьего порядка. Роль таких смысловых единиц в семантическом наполнении и структуре детских текстов мы планируем показать в последующих публикациях.

сание фотографии. У других детей тексты состоят из цепочки сменяющихся во времени или пространстве действий, как если бы они описывали серию картинок, составляя по каждой лишь одно малораспространенное предложение. Для обоих вариантов характерно своеобразное «нанизывание» предикаций: высказывания состоят из нескольких однородных семантических единиц, связанных тематически. Достаточно часто наблюдается также структурный монотон, когда одна-две синтаксических модели используются ребенком неоправданно часто. Данные особенности хорошо видны в следующем примере.

Мы с Ромкой в цирк ходили //. Мы там лошадей смотрели //. Там еще тигры были / тигров смотрели мы //. Клоунов смотрели еще //. (*Паша Л., 11 лет*)

Монотон в данном случае в первую очередь семантический: весь текст сводится к тому, что дети «смотрели кого-то». Структурно данный текст тоже демонстрирует монотон. В нем четыре фразы. Несмотря на то, что синтаксическая структура предложений на поверхностном уровне различается (в первом предложении: подлежащее — обстоятельство места — сказуемое; во втором: подлежащее — обстоятельство места — дополнение — сказуемое; в третьем: обстоятельство места — подлежащее — сказуемое; дополнение — сказуемое — подлежащее; в четвертом: дополнение — сказуемое), семантическая структура трех последних фраз имеет одну модель: действующее лицо — действие (смотрели) — объект (лошадей, тигров, клоунов).

В некоторых случаях цепочка таких фраз была достаточно длинной, оставаясь при этом примитивной по семантическому наполнению. По этой причине нельзя определить количественные показатели основных смысловых единиц в текстах второго уровня: чаще всего их меньше пяти при описании одномоментного события, но в случае монотонного развертывания события количество может достигать 5—8 и даже более. Наблюдение за детьми во время рассказывания, а также анализ интонации и семантики высказываний создают впечатление, что ребенок «набирал» содержание, последовательно добавляя каждую так или иначе относящуюся к теме новую мысль, пришедшую ему в голову, пока ему не казалось, что выполнение задания можно закончить:

Я лето провела... // Я ездила ... / *в Воронеж* //. Мы ходили ... / за грибами //. Купалися //. Загорали //. Собирали семечки //. За кукурузой ездили //. Копали картошку //. Дома ремонт делали //... *А в сентябре* ... / собирались в школу //. Приехали... / сюда / *домой* //. (*Жанна Н., 12 лет*)

Наиболее характерная особенность этого уровня — практически полное отсутствие детализации содержания, т. е. иллюстративных смысловых единиц, кроме «фоновых», обозначающих время и место действия. Признаки события (время, место, единичные аттрибутивы), если они вообще есть, синтаксически включены в структуру основной предикации:

Как мы праздновали / Пасху //. Мы красили яйца //. Покупали / стряпали куличи / булочки //. Чай пили / ели //. Ходили / бились яйцами *на улице* //. Ходили гулять // На великах ездили кататься //. (*Толя П., 11 лет*)

Слушатель может понять, о чем *хочет* рассказать ребенок, но представления о событии и тем более о переживаниях говорящего не складывается. Такие тексты в обследованной группе предсказуемо составили достаточно большую долю в традиционной ситуации порождения высказываний по требованию — 40,0%. При повышении мотивации их количество становится меньше — 16,7%.

К третьему уровню коммуникативной развернутости были отнесены тексты, содержание которых слушателю кажется простым, но уже не примитивным. Основных смысловых единиц (т. е. составляющих событие действий) не намного больше, чем на предыдущем уровне (до 9), но они достаточны для того, чтобы представить себе суть события. Развернутость высказывания субъективно воспринимается адресатом как небольшая, минимальная, но в сравнении с текстами второго уровня сразу обращает на себя внимание наличие иллюстративных смысловых единиц (ИСЕ). Появляются не только ИСЕ, синтаксически не выделенные из основной, но и единичные ИСЕ, выделенные ребенком в структуре текста, т. е. лингвистически равные отдельному предложению. Приведем примеры текстов третьего уровня.

Мне запомнилось / как меня машина сбила //. *Проехала по ноге* //. Я... / шел по улице //. *Зеленый свет загорелся* / я начал переходить / какой-то *пьяный* мужик проехал ... / мне по ноге //. Я ... / *мне пальцы сломал* / меня в больницу мама увезла //. (*Саша Х., 11 лет*)

Когда я поступила во второй класс / я зашла / *в класс* / и меня Ольга Сергеевна спросила / «Есть кто здесь знакомые? // *Твои* знакомые?» //. Я ответила «Да есть» //. А еще / меня Ольга Сергеевна потом вызвала к доске / я примеры решила //. *А примеры были легкие* / я решила их и *сразу* получила пятерку //. (*Лиза П., 10 лет*)

В обследованной выборке тексты третьего уровня составили 40% в первой и 36,7% во второй экспериментальных ситуациях.

Еще 16,7% третьеклассников в первом задании и 46,6% во втором продуцировали высказывания, которые оставили впечатление вполне успешных и достаточных для данного возраста в коммуникативном плане и были отнесены к четвертому уровню развернутости. Событие хорошо представляется слушателю, описывается с определенной степенью детализации, т. е. достаточно количество не только основных (их более 9), но и разнообразных иллюстративных смысловых единиц. В большинстве случаев обращает на себя внимание ощущение открытости говорящего, его увлеченности содержанием, углубленность в свое высказывание.

Когда я была в детском доме / на нас упал самолет //. И мы... / *Я спала как раз около окошка* / на меня упала

рама //. Я *испугалась* и выбежала из комнаты //. *Я выбежала самая последняя* //. Тама... / шторки горели у нас... *и ветер дул их* на меня / и я пробежала *быстро / по лестнице* сбежала / *успела вещи схватить* / и побежала //. *Там у нас дом стоял* / и тетенька одежду дала / одела меня / и я... //. Мы сидели *сперва* ... со всех ... / *со всей группой* со своей сидели там ... / у тетеньки этой... / у тетеньки... / *она нам разрешила у ней дома посидеть* //. Мы посидели //. Телевизор *они нам включили* / мы смотрели //. *Потом за нами приехал автобус* / нас увезли в *тринадцатый* интернат //. Мы в тринадцатом интернате пожили / потом нас в санаторий отправили //. *В санаторий отправили / лечилися* //. Потом нас в лагерь отправили //. После лагеря нас в садик отправили / а после садика меня сюда отправили //. *А сейчас тама сделали этот... / первый детский дом ... / красиво* //. *Там мой братик живет* //. *Да / он ко мне позавчера приезжал / братик* //. (*Света Г., 10 лет*)

Распределение детей по уровням коммуникативной развернутости в разных коммуникативных ситуациях (табл. 2) убедительно доказывает, что благоприятные в коммуникативном отношении уровни характерны для задания, насыщенного коммуникативными моментами, в большей мере, чем при обычном выполнении требования ($\rho<0{,}01$). Таким образом, на основании проанализированных данных можно утверждать, что коммуникативная развернутость высказывания у умственно отсталых детей 10—12 лет в достаточно большой степени зависит от мотивационных характеристик ситуации порождения высказывания, а не только от собственно речевых возможностей детей.

Покажем улучшение коммуникативной развернутости высказывания на следующем достаточно типичном примере. Любопытно, что ребенок описывает один и тот же случай.

Задание 1.

С Андреем мы шли / в магазин //. И это / в магазин мы шли / *летом* //. Я ему сказал / «На дорогу не выбегай» //. Он выбежал //. А потом / я сказал ему: «На дорогу не выходи» / и он сошел с дороги //. И мы ушли //. (*Второй уровень развернутости*)

Задание 2.

Когда мы поехали к маме / в магазин //. *Начали переходить через дорогу / а там / а там это / машина ехала / светофор был / горел...* Машина / *иномарка* / когда ехала / *мы не увидели* //. И она чуть нас / ну / не задавила //. *Около бока* остановилась / потом / он ска... он сказал / «Не бегайте на дорогах» //. Ну, потом / пошли... / ну / *испугались* / пошли к маме / в магазин / и сказали //. Она сказала больше по дорогам нам не ходить //. Ну / пошла нас проводила: / до са... / ну / *через дорогу перевела* / ну / автобус... / *на автобус посадила* / и мы поехали домой //. Все. (*Третий уровень*)

(*Илья Ш., 11 лет*)

Обсуждение

Итак, в ходе анализа экспериментальных данных было выявлено, что рассмотренные характеристики семантической стороны речи умственно отсталых младших школьников действительно в определенной мере ситуативно обусловлены и могут меняться в зависимости от значимости для ребенка коммуникативной ситуации, в которой ему предлагается построить связный рассказ на заданную тему.

В настоящей статье приведены результаты анализа лишь по двум характеристикам семантической стороны речи. Обсудим, насколько они важны для повышения коммуникативной успешности высказывания умственно отсталых младших школьников.

С включением мотивационных механизмов наиболее очевидные изменения происходят в развернутости высказываний. Сам по себе объем текста не свидетельствует о качестве содержания. Однако нельзя не согласиться с тем, что предельная сжатость рассказов умственно отсталых детей в традиционных условиях речепорождения, как в ситуации урока, так и, например, психологического обследования, просто не дает ребенку более-менее успешно выразить какое бы то ни было содержание. Выделение четырех уровней коммуникативной развернутости позволило нам в определенной мере установить связь между развернутостью высказывания и его способностью выполнять функцию коммуникации, донесения замысла говорящего до собеседника. Мы надеемся, что наши данные и приведенные сравнительные примеры высказываний детей в разных коммуникативных условиях убедительно доказывают, что сжатость и скупость речи является типичной, но не абсолютной характеристикой речи умственно отсталого ребенка.

Более важными являются полученные данные о возможности усложнения у детей семантической структуры высказываний. Улучшение данного показателя происходит не так очевидно, как развернутости, поскольку он более тесно связан с общим недоразвитием познавательной деятельности, однако хорошо фиксируется с помощью использованной методики. Появление полноценных «иллюстративных» предикаций, не нарушающее целостности текста, может считаться большим достижением для умственно отсталого ребенка. Оно означает способность одновременно пояснять свою мысль, ориентируясь на слушателя, и удерживать основной замысел: возвращаться по окончании уточняющего, иллюстрирующего участка высказывания к основному ходу события. Подчеркнем, что в соответствии с инструкциями никакого обучения при составлении текстов во втором задании не проводилось, т. е. ребенок шел на эти сложные действия по собственному побуждению. На наш взгляд, условия проведения эксперимента позволяют признать, что изменение в показателях семантической структуры текста можно отнести на счет изменения мотивации речепорождения.

В последующих публикациях мы планируем представить детальные результаты анализа других характеристик семантической стороны речи. Пока же следует отметить, что усиление коммуникативной направленности речепорождения, конечно, не способно преодолеть многие хорошо описанные в литературе типические недостатки семантической стороны речи умственно отсталых детей, такие как относительная бедность содержания, неполное, не-

точное, а в ряде случаев явно искаженное отражение в рассказе предметной стороны события, нарушения целостности высказывания, пропуск смысловых частей, без которых слушателю сложно воссоздать картину события, малое количество отражаемых смысловых отношений и т. д. Сохраняются в полученных высказываниях также и проблемы программирования высказывания: нарушения последовательности событий, пропуски смысловых единиц, которые необходимы адресату для понимания, «брошенные» темы и переходы на другую мысль, побочные ассоциации, разрывающие основную канву события, композиционные нарушения, резкие и непонятные для слушателя переходы от одной мысли к другой. Нередко при анализе текстов без учета интонации и поведения ребенка оказывается не просто вообще определить замысел высказывания, так как, даже при его наличии, ребенок не умеет выстроить повествование таким образом, чтобы акцентировать внимание слушателя на существенных характеристиках события, особенно когда они касаются собственных переживаний, чувств (напомним, что задание требовало рассказать не просто о событии, а о запомнившемся случае), «увлекается» второстепенными деталями.

Более того, изменение речевой продукции умственно отсталых учащихся, связанное с повышением коммуникативной направленности речепорождения и проявляющееся в попытках сделать свой рассказ более полным, понятным для слушателя, в большинстве случаев ведет к тому, что высказывание становится заметно сумбурнее, хаотичнее, появляется больше языковых конструкций, неправильных с точки зрения языковых норм либо характерных для разговорной речи.

В то же время, нам кажется очень важным подчеркнуть, что уже на данном этапе исследования мы можем утверждать, что потеря «гладкости» высказывания в сочетании с субъективно хорошо фиксируемым повышением его содержательной и интонационной «живости», а также коммуникативной направленности означает попытку ребенка оречевить сложное содержание, для которого приходится использовать еще не сформированные текстовые умения и языковые конструкции. Данный факт исключительно важен для обучения, так как, отказываясь от стереотипных смысловых и формально-языковых структур, ребенок как раз и «открывает» учителю зону своего ближайшего развития.

Напрашивается практический вывод: чтобы при выполнении учебных речевых упражнений обеспечить их развивающий эффект, т. е. построить работу в зоне ближайшего развития, необходимо создание коммуникативной ситуации. Таким образом, наше исследование в очередной раз подтверждает важность использования в качестве средства актуализации потенциальных речевых возможностей умственно отсталых школьников коммуникативного подхода, который активно утверждается в специальной методике развития речи и обучения языку в настоящее время (А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Г.Л. Лещинская, Э.В. Якубовская, М.И. Шишкова и др.).

Тем не менее, в практике специальных коррекционных школ до сих пор обеспечение развернутости и содержательности монологической речи детей идет в основном другим путем — педагог стремится как можно в большей степени задать содержание будущего рассказа, предлагая детям его название (тему), картинку или серию картин, план, опорные слова, образец.

Прием моделирования коммуникативной ситуации, который, казалось бы, должен широко внедриться в практику школ после появления в программах под редакцией И.М. Бгажноковой курса «Устная речь» (автор программы С.В. Комарова), а затем соответствующих школьных учебников и методических рекомендаций, до сих пор недооценивается педагогами-практиками. Наш опыт работы со студентами заочного отделения дефектологического факультета подтверждает, что работающие учителя склонны рассматривать его лишь как второстепенный прием, своеобразный «игровой момент», не меняющий сути традиционного выполнения речевого упражнения, в котором максимально должны быть предзаданы и содержание, и языковое выражение высказывания.

Итак, на основе представленных данных мы можем сделать следующие ***выводы***.

К концу начальной школы умственно отсталые дети 10—12 лет в большинстве случаев способны к порождению связного устного высказывания на заданную тему в условиях выполнения учебно-речевого задания. Однако в традиционной ситуации выполнения требования их тексты в содержательном плане воспринимаются как недостаточные для полноценной коммуникации почти в половине случаев. Предикативная структура высказываний остается простой и большей частью представлена однородными предикациями второго порядка, содержание которых в повествовательном тексте сводится к перечислению действий героев. Предикации третьего порядка, иллюстрирующие, поясняющие основные предикации, а также углубляющие структуру текста, единичны. Низкий уровень развернутости высказываний создает впечатление примитивности содержания рассказа, нежелания или неумения говорящего раскрывать его, делать более понятным для слушателя.

В то же время, другая половина умственно отсталых детей к концу начальной школы уже способны создать адекватные заданию простые, а в ряде случаев и относительно сложные тексты, развернутость которых позволяет слушателю без труда понять замысел говорящего.

При изменении коммуникативных условий речепорождения большинство умственно отсталых школьников 10—12 лет можно побудить к порождению текстов, обладающих достаточной степенью развернутости для того, чтобы признать их коммуникативно приемлемыми. По сравнению с ситуацией выполнения задания по требованию при насыщении речевой ситуации коммуникативными и иными мотиваторами один и тот же ребенок способен продемонстрировать более высокие показатели как семантической развернутости своего текста, так и его структуры, т. е. обе характеристики могут в определенной степени улучшаться за счет включения мотивационных механизмов.

Литература

1. *Ахутина Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 213 с.

2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 377 с.

4. *Долгих Л.Ю.* Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью: дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003. 215 с.

5. *Дридзе Т.М.* Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 92—99.

6. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: избр. труды. М.: Лабиринт, 1998. 368 с.

7. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

8. *Ильина С.Ю.* Речевое развитие умственно отсталых учащихся 5—9 классов: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб.: Каро, 2006. 240 с.

9. *Лалаева Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. 224 с.

10. *Лалаева Р.И., Бойков Д.И.* Особенности семантического структурирования текста у школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Дефектология. 1994. № 1. С. 6—10.

11. *Леонтьев А.А.* Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 7—17.

12. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

13. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.

14. *Петрова В.Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.

15. *Попова Л.В.* Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 129—134.

References

1. Akhutina T.V. Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskii analiz sintaksisa [Speech production. Neurolinguistic analysis of syntaxes]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 213 p.

2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.

3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Basics of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 377 p.

4. Dolgikh L.Yu. Vliyanie kommunikativnoi situatsii na motivatsiyu recheporozhdeniya mladshikh shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu. Diss. kand. psikhol. nauk [The influence of communicative situation upon the speech motivation of mentally retarded children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Irkutsk, 2003. 215 p.

5. Dridze T.M. Ponyatie i metod ustanovleniya soderzhatel'noi struktury teksta primenitel'no k uchebnomu tekstu [Concept and method of semantic structure investigation with reference to the study text]. In Zhluktenko Yu.A., Leont'ev A.A. (eds.), *Psiholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya* [*Psycholinguistic and linguistic nature of text and characteristics of its perception*]. Kiev: Vishcha shkola, 1979, pp. 92—99.

6. Zhinkin N.I. Yazyk — rech' — tvorchestvo: izbrannye trudy [Language — Speech — creativity: Collected Works]. Moscow: Labirint. 1998. 368 p.

7. Zimnyaya I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching to speak foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 160 p.

8. Il'ina S.Yu. Rechevoe razvitie umstvenno uchashchikhsya 5—9 klassov: Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie [Speech of mentally retarded schoolchildren of 5—9 grade]. Saint Petersburg: Karo, 2006. 240 p.

9. Lalaeva R.I. Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh: Kn. dlya logopeda [Logopedic treatment at remedial classes]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998. 224 p.

10. Lalaeva R.I., Boikov D.I. Osobennosti semanticheskogo strukturirovaniya teksta u shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu i zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Semantic structure characteristics of texts of children with mental retardation]. *Defektologiya* [*Defectology*], 1994, no. 1, pp. 6—10. (In Russ.).

11. Leont'ev A.A. Ponyatie teksta v sovremennoi lingvistike i psikhologii [Concept of text in modern linguistics and psychology]. In Zhluktenko Yu.A., Leont'ev A.A. (eds.) *Psiholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya* [*Psycholinguistic and linguistic nature of text and characteristics of its perception*]. Kiev: Vishcha shkola, 1979, pp. 7—17.

12. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Basics of psycholinguistics]. Moscow: Smysl, 1997. 287 p.

13. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Khomskaya E.D. (ed.). Rostov: Publ. «Feniks», 1998. 416 p.

14. Petrova V.G. Razvitie rechi uchashchikhsya vspomogatel'noi shkoly [Speech of mentally retarded schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1977. 200 p.

15. Popova L.V. Psikholingvisticheskie kharakteristiki ustnoi rechi mladshikh shkol'nikov [Psycholinguistic characteristics of speech of junior schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [*Problems of psychology*], 1982, no. 4, pp. 129—134.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 81—90
doi: 10.17759/chp.2017130409
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 81—90
doi: 10.17759/chp.2017130409
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа

С.В. Молчанов*,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
s-molch2001@mail.ru

О.В. Алмазова,**
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
almaz.arg@gmail.com

В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений подростков об ответственности при нарушении моральной нормы в моральных дилеммах разного типа. Доказано, что тип моральной дилеммы и контекст взаимодействия участников дилеммы обусловливает готовность подростков к признанию ответственности героя дилеммы в ситуации нарушения им моральной нормы. В дилеммах асоциального типа подростки более склонны к признанию ответственности нарушителя нормы, поведение которого приводит к явному ущербу для одного из участников взаимодействия. В дилеммах просоциального типа и дилеммах конфронтирующих норм подростки чаще не признают ответственность нарушителя нормы. Дан сравнительный анализ эмпирически выделенных типов представлений подростков об ответственности, включая дифференцированную ответственность с эгоистической направленностью, высокую ответственность, низкую ответственность и «полярную» ответственность. Выявлена неоднозначность связи оценки подростками поведения, готовности к признанию ответственности в случае нарушения моральной нормы и суждения о необходимости наказания нарушителя. Обсуждается связь уровня развития моральных суждений/морального мышления и представлений подростков об ответственности.

Ключевые слова: ответственность, моральная дилемма, наказание, моральное сознание, моральные суждения, контекст взаимодействия.

Agency in Professional Self-Determination of Adolescents with Special Social Situations of Development

S.V. Molchanov,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
s-molch2001@mail.ru

Для цитаты:
Молчанов С.В., Алмазова О.В. Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 81—90. doi: 10.17759/chp.2017130409

For citation:
Molchanov S.V., Almazova O.V. Adolescent Concepts of Responsibility in Different Types of Moral Dilemmas. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 81—90. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130409

* *Молчанов Сергей Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: s-molch2001@mail.ru
** *Алмазова Ольга Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: almaz.arg@gmail.com
Molchanov Sergey Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: s-molch2001@mail.ru
Almazova Olga Viktorovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: almaz.arg@gmail.com

O.V. Almazova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
almaz.arg@gmail.com

The paper presents results of an empirical study of adolescents' concepts of responsibility in different types of moral dilemmas characterized by violations of moral norms. The study proved that the type of moral dilemma and the context of interaction of its participants determine the adolescents' readiness to recognize the responsibility of the main character of the dilemma for violating the norm. In dilemmas of asocial type adolescents are more willing to recognize the responsibility of the offender whose behavior leads to obvious damage for one of the participants in the interaction. As for prosocial dilemmas and dilemmas of confronting norms, adolescents tend to deny the responsibility of the offender. The paper provides a comparative analysis of empirically identified types of adolescent concepts of responsibility, including the differentiated responsibility with egoistic orientation, high responsibility, low responsibility and 'polar' responsibility. The authors highlight the ambiguity of the relationship between adolescents' evaluation of behavior, their readiness to recognize responsibility in moral transgression, and their judgment about the necessity of punishment. The paper concludes with the discussion concerning the relationship between the level of development of moral judgments/moral reasoning and the concepts of responsibility in adolescents.

Keywords: responsibility, moral dilemma, punishment, moral consciousness, moral judgments, context of interaction.

В первых психологических исследованиях развития ответственности Ж. Пиаже рассматривал ретрибутивную ответственность в контексте проблемы коллективного наказания, что вполне согласовывалось с принятым представлением об ответственности человека как наказуемости за результаты своего поведения [1; 8]. Ответственность рождается из санкции. У Ж. Пиаже гетерономная мораль принуждения определяет генезис объективной ответственности, в которой искупительная санкция является регулятором морального поведения. Автономная мораль возникает в кооперации с равными сверстниками и определяет генезис субъективной ответственности, где действует санкция «взаимообоюдности». Первоначально ответственность напрямую связана с наказанием — быть ответственным означает быть справедливо наказанным. Роль наказания, с его точки зрения, — обеспечить существование морали и нравственности, поскольку сами санкции и ответственность являются необходимым условием генезиса и сохранения моральных ценностей. Однако, указывает Ж. Пиаже, в современном обществе, говоря об ответственности, в первую очередь исходят из наличия намерения, что позволяет рассматривать ответственность как интегративное личностное свойство [8].

В отличие от позиции Ж. Пиаже и Л. Кольберга, рассматривающих проблему ответственности как движение к полному социальному равновесию на основе соблюдения индивидуальных прав и автономии, К. Гиллиган предложила новую парадигму ответственности — как проявления заботы о других людях [15].

Философский дискурс проблемы человеческой ответственности определяет ответственность как противоречие должного и сущего, заданного в понятии категорического императива. Должное отражает значение моральной ответственности как механизма саморегуляции поведения. Сущее характеризует меру выполнения личностью социальных требований в различных сферах жизнедеятельности. Соотношение должного и сущего выражает степень принятия личностью социальных требований как оснований своего поведения на основе свободного морального выбора [7]. Ответственность как осознанная необходимость представляет то, что «... сам человек сознательно сможет и будет себе полагать в качестве необходимого и обязывающего...» [9, с. 267—268]. Путь развития ответственности через «... освобождение человека к новой свободе как к уверенному в самом себе самозаконодательству» [9, с. 270] требует ценностной, когнитивной, поведенческой и эмоциональной автономии личности, достижение которой составляет содержание и смысл развития в подростковом и юношеском возрасте. Развитие ответственности как интегративного свойства личности, разрешающего противоречие необходимости и свободы, основывается на единстве процессов социализации и индивидуализации [3].

При определения моральной ответственности необходимо исходить из трех критериев: 1) существования причинно-следственной связи между действием и его результатом, когда субъект действия сохраняет контроль над исходом событий; 2) способности субъекта прогнозировать возможные последствия своих действий и оценить их эффект для окружающих; 3) возможности свободного выбора своих действий [2; 14]. Таким образом, моральная ответственность предполагает *объективную возможность* выбора, без которой поведение, однозначно детерминированное внешней необходимостью, не может рассматриваться как поступок, подлежащий моральной оценке. Моральный выбор может осуществляться в двух вариантах — как отказ от нарушения моральной нормы в случае, когда нарушение влечет за собой привилегии и вознаграждение, либо как выбор между конкурирующими моральными нормами, когда следование одной норме неизбежно порождает риски нарушения другой. Возникает вопрос о детерминантах морального выбора. В трудах Ж. Пиаже и Л. Кольберга генезис и развитие ответственности были изучены в

связи с интеллектуальным развитием ребенка, причем выбор в моральной дилемме полагался обусловленным уровнем развития интеллектуальных структур. Оппонент когнитивного подхода и создатель альтернативного «интегративного подхода» Д. Рест утверждал, что процессы морального развития не могут быть описаны как жесткая последовательность качественно различающихся стадий или как степень количественного приближения к определенной когнитивной структуре. Анализ морального мышления и моральных суждений позволяет нам понять не только то, как поступит человек в ситуации морального выбора, но и каковы основания и причины его поступка. Если моральное мышление связано собственно с поступком человека, то моральные суждения являются представлениями о правомерных и необходимых формах и принципах поведения. Напрямую моральные суждения не являются предикторами морального поведения. Они подвержены влиянию фактора социальной желательности и обладают невысокой предсказательной силой [18; 19]. Большое значение при осуществлении морального выбора имеют и личностные особенности, в частности, особенности личностной автономии [5]. Моральное решение варьирует в зависимости от конкретного домена (сферы) и не может быть жестко привязано к определенной стадии или к переходной стадии. Феномен декаляжа в моральном развитии выступает в том, что человек при решении различных моральных дилемм использует различные моральные принципы (структуры). В своих поздних работах Л. Кольберг и А. Колби указывали на то, что уровень моральной компетентности человека зависит от контекста моральной дилеммы и далеко не всегда человек проявляет наивысший достигнутый им уровень моральной компетентности [12]. Уровень моральных суждений в решении моральных дилемм зависит от типа моральной дилеммы [13; 16; 20]; предпочитаемого выбора [11]; моральной атмосферы и контекста, т. е. от норм, правил, выполняемых социальных ролей [13]; аудитории и наблюдателей поведения [10]; ожидаемых последствий моральных выборов [11; 17]; аффективного состояния [13]. В зависимости от *соответствия морального выбора испытуемого социальным ожиданиям* можно выделить следующее типы моральных дилемм [20].

1. *Антисоциальные дилеммы,* где герой сталкивается с необходимостью выбора между поведением, противоречащим социальным ожиданиям и нормам, и следованием нормам. Антисоциальные дилеммы подразделяются на 2 подтипа: дилеммы соблазна, в которых испытуемый, желающий получить благо и привилегии, может получить их, если будет вести себя нечестно по отношению к другим людям, и дилеммы нарушений правил, в которых испытуемый видит или узнает о нарушениях законов, норм или правил, совершаемых другими людьми, и должен отреагировать на это;

2. *Просоциальные дилеммы*, в которых герой должен выбрать между просоциальным поведением и бездействием. Здесь также можно выделить 2 подтипа: а) дилеммы нужды, в которых люди нуждаются в помощи и содействии героя; б) дилеммы конфликтующих ожиданий, в которых двое или более человек ожидают от героя определенных действий, часто основывая свои ожидания на отношениях с ним. Оправдание ожиданий одного из участников приводит к депривации потребностей другого.

Таким образом, моральная ответственность может быть определена как выполнение человеком обязательств, регламентируемых принятой им системой моральных норм и ценностей на основе морального выбора в условиях достижения личностной автономии [6].

Целью нашего исследования стало изучение готовности подростков к признанию ответственности в моральных дилеммах разного типа. Нами была выдвинута ***гипотеза*** о том, что тип моральной дилеммы и контексте взаимодействия участников дилеммы обусловит готовность к признанию ответственности героя дилеммы в ситуации нарушения им моральной нормы.

Второй гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что уровень развития морального сознания является важным фактором готовности подростков к принятию ответственности.

Соответственно ***задачи исследования*** включали:

1) изучение готовности подростков к признанию ответственности нарушителя моральной нормы в зависимости от типа моральной дилеммы (антисоциальная дилемма, дилемма просоциального типа, дилемма конфронтирующих норм);

2) исследование связи оценки поведения и готовности к принятию ответственности;

3) изучение представлений подростков о связи ответственности и наказания в случае нарушения моральной нормы;

4) выявление вариантов отношения подростков к принятию ответственности в ситуации моральной дилеммы;

5) изучение связи уровня развития морального мышления и готовности к принятию ответственности.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие 314 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы.

Методики. В нашем исследовании мы использовали моральные ситуации из реальной жизни, поскольку именно в таких дилеммах испытуемые обнаруживают не потенциально возможный уровень морального мышления, как, например, в классической дилемме Хайнца философского типа (Л. Кольберг), а моральные дилеммы реальной жизни, при решении которых испытуемые опираются на свой реальный жизненный опыт, демонстрируя тот уровень морального мышления, который определяет их реальный моральный выбор [17]. Конструирование моральных дилемм было основано на результатах предварительного пилотажного исследовании, в ко-

тором подростков просили привести примеры ситуаций нарушения моральных норм.

Методика МОРС (моральные ситуации из реальной жизни) — для выявления готовности принятия ответственности в ситуации моральной дилеммы. Испытуемому предлагали 8 ситуаций, в которых небходимо было оценить действия героя в соответствии с тремя вопросами: 1) «Как Вы оцениваете поведение героя, (нарушившего моральную норму?»; 2) «В какой степени, по Вашему мнению, герой должен нести ответственность за происходящее?»; 3) «Чего, по Вашему мнению, заслуживает герой (наказания или поощрения)?». Содержание предьявляемых моральных ситуаций приведено в приложении.

Методика «Справедливость—Забота» (С.В. Молчанов) — предназначена для выявления уровня развития моральных суждений в соответствии с двумя основными периодизациями развития морального сознания — Л. Кольберга и К. Гиллиган, — описанными выше [4]. Испытуемым было предложено 38 утверждений, степень согласия с которыми предлагалось оценить по пятибалльной системе от «безусловно, не согласен» — 1 балл до «безусловно, согласен» — 5 баллов.

Результаты

Как можно видеть из табл. 1, самая высокая готовность подростков признать ответственность героя дилеммы обнаруживается в тех случаях, когда явное нарушение моральной нормы сочетается с ущербом от действий героя, нанесенным сверстнику (83% и 70% испытуемых). Самая низкая готовность к принятию ответственности наблюдается в случае, когда нарушение моральной нормы сочетается с получением выгоды партнером-сверстником (только 19,8% подростков признают ответственность героя дилеммы).

Отрицательная оценка поведения героя респондентами, даже в условиях установления причинно-следственной связи между действиями героя и их результатами, еще не влечет за собой признания подростками ответственности героя за последствия и результаты своего поведения. Так, несмотря на то, что 60,49% опрошенных подростков оценивают поведение героя негативно, только 48,4% признают ответственность героя дилеммы. Особенно ярко этот разрыв наблюдается для ситуаций конфликта моральных норм, когда выполнение одной нормы влечет за собой трансгрессию в отношении другой нормы. Так, в ситуации, когда героиня дилеммы называет имя инициатора коллективного прогула урока (выполнение нормы правдивости в отношении учителя), но при этом нарушает норму «не выдавать товарища», значительная часть респондентов оценивают ее поступок негативно (69,5%), но только 51,6% признают ответственность героини. Аналогично в ситуации, когда содействие в отношении сверстника автоматически влечет за собой отказ в содействии близкому взрослому, 73,5% подростков оценивают поведение героя дилеммы отрицательно, но только 50,6%, т. е. две трети из тех, кто дал негативную оценку поступку героя, готовы признать его ответственность.

Итак, ответственность признается в ситуации явного нарушения нормы, которая приводит к очевидному ущербу для одного из участников коллизии, т. е в дилемме асоциального типа. Ответственность

Таблица 1

Принятие ответственности в ситуации моральной дилеммы (по всей выборке)

Тип моральной дилеммы	Оценка поведения героя (в % от выборки)			Признание ответственности героя (в % от выборки)			Герой заслуживает наказания (Н) / поощрения (П) (в % от выборки)		
	Отриц.	?	Полож.	да	?	нет	Н	?	П
Нарушение нормы, ущерб для незнакомого взрослого	37	39,5	23,5	28,6	32,1	39,3	23,2	55,2	21
Нарушение нормы, ущерб для близкого сверстника	91	6,2	2,8	83	10,2	6,8	85,7	9,6	4,6
Риск ущерба для близкого сверстника, выгода для себя	48,2	36,8	14,9	35,2	37,7	26,9	25,9	52,7	14,4
Конфликт норм, выгода для близкого сверстника	22,5	35,2	41,3	19,8	24,8	55,4	11,4	46,4	44,2
Конфликт норм, выгода для себя, ущерб для сверстника	69,5	19,6	10,9	51,6	24,5	23,9	47,2	41,9	10,9
Нарушение нормы, ущерб для сверстника	81,7	13,0	5,3	70,0	18,3	9,6	73,2	24,7	2,2
Конфликт норм, выгода для близкого сверстника, ущерб для близкого взрослого	73,5	21,8	4,6	50,6	33,4	15,6	40,8	53	6,2
ИТОГО	**60,49**	24,59	14,76	**48,4**	25,86	25,36	**43,91**	40,5	14,79

не признается в ситуации, когда нарушение нормы влечет за собой определенные преимущества и «выигрыш» для партнера или для самого героя дилеммы. Близкая межличностная дистанция в ситуации, когда действия героя оказывают негативный эффект для благополучия партнера, является фактором, способствующим принятию ответственности. Негативная оценка действий героя дилеммы и признание его ответственности не являются достаточными для признания справедливости наказания. Только в случае явного нарушения нормы, повлекшего за собой ущерб для сверстника, подростки считают наказание правомерным. Положительная оценка действий героя, напротив, практически всегда сопровождается уверенностью в необходимости поощрения поведения героя. Таким образом, для подростков принятие ответственности не связано напрямую с наказанием.

Значительное разнообразие ответов подростков, как в отношении оценки действий героя моральной дилеммы, так и в готовности признать его ответственность, побудило нас выделить группы испытуемых, различающихся по решению дилеммы ответственности, применив метод кластерного анализа. В табл. 2 и 3 представлены распределение испытуемых по кластерам и характеристика готовности принятия ответственности в ситуации моральной дилеммы и выбора.

Общая установка в отношении признания ответственности для всех кластеров заключается в двух особенностях. Во-первых, в признании ответственности в условиях, когда действия героя дилеммы приводят к нанесению ущерба близкому сверстнику, либо сверстнику и близкому взрослому. Во-вторых, в отрицании ответственности, если при нарушении моральной нормы действия героя обеспечивают выгоду или иные привилегии и преимущества сверстнику. Можно видеть, что в оценке ответственности героя, нарушившего норму и нанесшего серьезный ущерб близкому сверстнику при сохранении выгоды для себя, все группы признают ответственность героя. Наряду с общими характеристиками, существует ряд существенных различий между кластерами.

Для *первого кластера*, включающего 52 испытуемых (16,6%), характерна дифференцированная ответственность эгоистической направленности. В целом, подростки, отнесенные к этой группе, склонны отрицать ответственность героя дилеммы даже в ситуации нарушения нормы. Ответственность признается лишь для ситуаций с явным нарушением нормы в отношениях с близким сверстником. Там, где нарушается баланс между собственными интересами и получением личной выгоды, с одной стороны, и сохранением доброжелательных отношений со сверстником — с другой, можно наблюдать признание ответственности героя дилеммы (ситуация, в которой стремление получить более высокую оценку сопряжено с риском снижения оценки у сверстника). Вместе с тем, там, где нарушение нормы осуществляется в отношениях с «далеким» сверстником, с которым у героя дилеммы нет дружеских отношений, и сопряжено с обретением вознаграждения или иной личной выгоды, испытуемые склонны отрицать ответственность героя. Так, например, при негативной оценке поведения героини дилеммы, «выдавшей инициатора прогула» (51,9%), которая, как полагают 30,8% респондентов этой группы, заслуживает наказания, только лишь 11,5% респондентов признают ответственность героини. Для данной группы характерно и то, что явное нарушение моральной нормы (украл мяч у сверстника, утаил ошибочно полученные деньги) не является для них основанием для признания

Таблица 2

Распределение испытуемых по кластерам

Кластеры	Количество испытуемых
1	52
2	124
3	64
4	74
Общее количество испытуемых	314

Таблица 3

Принятие ответственности в ситуации моральной дилеммы и выбора (1 — отрицание ответственности героя дилеммы, 3 — признание ответственности)

Моральная дилемма	Кластер			
	1	2	3	4
Нарушение нормы, ущерб для незнакомого взрослого	1,77	2,41	1,69	1,22
Нарушение нормы, ущерб для незнакомого взрослого	1,67	2,49	1,52	1,36
Нарушение нормы, ущерб для близкого сверстника, выгода для себя	2,48	2,90	2,83	2,68
Риск ущерба для близкого сверстника, выгода для себя	2,67	2,34	1,31	1,96
Конфликт норм, выгода для близкого сверстника	1,54	1,93	1,34	1,46
Конфликт норм, выгода для себя, ущерб для сверстника	1,71	2,72	1,22	2,85
Нарушение нормы, ущерб для сверстника, выгода для себя	2,00	2,89	2,58	2,76
Конфликт норм, выгода для близкого сверстника, ущерб для близкого взрослого	2,13	2,60	2,19	2,26

ответственности героя дилеммы, если речь идет о получении личной выгоды.

Второй, самый многочисленный, кластер (124 человека, 39,5% от всей выборки) характеризуется высокой готовностью подростков признать ответственность героя моральной дилеммы фактически во всех ситуациях, за исключением ситуации, когда конфликт нормы справедливости (каждый получает заслуженную оценку) и нормы помощи (выполнить за друга контрольную работу) решается в пользу помощи сверстнику. Эта группа была названа нами «ответственные».

Третий кластер (64 подростка, 20,4%) характеризуется низкой готовностью подростков признать ответственность героя дилеммы. Исключение составили ситуации явного нарушения нормы в отношениях с близким и далеким сверстником.

Четвертый кластер — «полярные» (74 подростка, 23,6%), как и первая группа, характеризуются дифференциацией признания ответственности героев моральной дилеммы в зависимости от типа моральной дилеммы. Явное различие между группами заключается в том, что для первой группы с дифференцированной ответственностью эгоистической направленности существенным фактором, нивелирующим ответственность героя дилеммы, является получение им личной выгоды, а для группы «полярных» ведущую роль играет нанесение ущерба сверстнику. «Полярность» оценок степени ответственности героев дилеммы находит выражение в резком разграничении ответственности в зависимости от контекста взаимодействия: признание высокой ответственности во взаимодействии со сверстниками, которым в результате действий героя нанесен ущерб, и низкая — в аналогичном взаимодействии с взрослым.

В табл. 4 и на диаграмме (рис. 1) представлены результаты решения дилеммы ответственности подростками, отнесенными ко всем четырем группам. Как можно видеть, наиболее строгую оценку поведения героя дилеммы дают подростки, отнесенные нами к группе с высокой ответственностью (70,2%), а самую низкую — подростки двух групп — группы с дифференцированной позицией с эгоистической направленностью и группы с низкой ответственностью (52,6% и 55% соответственно). При этом «высоко ответственные» подростки практически почти во всех случаях негативной оценки поведения героя признают его ответственность, в то время как для остальных групп можно констатировать «разрыв» между негативной оценкой поведения и признанием ответственности героя. Максимальный разрыв наблюдается в группах подростков с эгоистической позицией и с низкой ответственностью. Лишь 60% подростков, негативно оценивших поведение героя дилеммы, возлагают на него ответственность за последствия его действий из группы с эгоистической направленностью и 58% подростков — из группы с низкой ответственностью.

Анализ представлений подростков о связи ответственности и наказания в случае нарушения моральной нормы обнаруживает тенденцию отрицания необходимости наказания как прямого следствия нанесенного ущерба для подростков, продемонстрировавших высокую степень готовности признания ответственности. 23% подростков этой группы полагают, что признание ответственности не должно повлечь за собой наказания в просоциальных дилеммах и дилеммах конфронтации моральных норм. Интересно, что практически все группы не видят оснований для наказания героя дилеммы в ситуации взаимодействия с незнакомым взрослым. Что касается группы с эгоистической направленностью и группы с низкой ответственностью, то здесь также наблюдается достаточно широкий разброс суждений о необходимости наказаний, в которых далеко не всегда признание ответственности определяет необходимость наказания.

Так, например, в ситуации «украденный мяч» подростки из группы с эгоистической направленностью признают ответственность героя дилеммы только в 27% случаев, но считают, что он должен быть наказан в 55% случаев. Для группы «полярных», напротив, суждение об ответственности хорошо согласуется с признанием необходимости наказания. Таким образом, можно видеть, что признание ответственности за поведение, по мнению подростков, далеко не всегда должно сопровождаться наказанием.

В соответствии с концепцией Ж. Пиаже и Л. Кольберга, мы предположили, что существует связь между уровнем развития морального сознания (моральных суждений) и готовностью к принятию ответственности в моральных дилеммах, отражающих реальные ситуации, знакомые подросткам из жизненного опыта. Сравнительный анализ уровня развития моральных суждений, в соответствии с ориентацией на принцип справедливости (Л.Кольберг) по методике «Справедливость—Забота» подростков с разными представлениями об ответственности, выявил ряд существенных различий (табл. 5). Обнаружены статистически значимые различия между группами по показателям стадии инструментального обмена («ты — мне, я — тебе»

Таблица 4

Соотношение оценки поведения, признания ответственности и необходимости наказания героя моральной дилеммы

Группа	Негативная оценка поведения (в % от состава группы)	Признание ответственности (в % от состава группы)	Наказание (в % от состава группы)
Дифференцированная позиция эгоистической направленности	52.6	31.57	38.3
Высокая ответственность	70.21	65.1	50.1
Низкая ответственность	55	31.91	35.47
Полярная позиция	60.77	46.7	45.76

(критерий Краскела—Уоллиса, p=0.015)) с наиболее высокими показателями у подростков с дифференцированной ответственностью и эгоистической направленностью, что достаточно хорошо согласуется с особенностями признания ими ответственности, когда в случае получения личной выгоды даже при нарушении нормы ответственность отрицается. Показатели приверженности суждений третьей стадии — межличностной конформности и взаимных обязательств у подростков с разными представлениями о привязанности — также статистически значимо различны (p=0.037). Таким образом, выдвинутая гипотеза о связи уровня развития морального сознания/моральных суждений и готовности к признанию ответственности получила подтверждение.

Обсуждение

Наши результаты обнаруживают существенные различия в готовности признать ответственность героя дилеммы в зависимости от типа моральной дилеммы и контекста взаимодействия. Тип моральной дилеммы в значительной мере определяет признание ответственности героя. В антисоциальной дилемме, где герой нарушает моральную норму, подростки практически единодушно возлагают ответственность на героя. В просоциальных дилеммах, в которых герой, нарушая моральную норму, одновременно создает явную выгоду или преимущества для одного из участников дилеммы, подростки, как правило, отрицают ответственность героя за нарушение нормы. Существенным фактором оказывается межличностная дистанция в отношениях участников дилеммы. Выявлено, что близкая межличностная дистанция — друг-сверстник, брат, родители — оказывает положительное влияние на принятие ответственности, в этих отношениях подростки чаще готовы признать ответственность героя, в отличие от ситуации взаимодействия с незнакомым взрослым или сверстником, с которым он не находится в дружеских или родственных отношениях.

Выступила неоднозначность связи между оценкой подростками поведения героя дилеммы и признанием его ответственности за последствия действий. Отрицательная оценка поведения далеко не всегда приводит к делегированию ответственности герою дилеммы. Существенное значение имеют, во-первых, намерение героя дилеммы оказать содействие или помощь сверстнику, которое «перечеркивает» и признание ответственности за нарушение моральной нормы, и справедливость наказания, и, во-вторых, уровень развития морального сознания, определяющий, какие принципы составляют основу морального мышления респондента. Мы обнаружили, что в случае доминирования морали взаимовыгодного обмена (стадия инструментальной морали) для подростков характерна позиция дифференцированного признания ответственности эгоистической направленности, т. е. превалируют собственные интересы и получение выгоды. Низкие показатели приверженности моральным суж-

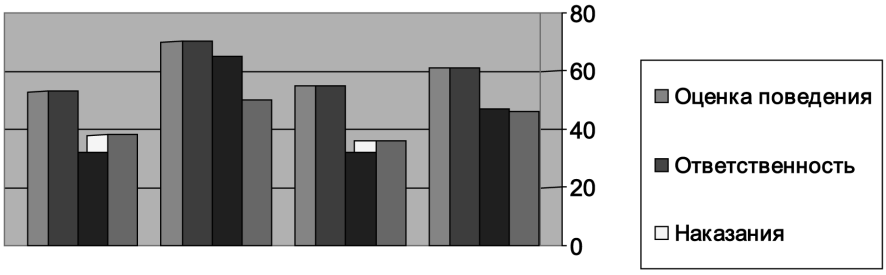

Рис. 1. Решение дилеммы ответственности подростками выделенных групп

Таблица 5

Уровень развития моральных суждений у подростков с разной степенью готовности к признанию ответственности

Стадии	Дифференцированная ответственность с эгоистической направленностью		Высокая ответственность		Низкая ответственность		«Полярные»	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Власть авторитета и наказаний	2,72	0,98	2,77	0,74	2,8	0,77	2,65	0,83
Межличностная конформность	2,92	0,85	3,33	2,99	3,38	4,17	3,29	3,81
Социальный закон и порядок	3,42	0,86	3,10	0,72	2,97	0,81	2,89	0,93
Социальный контракт, учет прав личности	3,83	0,88	4,17	2,9	3,91	0,71	4,32	3,76
Универсальные этические принципы	3,63	0,87	4,28	4,16	3,69	0,71	3,90	0,71

дениям стадии межличностной конформности у подростков этой группы свидетельствуют об отсутствии у них ориентации на нормы и правила поведения, обеспечивающие их принятие группой сверстников. Наши результаты обнаруживают сложный и неоднозначный характер представлений подростков о связи наказания и ответственности, характерный для подросткового возраста отход от позиции неизбежности и неотвратимости наказания в пользу многостороннего учета всех обстоятельств моральной трансгрессии. Эмпирически выявленные паттерны представлений подростков об ответственности позволяют выделить ряд условий, детерминирующих готовность подростков к признанию ответственности.

Выводы

1. Тип моральной дилеммы и контекст взаимодействия участников дилеммы обусловливает готовность подростков к признанию ответственности героя дилеммы в ситуации нарушения им моральной нормы.

2. В дилеммах асоциального типа подростки более склонны к признанию ответственности нарушителя нормы, поведение которого приводит к явному ущербу для одного из участников взаимодействия. В дилеммах просоциального типа, либо в случае получения героем явной личной выгоды или преимуществ подростки достаточно часто отказываются признать ответственность нарушителя нормы.

3. Контекст взаимодействия с близким сверстником повышает уровень сенситивности подростков к нарушению нормы и соответствующему признанию ответственности.

4. Характер ориентировки в дилеммах разного типа, учет намерений героя, нарушающего норму, и последствий этого нарушения, чувствительность к контексту взаимодействия определяют представления подростков об ответственности. Эмпирически выделены четыре типа представлений об ответственности: дифференцированная ответственность с эгоистической направленностью, высокая ответственность, низкая ответственность и «полярная» ответственность.

5. Уровень развития морального сознания/мышления является важным фактором готовности подростков к принятию ответственности и определяет паттерн представлений об ответственности.

Финансирование
Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 16-36-01113.

Funding
This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant № 16-36-01113.

Приложение

Моральные ситуации, использованные в исследовании:

1. Сильно уставший молодой человек сидит в заполненном людьми автобусе. Входит пожилая женщина. Молодой человек решил притвориться спящим, ему не хотелось уступать ей место.

2. В продуктовом магазине продавец ошибся и дал Пете слишком большую сдачу. Заметив это, он не сказал об этом продавцу и решил купить на эти деньги подарок для мамы.

3. Юра сломал видеомагнитофон. Когда родители обнаружили это, дома был только младший брат Юры. Родители посчитали, что это сделал он, и наказали его. Старший брат, вернувшись домой, и, поняв, что произошло, промолчал.

4. Две подружки одноклассницы — Маша и Света получили разные оценки за контрольную работу («3» и «4»), хотя их работы были совершенно одинаковы, при этом они не списывали друг у друга. Есть очень большой риск, что их строгий учитель скорее снизит четверку, чем повысит тройку. Тем не менее, Маша, получившая тройку, без ведома Светы подходит к учителю с обеими тетрадками.

5. Во время контрольной работы Максим, прежде чем решить свой вариант, решает вариант друга. Друг совершенно незаслуженно получает «пятерку».

6. Весь класс прогулял урок. На следующий день учитель требует выдать зачинщика или в противном случае грозится наказать всех, поставив двойки. Аня, которую дома наказывают за двойки, боится, что дома ее накажут и, чтобы избежать наказания, выдает зачинщика.

7. Володя мечтал о настоящем футбольном мяче, но родители отказывались покупать его. Как-то раз он увидел именно такой мяч у своего одноклассника, который не интересовался футболом. У него была очень обеспеченная семья, и его отец таким образом хотел приохотить сына к футболу. После уборки в классе Володя однажды увидел забытый одноклассником мяч и та как вокруг никого не было, он не удержался и взял его себе.

8. Ваш друг заранее пообещал прийти на Ваш день рождения. Но в этот день у него заболела мама и попросила его остаться с ней. Несмотря на это, Ваш друг исполнил данное им обещание быть на Вашем дне рождения и не выполнил просьбу мамы.

Литература

1. *Бейн А.* Эмоции и воля: пер. с англ. СПб.: Изд-во братьев Башинских, 1865. 364 с.

2. *Йонас Г.* Принцип ответственности: Опыт этики для технологической цивилизации: пер. с нем. М.: Айрис-Пресс, 2004. 480 с.

3. *Леонтьев Д.А.* О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22—30.

4. *Молчанов С.В.* Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. Т. 14. № 2. С. 59—72.

5. *Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А., Маркина О.С.* Развитие личностной автономии как условие формирование ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. 2015. № 4. С. 22—29. doi:10.17759/chp.2015110402

6. *Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А.* Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1(25). С. 84—90. doi: 10.11621/npj.2017.0110

7. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. 2-е изд.: М.: URSS, 2010. 248 с.

8. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка: пер. с фр. М.: Академический проект, 2006. 480 с.

9. *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии / Под ред. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1988. С. 261—313.

10. *Carpendale J.I., Krebs D.L.* Situational variation in moral judgments in a stage or on a stage? // Journal of Youth and Adolescence. 1992. Vol. 21. P. 203—224.

11. *Carpendale J.I., Krebs D.L.* Selfish incentive, moral choice and moral justification // Journal of Personality. 1995. Vol. 63. P. 289—313.

12. *Colby A., Kohlberg L., Speicher B., Hewer A., Candee D., Gibbs J., Power C.* The Measurement of Moral Judgment. Theoretical Foundation and Research Validation. Vol. 1. NY: Cambridge University Press, 1987. 397 p.

13. *Denton K., Krebs D.L.* From the scene to the crime: the effect of alcohol and social context on moral judgment // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59. P. 242—248.

14. *Eshleman A.* Moral Responsibility [Электронный ресурс] // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / E.N. Zalta (Ed.). Stanford: Stanford University Press, 2009. URL: https://plato.stanford.edu/archives/win2009/entries/moral-responsibility/ (дата обращения 1.06.2017).

15. *Gilligan C.* In a different voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. Vol. 47. P. 1—26.

16. *Krebs D.L., Denton K., Vermeulen S.C., Carpendale J.I., Bush A.* The structural flexibility of moral judgment // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61. P. 1012—1023.

17. *Krebs D. L., Denton K.* The forms and functions of real-life moral decision making // Journal of Moral Education. 1997. Vol. 26. Issue 2. P. 131—146.

18. *Rest J.R.* Moral development. Advances in research and theory. NY: Praeger, 1986. 224 p.

19. *Rest J.R.* Background: Theory and research // Moral development in the professions: Psychology and applied ethics / J.R. Rest, D. Narvaez (Ed). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 1—26.

References

1. Bein A. Emotsii i volya: per. s angl. [Emotions and will]. Saint-Petersburg: Publ. brat'ev Bashinskih, 1865. 347 p.

2. Ionas G. Printsip otvetstvennosti: Opyt etiki dlya tekhnologicheskoi tsivilizatsii: per. s nem. [Principle of responsibility: the ethic experience for technological civilization]. Moscow: Airis-Press, 2004. 480 p.

3. Leont'ev D.A. O nekotorykh aspektakh problemy «kul'tura i lichnost'» [Some aspects of problem "culture and personality"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2013, no. 1, pp. 22—30. (In Russ., abstr. in Engl.)

4. Molchanov S.V. Moral' spravedlivosti i moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podkhody k moral'nomu razvitiyu [Justice moral and care moral: foreign and domestic approaches]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, seriya 14: Psikhologiya* [*Moscow University Psychological Bulletin, series Psychology*], 2011, no. 2, pp. 59—72.

5. Molchanov S.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A., Markina O.S. Razvitie lichnostnoi avtonomii kak uslovie formirovaniya orientatsii podrostka v moral'noi sfere [Development of personal autonomy as condition to develop adolescent's orientation in moral sphere]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-historical psychology*], 2015, no. 4, pp. 22—29. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2015110402

6. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A. Lichnostnaya avtonomiya kak faktor razvitiya otvetstvennosti podrostkov [Personal autonomy as factor of development of adolescent's responsibility]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [*National psychological journal*], 2017, no. 1 (25), pp. 84—90. doi: 10.11621/npj.2017.0110

7. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]. 2-e izd.: Moscow: Publ. URSS, 2010. 248 p.

8. Piazhe Zh. Moral'noe suzhdenie u rebenka: per. s fr. [The moral judgment of the child]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2006. 480 p. (In Russ.).

9. Khaidegger M. Evropeiskii nigilizm [European nigilism]. In Gurevich P.S. (ed.). *Problema cheloveka v zapadnoi filosofii* [*Problem of human being in western philosophy*]. Moscow: Publ. Progress, 1988, pp. 261—313.

10. Carpendale J.I., Krebs D.L. Situational variation in moral judgments in a stage or on a stage? *Journal of Youth and Adolescence,* 1992. Vol. 21, pp. 203—224.

11. Carpendale J.I., Krebs D.L. Selfish incentive, moral choice and moral justification. *Journal of Personality*, 1995. Vol. 63, pp. 289—313.

12. Colby A., Kohlberg L., Speicher B., Hewer A., Candee D., Gibbs J.,Power C. The Measurement of Moral Judgment. Theoretical Foundation and Research Validation. Vol. 1. NY: Cambridge University Press, 1987. 397 p.

13. Denton K., Krebs D.L. From the scene to the crime: the effect of alcohol and social context on moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol. 59, pp. 242—248.

14. Eshleman A. Moral Responsibility. In Zalta E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: Stanford University Press,* 2009. URL: https://plato.stanford.edu/archives/win2009/entries/moral—responsibility/ (Accessed 1.06.2017).

15. Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review,* 1977. Vol. 47, pp. 1—26.

16. Krebs D.L., Denton K., Vermeulen S.C., Carpendale J.I., Bush A. The structural flexibility of moral judgment. *Journal*

20. *Wark G., Krebs D.L.* Gender and dilemma differences in real-life moral judgment // Developmental Psychology. 1996. Vol. 32. P. 220—230.

of Personality and Social Psychology, 1991. Vol. 61, pp. 1012—1023.

17. Krebs, D., Denton K. The forms and functions of real—life moral decision making. *Journal of Moral Education,* 1997. Vol. 26, issue 2, pp. 131—146.

18. Rest J.R. Moral development. Advances in research and theory. New York: Praeger, 1986. 224 p.

19. Rest J.R. Background: Theory and research. In J.R. Rest, D. Narvaez (Ed). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics,* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 1—26.

20. Wark G., Krebs D.L. Gender and dilemma differences in real—life moral judgment. *Developmental Psychology*, 1996. Vol. 32, pp. 220—230.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 91—100
doi: 10.17759/chp.2017130410
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 91—100
doi: 10.17759/chp.2017130410
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

ОБЗОРЫ
REVIEWS

Социально-психологические факторы принятия политики мультикультурализма в России: аналитический обзор

М.В. Котова*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
mkotova@hse.ru

Исходная проблема, ставшая предметом рассмотрения, состоит в невозможности прямого переноса успешных решений в рамках политики мультикультурализма, найденных в одном контексте, государстве, в другой. Одним из решений может стать выделение социально-психологических факторов, которые способствуют или препятствуют принятию политики мультикультурализма. Исходя из анализа литературы, автор полагает, что в качестве ключевых выступают следующие факторы: безопасность идентичности; поддержка стратегии интеграции и политики мультикультурализма населением; соблюдение условий построения межгруппового контакта, как в рамках институтов образования, так и в более широком контексте; развитие мультикультурной идентичности. Оценка действия данных факторов в российском контексте приводит к выводу, что для проявления ряда факторов существуют более благоприятные условия, для других – менее. Наибольшее опасение вызывают обеспечение безопасности идентичности, соблюдение условий построения межгруппового контакта и развитие мультикультурной идентичности, что указывает на нарушение двух из трех ключевых критериев мультикультурной политики: активная работа над признанием равенства прав различных культурных групп и обеспечение и поддержка их идентичности и культурных практик.

Ключевые слова: мультикультурализм, межгрупповые отношения, безопасность идентичности, межгрупповой контакт, мультикультурная идентичность, Россия.

Social Psychological Factors of Multicultural Adoption Policy in Russia: A Review

M.V. Kotova,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
mkotova@hse.ru

Для цитаты:
Котова М.В. Социально-психологические факторы принятия политики мультикультурализма в России: аналитический обзор // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 91—100. doi: 10.17759/chp.2017130410

For citation:
Kotova M.V. Social Psychological Factors of Multicultural Adoption Policy in Russia: A Review. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 91—100. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130410

* *Котова Марина Викторовна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры организационной психологии департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: mkotova@hse.ru
Kotova Marina Viktorovna, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Chair of Organizational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: mkotova@hse.ru

The initial issue that became the focus of this study is that it is impossible to directly transfer successful multicultural policy solutions found in one context, one state to another. Therefore, one of the possible answers to this problem can be investigating social psychological factors that either contribute to or interfere with the adoption of multiculturalism policy. Basing on the analysis of various works on this topic, we suggest that the key factors are the following: protection of identity; support of integration strategies and multicultural policies by the population; compliance with the rules of establishing intergroup contact, as within educational institutions, as within a wider context; development of multicultural identity. Evaluation of the impacts of these factors within the Russian context allows us to conclude that the conditions are more favourable for some of them and less favourable for others. Protection of identity, compliance with the rules of intergroup contact, and development of multicultural identity are the ones to cause the most concern, which means that two of the three key criteria of multicultural policy are not satisfied: activities aimed at accepting equal rights of various cultural groups and protection and support of their identities and cultural practices.

Keywords: multiculturalism, intergroup relationships, protection of identity, intergroup contact, multicultural identity, Russia.

Политика мультикультурализма: проблема реализации в новом контексте

Термины «мультикультурализм» (multiculturalism) и «политика мультикультурализма» (multicultural policy) привлекают нарастающее внимание специалистов[1]. По мере исследований данные термины стали пониматься по-разному. При последующем анализе мы будем опираться на понимание мультикультурализма как идеологии, которая сочетает несколько требований: 1) акцент на позитивном смысле культурного разнообразия общества; 2) активная работа над признанием равенства прав различных культурных групп; 3) обеспечение и поддержка различных культурных групп, проживающих в государстве, поддержка их идентичности и культурных практик [29; 46]. Политика мультикультурализма в таком случае — комплекс политических мер и решений для развития данной идеологии в обществе. Понимание мультикультурализма задает точку отсчета для оценки политики, реализуемой государством. Например, обсуждая критические замечания европейских лидеров о неэффективности и крахе политики мультикультурализма в Европе, Дж. Берри указывает, что проводимая политика мультикультурной была названа поспешно, так как произошло лишь признание культурного разнообразия, но не были приняты меры по обеспечению равенства групп и возможности их продуктивного взаимодействия [30].

Политика мультикультурализма вызывает как оптимистичные, так и пессимистичные оценки возможности ее реализации [24; 30; 41; 44]. Все большее значение и эмпирическую поддержку в последнее время приобретает тезис, что мера принятия политики мультикультурализма в том или ином обществе существенно зависит от его исторической и культурной специфики, поэтому решения, ставшие успешными в одном государстве, с невысокой вероятностью будут таковыми в другом [10; 19; 24; 41; 44]. Невозможность прямого переноса из одного контекста в другой ставит достаточно сложную задачу интеграции уже известных базовых факторов, облегчающих взаимодействие между различными культурными группами, и особенностей взаимного восприятия и взаимодействия изучаемых групп в конкретном государстве.

Редкие примеры попыток такого анализа можно найти для контекста Канады [30], Германии [36], Малайзии и Сингапура [48], Новой Зеландии [53]. Возрастает число отечественных исследований, сфокусированных на психологических факторах взаимной адаптации и восприятия различных культурных групп России [22; 37; 42; 43; 45; 51], вкладе национальной политики прошедших эпох [2; 13; 24], особенностях миграционной политики [12; 13; 25], роли системы образования [6; 23; 26]. Однако задача интеграции знания, указанная выше, пока редко становится предметом интереса исследователей. Поэтому целью данного аналитического обзора является обобщение выделяемых в исследованиях социально-психологических факторов принятия политики мультикультурализма и анализ действия этих факторов в российском контексте, по данным отечественных психологических, социологических и политологических исследований.

Фокус на социально-психологических факторах объясняется их значением для понимания процессов принятия политики мультикультурализма. Поскольку мультикультурализм предлагает принципиально иное устройство общества, нежели принцип статуса-кво для этнического или религиозного большинства, то, как показывают исследования, формальное внедрение политики мультикультурализма не ведет к автоматическому ее восприятию населением как блага, но опосредствуется большим числом факторов, которые могут как способствовать, так и препятствовать развитию такого рода политики [36; 41; 44].

[1] В настоящий момент база цитирований Scopus насчитывает чуть более шести тысяч статей, в заглавии, абстракте или ключевых словах которых присутствует термин «multiculturalism» или «multicultural policy». Отечественная научная электронная библиотека [НЭБ] содержит более тысячи источников по подобному запросу.

Социально-психологические факторы принятия политики мультикультурализма

Анализ существующих исследований позволяет говорить о том, что исследователи используют две логики рассуждения при изучении принятия и успешности политики мультикультурализма. Первая из логик состоит в поиске тех особенностей группы и межгрупповых отношений, которые отвечают за благоприятность данных отношений. Вторая логика заключается в выделении ключевых индикаторов, свидетельствующих о мере развития мультикультурализма в обществе. С нашей точки зрения, одновременный учет каждой из логик может быть продуктивен и для определения социально-психологических факторов принятия политики мультикультурализма, которые отдельно не становились предметом внимания исследователей, и для задачи интеграции знания, указанной выше.

Если говорить о первой из логик, то наиболее известной концептуальной рамкой являются три гипотезы, сформулированные Дж. Берри при анализе канадской политики мультикультурализма [30]. Гипотезы описывают соотношение основных переменных, важных для принятия данной политики. Гипотеза мультикультурализма говорит о том, что уверенность членов группы в своей идентичности (безопасность идентичности) будет вести к принятию других групп, уменьшению негативных межгрупповых установок. Согласно гипотезе интеграции, настроенность на интеграцию (одновременное сохранение своего культурного наследия и включенность в деятельность большого сообщества) ведет к бóльшему благополучию членов группы, как психологическому, так и социальному. Гипотеза контакта утверждает, что контакт между группами, построенный по определенным условиям, приводит к уменьшению предубеждений и усилению взаимного принятия. Каждая из гипотез получила свое неоднократное подтверждение в исследованиях в различных странах и выборках [30; 42; 43; 47; 49; 52].

Индикаторы меры развития мультикультурализма (вторая логика) можно объединить в четыре группы показателей: 1) отношение к мультикультурализму (как к демографическому факту или политике); 2) особенности межгрупповых отношений; 3) мера включения политики мультикультурализма в систему образования; 4) мера развития мультикультурной идентичности [28; 30; 36; 53]. Отношение к мультикультурализму выступает определенным «фоном» для поддержки остальных процессов или сигналом неблагополучия [28; 30]. Второй из индикаторов, особенности межгрупповых отношений, рассматривается чаще всего с точки зрения наличия социальных программ по организации межкультурного контакта [28], хотя, по нашему мнению, включает большое число других явлений, среди которых особо следует отметить воспринимаемую безопасность и дискриминацию [33; 49; 50]. Третий из индикаторов, мультикультурность образования, связан с наличием эффективных программ развития межкультурного взаимодействия в школах и университетах [8; 23; 28; 54]. И последний из индикаторов включает большой пласт исследований факторов, способствующих развитию мультикультурной идентичности и усилению ее роли в межгрупповых отношениях [28; 31; 33; 47].

Можно заметить, что в рамках каждой из логик рассуждения на позиции факторов выступают одни и те же переменные: безопасность идентичности; поддержка стратегии интеграции и политики мультикультурализма населением; соблюдение условий построения межгруппового контакта, как в рамках институтов образования, так и в более широком контексте; развитие мультикультурной идентичности, которая с необходимостью связана как с увеличением безопасности идентичности, так и с предпочтением стратегии интеграции. Соответственно, именно эти переменные мы будем рассматривать в данной работе как ключевые социально-психологические факторы для дальнейшей оценки принятия политики мультикультурализма в России.

Принятие политики мультикультурализма в России: социально-психологический анализ

Гипотезы, выдвинутые Дж. Берри, подверглись проверке в Центральной России [42; 43; 51], на Северном Кавказе [37; 45] и в Латвии [43]. Участниками исследований выступали как представители этнического большинства в данных регионах, так и этническое меньшинство и мигранты. В большинстве случаев гипотезы получают полное или частичное подтверждение, последнее — чаще. Важно, что ряд предполагаемых в гипотезах взаимосвязей может отсутствовать при анализе данных постсоветского пространства, однако не встречается таких, которые были бы противоположны им. Для гипотезы мультикультурализма характерно «мигание» значимых взаимосвязей; так, в одних выборках безопасность идентичности способствует принятию мультикультурной идеологии, но не связана с толерантностью, в других — наоборот. Сопоставляя большинство и меньшинство, можно говорить, что полное подтверждение гипотезы чаще выявляется для группы большинства, нежели меньшинства. Это положительный сигнал, поскольку большинство менее склонно разделять идеи мультикультурализма, нежели меньшинство [28], а политику в большей мере определяет большинство.

Однако при проверке гипотезы интеграции данные указывают на то, что в группах меньшинства и мигрантов стратегия ассимиляции, т. е. «растворения» в культуре большинства (если она была включена как переменная при математическом моделировании), начинает в некотором роде работать «вместо» интеграции, предсказывая уровень благополучия человека и связываясь с воспринимаемой дискриминацией в рамках гипотезы мультикультурализма или с количеством межкультурных контактов в гипотезе контакта. Вероятно, это может свидетельствовать о неявном тяготении российского общества к ассими-

ляционной модели, нежели к мультикультурализму, по крайней мере, с точки зрения меньшинства или мигрантов, что, по данным ряда исследований, чревато осложнениями межгрупповых отношений [35]. Схожие мысли вызывает и тот факт, что при проверке гипотезы контакта количество межкультурных контактов не предсказывает толерантность (за крайне редким исключением), хотя систематически связано с предпочтением стратегий интеграции или ассимиляции. Возможно, такое различие объясняется тем, что толерантность указывает на эмоциональное принятие другой группы, тогда как стратегия интеграции в большей мере связана с признанием правильности такой модели поведения, т. е. политика поддерживается на нормативном уровне, но нет ее эмоционального принятия.

Соответственно, можно утверждать, что для российского контекста в целом сохраняются закономерности межгрупповых отношений, сформулированные в гипотезах Дж. Берри, однако возникает вопрос, насколько в России выражены исходные для гипотез переменные (безопасность идентичности, воспринимаемая дискриминация, отношение к мультикультурной идеологии и др.). И хотя для России нет данных, аналогичных масштабным зарубежным опросам, тем не менее попробуем реализовать оценку влияния в российском контексте выделенных выше четырех групп индикаторов на основании синтеза косвенных данных.

Мониторинги общественного мнения указывают на разнородную картину отношения жителей России к мультикультурности как демографическому факту. Согласно опросам [11], достаточно стабильно[2] около 40—45% жителей считают, что многонациональность приносит России больше пользы, около 23—25% — больше вреда, причем положительная динамика в сторону пользы отмечается с 2012 г. При этом около половины участников полагают, что все национальные группы страны должны обладать равными правами, а 35% считают, что коренные жители должны обладать бо́льшими правами. Эта динамика «ухудшилась» с 1999 г., тогда соотношение было 76% к 18%, что, вероятно, связано с усилением потоков миграции. О невысоком принятии миграции говорит также тот факт, что 58% считают, что необходимо ограничить въезд представителей некоторых национальностей в свою область проживания (25% так не считают), и 73% считают, что приезжих в их городе (поселке, селе) — много (17% — мало). При этом важно, что 76% жителей не испытывают неприязни к представителям других групп, и этот показатель постепенно возрастает с 2002 г. (65%), тогда как число испытывающих неприязнь снижается (с 32% до 17%). Ощущение единства нации в 2014 г. существенно усилилось по сравнению с 2012 г. (44% и 23% соответственно), доля тех, кто полагал обратное — снизилась (с 56% до 35%) [14]. При этом при ответе на открытый вопрос, почему в России есть народное единство, первый или второй по частотности ответ: «Все нации мирно уживаются между собой» (22% — 2012 г., 14% — 2014 г.).

Об отношении к мультикультурализму как к идеологии можно косвенно судить на основании меры согласия респондентов с утверждениями соответствующих шкал. Результаты социально-психологических исследований показывают [37; 42; 43; 45; 51], что участники в целом склонны поддерживать идеологию мультикультурализма, разделять стратегию интеграции и поддерживать утверждения о толерантности. При этом меньшинство или мигранты в большей мере разделяют суждения этих шкал, а большинство — меньше, что согласуется с данными зарубежных исследований [28]. Важно отметить, что в случае изучения отношений «большинство—мигранты» поддержка идеологии мультикультурализма и толерантность ниже для каждой из групп, нежели при изучении отношений «большинство—меньшинство» (коренное население).

На уровне государственной политики также происходят изменения. Анализ Стратегии государственной национальной политики [15], которая в 2012 г. пришла на смену стратегии 1996 г.[3] позволяет утверждать, что в ней отражены три ключевых условия мультикультурной политики, схожие с таковой в Канаде (указание на благотворность культурного разнообразия, декларация равенства прав и необходимости мер по их соблюдению и признание необходимости поддержки различных культурных групп). Также в программной статье «Россия: национальный вопрос» В.В. Путин подчеркивает, что Россия качественно отличается от американского «плавильного котла»[4] по своей истории и национальной политике и изначально формировалась как многонациональное государство [19]. Соответственно, можно говорить о систематическом внимании государственной власти к взаимодействию разных культурных групп в стране. Тем не менее, нужно отметить, что Стратегия государственной национальной политики направлена на граждан страны, что явственно следует из положений документа, тогда как мигранты и вопросы миграции подпадают под деятельность другого ведомства и регулируются другими законами. Исследователи, изучающие адаптацию мигрантов и отношение к ним со стороны населения, чаще склонны указывать на серьезные сложности, в том числе проистекающие из законодательных решений, которых подробнее мы коснемся далее [2; 12; 25].

Второй из индикаторов, особенности межгрупповых отношений, и третий, мультикультурность образования, рассмотрим вместе, поскольку, с нашей точки зрения, они затрагивают сходные социально-психологические процессы. За последние полтора десятка лет в России было запущено большое число программ построения межкультурного диалога раз-

[2] В отчете ФОМ представлены срезы по данным с 1999 по 2014 г.
[3] Для реализации данной стратегии в 2015 г. было создано Федеральное агентство по делам национальностей.
[4] Хотя надо заметить, что сам термин «мультикультурализм» президент не одобряет.

ного уровня, от федеральных до локальных, и разной целевой направленности [2; 6; 8; 16; 21; 23; 26]. Оценка реализации программы на уровне когнитивных, эмоциональных и поведенческих изменений, например, повышения уровня межкультурной компетентности и толерантности, обычно положительная, особенно если тренинги были организованы по тщательно разработанной программе, с привлечением отечественного и мирового опыта [8; 23; 24]. Тем не менее, реализация программ в более широком масштабе сталкивается с существенными трудностями. Чаще всего специалисты указывают следующие: бюрократизация и политизация программы; исключение из нее «неудобных» специалистов и сужение компетентности экспертов; недостаточность внимания к формированию этнокультурной компетентности государственных служащих, педагогов, сотрудников правоохранительных органов; наличие системы, когда личная толерантность таких сотрудников становится им невыгодна или даже вредна [12; 21; 25; 26].

Перечисленные факты, с нашей точки зрения, запускают ряд социально-психологических процессов, которые отрицательно сказываются на принятии политики мультикультурализма. Отсутствие компетентности в межкультурной коммуникации ведет к тревожности и снижению чувства безопасности при таких контактах, что является исходной переменной гипотезы мультикультурализма [30; 50]. Помимо этого, невысокая компетентность увеличивает количество ошибочных атрибуций при понимании поведения представителя другой культуры и подпитывает неблагожелательные стереотипы, которые легко актуализируются, но крайне сложно меняются [33; 34]. Усиливается этот эффект тем, что межгрупповые отношения и межгрупповое восприятие достаточно ригидны и чувствительны к навешиванию ярлыков и стигматизации [33; 34; 38]. Более того, для формирования стереотипов и предубеждений не необходим непосредственный контакт с представителями другой культуры [34], поэтому огромное значение приобретают средства массовой информации. Некорректность освещения в отечественных СМИ межгрупповых конфликтов и прием «плюс этничность» недавно стали объектом пристального внимания журналистов-конфликтологов [18]. Наглядно действие перечисленных процессов можно увидеть для понятия «мигрант», которое тесно связывается в обыденном понимании с нелегальностью, преступностью, чуждостью, «приезжими» и обрастает большим числом пугающих мифов [4; 5; 12; 13; 17; 23; 25].

Для мигрантов и меньшинств чувство безопасности подрывается в еще большей степени дискриминационными практиками, а также существующей тенденцией криминализации труда мигрантов [12; 13; 25], барьерами при получении медицинской помощи [20]. Специалисты указывают, что работодателю выгоден труд нелегальных мигрантов и их компактное расселение, ограничение свободы передвижения, тогда как для правоохранительных органов и местного населения виноватым в сложившейся картине выступает мигрант [5; 12; 25]. Компактность расселения также усиливает чувство угрозы у местных жителей, поскольку связано с восприятием высокой сплоченности и целостности группы, что, в свою очередь, усиливает воспринимаемую агрессивность группы [27].

Для институтов образования свойственны все указанные процессы, дополняющиеся рядом особенностей. Исследователи указывают, что отечественная система образования нацелена на передачу и усвоение формальных норм, правил и на получение фиксированного набора знаний, соответственно, основное внимание и системы, и учителя сосредоточено на успеваемости ученика, а адаптация в культуре и интеграция — это включение прежде всего во взаимодействие [17; 23; 26]. С одной стороны, это препятствует категоризации учеников на основании этнической принадлежности, что является продуктивным путем снижения предубеждений [33; 34]. Но при этом от ученика ожидается освоение и выполнение норм и правил, которые являются нормами большинства, что показывает, например, контент-анализ школьных учебников [7]. Тогда получается, что чем успешнее ученик (представитель мигрантов или меньшинства в регионе) в этой системе, тем он дальше от родной культуры, что встречает закономерное сопротивление старшего поколения [2; 3; 23] и является, по сути, стратегией ассимиляции, но не интеграции.

Помимо этого, в представлении учителя успеваемость и потенциал ученика могут объединяться в один образ с другими параметрами, например, наличием акцента речи [1], который вероятнее будет у ученика не из группы большинства. В таком случае имплицитно формируется представление о таких учениках (и группе в целом) как неуспешных и не способных адаптироваться, что, как показывают исследования «угрозы стереотипа», создает далее действительно серьезные трудности в адаптации и способно трансформироваться в отклоняющееся поведение, в том числе в межгрупповых отношениях [40]. Приоритет нормативных задач обучения приводит также к тому, что внедрение программ межкультурного диалога становится «доброй волей» учителя, которая не финансируется. Поскольку внедрение такой программы требует много усилий, то отсутствие финансирования не способствует мотивации учителя по саморазвитию в этой области [3; 23; 26], что снова возвращает нас к проблеме формирования этнокультурной компетентности и ее последствиям.

Четвертый из выделяемых индикаторов, развитие мультикультурной идентичности, вызывает, пожалуй, более всего дискуссий в отечественной литературе, связанных с национальной идентичностью и формированием патриотизма, национализмом и шовинизмом [2; 10; 16; 24]. С точки зрения социально-психологических факторов принятия политики мультикультурализма, интересно одно из противоречий, к которому обращаются исследователи. С одной стороны, мультикультурализм является «детищем» либерально-демократической идеологии, где крити-

чен акцент на равенстве прав и построении гражданского общества, т. е. внимании к правам отдельного человека. С другой стороны, мультикультурализм как политика с необходимостью обращается к группе (этнической, расовой, культурной) как субъекту межгрупповых отношений, делает ее выпуклой для самосознания человека. При построении надгрупповой, или в данном случае мультикультурной, идентичности необходим тонкий баланс личностной и групповой идентичности [33] и соблюдение условий построения межгруппового контакта [49]. Иначе попытки актуализации надгрупповой идентичности оборачиваются усилением пристрастности и предубеждений [32; 33]. Однако для российского контекста свойственен перекос в сторону приоритетности группы, что следует из данных о резком росте этнического самосознания [16; 23], анализа данных опросов общественного мнения [13; 16; 23], содержания Стратегии национальной политики, которая за редким исключением оперирует понятиями «нация» и «группа» [15].

Усложняется этот «перекос» еще рядом особенностей. Специалисты отмечают, что понятие «нация» в обыденном сознании россиян тесно связано с понятием «этнос» [24], которое, в свою очередь, ближе к примордиалистскому его пониманию как исторической общности с обязательным набором атрибутов (язык, обычаи и т. п.). В таком случае построение «нации россиян» может восприниматься жителями ошибочно как поиск конкретной этнической группы, которая станет основной этой нации, что противоположно построению мультикультурного общества. Негласно претендует на такую роль этническое большинство [31]. Косвенными показателями того, что такие процессы действительно происходят, может служить существенный рост выраженности осознания принадлежности к этнической группе у русских [11; 16], что группе большинства обычно не свойственно; фиксация восприятия русскими себя как меньшинства [23], что ведет к снижению чувства безопасности и усилению воспринимаемой дискриминации; существенная поддержка лозунга «Россия для русских» [16]; положительная взаимосвязь между шкалами патриотизма и национализма при измерении гражданской идентичности [39]. Также свой вклад вносит политизация идентичности, языка, образовательного процесса как ресурса власти, отсутствие баланса между центром и регионами [3; 9; 10; 21; 24]. Следовательно, жителю страны скорее приходится выбирать между группами лояльности, что становится барьером для построения мультикультурной идентичности и нарушает правила межгруппового контакта [33; 49].

Заключение

Проведенный анализ позволяет говорить, что существуют факторы как способствующие, так и препятствующие принятию политики мультикультурализма в России. Наличие специальных программ различного масштаба и целей, стремление специалистов осмыслить, что значит «управлять культурным разнообразием» и финансирование такой деятельности, многовековой опыт совместного проживания различных культурных групп — все это, несомненно, связано с одним из ключевых критериев мультикультурной политики — признания культурного разнообразия как блага. Помимо этого, социально-психологические исследования указывают на общность механизмов, лежащих в основании построения межкультурного диалога для самых различных групп [37; 42; 43; 45; 51]. Общность не означает нивелирования контекста, но позволяет применять знания, полученные при изучении межгрупповых отношений в самых различных странах, с учетом особенностей взаимодействия конкретных культурных групп в России. Например, в Германии активно обсуждаются особенности миграции и взаимодействия, когда изначально временные трудовые мигранты начинают все более массово становиться постоянными жителями страны [32; 36], что близко ситуации в России. Для Малайзии характерна политизация идентичности и использование языка и этнической принадлежности как ресурса власти [48], что схоже с мнением исследователей об особенностях отечественного управления разнообразием.

Препятствующие факторы, с нашей точки зрения, связаны с особенностями реализации национальной политики. На уровне социально-психологических процессов, как показывает анализ, это существенно сказывается на снижении чувства безопасности идентичности, усилении воспринимаемой дискриминации, существенной выраженности этнической принадлежности в структуре идентичности, отсутствии процессов, которые бы поддерживали построение мультикультурной идентичности. Таким образом, нарушается выполнение двух других ключевых критериев мультикультурной политики: активная работа над признанием равенства прав различных культурных групп и обеспечение и поддержка различных культурных групп, проживающих в государстве, поддержка их идентичности и культурных практик.

Финансирование
Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №15-18-00029).

Funding
This work was supported by the Russian Science Foundation (project #15-18-00029).

Литература

1. *Бабаян И.В, Ярская В.Н.* Культурное гражданство детей из семей мигрантов: потенциал и ограничения школьной интеграции // Журнал исследований социальной политики. 2013. № 2. С. 251—256.

2. *Бараш Р.Э.* Нормативные и социальные предпосылки реализации политики мультикультурализма в России // Мониторинг общественного мнения. 2012. № 6. С. 5—15.

3. *Власова Т.А.* Инклюзивные и эксклюзивные практики в системе национального образования: кейс-стади школы с этнокультурным компонентом города Ижевска // Журнал исследований социальной политики. 2013. № 1. С. 207—220.

4. *Галяпина В.Н.* От соотечественника к «чужому»: образ этнического мигранта в восприятии москвичей (по результатам фокус-групповых дискуссий) // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 72—83.

5. *Григорьева К.С., Кузнецов И.М., Мукомель В.И.* Социальная среда российских городов в восприятии местного населения (на примере Астрахани и Самары). М.: Институт социологии РАН, 2009. 71 с.

6. *Ковалева Н.И.* Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 75—80.

7. Козлова М.А. Учебная книга как инструмент закрепления морального порядка и управления многообразием: употребление категории «народ/этнос» в учебниках «Природоведение» и «Окружающий мир» // Журнал исследований социальной политики. 2014. № 4. С. 583—598.

8. *Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г.* Тренинг этнической толерантности для школьников. М.: Привет, 2004. 358 с.

9. *Макарова Г.И.* В поисках новой модели этнокультурной политики федерального центра и регионов России (на примере Республики Татарстан) // Журнал исследований социальной политики. 2009. № 1. С. 21—38.

10. *Малахов В.С.* Зачем России мультикультурализм? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. С. 48—60.

11. Межнациональные отношения: мониторинг ФОМ [Электронный ресурс]. URL: http://fom.ru/Obraz%ADzhizni/11876 (дата обращения: 18.07.2015).

12. Мигранты, мигрантофобии и миграционная политика / Отв. ред. В.И. Мукомель. М.: НП «Центральный Дом адвоката», Московское бюро по правам человека, «Academia», 2014. 245 с.

13. *Мукомель В.И.* Миграционная политика России: Постсоветские контексты. М.: Институт социологии РАН, 2005. 351 с.

14. Народное единство: что это такое и как его достичь? [Электронный ресурс]. URL: http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115040 (дата обращения: 18.07.2015).

15. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г., №1666 [Электронный ресурс]. URL: http://fadn.gov.ru/documents/8837-strategiya-gosudarstvennoy-natsionalnoy-politiki-rf-na-period-do-2025-goda (дата обращения: 20.08.2015).

16. *Паин Э.А.* Ксенофобия и этнополитический экстремизм в России: О причинах неэффективности

References

1. Babayan I.V, Yarskaya V.N. Kul'turnoe grazhdanstvo detei iz semei migrantov: potentsial i ogranicheniya shkol'noi integratsii [Cultural citizenship of children from the migrants' families: Potential and limitations of the school integration]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2013, no. 2, pp. 251—256.

2. Barash R.E. Normativnye i sotsial'nye predposylki realizatsii politiki mul'tikul'turalizma v Rossii [Normative and social preconditions of multicultural policy implementation in Russia]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [*Monitoring of Public Opinion*], 2012, no. 6, pp. 5—15.

3. Vlasova T.A. Inklyuzivnye i eksklyuzivnye praktiki v sisteme natsional'nogo obrazovaniya: keis stadi shkoly s etnokul'turnym komponentom goroda Izhevska [Inclusion and exclusion in ethnic education: Case study of the ethnic school in Izhevsk]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2013, no. 1, pp. 207—220.

4. Galyapina V.N. Ot sootechestvennika k "chuzhomu": obraz etnicheskogo migranta v vospriyatii moskvichei (po rezul'tatam fokus-gruppovykh diskussii) [From compatriot to "alien": Image of ethnic migrant in Muscovites' perception]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [*Public Sciences and Modernity*], 2015, no. 2, pp. 72—83.

5. Grigor'eva K.S., Kuznetsov I.M., Mukomel' V.I. Sotsial'naya sreda rossiiskikh gorodov v vospriyatii mestnogo naseleniya (na primere Astrakhani i Samary) [Social environment of Russian cities in local population perception (the case of Astrakhan and Samara]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 2009. 71 p.

6. Kovaleva N.I. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie protsessa adaptatsii predstavitelei raznykh kul'tur v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Social and psychological support of the process of adaptation of children from different cultures in an educational institution]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2010, no. 1, pp. 75—80. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Kozlova M.A. Uchebnaya kniga kak instrument zakrepleniya moral'nogo poryadka i upravleniya mnogoobraziem: upotreblenie kategorii «narod/etnos» v uchebnikakh «Prirodovedenie» i «Okruzhayushchii mir» [School textbooks as instruments for consolidating the moral order and ensuring diversity management: The use of the category "national/ethnic group" in "Natural Science" and "The World around Us"]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2014, no. 4, pp. 583—598.

8. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G. Trening etnicheskoi tolerantnosti dlya shkol'nikov [Ethnic tolerance training for students]. Moscow: Publ. «Privet», 2004. 358 p.

9. Makarova G.I. V poiskakh novoi modeli etnokul'turnoi politiki federal'nogo tsentra i regionov Rossii (na primere Respubliki Tatarstan) [Searching the new model of Russian Federal Center and regions ethnocultural policy (the case of the Republic of Tatarstan)]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2009, no. 1, pp. 21—38.

10. Malakhov V.S. Zachem Rossii mul'tikul'turalizm? [Why Russia do need multiculturalism?]. In Malakhov V.S., Tishkov V.A. (eds.) *Mul'tikul'turalizm i transformatsiya postsovetskikh obshchestv* [*Multiculturalism and Post-Soviet societies transformation*]. Moscow: Institut Etnologii i Antropologii RAN, 2002, pp. 48—60.

11. Mezhnatsional'nye otnosheniya: monitoring FOM [Elektronnyi resurs] [Intercultural relationships: FOM

противодействия // Толерантность против ксенофобий / Под ред. В.И. Мукомеля, Э.А. Паина. М.: Институт социологии РАН, 2005. С 82—96.

17. *Панова Е.А., Федорова К.С.* Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. № 1. С. 81—102.

18. Прикладная конфликтология для журналистов / Сост. М. Мельников. М.: Права человека, 2006. 158 с.

19. *Путин В.В.* Россия: национальный вопрос // Независимая газета. 23.01.2012 [Электронный ресурс] URL: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 27.08.2015).

20. *Рочева А.Л.* «Понаехали тут» в роддомах России: Исследование режима стратифицированного воспроизводства на примере киргизских мигрантов в Москве // Журнал исследования социальной политики. 2013. № 3. С. 367—380.

21. *Сунгуров А.Ю., Боярков Р.Л.* Возможности и пределы государственного участия в развитии толерантности (на примере анализа региональной программы) // Журнал исследования социальной политики. 2011. № 2. С. 195—206.

22. *Татарко А.Н.* Взаимосвязь доверия с аккультурационными установками (на примере украинцев в России и русских в Латвии) // Культурно-историческая психология. 2016. № 1. С. 76—84. doi:10.17759/chp.2016120108

23. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. М.: МГППУ, 2013. 273 с.

24. *Тишков В.А.* Полиэтническое общество и государство: понимание и управление культурным разнообразием // Кризис мультикультурализма и проблемы национальной политики / Под ред. М.Б. Погребинского, А.К. Толпыго. М.: Весь Мир, 2013. С. 144—194.

25. *Тюрюканова Е.* Принудительный труд в современной России: нерегулируемая миграция и торговля людьми. Женева: Международное бюро труда, 2006. 217 с.

26. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М.* Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 95—103.

27. *Abelson R.P., Dasgupta N., Park J., Banaji M.* Perception of the collective other // Personality and Social Psychology Review. 1998. Vol. 2 (4). P. 243—250.

28. *Arasaratnam L.K.* A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 676—685. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.006

29. *Banting K., Kymlicka W.* Introduction Multiculturalism and the welfare state: Setting the context // Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies / Ed. by K. Banting, W. Kymlicka. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 1—46.

30. *Berry J.W.* Research on multiculturalism in Canada // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 663—675. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.005

31. *Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V.Y.* What do you mean by ''European''? Evidence of spontaneous ingroup projection // Personality and Social Psychology Bulletin. 2010. Vol. 36. P. 960—974. doi:10.1177/0146167210367488

32. *Blank T., Schmidt P.* National identity in a united Germany: nationalism or patriotism? An empirical test with monitoring]. URL: http://fom.ru/Obraz%ADzhizni/11876 (Accessed: 18.07.2015).

12. Mukomel' V.I. [i dr.] Migranty, migrantofobii i migratsionnaya politika [Migrants, migrantophobia, and immigration policy]. In Mukomel' V.I. (ed.), *Migranty, migrantofobii i migratsionnaya politika* [*Migrants, migrantophobia, and immigration policy*]. Moscow: NP «Tsentral'nyi Dom advokata», Moskovskoe byuro po pravam cheloveka, «Academia», 2014. 245 p.

13. Mukomel' V.I. Migratsionnaya politika Rossii: Postsovetskie konteksty [Immigration policy in Russia: Post-Soviet context]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 2005. 351 p.

14. Narodnoe edinstvo: chto eto takoe i kak ego dostich'? [Elektronnyi resurs] [National unity: What is it and how to reach it?]. URL: http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115040 (Accessed: 18.07.2015).

15. O Strategii gosudarstvennoi natsional'noi politiki Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 19 dekabrya 2012 g., no. 1666 [Elektronnyi resurs] [About the Strategy of Russian national state policy until the year 2025. Russian Federation president's decree no. 1666, December 19th, 2012]. URL: http://fadn.gov.ru/documents/8837-strategiya-gosudarstvennoy-natsionalnoy-politiki-rf-na-period-do-2025-goda (Accessed: 20.08.2015).

16. Pain E.A. Ksenofobiya i etnopoliticheskii ekstremizm v Rossii: O prichinakh neeffektivnosti protivodeistviya [Xenophobia and ethnic political extremism in Russia: About the reasons of counteractions ineffectiveness]. In Mukomel' V.I., Pain E.A. (eds.), *Tolerantnost' protiv ksenofobii* [*Tolerance versus xenophobia*]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 2005, pp. 82—96.

17. Panova E.A., Fedorova K.S. Inoetnichnye deti v peterburgskoi shkole: mify i real'nost' (po materialam sotsiolingvisticheskogo issledovaniya) [Non-Russian speaking children in Saint-Petersburg schools: Myths and reality (the sociolinguistic study]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2006, no. 1, pp. 81—102.

18. Mel'nikov M. [i dr.] Prikladnaya konfliktologiya dlya zhurnalistov [Applied conflictology for journalists]. In Mel'nikov M. (ed.), *Prikladnaya konfliktologiya dlya zhurnalistov* [*Applied conflictology for journalists*]. Moscow: Prava cheloveka, 2006. 158 p.

19. Putin V.V. Rossiya: natsional'nyi vopros [Russia: National issue]. *Nezavisimaya gazeta*. 23.01.2012 [Elektronnyi resurs] [*Independent Newspaper*. 23.01.2012]. URL: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (Accessed: 27.08.2015).

20. Rocheva A.L. «Ponaekhali tut» v roddomakh Rossii: Issledovanie rezhima stratifitsirovannogo vosproizvodstva na primere kirgizskikh migrantov v Moskve ["A swarm of migrants in our maternity clinics!": The study of stratified reproduction regime in the case of Kyrgyz migrants in Moscow]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2013, no. 3, pp. 367—380.

21. Sungurov A.Yu., Boyarkov R.L. Vozmozhnosti i predely gosudarstvennogo uchastiya v razvitii tolerantnosti (na primere analiza regional'noi programmy) [The scope of state involvement in tolerance development: Analysis of the region program]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [*The Journal of Social Policy Studies*], 2011, no. 2, pp. 195—206.

22. Tatarko A.N. Vzaimosvyaz' doveriya s akkul'turatsionnymi ustanovkami (na primere ukraintsev v Rossii i russkikh v Latvii) [Relationship between Trust and Acculturation Attitudes (With Ukrainians in Russia and Russians in Latvia as an Example)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2016, no. 1, pp. 76—84. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chp.2016120108

23. Khukhlaev O.E. [i dr.] Tekhnologii psikhologicheskogo soprovozhdeniya integratsii migrantov v obrazovatel'noi

representative data // Political Psychology. 2003. Vol. 24 (2). P. 289—312.

33. *Brewer M.B.* Intergroup relations // Advanced Social Psychology: The State of the Science / Ed. by R.F. Baumeister, E.J. Finkel. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. 535—571.

34. *Brown R.* Prejudice. Its social psychology. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. 319 p.

35. *Brown R., Zagefka H.* Ingroup affiliations and prejudice // On the nature of prejudice: Fifty years after Allport / Ed. by J.F. Dovidio, P. Glick, L.A. Rudman. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. P. 54—70.

36. *Frankenberg E., Kupper K., Wagner R., Bongard S.* Immigrant Youth in Germany: Psychological and Sociocultural Adaptation // European Psychologist. 2013. Vol. 18 (3). P. 158—168. doi:10.1027/1016-9040/a000154

37. *Galyapina V.N., Lebedeva N.M.* Is multiculturalism in Russia possible? Intercultural relations in North Ossetia-Alania // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (1). P. 24—40. doi:10.11621/pir.2016.0102

38. *Goffman I.* Stigma: notes on the management of spoiled identity. N.Y.: Simon and Shuster, 1963. 168 p.

39. *Grigoryan L.* National identity and anti-immigrant attitudes: The case of Russia // Dynamics of National Identity: Media and Societal Factors of What We Are / Ed. by P. Schmidt, J. Grimm, L. Huddy, J. Seethaler. L.: Routledge, 2016. P. 206—228.

40. *Inzlicht M., Kang S.K.* Stereotype Threat Spillover: How Coping With Threats to Social Identity Affects Aggression, Eating, Decision Making, and Attention // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 99 (3). P. 467—481.

41. *Koopmans R.* Multiculturalism and Immigration: A Contested Field in Cross-National Comparison // Annual Review of Sociology. 2013. Vol. 39. P. 147—69. doi:10.1146/annurev-soc-071312-145630

42. *Lebedeva N., Tatarko A.* Multiculturalism and immigration in Post-Soviet Russia // European Psychologist. 2013. Vol. 18 (3). P. 169—178. doi:10.1027/1016-9040/a000161

43. *Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W.* Intercultural relations in Russia and Latvia: the relationship between contact and cultural security // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (1). P. 41—56. doi:10.11621/pir.2016.0103

44. *Leong Ch.-H., Liu J.H.* Whither multiculturalism? Global identities at a cross-roads // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 657—662. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.004

45. *Lepshokova Z.Kh., Tatarko A.N.* Intercultural relations in Kabardino-Balkaria: Does integration always lead to subjective well-being? // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (1). P. 41—56. doi:10.11621/pir.2016.0104

46. *Miller D.* Multiculturalism and the welfare state: Theoretical reflection // Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies / Ed. by K. Banting, W. Kymlicka. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 322—338.

47. *Nguyen A.M., Benet-Martínez V.* Biculturalism and adjustment: A meta-analysis // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44 (1). P. 122—159. doi:10.1177/0022022111435097

48. *Noor N.M., Leong Ch.-H.* Multiculturalism in Malaysia and Singapore: Contesting models // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 714—726. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.009

49. *Pettigrew T., Tropp L.* A meta-analytic test of intergroup contact theory // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 90. P. 751—783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

srede: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov-psikhologov [Technologies of migrants' integration psychological maintenance in educational environment]. In Khukhlaev O.E. (eds.), *Tekhnologii psikhologicheskogo soprovozhdeniya integratsii migrantov v obrazovatel'noi srede: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov-psikhologov* [*Technologies of migrants' integration psychological maintenance in educational environment*]. Moscow: MGPPU, 2013. 273 p.

24. Tishkov V.A. Polietnicheskoe obshchestvo i gosudarstvo: ponimanie i upravlenie kul'turnym raznoobraziem [Polyethnic society and the state: Cultural diversity understanding and management]. In Pogrebinsky M.B., Tolpygo A.K. (eds.), *Krizis mul'tikul'turalizma i problemy natsional'noi politiki* [*Crisis of multiculturalism and national policy issues*]. Moscow: Ves' Mir, 2013, pp. 144—194.

25. Tyuryukanova E. Prinuditel'nyi trud v sovremennoi Rossii: nereguliruemaya migratsiya i torgovlya lyud'mi [Forced Labour in the Russian Federation Today: Irregular Migration and Trafficking in Human Beings]. Geneva: Mezhdunarodnoe byuro truda, 2006. 217 p.

26. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. Shkola kak translyator kul'tury prinimayushchego obshchestva: integratsiya detei-migrantov v obrazovatel'noi srede [School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2014, no. 1, pp. 95—103. (In Russ., abstr. in Engl.).

27. Abelson R.P., Dasgupta N., Park J., Banaji M. Perception of the collective other. *Personality and Social Psychology Review*, 1998. Vol. 2 (4), pp. 243—250.

28. Arasaratnam L.K. A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol. 37, pp. 676—685. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.006

29. Banting K., Kymlicka W. Introduction Multiculturalism and the welfare state: Setting the context. In Banting K. (eds.), *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*. Oxford: Oxford University Press, 2006, pp. 1—46.

30. Berry J.W. Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol. 37, pp. 663—675. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.005

31. Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V.Y. What do you mean by «European»? Evidence of spontaneous ingroup projection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36, pp. 960—974. doi:10.1177/0146167210367488

32. Blank T., Schmidt P. National identity in a united Germany: nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political Psychology*, 2003. Vol. 24 (2), pp. 289—312.

33. Brewer M.B. Intergroup relations. In Baumeister R.F. (eds.), *Advanced Social Psychology: The State of the Science*. Oxford: Oxford University Press, 2010, pp. 535—571.

34. Brown R. *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. 319 p.

35. Brown R., Zagefka H. Ingroup affiliations and prejudice. In Dovidio J.F. (eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, pp. 54—70.

36. Frankenberg E., Kupper K., Wagner R., Bongard S. Immigrant Youth in Germany: Psychological and Sociocultural Adaptation. *European Psychologist*, 2013. Vol. 18 (3), pp. 158—168. doi:10.1027/1016-9040/a000154

37. Galyapina V.N., Lebedeva N.M. Is multiculturalism in Russia possible? Intercultural relations in North Ossetia-Alania. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 24—40. doi:10.11621/pir.2016.0102

50. *Riek B.M., Mania E.W., Gaertner S.L.* Intergroup Threat and Outgroup Attitudes: A Meta-Analytic Review // Personality and Social Psychology Review. 2006. Vol. 10 (4). P. 336—353.

51. *Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M.* Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation attitudes of migrants from Central Asia and Russians in Central Russia // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. Vol. 9 (1). P. 98—111. doi:10.11621/pir.2016.0107

52. *Sam D.L., Berry J.W.* Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet // Perspectives on Psychological Science. 2010. Vol. 5. P. 472—481. doi:10.1177/1745691610373075

53. *Sibley C.G., Ward C.* Measuring the preconditions for a successful multicultural society: A barometer test of New Zealand // International Journal of Intercultural Relations. 2013. Vol. 37. P. 700—713. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.008

54. *Stephan W.G., Stephan C.W.* Intergroup Relations Program Evaluation // On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport / Ed. by J.F. Dovidio, P. Glick, L.A. Rudman. Oxford, 2005. P. 431—446.

38. Goffman I. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. N.Y.: Simon and Shuster, 1963. 168 p.

39. Grigoryan L. National identity and anti-immigrant attitudes: The case of Russia. In Schmidt P. (eds.), *Dynamics of National Identity: Media and Societal Factors of What We Are*. L.: Routledge, 2016, pp. 206—228.

40. Inzlicht M., Kang S.K. Stereotype Threat Spillover: How Coping With Threats to Social Identity Affects Aggression, Eating, Decision Making, and Attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010. Vol. 99 (3), pp. 467—481.

41. Koopmans R. Multiculturalism and Immigration: A Contested Field in Cross-National Comparison. *Annual Review of Sociology*, 2013. Vol. 39, pp. 147—69. doi:10.1146/annurev-soc-071312-145630

42. Lebedeva N., Tatarko A. Multiculturalism and immigration in Post-Soviet Russia. *European Psychologist*, 2013. Vol. 18 (3), pp. 169—178. doi:10.1027/1016-9040/a000161

43. Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berry J.W. Intercultural relations in Russia and Latvia: the relationship between contact and cultural security. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 41—56. doi:10.11621/pir.2016.0103

44. Leong Ch.-H., Liu J.H. Whither multiculturalism? Global identities at a cross-roads. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol. 37, pp. 657—662. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.004

45. Lepshokova Z.Kh., Tatarko A.N. Intercultural relations in Kabardino-Balkaria: Does integration always lead to subjective well-being?. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 41—56. doi:10.11621/pir.2016.0104

46. Miller D. Multiculturalism and the welfare state: Theoretical reflection. In Banting K. (eds.), *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*. Oxford: Oxford University Press, 2006, pp. 322—338.

47. Nguyen A.M., Benet-Martínez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44 (1), pp. 122—159. doi:10.1177/0022022111435097

48. Noor N.M., Leong Ch.-H. Multiculturalism in Malaysia and Singapore: Contesting models. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol. 37, pp. 714—726. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.009

49. Pettigrew T., Tropp L. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006. Vol. 90, pp. 751—783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

50. Riek B.M., Mania E.W., Gaertner S.L. Intergroup Threat and Outgroup Attitudes: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 2006. Vol. 10 (4), pp. 336—353.

51. Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M. Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation attitudes of migrants from Central Asia and Russians in Central Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2016. Vol. 9 (1), pp. 98—111. doi:10.11621/pir.2016.0107

52. Sam D.L., Berry J.W. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 2010. Vol. 5, pp. 472—481. doi:10.1177/1745691610373075

53. Sibley C.G., Ward C. Measuring the preconditions for a successful multicultural society: A barometer test of New Zealand. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013. Vol. 37, pp. 700—713. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.09.008

54. Stephan W.G., Stephan C.W. Intergroup Relations Program Evaluation. In Dovidio J.F. (eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*. Oxford, 2005, pp. 431—446.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 101—108
doi: 10.17759/chp.2017130411
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 101—108
doi: 10.17759/chp.2017130411
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия

А.К. Болотова*,
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
bolotova@hse.ru

А.А. Чевреними,**
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
chewrenidi2011@yandex.ru

В статье рассматривается новая область изучения психологии времени сквозь призму крайне актуальной, но до сих пор малоизученной проблемы — прокрастинации как откладывания дел или деятельностей во времени. Представлена хронология исследований феномена прокрастинации в ретроспективе в зарубежной и отечественной психологии. Даны различные определения феномена прокрастинации, раскрываются природа и содержание нового временного модуса с позиции поведенческого, когнитивного, психодинамического подходов и интегративной теории временно́й мотивации. Приводятся основные классификации типов прокрастинации и прокрастинаторов, ее виды и компоненты, а также предикторы и последствия. На основании существующих исследований выделяются границы прокрастинации, показывается ее отличие от феномена лени и перфекционизма. Намечена дальнейшая перспектива исследований феномена прокрастинации, направленная на выявление последствий прокрастинации, как ее негативного влиянии на деятельность, так и позитивных последствий, отражающих самоэффективность и самореализацию субъекта в конкурентной среде.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, виды и предикторы прокрастинации, временной модус.

Time Modus of Procrastination in Retrospect: Types, Predictors and Consequences

A.K. Bolotova,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
bolotova@hse.ru

Для цитаты:
Болотова А.К., Чевреними А.А. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 101—108. doi: 10.17759/chp.2017130411

For citation:
Bolotova A.K., Chevrenidi A.A. Time Modus of Procrastination in Retrospect: Types, Predictors and Consequences. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 101—108. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130411

* *Болотова Алла Константиновна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: bolotova@hse.ru
** *Чевреними Анастасия Андреевна*, аспирантка кафедры общей и экспериментальной психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: chewrenidi2011@yandex.ru
Bolotova Alla Konstantinovna, PhD in Psychology, Professor, Head of Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher school of Economics (HSE), Moscow, Russia. E-mail: bolotova@hse.ru
Chevrenidi Anastasiya Andreevna, PhD Student, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher school of Economics, Moscow, Russia. E-mail: chewrenidi2011@yandex.ru

A.A. Chevrenidi,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
chewrenidi2011@yandex.ru

The article discusses a new field of study of psychology of time through the prism of a very important but still little studied problem: procrastination as putting off work or activities in time. We present the chronology of studies of the phenomenon of procrastination in retrospect in foreign and Russian psychology. We also provide various definitions of the phenomenon of procrastination and reveal the nature and content of the new time mode from the perspective of behavioral, cognitive, psychodynamic approaches and integrative theory of time motivation. The article highlights the main types of procrastination and procrastinators, describes the forms and components of procrastination, as well as its predictors and consequences. Basing on the existing research, we outline the theoretical framework of procrastination and specify its differences from the phenomenon of laziness and perfectionism. Further explorations of the phenomenon of procrastination can be aimed at identifying the consequences of procrastination, as in its negative impact on activity, as and its positive implications referring to self-efficacy and self-realization of the subject in a competitive environment.

Keywords: procrastination, procrastinator, types and predictors of procrastination, consequences of procrastination.

Для современной психологической науки и практики крайне актуальна и многоаспектна проблема времени. Временная детерминация в становлении и развитии личности выступает неотъемлемым элементом структуры личности и ее самосознания, является показателем «человека развивающегося» [7]. Как утверждал Л.С. Выготский, «... становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа онтогенеза» [5, т. 1, с. 108]. В развитие идей Л.С. Выготского, В.П. Зинченко отмечал, что человек может стать личностью лишь тогда, когда осознает время, овладеет им и создаст свое собственное время [7]. Вместе с тем, проблема времени остается одним из важных, но крайне малоиспользуемых резервов психической организации личности, ее самоорганизации в социуме [1; 2]. При все растущем внимании и интересе в зарубежной и отечественной литературе, время в основном изучается в контексте социальной интеграции. В качестве самостоятельной темы проблема времени в зарубежной психологии стала разрабатываться только с середины 1980-х гг. В социальной психологии изучаются временные перспективы и временная ориентация личности. Российские социальные психологи обращаются к данной проблематике лишь в последние 20 лет. Исследуется ряд социально-психологических аспектов восприятия, переживания и организации времени в ситуациях социальной нестабильности [2; 14]. Отношение ко времени, как к одному из феноменов психологии социального познания, изучается в работах Т.М. Андреевой, где вводится понятие «социальной идентичности» [1]. Предметом изучения становятся гетерохронность профессионального развития личности (Н.Н. Толстых, 2010; А.К. Болотова, 2007), особенности целеполагания и структурирования деятельности во временном пространстве жизненного пути [17; 2]. В работах К.А. Абульхановой (2001), К. Муздыбаева (2000), А.К. Болотовой (2007) изучаются проблемы времени в онтогенезе личностного развития, исследуется проблема временного кругозора или «горизонта личности», временной ориентации и организации пространства—времени жизни и деятельности индивида. При этом не менее важным остается такой аспект изучения времени, как откладывание во времени исполнения различных видов деятельности: трудовой, учебной, организационной, что сегодня рассматривается как прокрастинация.

Сегодня достаточно широко ведутся исследования, посвященные изучению феномена прокрастинации. Сам термин «прокрастинация» был введен в научный оборот П. Рингенбахом (1977) в книге «Прокрастинация в жизни человека». Тогда же вышла в свет и книга «Преодоление прокрастинации» А. Эллиса и В. Кнауса (Ellis, Knaus, 1977). В ее основе лежат клинические наблюдения и попытки когнитивного объяснения данного феномена [22]. Позднее появилась и научно-популярная книга «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться» (Burka, Yuen, 1983) [21]. В середине 1980-х г. западными психологами был произведен научно-академический анализ явления прокрастинации (Solomon, 1984; C.H. Lay, 1986; Rothblum, Solomon, 1986), разработаны многочисленные методики, направленные на изучение феномена прокрастинации (Aitken, 1982; C.H. Lay, 1986; McCown, 1987; Tuckman, 1991). Научное значение имела книга «Прокрастинация: теория, исследования, совладание», написанная зарубежными специалистами (Ferrari, Johnson, McCown, 1995) [23].

В западной психологической литературе, где началось изучение феномена прокрастинации как личностной характеристики, авторами отмечается ее негативное воздействие на успешность выполнения деятельности (C.H. Lay, 1997; M. Akinsol, A. Tella, 2007). Негативные последствия прокрастинации проявляются не только в снижении успешности и продуктивности деятельности, но и в острых эмоциональных переживаниях, вызванных собственным неуспехом, чувством вины, неудовлетворенностью

результатами своей деятельности. При этом явление прокрастинации, как отмечает К. Лэй (C.H. Lay, 1997), обычно проявляется в деятельности, результат которой очень важен для личности [26].

Сам термин «прокрастинация» в психологической науке обозначает склонность человека к постоянному промедлению, отлыниванию, откладыванию дел на потом. Зачастую психологи расценивают прокрастинацию, как «иррациональную задержку», препятствующую успешной деятельности. При этом, как подчеркивает К. Лэй (C.H. Lay, 1986), субъект концентрирует свое внимание на чем угодно, лишь бы не заниматься основным делом [25]. Однако в научной психологической литературе до сих пор нет единого определения термина «прокрастинация». Так, канадский психолог П. Стил (P. Steel, 2007) понимает прокрастинацию как добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия из-за задержки. Пирс Стил (Piers Steel, 2007) отмечает, что люди могут откладывать как начало какого-либо дела, так и его завершение, несмотря на понимание того, что такое поведение никогда не повлечет за собой ни материальных, ни психологических привилегий [29].

Данную точку зрения разделяет и К. Лэй (C.H. Lay, 1986), который говорит о том, что прокрастинация — добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности [25].

Первая классификация видов прокрастинации была предложена Н. Милграмом в соавторстве с Дж. Батори и Д. Моурером (N. Milgram, G. Batori, D. Mowrer, 1993), которые выделяют 5 основных видов прокрастинации.

1. *Бытовая или ежедневная прокрастинация*, которая связана с откладыванием повседневных дел и рутинных обязанностей;

2. *Прокрастинация в принятии решений*, даже незначительных;

3. *Невротическая прокрастинация*, связанная с откладыванием жизненно важных решений;

4. *Компульсивная прокрастинация*, которая включает в себя бытовую и поведенческую прокрастинацию, а также прокрастинацию в принятии решений. Все эти виды прокрастинации проявляются одновременно в одном субъекте.

5. *Академическая прокрастинация*, которая проявляется в откладывании выполнения учебных заданий и задач [28].

Позднее данная классификация была усовершенствована Милграмом и Тенне (Milgram, Tenne, 2000), которые объединили эти различные виды прокрастинации в два основных.

1. *Прокрастинация в выполнении заданий*,

2. *Прокрастинация в принятии решений* [27].

Однако универсальной теории прокрастинации в современной психологической науке не разработано до сих пор; тем не менее, разные взгляды на природу прокрастинации нашли свое отражение в теориях психодинамической школы, интегративной теории временной мотивации, а также в поведенческой и когнитивной психологии, которые стали ведущими направлениями в изучении феномена прокрастинации в последние годы.

Так, представители психодинамического подхода видели причины прокрастинации в последствиях детских травм и проблемах, связанных с взаимоотношениями с родителями. Для объяснения прекращения или замедления работы над какими-либо заданиями Миссилдайн применил термин «синдром хронической прокрастинации». Также Миссилдайн утверждал, что во взрослой жизни, когда возникают ситуации, схожие с ситуациями из детства, личность вновь возвращается к своему прошлому опыту и сталкивается со своими детскими переживаниями, воспроизводя старые реакции, в том числе и прокрастинацию [11].

Еще одна психодинамическая теория феномена прокрастинации была предложена Споком (Benjamin Spock), который говорит о том, что, будучи уже взрослыми людьми, многие, сталкиваясь с выполнением деятельности, которая вызывала какие-то трудности в детстве, бессознательно воспроизводят вновь свои детские конфликты [16].

В парадигме *поведенческого подхода* укрепилась идея о том, что уровень прокрастинации возрастает за счет закрепления такой стратегии откладывания во времени дел или деятельностей в поведении. Так, Джордж Эйнсли (George Ainslie, 1975) даже назвал прокрастинацию «базовым импульсом человека». Он считал, что люди предпочитают выбирать краткосрочную деятельность, за которую получат положительное подкрепление или награду, вместо долгосрочного воплощения своих целей в жизнь. Причину такого поведения он видел в том, что краткосрочная деятельность — более быстрый способ почувствовать удовлетворение от проделанной работы, за которую гарантированно можно получить награду. Однако такая привычка мешает достижению долгосрочных целей, поскольку человек попадает как бы в замкнутый круг в поиске немедленного удовлетворения [19].

В рамках *когнитивного подхода* были выделены три основные характеристики, лежащие в основе прокрастинации: иррациональные убеждения, заниженная самооценка, неспособность самостоятельно принимать решения.

Свое определение прокрастинации как эмоционального расстройства, причины которого лежат в иррациональном мышлении, дали Эллис и Кнаус (Ellis, Knaus, 1977). Одно из иррациональных убеждений прокрастинатора «я всегда выполняю свою работу хорошо» зачастую приводит к тому, что он постоянно откладывают выполнение какой-либо важной работы, даже будучи уверенным в своих силах, если возникает риск совершения ошибок, которые он сможет объяснить нехваткой времени. [22].

Схожую точку зрения разделяют и представители *психодинамического подхода* (Missildain, 1991; Spock, 2014), которые рассматривают прокрастинацию как один из механизмов защиты Эго. Однако важным отличием является то, что когнитивный подход не кон-

центрирует внимание на чувстве тревоги, которая приводит к нарушениям в функционировании Эго [11; 16].

Вторым аспектом прокрастинации в *когнитивном подходе* является заниженная самооценка. Эта точка зрения основывается на том, что откладывание выполнения деятельности является неким защитным механизмом чувств прокрастинатора, который основывается на мысли о том, что «если я отложу свою работу, то отложится и оценка моей работы».

В качестве еще одного аспекта прокрастинации Янис и Манн (Jannis, Mann, 1979) выделяли неспособность принимать решения. Они определяли прокрастинацию как неэффективную копинг-стратегию в ситуации столкновения со сложной работой [24].

Описанная П. Стилом (P. Steel, 2007) *теория временной мотивации* является попыткой интеграции мнений относительно природы прокрастинации. Согласно данной теории, прокрастинаторы предпочитают только тот вид деятельности, который принесет им максимум пользы. То есть такие люди склонны откладывать работу только в тех случаях, когда, с их точки зрения, польза от ее выполнения будет невысока. Кроме того, П. Стил утверждает, что убежденность психологов в том, что поведением прокрастинаторов управляет лень или перфекционизм, далека от истины. Причину откладывания П. Стил видит в чрезмерной импульсивности прокрастинаторов. Он считает, что субъективно менее важным кажется выполнение тех дел, для завершения которых есть еще много времени. Наилучшим образом выполняется та работа, с точки зрения П. Стила, по отношению к которой имеются высокие ожидания и личная заинтересованность прокрастинатора и для выполнения которой крайне мало времени. Поэтому деятельность, которую прокрастинатор счел бесполезной, он заменяет на субъективно более полезную, сосредоточиваясь на получении удовольствий в настоящем, при этом игнорируя возможность будущих достижений [29].

В свою очередь эксперт по прокрастинации, профессор психологии Чикагского университета Д. Феррари предлагает разделять понятие прокрастинации на конструктивную и деструктивную (Ferrari, Johnson, McCown, 1995). Данное предположение позволяет также разделить все существующие исследования данного феномена и его природы на две группы: 1) рассматривающие прокрастинацию в конструктивном контексте; 2) рассматривающие прокрастинацию в деструктивном контексте. При этом конструктивная прокрастинация понимается как осознанное отсрочивание выполнения поставленной задачи с целью повышения вероятности успеха, как своеобразная копинг-стратегия и предиктор успешной деятельности, а также как осознанное откладывание «на потом» с целью вызвать острые эмоциональные переживания (что отчасти может соответствовать понятию «напряженные» прокрастинаторы И.П. Ильина) [23; 8]. С данной точки зрения, прокрастинация выступает осознанно выбранной стратегией, которая приводит не к негативным, а, наоборот, к позитивным результатам деятельности, позволяет сконцентрироваться, отложить менее важные дела взамен более крупных, что сопровождается проявлением положительных эмоций. Деструктивная прокрастинация, в свою очередь, соотносится исследователями с саморазрушающим поведением (Burka, Yuen, 2008), с защитой по типу избегания (Steel, 2007), поэтому в научный оборот даже вводится понятие «избегающие» прокрастинаторы [21; 29]. Исследования деструктивной прокрастинации направлены на установление причин откладывания и оттягивания выполнения важных дел при осознании их важности и срочности, негативно сказывающихся на конечном результате деятельности.

Для отечественной психологии проблема прокрастинации является относительно новой, начала изучаться только в конце XX — начале XXI в. и остается до сих пор мало исследованной областью; однако ведется активная работа по адаптации на российской выборке зарубежных опросников, направленных на изучение данного феномена.

В «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (2009) дается определение прокрастинатора как личности, склонной к оттягиванию и откладыванию «на потом» выполнения различных, даже самых важных, актуальных дел и задач, а также принятия решений [10].

Определение феномену прокрастинации дал В.С. Ковылин (2013), который понимает его, как «тенденцию откладывать выполнение дел “на потом”, поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается» [9, с. 22].

Явление прокрастинации весьма многомерно, поскольку распространяется на многие сферы человеческой деятельности: учебную, трудовую, социальную, бытовую. Ключевой характеристикой прокрастинации является иррациональность поведения в совокупности с осознанностью и пониманием негативных последствий. А прокрастинатор — личность, которая откладывает выполнение намеченного, приступая к выполнению только в тот момент, когда наступает крайний срок, после которого уже бесполезно начинать, время уже упущено. С этим связаны негативные последствия такого откладывания: невыполнение работы в должный срок, как правило, влечет за собой применение наказаний, таких как материальные санкции, штрафы, увольнение или отчисление и т. п. Помимо внешних неприятных последствий прокрастинации, возникает также достаточно сильный эмоциональный дискомфорт: чувство вины, беспокойство, тревожность и неуверенность, неудовлетворенность результатами своей деятельности. Следует также отметить, что эмоциональный дискомфорт и негативные эмоциональные переживания, как отмечается в исследовании А.В. Дородейко (2013), являются основными психологическими признаками прокрастинации [6]. Аналогичное исследование мы находим в работе Я.И. Варваричевой (2010), где обнаруживается, что нарастающий страх перед осознаваемыми субъектом негативными последствиями прокрастинации часто оказывает не мобилизующее, а парализующее воздействие [4].

При регулярном откладывании запланированных действий создается эффект «снежного кома», механизм образования которого описан в работе Н. Шуховой (1996). Она объясняет явление «замкнутого круга» в поведении прокрастинатора, которое вызывает эмоциональные переживания и мотивацию «откладывать на потом», что можно обозначить, как «цикл промедления». В своей работе Н. Шухова представила «цикл промедления» в виде формулировок основных мыслей, высказываний, переживаний прокрастинатора на каждом этапе откладывания действий. Так, в «цикле промедления» нашли свое отражение все основные характеристики явления прокрастинации: эмоциональный дискомфорт, высокая степень напряжения, а также негативные предчувствия от предстоящих последствий откладывания, которые приходится переживать прокрастинатору [18].

Крайне важным для теоретического изучения и практической работы является понимание того, что прокрастинаторы, с одной стороны, признают за собой частую привычку «откладывать на потом». С другой стороны, несмотря на количество повторений «цикла промедления», они каждый раз искренне надеются, что в следующий раз такого не повторится и рассчитывают, что в будущем обязательно получится сделать все вовремя. Однако, по утверждению самой Н. Шуховой, это не подтверждается на практике [18].

В ряде исследований прокрастинации обнаруживается размытость границ между понятиями «прокрастинация» и «лень». В исследовании Я.И. Варваричевой (2007), направленном на изучение и анализ феномена лени и явления прокрастинации, была даже выявлена их взаимосвязь [3]. Однако на данный момент все большее количество исследователей данной проблемы (Е.Л. Михайлова, 2005; С.Т. Посохова, 2011) приходят к выводу о том, что эти два понятия необходимо разделять [12; 15].

В своем исследовании Е.Л. Михайлова выделяет три существенных признака лени: 1) *мотивационный компонент*, т. е. полное отсутствие или же слабая мотивация к деятельности; 2) *поведенческий компонент*, который подразумевает невыполнение поставленной задачи; 3) *эмоциональный компонент*, который характеризуется равнодушием или положительными эмоциями по поводу невыполненной деятельности [12].

В свою очередь, С.Т. Посохова (2011) выделяет следующие компоненты лени: «отсутствие потребности что-либо делать», «отсутствие стремлений к соревнованию, успеху», «равнодушие к тому, что происходит вокруг». При сходном поведении — невыполнении необходимых дел — прокрастинатора отличает от ленивца его негативный эмоциональный настрой, он не равнодушен, а, напротив, заинтересован в исходе и результатах своего дела, также для прокрастинаторов характерно ярко выраженное стремление к успеху [15].

Таким образом, основное различие между прокрастинацией и ленью заключается в субъективных переживаниях по поводу откладывания дел. Следовательно, наиболее полно содержание прокрастинации можно определить так: прокрастинация — широко распространенное явление, которое проявляется в постоянном, «хроническом» откладывании «на потом» актуальных и важных для человека дел, которое повторяется снова и снова и сопровождается прохождением определенного цикла субъективных переживаний, несмотря на осознание субъектом негативных последствий от такого откладывания.

В своей книге «Работа и личность. Трудоголизм. Перфекционизм. Лень» (2011) профессор Е.П. Ильин рассматривает «лень» как форму прокрастинации и выделяет два типа прокрастинаторов: «*напряженные*» *прокрастинаторы* (для которых характерны высокий уровень тревожности, беспокойство, чувство вины); «*расслабленные*» *прокрастинаторы* (их характеристики соответствуют обыденному пониманию лени, и они склонны сосредоточиваться на выполнении тех дел, которые будут доставлять удовольствие только в настоящий момент) [8].

Аналогичное видение прокрастинации предложено В.С. Ковылиным (2013), который вслед за Е.П. Ильиным (2011) понимает прокрастинацию как «выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела» и в зависимости от характера этих эмоций выделяет два типа прокрастинации: «*расслабленную прокрастинацию*», когда человек концентрирует свое внимание на более приятных делах и развлечениях (данный вид прокрастинации характерен для расслабленного типа прокрастинаторов, выделенного Е.П. Ильиным); «*напряженную прокрастинацию*», которая связана с общей перегрузкой, с потерей чувства времени, с неудовлетворенностью своими достижениями, а также с неясными жизненными целями, неуверенностью в себе и нерешительностью (данному виду прокрастинации соответствует напряженный тип прокрастинаторов, выделенный Е.П. Ильиным) [9; 8].

С точки зрения Я.И. Варваричевой (2010), предметом научных исследований должно стать выделение прокрастинации, вызванной желанием избежать неприятного дела, это «*пассивный тип*», и прокрастинации, целью которой выступает получение острых ощущений в условиях цейтнота, — «*активный тип*» прокрастинации. В своем исследовании Я.И. Варваричева установила, что активного прокрастинатора характеризует стремление к нагнетанию напряжения, а также откладывание выполнения дел до последнего, что дает ему остроту ощущений в связи с крайней близостью срока завершения работы, когда времени для ее окончания остается мало. В этот момент человек переживает мобилизацию сил, чувство полной сосредоточенности, а также повышение активности всех психических процессов. В исследовании Я.И. Варваричевой было также установлено наличие сходных характеристик у «активных прокрастинаторов» и людей с отсутствием прокрастинации. К этим характеристикам относится более разумное и целенаправленное использование времени, высокая уверенность в своих силах и низкая склонность к негативным переживаниям, что, несомненно, является

позитивным аспектом прокрастинации. Кроме того, Я.И. Варваричева отмечает, что можно выделить категорию прокрастинаторов, которым промедление требуется для того, чтобы в условиях острой нехватки времени достичь максимальной концентрации собственных сил и внимания, которые приведут к успешной реализации деятельности [4].

Важным в исследовании прокрастинации является изучение ее предикторов. Так, С.Б. Мохова и А.Н. Неврюев (2013) предлагают условно выделять два вида предикторов: 1) внутренние причины; 2) внешние причины [13]. К внутренним, психологическим причинам, или индивидуально-личностным предикторам прокрастинации, относятся определенные предрасположенности индивида, базирующиеся на ряде личностных особенностей, черт и состояний. В настоящее время рядом исследователей выявлена и подтверждена связь прокрастинации с перфекционизмом, тревожностью, особенностями мотивационной сферы и самомотивации, переживаниями стресса и т. п. (Milgram, Tenne, 2000; Ferrari, Emmons, 1995; Steel, 2007; Барабанщикова, Каминская, 2013; Зверева, Ениколопов, Олейчик, 2015; Карловская, 2008; Шемякина, 2013). Так, в качестве индивидуально-психологических предикторов прокрастинации Д. Бартрамом и его коллегами (D. Bartram, A. Brown, S. Fleck, I. Inceoglu, K. Ward, 2006) были выделены следующие факторы: взаимоотношения с людьми, управление задачами и управление собой [20]. К внешним, ситуативным предикторам прокрастинации большинство исследователей относят, в первую очередь, особенности самих задач, степень их неприятности, трудности, своевременность поощрения и наказания и т. п. (Milgram, Tenne, 2000; Steel, 2007). Среди профессиональных предикторов прокрастинации были выделены следующие факторы: субъективное восприятие человеком различных аспектов рабочей ситуации, стрессовая симптоматика и наличие устойчивых профессиональных деформаций. Среди организационных предпосылок прокрастинации Т.А. Нестик (2011) выделил восприятие субъектом различных аспектов организационной культуры предприятия, в котором он работает. Однако, с нашей точки зрения, данное разделение носит условный характер, поскольку оценка внешних обстоятельств возможна только через призму индивидуальных особенностей субъекта и его состояний, в результате чего данная взаимосвязь носит более сложный, опосредованный характер [27; 29; 14].

В настоящий момент основная масса исследований феномена прокрастинации, его природы и причин проявления реализована на материале учебной деятельности, в связи с их несомненной актуальностью, а также в связи с доступностью объекта исследования. Результаты исследований, проведенных на студенческой выборке, определенно внесли вклад в понимание феномена прокрастинации. Тем не менее, данная проблема остается актуальной не только в рамках учебной деятельности, она также касается и профессиональной деятельности индивида, которая предъявляет высокие требования к личностной эффективности субъекта, опосредованной необходимостью успевать за изменениями, происходящими как внутри организации, в которой работает субъект, так и за ее пределами, работать в ненормированном режиме и в условиях цейтнота, укладываться в жесткие сроки и, наконец, быть конкурентоспособным в высококонкурентной среде [14]. Также не следует упускать из виду тот факт, что прокрастинация может мешать не только успешной самореализации профессионала, но и оказать негативное влияние на деятельность всей организации в целом, которая находится в жестких конкурентных условиях рыночной экономики, где «время — это деньги».

Таким образом, теоретический обзор исследований прокрастинации позволил выявить виды и компоненты прокрастинации, ее предикторы и последствия с позиции зарубежных и отечественных психологов. Перспектива дальнейшего изучения феномена прокрастинации может быть связана с выявлением последствий прокрастинации, как ее негативного влиянии на деятельность индивида, так и позитивных последствий.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.

2. *Болотова А.К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ВШЭ, 2007. 283 с.

3. Варавичева *Я.И.* Психологические механизмы феномена лени [Электронный ресурс]. Ломоносов-2007: материалы докл. XIV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. М., 2007. С. 1—2 // URL: http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf (дата обращения: 5.05.2017).

4. *Варваричева Я.И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121—131.

References

1. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Psychology of social cognition]. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii. Izdanie vtoroe, pererabotano i dopolneno. Moscow: Aspekt Press, 2000. 288 p.

2. Bolotova A.K. Chelovek i vremya v poznanii, deyatel'nosti, obshchenii [Man and time in cognition, activity, communication]. Moscow: Publ. Dom VShE. 2007. 283 p.

3. Varvaricheva Ya.I. Psikhologicheskie mekhanizmy fenomena leni [Elektronnyi resurs] [Psychological mechanisms of the laziness phenomenon]. In Aleshkovskii I.A. (ed.), *Lomonosov-2007*: materialy dokladov XIV Mezhdunarodnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh (g. Moskva, 11—14 aprelya 2007 g.) [*Lomonosov-2007*: proceedings of the XIV International conference of students, postgraduates and young scientists]. Moscow, 2007, pp. 1—2. Available at http:// www.psy.msu.ru/science/conference/

5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 6: Научное наследство / Под. ред. М.Г. Ярошевского. 1984. 400 с.

6. *Дородейко А.В.* Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения [Электронный ресурс] // Студенческое научное общество СПбГУ. 2013. 256 с. URL: http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210 (дата обращения: 22.04.2017).

7. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. М.: Тривола, 1994. 304 с.

8. *Ильин Е.П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.

9. *Ковылин В.С.* Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2 (2). С. 22—41.

10. *Мещеряков Б.Г.* Большой психологический словарь / Сост. и общ ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

11. *Миссилдайн У. Хью.* Ребенок из прошлого внутри нас. Нью-Йорк: Саймон и Шустер, 1991. 293 с.

12. *Михайлова Е.Л.* Лень в учебной деятельности студентов // Психология XXI века: тезисы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб., 2005. С. 312—314.

13. *Мохова С.Б., Неврюев А.Н.* Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 24—35.

14. *Нестик Т.А.* Отношение ко времени в малых группах и органиациях. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с.

15. *Посохова С.Т.* Лень: психологическое содержание и проявления // Вестник Санкт-Петербургского университета 2011. Сер. 12. Вып. 2. С. 159—166.

16. *Спок Б.* Ребенок и уход за ним. М.: Поппури, 2014. 704 с.

17. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; М.:Универсум, 2010. 312 с.

18. *Шухова Н.* Организация времени старшеклассника. Спецкурс по психологии. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. 46 с.

19. *Ainslie G.* Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control // Psychological Bulletin. 1975. Vol. 82. P. 463—496.

20. Bartram D., Brown A., Fleck S., Inceoglu I., Ward K. Technical Manual: OPQ32. UK: SHL Group plc., 2006. 304 p.

21. *Burka J.B., Yuen L.M.* Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 337 p.

22. *Ellis A., Knaus W.J.* Overcoming procrastination. New York: New American Library. Institute for Rational Living, 1977. P. 152—167.

23. *Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G.* Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment. N.Y.: Plenum Press, 1995. 268 p.

24. *Janis I.L., Mann L.* Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press, A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.

25. *Lay C.H.* At last, my research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. Vol. 20. P. 474—495.

26. *Lay C.H.* Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma // European Journal of Personality. 1997. Vol. 11. P. 267—278.

27. *Milgram N., Tenne R.* Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. 2000. Vol. 14. P. 141—156.

lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf (Accessed: 5.05.2017).

4. Varvaricheva Ya.I. Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya [The phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 2010, no. 3, pp. 121—131.

5. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 6: Nauchnoe nasledstvo [Collected Works: in 6 vol. Vol. 6: The scientific legacy]. Zaporozhec A.V. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982—1984. 1984. 400 p.

6. Dorodeiko A.V. Svyaz' urovnya prokrastinatsii s uspeshnost'yu professional'nogo samoopredeleniya [Elektronnyi resurs] [Connection between the level of procrastination with the success of professional self-determination]. *Studencheskoe nauchnoe obshchestvo SPbGU* [*Student scientific society of Saint Petersburg University*], 2013. 256 p. Avalible at: http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210 (Accessed 22.04.2017).

7. Zinchenko V.P. Chelovek razvivayushchiisya [The developing man]. *Ocherki rossiiskoi psikhologii* [*psychological essays*]. Zinchenko V.P. (eds.). Moscow: Publ. Trivola, 1994. 304 p.

8. Il'in E.P. Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfektsionizm, len' [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness]. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 224 p.

9. Kovylin V.S. Teoreticheskie osnovy izucheniya fenomena prokrastinatsii [Theoretical basis of the procrastination phenomenon studying]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie* [*Identity in a changing world: health, adaptation, development*], 2013, no. 2 (2), pp. 22—41.

10. Meshcheryakov B.G. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Large psychological dictionary]. MeshcheryakovB.G. (eds.). Moscow: AST: AST Moskva; Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2009. 811 p.

11. Missildain U. Kh'yu. Rebenok iz proshlogo vnutri nas [The child of the past within us]. New York: Saimon i Shuster, 1991. 293 p.

12. Mikhailova E.L. Len' v uchebnoi deyatel'nosti studentov [Laziness in academical activities of students]. *Psikhologiya XXI veka*: tezisy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh spetsialistov [*Psychology of the XXI century:* proceedings of the international scientific-practical conference of students, postgraduates and young professionals]. Saint-Petersburg, 2005, pp. 312—314.

13. Mokhova S.B., Nevryuev A.N. Psikhologicheskie korrelyaty obshchei i akademichskoi prokrastinatsii u studentov [Psychological correlates of General and academic procrastination of the students]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 2013, no. 1, pp. 24-35.

14. Nestik T.A. Otnoshenie v vremeni v malykh gruppakh i organiatsiyakh [Attitude to time in small groups and organizations]. Moscow: Publ. «*Institut psikhologii RAN*» [*Institute of psychology RAN*], 2011. 296 p.

15. Posokhova S.T. Len': psikhologicheskoe soderzhanie i proyavleniya [Laziness: psychological content and manifestations]. Publ. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [*Vestnik of Saint Petersburg University*], 2011. Ser. 12. Vyp. 2, pp. 159—166.

16. Spok B. Rebenok i ukhod za nim [The child and care for him]. Moscow: Publ. Poppuri, 2014. 704 p.

17. Tolstykh N.N. Hronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Smolensk; Moscow, 2010. 312 p.

18. Shukhova N. Organizatsiya vremeni starsheklassnika [Time management of high school students]. Spetskurs po

28. *Milgram N.A., Batori G., Mowrer D.* Correlates of academic procrastination // Journal of School Psychology. 1993. Vol. 31, № 4. P. 487—500.

29. *Steel P.* The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133 (1). P. 65—94.

psikhologii. Novosibirsk. Nauchno-uchebnyi tsentr psikhologii NGU [cientific-educational center of NGU], 1996. 46 p.

19. Ainslie G. Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 1975. Vol. 82, pp. 463—496.

20. Bartram D., Brown A., Fleck S., Inceoglu I., Ward K. Technical Manual: OPQ32. UK: SHL Group plc., 2006. 304 p.

21. Burka J.B., Yuen L.M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 337 p.

22. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: New American Library. Institute for Rational Living, 1977, pp. 152—167.

23. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment. New York: Plenum Press, 1995. 268 p.

24. Janis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: *The Free Press*. A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.

25. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality,* 1986. Vol. 20, pp. 474—495.

26. Lay C.H. Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 1997. Vol. 11, pp. 267—278.

27. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000. Vol. 14, pp. 141—156.

28. Milgram N.A., Batori, G., Mowrer, D. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 1993. Vol. 31, no. 4, pp. 487—500.

29. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 2007, 133 (1), pp. 65—94.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 109—117
doi: 10.17759/chp.2017130412
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 109—117
doi: 10.17759/chp.2017130412
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Власть и табу: о культурно-психологических истоках традиционализма

В.В. Бочаров*,
С ФГБОУ ВПО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия,
victana2007@rambler.ru

Традиционализм как «возврат к традиционным ценностям» широко представлен сегодня в мировом общественно-политическом процессе, но особенно ярко на Востоке. Данное явление анализируется с позиций культурно-исторической психологии. Возрождение «архаических» проявлений объясняется апелляцией политических элит (сознательной или бессознательной) к глубинным пластам сознания людей, которые в традиционном обществе обеспечивали легитимность «власти традиции». Раскрывается содержание данной власти, воплощенное в социальном страхе, который возникал вместе с первыми поведенческими нормами. Анализируется норма-табу, которая изначально маркировала иерархию в первичном социуме, предписывая асимметрию поведения высшим и низшим стратам (властвующим и подвластным). Выявлена связь табу с психофизиологическим механизмом запрета (И. Павлов, Ж. Кастро), благодаря которой «природный» страх трансформировался в «социальный». Раскрывается амбивалентный характер социального страха, а также его интенциональный объект: представители высших страт (Л. Выготский). Архетип властного поведения прослежен на примере политических практик Востока, где табу в форме «абсурдных законов», религиозных и этикетных норм в изобилии представлены в правовом поле государств региона. Он же во многом определяет поведение властителей, которое зачастую выступает в архаических формах. Аналогичные «психологические документы» (Л. Выготский) фиксируются в поведении акторов политического процесса Запада.

Ключевые слова: Восток–Запад, традиционное общество, власть, физиология табу, социальный страх, психологическое принуждение.

Power and Taboo: On the Cultural-Psychological Sources of Traditionalism

V.V. Bocharov,
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
victana2007@rambler.ru

Для цитаты:
Бочаров В.В. Власть и табу: о культурно-психологических истоках традиционализма // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 109—117. doi: 10.17759/chp.2017130412

For citation:
Bocharov V.V. Power and Taboo: On the Cultural-Psychological Sources of Traditionalism. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 109—117. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130412

* *Бочаров Виктор Владимирович*, доктор исторических наук, профессор кафедры теории общественного развития стран Азии и Африки восточного факультета, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВПО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: victana2007@rambler.ru
Bocharov Viktor Vladimirovich, PhD in History, Professor, Chair of Theory of Social Development of Asian and African Countries, Faculty of Asian and African Studies, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: victana2007@rambler.ru

Traditionalism as a "return to traditional values" is widely represented today in the world political process, but it is particularly striking in the East. This phenomenon is analyzed from the standpoint of cultural-historical psychology. The revival of "archaic" manifestations is explained by the political elites' (conscious or unconscious) appeal to deep layers of people's consciousness which provided the legitimacy of the "power of tradition" in the traditional society. The paper reveals the essence of this power embodied in social fear that had emerged together with first behavioral norms. It analyses taboo as a norm which initially labeled the hierarchy in the primary society, prescribing an asymmetry of behavior to the higher and lower strata (the ones in power and the ones in their power). There is a relation between the taboo and the psychophysiological mechanism of the prohibition (I. Pavlov, J. Castro) which transformed the "natural" fear into the "social" one. The paper describes the ambivalent nature of social fear as well as its intentional object: representatives of the higher strata (L. Vygotsky). The archetype of power behavior is illustrated by the political practices of the East where taboos in the shape of «absurd laws», religious and etiquette norms are widely existent in the legal field of this region's states. This archetype also largely determines the behavior of politicians which often appears in archaic forms. Similar "psychological documents" (L. Vygotsky) are recorded in the behavior of actors in the political process of the West.

Keywords: East and West, traditional society, power, physiology of taboo, social fear, psychological confinement.

Сегодня среди обществоведов достаточно широк интерес к проблемам «традиции», «традиционализма»/«неотрадиционализма». Он вызван тем, что во многих регионах, прежде всего Востока, возрождаются прежние (архаические) модели материального и духовно-идейного бытия: вновь обретают силу религии, включая архаические виды (культ предков, анимизм, шаманизм). В социально-политической жизни реанимируются клановые, племенные или «кастоподобные» образования. Традиционализм (или неотрадиционализм), как считается, в отличие от «традиции» или «архаики» является продуктом сознательной (рациональной) деятельности политических элит, либо для удержания власти [14], либо «... для адаптации общества к современным условиям... для его модернизации на основе логики собственной культуры» [21, с. 92]. Да и на Западе сегодня отчетливо наметился возврат к «традиционным ценностям», на что указывают последние политические события (выборы) в США и ряде стран ЕС. В общем, «традиционализация современности» — универсальное явление, хотя на Востоке она представлена наиболее ярко. Объяснению социокультурных причин данного феномена посвящены отдельные работы [7, с. 272; 8, с. 3—14].

Однако традиционализм имеет и психологическое измерение, так как «культура сосредоточена в головах и сердцах людей», т. е. своих носителей [51]. Его истоки следует искать в «традиционном обществе», которое отличается от «индустриального» тем, что в нем доминируют иррациональные представления в противовес рациональным, свойственным обществу индустриальному (М. Вебер). Оно было стартовой точкой модернизации Востока (как, впрочем, и Запада), а поэтому закономерно, что сегодня к нему все чаще обращаются социологи и политологи, пытаясь объяснить неотрадиционализм. При этом в лучшем случае используются работы Э. Тэйлора, Л. Моргана, М. Ковалевского, хотя в течение XX в. наукой был накоплен огромный материал по традиционным культурам.

Например, при реконструкции системы властных отношений в архаическом обществе утверждается, что они строились на праве сильного, т. е. «... способности к агрессивным действиям... драка же служила способом обретения власти...» [33, с. 92—93]. Подобный взгляд был широко представлен в умах просвещенных европейцев еще в XIX в., поэтому антропологи были крайне удивлены, встретив у «дикарей» строгий общественный порядок при отсутствии институтов власти и принуждения [10, с. 154]. Более того, персон, отличавшихся воинскими достоинствами, о которых, видимо, пишет социолог, опасались, притом как раз в наиболее примитивных сообществах. Они, конечно, верховодили в военных предприятиях, к примеру, набегах на соседей, однако их попытки распространить свое влияние на повседневную жизнь пресекались сообществом [6, с. 507—510].

В советской науке наличие власти в первобытном обществе отрицалось, так как она связывалась с «господством» и «эксплуатацией», которых, как предполагалось, в первобытной формации не было. Люди же в интересах всего социума «сознательно и добровольно» подчинялись тем, лидерство которых основывалось на авторитете, обретенном в процессе трудовой деятельности [19, с. 32]. И сегодня представления о «власти в первобытном обществе» практически не изменились [26, с. 7].

Подобный взгляд противоречит данным исторической психологии, поскольку «примитив» не обладал возможностью, вследствие «... своеобразной структуры мышления по своему смысловому строению и психологическому составу... использовать слово для кодирования предметов в понятийные системы», что свойственно теоретическому мышлению [24, с. 105]. Словом, архаическое мышление не могло творить нормы поведения посредством отвлеченных от конкретно-наглядной деятельности индивида интеллектуальных операций, осуществляемых в категориях языка [23]. Становление данных норм происходило без предварительной внутренней коммуникации или же, по определению Шибутани, «бессознательно» [38]. Это объясняется имевшей место асинхронностью развития практически действенного интеллекта, технического мышления и мышления речевого. Сходное явление можно фиксировать и в

процессе развития психики ребенка, который сначала учится действовать, потом говорить, и его слова являются как бы результатом практического решения задачи [13, с. 261, 262, 268].

Британский антрополог писал на основании полевого опыта: «Африканцы ничего не знают о силах, определяющих их социальное поведение. Они не думают о тех интересах, которые руководят ими, институтах, посредством которых они организуют коллективные действия, и структуре групп, в которые они организованы... Социальная система трансформируется у них в виде священной необходимости, где фигуры, ее составляющие, не подлежат критике или пересмотру» [42, с. 17]. Когда же европейцы задавали вопросы, пытаясь установить мотивы того или иного поведения, то слышали в ответ обычную формулу — «так принято», или «это закон наших предков».

В традиционном обществе «порядок» осуществлялся посредством «власти традиции». «Власть» же при всем многообразии существующих подходов в конечном счете — психологический феномен, выраженный в «... способности или возможности осуществлять свою *волю* в социальной жизни, несмотря на сопротивление» [49, с. 152]. Она всегда сводится к чувству страха перед санкциями, которыми обладает ее субъект в случае неподчинения его воле. Словом, именно эмоция страха, ориентированная на субъект, является определяющей в отношениях власти, обеспечивающей подчинение объекта.

Моя гипотеза состоит в том, что именно страх, интенциональным объектом которого являлся социальный доминант, формировал психологию подчинения в традиционном обществе. Источником его происхождения является норма табу, которая порождает в психике человека эмоциональные переживания, служившие главной составляющей «власти традиции». Они же во многом определяют властные отношения на современном Востоке.

Обычно, характеризуя идейно-психологический аспект иерархических отношений в архаическом обществе, используют понятие «коллективные представления» (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль) и, особенно, «коллективное бессознательное» К-Г. Юнга. Юнг сводил его к «архетипам, выражающимся в мифах и сказках», которые трактуются как «врожденные» [39, с. 3—4], что не подразумевает анализа причин и механизмов их возникновения.

Д. Паркин противопоставляет «... природному страху... как реакции живого существа на опасности существования», «социализированный страх», называя его «почтительным (respectful) страхом» перед авторитетом (отцом, вождем племени или Богом). Поэтому «... страх и благоговение обозначаются одним и тем же словом (awe)». По Паркину, «Социализированный страх... основан на признании иерархических отношений нормой, определяющей взаимные права и обязанности всех лиц, вовлеченных в это отношение...» [46, с. 158—173; 18]. Однако и здесь не рассматриваются, во-первых, истоки данного вида страха, во-вторых, механизм, связывающий им субъектов иерархических отношений. Представляется, что привлечение методов психофизиологии, а также культурно-исторической психологии такую возможность дают.

Истоки социализированного страха идентичны страху природному, они могут быть раскрыты при анализе психофизиологии запрета. Психологию неправомерно отделять от физиологии, так как: «Целостная психофизиологическая реальность... лежит в основе всех без исключения психических процессов, включая и самые высшие» [31, с. 3]. Привлечение данных физиологии тем более оправдано, когда речь идет об архаической формации, сохранившей в себе биологический субстрат в большей мере, чем все последующие. По мнению Б.Ф. Поршнева: «Для изучающих начало человеческой истории открыт и обязателен вход в зоологию» [29, с. 7]. По образному выражению Л.С. Выготского, «... поведение человека в значительной своей части есть до сих пор поведение животного, поднявшегося на задние конечности и говорящего» [12, с. 56]. Подобные проявления «животного» в современном человеке он считал «важными психологическими документами» [13, с. 58].

Член традиционного социума был окружен множественными табу, которые он реализовывал бессознательно: «Итак, дело идет о целом ряде ограничений, которым подвергаются эти первобытные народы: то одно, то другое запрещено неизвестно почему, а им и в голову не приходит задуматься над этим: они подчиняются этому как чему-то само собой понятному и убеждены, что нарушение само повлечет жесточайшее наказание» [37, с. 7]. Существует мнение, что табу сыграло решающую роль в процессе становления социальности: «Можно говорить даже, что в известном смысле первое табу предопределило первого человека» [1, с. 107].

Социально-психологическая психологическая функция табу, которая, как представляется, действительно во многом определила социальность, не может быть понята без раскрытия психофизиологического механизма запрета, эмоциональных переживаний, которые он порождает в психике человека. Главной составляющей этих переживаний является чувство страха. Об этом писал еще И.П. Павлов, утверждавший, что в основе «... нормальной боязливости, трусости... лежит простое преобладание физиологического процесса торможения как выражение слабости корковых клеток» [27, с. 69, 355]. Это положение было развито выдающимся французским исследователем бразильского происхождения Ж. Кастро, который сводил психофизиологию запрета к появлению «... пассивно-оборонительного рефлекса, сопровождающегося возникновением чувства страха. — Классики физиологической науки также убедительно доказывали, что другой составляющей, порождаемой механизмом запрета наряду со страхом, является положительная эмоция, которая придает ему амбивалентный характер» [17, с. 198].

Амбивалентность переживаемого субъектом чувства или «социализированного почтительного страха» (Д. Паркин) в связи с табу неоднократно фиксировалась антропологами. Например, миссионер, проживший длительное время среди зулусов

(Южная Африка), писал: «Обычай табу, общий для всех первобытных народов, является воплощением священного ужаса... Мы сказали, и это верно, именно ужас... означает больше, чем страх,— это сложное чувство — соединение страха и почтения» [10, с. 145]. З. Фрейд характеризовал его как «священный трепет». Он писал: «Значение табу разветвляется в двух противоположных направлениях: с одной стороны, оно означает святой, освященный, с другой — жуткий, опасный, запретный, нечистый» [37, с. 32, 36].

Заметим, что это чувство не было связано с возможной санкцией внешнего принуждения, а было обусловлено самой нормой. Это, собственно, делало это чувство «социализированным», хотя в основе лежит тождественный с животным психофизиологический механизм («природный страх»). Теперь проанализируем социальную функцию табу, раскрывая ее в единстве с психологической.

Выше шла речь о значении, которое придается исследователями роли табу в процессе становления человека. Наиболее важную роль в обуздании инстинктов играли сексуальные и пищевые табу, универсальные для традиционных культур. Их возникновение зачастую также представляется как осознанная акция, направленная на устранение конфликтов в коллективе предлюдей, в одном случае из-за доступа к мясу, в другом — из-за обладания женщинами [15, с. 314—319; 16, с. 72—77]. Наше отрицательное отношение к данной гипотезе, учитывая уровень развития психических процессов на ранних стадиях общественной эволюции, было высказано выше.

Представляется, что возникновение табу нельзя рассматривать в отрыве от процесса становления положительных норм поведения. Утверждение этих норм в первичном человеческом коллективе одновременно предполагало запрет на их нарушение. Иными словами, осознание сложившегося поведения как нормального (привычного) автоматически вызывало негативную реакцию сообщества в случаях отклонения от него. Однако, как отмечалось, эти нормы неукоснительно соблюдались. Так кто же их нарушал? С точки зрения Ф. Боаса, это были дети, так как «Ребенок, который не усвоил себе поведения обычного в окружающей среде, усвоит многое путем бессознательного подражания. Однако во многих случаях его образ действий будет отличаться от обычного, его будут поправлять старшие...» [5, с. 123].

Запрет же, утвердившись в сознании как норма, мог вызывать внушающий эффект у лиц, на которых он распространялся, в плане тяги к его нарушению. Это явление в психологии определяется как внушение через запрет: «При внушении через запрет, — пишет В.Н. Куликов, — формула объективно выглядит как запрещение совершать то или иное действие или поступок. Только запрет не имеет обоснования, совершенно не аргументирован (таковыми были запреты в традиционном обществе. — *В.Б.*)… При таком условии запрет... может получить значение стимула к совершению действия» [20, с. 34].

Именно этот механизм, видимо, обусловливал эмоциональные переживания, связанные с физиологией запрета, хотя это отнюдь не означало, что запрещенное действие некогда на самом деле существовало. Этим, видимо, объясняется в психологии наличие людей инцестуозного комплекса, который устойчиво фиксируется психоанализом. Иными словами, наличие этого комплекса отнюдь не означает того, что сексуальные отношения между ближайшими родственниками вообще когда-либо существовали, а лишь затем были запрещены, к чему склонялся Фрейд (Эдипов комплекс). Скорее, нормы сексуального общения изначально исключали определенный круг лиц, осознававшихся табуированными, что, в свою очередь, обусловило, вследствие описанного выше механизма, бессознательную тягу к инцесту, фиксируемую психоанализом.

Материалы по традиционным культурам свидетельствуют об изначальной социально дифференцирующей функции табу. Собственно, социально дифференцированными были возникшие поведенческие нормы, запрет же являлся способом фиксации возникшей иерархии. Прежде всего, он оформлял доминирование старших над младшими, мужчин над женщинами, поскольку половозрастной принцип определял первоначальное разделение труда. Вероятнее всего, действительно, первые нормы поведения на ранних этапах социогенеза складывались как раз в связи с распределением ограниченных пищевых ресурсов, а также с упорядочением процесса удовлетворения полового инстинкта. Фундаментальный запрос на это был продиктован принципом выживания первичного коллектива в новых, социальных условиях.

Что касается пищевых запретов, то они складывались, скорее всего, при переходе к мясной пище [2, с. 127]. Именно потребность в мясной пище всех членов коллектива обусловила упорядочение ее распределения между ними. Естественно, что различия в энергетических затратах обусловливали формирование внутри коллектива групп, различающихся по количеству потребляемого мяса в соответствии с возрастом и полом. Это же вело к утверждению поведенческих норм в этой сфере, а, следовательно, и к возникновению запретов. Таким образом, развивалась социальная функция пищи, которая отчетливо прослеживается на материалах традиционных культур, где она служит маркером социальной иерархии, когда еда, потребляемая представителями высших страт, является запретной для остальных.

У бушменов, например, «половозрастная стратификация находит свое выражение в пищевых табу, запрете людям разного возраста и пола... — принимать некоторые виды пищи» [48, с. 97—101]. У австралийских аборигенов особенно престижным считалось мясо игуаны, его ели только старшие мужчины [50, с. 128—129]. У некоторых племен женщинам, детям и младшим мужчинам нельзя было есть мясо и яйца эму, а также мясо и яйца дикой индейки [44, с. 769]. У арунта запрет на употребление мяса отдельных животных также совпадал с социально-возрастным статусом. Старейшины полностью освобождались от запретов [43, с. 235]. В традиционных культурах довольно широко был представлен и ритуальный каннибализм, который также был

привилегией лидеров. Г. Спенсер писал об обитателях Фиджи, где употребление человеческого мяса «... запрещалось воину, простому народу, а также женщинам всех классов... людоедство дозволялось только вождям и знатным лицам» [34, с. 220].

Лидеры жестко контролировали соблюдение табу подчиненными. У зулусов до церемонии открытия праздника нового урожая «... никому не разрешалось приступать даже к потреблению своих собственных продуктов до того, как верховный вождь первым не сделает почина во время этого праздника. Если кто-либо нарушал этот запрет, ему грозила серьезная кара, вплоть до смерти» [10, с. 311].

Сексуальные табуации также были широко представлены в традиционных культурах. По наблюдениям миссионера, в Африке человека «... со всех сторон как бы окружали знаки “запрещается”» [10, с. 351]. Это же отмечалось на австралийском материале [3, с. 167]. Табу также совпадали с социально-политической иерархией, женщины высших страт, были запретны для остальных.

У зулусов мужчин, пытавшихся даже приблизиться к гарему вождя, «убивали на месте» [10, с. 295]. Вожди ограничивали сексуальную жизнь подчиненных и по иным поводам. У свази, например, всем членам общества запрещалось вступать в половые отношения во время проведения «королевских» ритуалов [40, с. 383].

Итак, уже на ранних стадиях социогенеза благодаря табу формировалась поведенческая асимметрия, характеризующая властвующих и подвластных. Г. Спенсер заметил: «Закон (традиция. — *В.Б.*) не поощрял сходства между действиями высших и низших лиц, а, напротив, требовал несходства: что делает правитель, то не может делать управляемый, а управляемому приказано делать именно то, что не должно делать правящее лицо» [34, с. 223].

С развитием политической организации в ритуалы инаугурации вождей стали включаться акции, которые были немыслимы для подвластных: инцест, убийства ближайших родственников, поедание человеческого мяса и т. д. Много свидетельств подобного рода в материалах по народам Тропической Африки доколониального периода. По сведениям первопроходца, «... королева-воительница *темба* Андумбва... установила многие новые обряды и обычаи, которые должны закрепить за ней положение самого грозного и почитаемого правителя в Анголе. Она велела принести свою малютку дочь и бросила ее в большую ступу, в которой обычно толкут зерно. Затем, взяв большой пест, она безжалостно растолкла младенца, превратила в бесформенную массу из мяса и крови» [25, с. 144].

У народов Нижнего Конго: «Из легенд и сообщений информантов известно, что в прошлые времена коронации предшествовал еще один акт... Непосвященный преемник вождя должен был убить кого-нибудь из своих клановых родичей, а иногда даже и нескольких или совершить иные поступки, запретные или необычные для остальных: инцест, гомосексуальный акт и т. п.» [35, с. 114]. В Уганде в ходе инаугурации Кабака казнил своих братьев [47, с. 189]. Близкий сценарий восшествия на престол был характерен для Османской империи[1].

Немало примеров подобного поведения вождей дает отечественный материал. Убивает своего сына былинный герой русского народа Илья Муромец[2]. Казнят своих сыновей, как известно, сначала Иван Грозный, затем Петр Великий. Причем в народном сознании такие поступки расценивались как подвиги, укрепляющие авторитет правителей. Это фиксировалось в фольклоре еще в XIX в., царь «... вывел измену, а сын его Федор — изменник, он его казнит». З. Фрейд заметил относительно архаических лидеров: «Властелинам представляются большие права, совершенно совпадающие с запрещениями, табу для других... они могут делать то... что, благодаря табу, запрещается всем остальным» [37, с. 61].

Итак, можно предположить, что табу, маркируя социальную иерархию, одновременно устанавливало психологическую иерархию. В основе последней лежал комплекс эмоциональных переживаний, названный Фрейдом «священным трепетом», И.П. Павловым «боязливостью, трусливостью», Д. Паркиным «почтительным страхом». Однако «... страх всегда имеет интенциональный объект... Если нет такого объекта, то речь не может идти о страхе, остается только сердцебиение, учащенное дыхание и дрожь» [32, с. 64]. Остается объяснить, каким образом известное чувство адресовалось социальным лидерам.

Достаточно свидетельств, когда антропологи, нарушив по незнанию табу, сами начинали вызывать у аборигенов «неописуемый ужас» [41, с. 110]. Л. Леви-Брюль писал об архаическом мышлении: «Оно всюду видит самые разнообразные формы передачи свойств путем переноса, соприкосновения... заражения... словом при помощи множества действий, которые приобщают... какой-нибудь предмет или какое-нибудь существо к данному свойству...» [22, с. 65]. Это же отмечал З. Фрейд: «Но самое удивительное в этом то, что тот, кому удалось нарушить такое запрещение, сам приобретает признаки запретного, как бы приняв на себя весь опасный заряд» [37, с. 36]. Объяснение данному феномену с точки зрения психологии дал Л.С. Выготский в своей концепции «мышления в комплексах». Суть в том, что такое мышление, в котором «представление еще неотделимо от эмоционального, волевого моментов», наделяет предметы и явления, которые оно фиксирует в одном комплексе, идентичными свойствами [11, с. 99; 12, с. 140].

Антропологи фиксировали силу эмоций, которые испытывали «туземцы» по отношению к правителям: «Далеко не робкие мужчины свази жаловались, что, находясь вместе с “королем” (вождем. — *В.Б.*), они начинают испытывать дрожь и трястись» [40, с. 395].

Новые ритуальные практики вождя имели важное символическое значение. Демонстрируя жестокость

[1] Голубев А. История империй с точки зрения «этической историософии» (Османская империя. http://fondiv.ru/articles/2/325/).
[2] Онежские былины. Архангельск. 1983. С. 422.

по отношению к «своим» или совершая инцест, он как бы отторгался от своей родственной группы, возвышаясь в глазах соплеменников до «национального лидера», способного действовать для общего блага, а не только в интересах своих родственников.

«Архаика» в форме жестокости по отношению к «своим» ярко представлена в поведении авторитарных правителей Востока, являясь необходимым условием их легитимности. Сталин не только периодически казнил «врагов народа» из числа приближенных, но, по сути, убил попавшего в немецкий плен сына, отказавшись, в соответствии с укоренившейся мифологией, обменять его на фельдмаршала Паулюса: «Я солдата на генерала не меняю». Фразу часто доводилось слышать в детском возрасте, исключительно в положительном смысле, причем после развенчания культа личности вождя.

В 70-е гг. XX в. мир был потрясен каннибализмом африканских правителей Ж. Бокассу (ЦАР) и И. Амина (Уганда)[3]. Вряд ли это можно списать на психическую патологию данных персон, как это обычно делается. Скорее, они действовали согласно императивам своих культур. Традиционное приветствие зулусского вождя гласит: «Ты глава рода, клана, ты, кто поедает людей, убив их и отняв все имущество» [10, с. 298].

Не жалел «своих» из ближайших сподвижников и «Великий Кормчий», особенно в период «культурной революции», отмечено и его суровое отношение к сыну [28, с. 484, 503, 680]. И сегодня власть в Китае демонстрирует эту жестокость, транслируя, к примеру, расстрелы высокопоставленных коррупционеров по ТВ. Показательно мнение бизнесмена: «Я не думаю, что расстрел для взяточников — это жестокость. *Народ должен верить в могущество власти»*[4]. Словом, носитель культуры оценивает подобное поведение власти как необходимое условие ее легитимности.

Получил мировую известность рецепт для победы над коррупцией от бывшего правителя Сингапура Ли Куан Ю «не жалеть сажать в тюрьму провинившихся друзей и родственников»[5].

Модель поведения властителя, близкую к «архаическому» аналогу, продемонстрировал в 2014 г. глава КНДР Ким Чен Ын, казнив всю семью своего дяди[6].

Данный архетип до сих обнаруживается в «мифах и сказках» народов Востока. Коллега, в начале 2000-х посетивший арабскую страну, сообщил о легенде, согласно которой в Йемене некогда жил царь, кормивший своих детей детьми своих подданных [4, с. 291]. Интересен грузинский материал, относящийся ко времени президентства З. Гамсахурдия: «В голову лезет всякий дурацкий вздор, слухи и байки о том, что Звиад, мол, — антропософ, знаток черной магии и — дальше некуда... питается кровью людей, считающихся пропавшими»[7].

Наличие архетипа, связывающего авторитет правителя с жестокостью по отношению к «своим», фиксируется и в европеизированном сознании. На встрече президента РФ с журналистами в 2011 г. от популярного телеведущего В. Соловьева прозвучал вопрос. Процитирую почти дословно: «Складывается впечатление, что у нас главные коррупционеры — мелкие чиновники и гаишники, а в правительстве засели светочи мудрости и порядочности. Вы неоднократно призывали к посадкам, звучали грозные слова. Но то ли своих не сдаем? То ли наверху другие законы?.. И начнутся ли когда-нибудь посадки?».

Заметим, что это прозвучало во время пика протестных «белоленточных» настроений. И человек, преподававший в одном из вузов США, как бы подсказывает Путину, как ему надо себя вести, чтобы укрепить авторитет верховной власти. Он, конечно, ничего не знает про «традиционное общество», про модель властного поведения, которое оно выработало, но он прекрасно осведомлен о том, чего от верховного правителя ждут окружающие. Президент же ответил вполне по-западному, отметив, что хочет победить коррупцию системно, выстроив соответствующим образом законодательную базу и т. д. и т. п.

Разного рода табуации, иррациональность которых поражает европейцев, густо представлены в жизненном пространстве современных государств Востока. Например, упомянутый выше востоковед рассказал, как был задержан полицией за попытку сфотографировать «поржавевший танк, модель времен второй мировой войны... за “съемку военных объектов”» [4, с. 74].

Табу же, связанные с фотографированием, широко представленные на Востоке, связаны опять же с «мышлением в комплексах», для которого предмет и его копия тождественны. Согласно этой логике, завладев фотографией, овладеваешь самим предметом, получая власть над ним. Поэтому подобного рода запреты всегда так или иначе связаны с властью.

Так, в Марокко за фотографирование кортежа короля могут депортировать из страны, запрещено фотографировать здания, на которых висит государственный флаг, «а висит он даже на здании оперного театра». В Тунисе президентский дворец не должен попасть в кадр. В Эмиратах запрещено снимать дворцы шейхов. В Северной Корее нельзя фотографировать мавзолей Ким Ир Сена. А у нас нельзя фотографировать в мавзолее Ленина.

В РФ в 2010 г. указом президента были отменены все запреты на фотографирование на территории Красной площади и Кремля. Автор, отметивший данный факт, крайне удивлен этому «абсурду»: «Представьте такой запрет на Елисейских полях либо на Трафальгарской площади или у Собора Святого Петра!»[8].

---

[3] Бокасса: африканский император-людоед (http://repin.info/neizvestnye-znamenitosti/bokassa-afrikanskiy-imperator-lyudoed); Амин, президент Уганды: диктатор-каннибал (http://mir-politika.ru/3134-idi-amin-prezident-ugandy-diktator-kannibal.html).

[4] Зотов Г.В Китае за коррупцию — расстрел. Стоит ли вводить это у нас? //Аргументы и факты. 2009. 17 июня.

[5] Борьба с коррупцией: сингапурский вариант. URL: http://smi2.ru/blog/43203441392/Borba-s-korruptsiey:-singapurskiy-variant

[6] Ким Чен Ын казнил всю семью дяди, включая младенцев. Аргументы и факты. 2014. 26.01.

[7] *Леонов Д.* Обнаженный меч Грузии // Новое время. 1991. № 23. С. 8.

[8] А. Черепанов. Маленькая фотография — большая проблема. URL: http://www.tourister.ru/responses/id_3182

Распространены пищевые и сексуальные табуации. В Индии пищевые табу до сих пор маркируют как кастовые границы, так и гендерную иерархию [36, с. 453,484, 465]. В Танзании 70-х гг. варить пиво в деревнях разрешалось только членам правящей партии [45, с. 53].

Показательна реакция соотечественника, столкнувшегося с арабской культурой сексуального общения: «Досада от того, что естественному развитию человеческих отношений препятствуют... неестественные и необъяснимые с точки зрения здравого смысла условия. Как они сами так живут? Если тебе понравилась девушка, ты можешь с ней уединиться? В ее доме? Невозможно. В твоем доме? Невозможно. На улице? Невозможно.... Что остается? Бред какой-то!» [4, с. 97]. Поведение женщин в соответствии с традиционной иерархией контролируется мужчинами: «Адюльтер может даже караться смертью, а муж собственноручно может убить свою супругу. Опять же, к мужчинам многие табу не относятся — если женщинам-мусульманкам запрещено выходить замуж за немусульманина, то мужчине дозволено жениться на иудейках и христианках...» [30, с. 296—297].

Известные аналогии по контролю властью сексуального поведения граждан прослеживаются в СССР. В первую очередь это касалось коммунистов, «персональные дела» которых, связанные с «аморальным поведением», включались в повестку дня партийных собраний.

Вывод. Традиционализм на современном Востоке уходит корнями в архаическое общество, где иерархия складывалась в тесной связи с нормой табу, определявшей поведенческую асимметрию лидеров и аутсайдеров и порождавшей в психологии последних «социализированный» страх («священный трепет»). Архетипы властного поведения удерживаются в политико-правовых практиках Востока, где табу продолжает играть важную роль в регуляции поведения граждан в виде писаных «абсурдных законов» либо религиозных или этикетных норм. Особенно ярко архетип проявляется в «аномальном» поведении верховных правителей, что упрочивает легитимность их власти, являющейся необходимым условием солидарности восточного социума. Порождаемый страх имеет «характер не чувства, а, скорее, атмосферы» [32, с. 93] или мироощущения, программирующего пассивность управляемых.

Отголоски данного архетипа представлены в политической жизни Запада, например, в возрождении харизматического лидерства (Трамп, Макрон), доминирующую роль которого политологи всегда связывают исключительно с «архаическим» Востоком.

Литература

1. *Абрамян А.А.* Мифы о начале и проблемы первого табу // Этнокультурные процессы в современных и традиционных обществах. М., 1979. С. 106—117.
2. *Андреев И.Л.* Происхождение человека и общества. М.: Мысль, 1982. 304 с.
3. *Артемова О.Ю.* Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М.: Наука, 1987. 200 с.
4. *Белкин А.* Йемениада. СПб.: СПбГУ, 2006. 291 с.
5. 5. *Боас Ф.* Ум первобытного человека. М.: Госиз., 1926. 153 с.
6. *Бочаров В.В.* Антропология насилия // Антропология насилия / Под. ред. В.В. Бочарова, В.А Тишкова. СПб.: Наука, 2001. С. 497—530.
7. *Бочаров В.В.* Общество и культура в эволюционном процессе // Антропологический форум. 2011. № 14. С. 272—283.
8. *Бочаров В.В.* Африка и Россия как субъекты культурального развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. Т. 13. № 3. С. 3—14.
9. *Бочаров В.В.* Традиционализм Востока как принудительная солидарность (антропологический аспект) // Власть и насилие в незападных обществах. Проблемы теоретического осмысления и опыт практического изучения. М.: МГОП, 2016. С. 738—749.
10. *Брайант А.* Зулусский народ до прихода европейцев. М.: Изд-во иностранной литературы, 1953. 434 с.
11. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М.: Госиз., 1930. 146 с.
12. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. 483 с.
13. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика,1983. 368 с.

References

1. Abramyan A.A. Mify o nachale i problemy pervogo tabu [Myths about the beginning and problems of the first taboo]. *Etnokul'turnye protsessy v sovremennykh i traditsionnykh obshchestvakh* [*Ethno-cultural processes in modern and traditional societies*]. Moscow: 1979, pp. 106—117.
2. Andreev I.L. Proiskhozhdenie cheloveka i obshchestva [Origin of the human being and a society]. Moscow: 1982. 304 p.
3. Artemova O.Yu. Lichnost' i sotsial'nye normy v rannepervobytnoi obshchine [The person and social norms in archaic community]. Moscow: Nauka,1987. 200 p.
4. Belkin A. Iemeniada [Jemeniada]. Sankt-Petersburg: SPbGU, 2006. 291 p.
5. Boas F. Um pervobytnogo cheloveka [Primitive mind]. Moscow: Gosiz, 1926. 153 p.
6. Bocharov V.V.Antropologiya nasiliya [Anthropology of violence]. *Antropologiya nasiliya* [*Anthropology of violence*]. Bocharov V.V. (eds.), Sankt-Petersburg: Nauka, 2001, pp. 497—530.
7. Bocharov V.V. Obshchestvo i kul'tura v evolyutsionnom protsesse [Society and culture in evolutionary process]. *Antropologicheskii forum* [*Anthropological forum*], 2011, no. 14, pp. 272—283.
8. Bocharov V.V. Afrika i Rossiya kak sub"ekty kul'tural'nogo razvitiya [Africa and Russia as subjects of the cultural development]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [*Bulletin of the St.-Petersburg university*], 2012. Vol. 13, no. 3, pp. 3—14.
9. Bocharov V.V. Traditsionalizm Vostoka kak prinuditel'naya solidarnost' (antropologicheskii aspekt). [Traditionalism of the East as coercive solidarity (anthropological aspect)]. *Vlast' i nasilie v nezapadnykh obshchestvakh. Problemy teoreticheskogo osmysleniya i opyt prakticheskogo izucheniya* [*Power and violence in non-Western*

14. *Гудков Л.* Русский неотрадиционализм и сопротивление переменам // Отечественные записки. 2002. № 3. С. 47—60.

15. История первобытного общества. Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза. М.: Наука, 1983. 432 с.

16. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины. М.: Наука, 1986. 578 с.

17. *Кастро Ж.* Физиология табу // Вопросы философии. 1956. № 3. С. 63—74.

18. Катастрофическое сознание в современном мире в конце XX века / Под ред. В. Шляпентоха, В. Шубкина, В. Ядова (по материалам международных исследований). М.: Институт социологии РАН, 1999. 346 с.

19. *Куббель Л.Е.* Власть // Социально-экономические отношения и социально-нормативная культура. М.: Наука, 1986. С. 32.

20. 20. *Куликов В.Н.* Психология внушения. Иваново.: ИвГУ, 1978. 79 с.

21. *Ламажаа Ч.К.* Архаизация, традиционализм и неотрадиционализм // Знание, понимание, умение. 2010. № 2. С. 88—93.

22. *Леви-Брюль.* Первобытное мышление. М.: Атеист, 1930. 365 с.

23. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.

24. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974. 172 с.

25. *Миллер Дж.* Короли и сородичи. М.: Наука, 1984. 224 с.

26. *Назаренко Г. В.* Теория государства и права. М.: Ось-89, 2006. 176 с.

27. *Павлов И.П.* ПСС. Т.3. Кн. 2. М.: АН СССР, 1951. 439 с.

28. *Панцов А.В.* Мао Цзэдун. М.: Молодая Гвардия, 2012. 867 с.

29. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории. М.: Мысль, 1974. 487 с.

30. *Прожогина С.В.* Женский портрет на фоне Востока и Запада. М.: Восточная литература, 2006. 478 с.

31. Психофизиология / Под ред. Ю.И. Александрова. СПб.: Питер, 2003. 496 с.

32. *Свендсен Л.* Философия страха. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 282 с.

33. *Смирнов П.И.* Социология личности. СПб.: СПбГУ, 2001. 380 с.

34. *Спенсер Г.* Основания социологии: в 2т. Т. 2. СПб.: Издатель, 1898. 648 с.

35. *Томановская О.С.* О древних общественных структурах у народов Нижнего Конго (Опыт реконструкции) // Этническая история Африки. М., 1977. С. 128—152.

36. *Успенская Е.Н.* Антропология индийской касты. СПб.: Наука, 2010. 668 с.

37. *Фрейд З.* Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. М; Пг.: ГИЗ, 1923. 256 с.

38. *Шибутани Т.* Социальная психология. М.: Прогресс, 1969. 536 с.

39. *Юнг Карл Густав.* Избранные работы. СПб.: РХГА, 2014. 288 с.

40. *Beidelman T.O.* Swazi Royal Ritual // Africa. 1966. Vol. 36. № 4. P. 23—35

41. *Culwick G.M.* Ubena of the Rivers. L.: Allen & Unwin, 1935. 444 p.

42. *Fortes M., E.E.Evans-Pritchard.* African Political Systems. London: Oxford University Press, 1940. 302 p.

43. *Goldenweiser A.* History, Psychology, and Culture. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.. 1933. 474 p.

societies. Problems of theoretical comprehension and experience of practical study]. Moscow: MGOP, 2016, pp. 738—749.

10. Braiant A. Zulusskii narod do prikhoda evropeitsev [The Zulu people: As they were before the white man came]. Moscow: 1953. Moscow: 1953. 434 p.

11. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya [Etudes on the history of behaviour]. Moscow: Gosiz, 1930. 146 p.

12. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected works in 6 vol. Vol. 2 Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. 483 p.

13. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

14. Gudkov L. Russkii neotraditsionalizm i soprotivlenie peremenam [Russian neotraditionalism and resistance to changes]. *Otechestvennye zapiski* [*Domestic notes*], 2002, no. 3, pp. 47—60.

15. Istoriya pervobytnogo obshchestva. Obshchie voprosy. Problemy antroposotsiogeneza [History of a primitive society. Problems of anthropogenesis]. Moscow: Nauka, 1983. 432 p.

16. Istoriya pervobytnogo obshchestva. Epokha pervobytnoi rodovoi obshchiny [History of a primitive society. An epoch of primitive tribal community].Moscow: Nauka, 1986. 578 p.

17. Kastro Zh. Fiziologiya tabu [Physiology of a taboo]. *Voprosy filosofii* [*Problems of philosophy*], 1956, no. 3, pp. 63—74.

18. Shljapentoh V. (eds.), Katastroficheskoe soznanie v sovremennom mire v kontse XX veka [Catastrophic conscio. usness in the modern world in the end of the XX-th century]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 1999. 346 p.

19. Kubbel' L.E. Vlast'. Sotsial'no-ekonomicheskie otnosheniya i sotsial'no-normativnaya kul'tura [Social and economic relations and socially-standard culture]. Moscow: Nauka, 1986. p. 32.

20. Kulikov V.N. Psikhologiya vnusheniya [Suggestion psychology]. Ivanovo: IvGU, 1978. 79 p.

21. Lamazhaa Ch.K. Arkhaizatsiya, traditsionalizm i neotraditsionalizm [Archaic, traditionalism and neotraditionalism]. *Znanie, ponimanie, umenie* [*Knowledge, understanding , skill*], 2010, no. 2, pp. 88—93.

22. Levi-Bryul'. Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Ateist, 1930. 365 p.

23. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: 1979. 320 p.

24. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nykh protsessov [About historical development of cognitive processes]. Moscow: Nauka, 1974. 172 p.

25. Miller Dzh. Koroli i sorodichi [Kings and relatives]. Moscow: Nauka, 1984. 224 p.

26. Nazarenko G.V. Teoriya gosudarstva i prava [Theory of Government and Rights]. Moscow: Os'-89, 2006. 176 p.

27. Pavlov I.P. Polnoe sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3 [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3]. Moscow: AN SSSR, 1951. 439 p.

28. Pantsov A.V. Mao Tszedun [Mao Tszedun]. Moscow: Molodaya Gvardiya, 2012. 867 p.

29. Porshnev B.F. O nachale chelovecheskoi istorii [On the beginning of human history]. Moscow: Mysl', 1974. 487 p.

30. Prozhogina S.V. Zhenskii portret na fone Vostoka i Zapada [Portrait of a woman on the background of the East and West]. Moscow: Vostochnaya literatura, 2006. 478 p.

31. Aleksandrov Ju.I. (ed.), Psihofiziologija [Psychophysiology]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 496 p.

32. Svendsen L. Filosofiya strakha [Fear philosophy]. Moscow: Progress-Traditsiya, 2010. 282 p.

44. *Howitt A.W.* The Native Tribes of South-East Australia. London: Macmillan and Co., limited, 1904. 802 p.

45. *Quorro I.G.* Cell Leader in Mbulumbulu and Problems of Effectiveness // The Cell System of the TANU. Dar es Salam, 1975. 218 p.

46. *Parkin D.* Toward an Apprehension of Fear // Sociophobics. The Anthropoligy of Fear / Ed. by D.L. Scruton. Boulder.: Westview Press, 1986. P. 158—173.

47. Roscoe B. The Baganda. London: Macmillan and co., 1911. 582 p.

48. *Shapera J.* The Khoisan People of South Africa. London, 1930. 450 p.

49. *Weber M.* The Social and Economic Organization. Oxford, 1947. 436 p.

50. *Wells A.E.* Millingimbi. Ten Years in the Crocodile Islands of Arnhemland. Sydney, 1963.

51. *Yoodenough W.H.* Cultural Anthropology and Linguistics // Garvin, Paul L. Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, 1957. № 9. P. 167—173.

33. Smirnov P.I. Sotsiologiya lichnosti [Sociology of the person]. Sankt-Petersburg: SPbGU, 2001. 380 p.

34. Spenser G. Osnovaniya sotsiologii v 2 t. T. 2. [Foundations of sociology. Vol. 2]. Sankt-Petersburg: 1898. 648 p.

35. Tomanovskaja O.S. O drevnih obshhestvennyh strukturah u narodov Nizhnego Kongo (Opyt rekonstrukcii) [On the ancient social structures among the peoples of the Lower Congo (Reconstruction Experience)]. J*etnicheskaja istorija Afriki* [*Ethnic history of Africa*]. Moscow: Nauka,1977, pp. 128—152.

36. Uspenskaya E.N. Antropologiya indiiskoi kasty [Anthropology of the Indian caste]. Sankt-Petersburg: Nauka, 2010. 668 p.

37. Freid 3. Totem i tabu. Psikhologiya pervobytnoi kul'tury i religii [Totem and a taboo]. Moscow-Petrograd: GIZ, 1923. 256 p.

38. Shibutani T. Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: 1969. 536 p.

39. Yung Karl Gustav. Izbrannye raboty [The selected works]. Sankt-Petersburg: RKhGA, 2014. 288 p.

40. Beidelman T.O. Swazi Royal Ritual. *Africa,* 1966. Vol. 36, no. 4, pp. 23—35

41. Culwick G.M. Ubena of the Rivers. London: Allen & Unwin, 1935. 444 p.

42. Fortes M., E.E.Evans-Pritchard. African Political Systems. London: Oxford University Press, 1940. 302 p.

43. Goldenweiser A. History, Psychology, and Culture. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. 1933. 474 p.

44. Howitt A.W. The Native Tribes of South-East Australia. London: Macmillan and Co., limited, 1904. 802 p.

45. Quorro I.G. Cell Leader in Mbulumbulu and Problems of Effectiveness. The Cell System of the TANU. Dar es Salam: 1975. 218 p.

46. Parkin D. Toward an Apprehension of Fear. In Scruton D.L. (ed.), *Sociophobics. The Anthropoligy of Fear*. Boulder,Westview Press, 1986, pp.158—173.

47. Roscoe V. The Baganda. London: Macmillan and co., 1911. 582 p.

48. Shapera J. The Khoisan People of South Africa. London: 1930. 450 p.

49. Weber M. The Social and Economic Organization. Oxford, 1947. 436 p.

50. Wells A.E. Millingimbi. Ten Years in the Crocodile Islands of Arnhemland. Sydney: 1963.

51. Yoodenough W.H. Cultural Anthropology and Linguistics. Garvin, Paul L. Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington: 1957, no. 9, pp. 167—173.

Культурно-историческая психология
2017. Т. 13. № 4. С. 118—126
doi: 10.17759/chp.2017130413
ISSN: 1816-5435 (печатный)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Cultural-Historical Psychology
2017. Vol. 13, no. 4, pp. 118—126
doi: 10.17759/chp.2017130413
ISSN: 1816-5435 (print)
ISSN: 2224-8935 (online)
© 2017 Moscow State University of Psychology & Education

Способность к игровому переживанию как условие устойчивости личности к психосоматическим расстройствам

А.В. Сериков*,
БГПУ, МИНСК, Беларусь,
alekssserikov@gmail.com

В статье с позиций культурно-исторической психологии анализируются и обосновываются конструкты «игровое переживание» и «способность к игровому переживанию». Отмечается значимость образования, игровой деятельности, искусства, богатства и разнообразия культуры в становлении здоровой и свободной личности. Теоретически и эмпирически обосновывается роль игрового переживания в качестве саногенного фактора, позволяющего обрести устойчивость личности к психосоматическим расстройствам. Предполагается, что человек, способный к игровому переживанию, может трансформировать смысл ситуации (в игровом переживании), тем самым нивелировать ее психотравмирующий характер, который и является фактором развития психосоматического расстройства. Приводятся данные эмпирического исследования, в котором приняли участие 73 респондента, из них 40 женщин и 33 мужчины в возрасте от 18 до 45 лет, средний возраст выборки — 25 лет. Статистический анализ эмпирических данных обнаруживает значимую обратную корреляцию уровня способности к игровому переживанию с уровнем соматизации личности ($rs = -0{,}435$; $p \leq 0{,}01$), что подтверждает гипотезу исследования.

Ключевые слова: личность, переживание, игра, игровое переживание, способность к игровому переживанию, психосоматика, психосоматическое расстройство.

Testing Integration Hypotheses in Dagestan: The Meditative Role of Individual Social Capital

A.V. Serikov,
Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus,
alekssserikov@gmail.com

The paper analyzes the constructs of ‘play experience’ and ‘play experiencing ability’ from the perspective of cultural-historical psychology. The paper stresses the importance of education, play, art, wealth and cultural diversity in the formation of healthy and independent personality. The role of play experience as a healthful factor that allows an individual to acquire resistance to psychosomatic disorders is supported both theoretically and empirically. It is argued that the individual capable of play experience can transform the meaning of a situation (within his/her play experience) and therefore eliminate its psychotraumatic effect which contributes to the development of psychosomatic disorders. The paper provides outcomes of an empirical research with 73 participants (40 female, 33 male; aged 18—45, with the average age of 25 years). The statistical analysis revealed a significant inverse correlation between the level of the individual’s play

Для цитаты:
Сериков А.В. Способность к игровому переживанию как условие устойчивости личности к психосоматическим расстройствам // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 118—126. doi: 10.17759/chp.2017130413

For citation:
Serikov A.V. Play Experience as Individual Ability and a Factor of Individual Resistance to Psychosomatic Disorders. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 118—126. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130413

* *Сериков Алексей Вячеславович*, аспирант кафедры общей и организационной психологии, Белорусский государственный педагогический университет (БГПУ), Минск, Беларусь. E-mail: alekssserikov@gmail.com
Serikov Aleksey Vyacheslavosvich, PhD student, Department of General and Organizational Psychology, Belarusian State Pedagogical University (BSPU), Minsk, Belarus. E-mail: alekssserikov@gmail.com

experiencing ability and the level of his/her somatization (rs = -0,435; p ≤ 0,01), which confirms the research hypothesis.

Keywords: personality, experience, play, play experience, play experiencing ability, psychosomatics, psychosomatic disorder.

Введение

В настоящее время установлено, что значительная часть людей, обращающихся в лечебные учреждения за медицинской помощью, в первую очередь нуждаются в помощи психологической [27, с. 78]. Некоторые психосоматические расстройства, в частности сердечно-сосудистые, стали пандемическими во многих промышленно развитых странах. Психосоматические расстройства по праву являются одними из наиболее характерных проявлений так называемых «болезней цивилизации».

В МКБ-10 психосоматические или соматоформные расстройства объединены в одну группу с невротическими и связанными со стрессом расстройствами, что, по-видимому, свидетельствует о единой природе данных явлений [28, с. 230]. В.Н. Мясищев относительно структуры невроза отмечал: «Патогенные источники психоневроза, как и всякой психогении, нужно искать не столько в абсолютных качествах психики и условиях жизни, сколько в соотношении первых со вторыми» [26, с. 247]. То есть невротическая симптоматика является результатом сочетания особенностей личности и психотравмирующей ситуации, травматический характер которой во многом и обусловливается особенностями включенной в нее личности.

Думается, что затронутая выше проблема соотношения личностного и средового наиболее полно может быть раскрыта в понятии «переживание», трактуемом с позиции культурно-исторической психологии.

Переживания личности в контексте проблемы психосоматизации

Понятие «переживание» было введено Л.С. Выготским, во-первых, в качестве характеристики социальной ситуации развития, являющейся источником всех динамических изменений на том или ином этапе возрастного развития человека. В переживании «... дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности» [9, с. 382]. То есть переживание является непрекращающимся взаимопроникновением личностного и средового, в котором человек познает действительность. Во-вторых, Л.С. Выготский говорит о переживании как о единице сознания, в которой в единстве, даны все его элементы: «... действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» [10, с. 383]. Далее Л.С. Выготский указывает на то, что «... мышление и аффект представляют части единого целого человеческого сознания» [9, с. 251]. Таким образом, в переживании как единице сознания дано единство аффекта и интеллекта, причем уровень развития аффекта, его произвольность, осознанность, обусловливаются степенью развития интеллектуальной составляющей.

С позиции культурно-исторической психологии личность является системным, социальным качеством и формируется путем интериоризации системы культурных артефактов (знаковые системы, выраженные с помощью них ценности, идеи и т. д.), опосредующих натуральные психические процессы, вследствие чего формируются высшие психические функции и становятся возможными основополагающие личностные характеристики: произвольность и осознанность. Также особенности интериоризуемой культуры задают «специфику» самой личности, можно говорить, например, о человеке Средневековья, человеке эпохи Ренессанса, человеке Востока или Запада и т. д. [15]. Данные преобразования, разумеется, сказываются и на характере переживания личностью, на этом делает акцент в своих работах С.Н. Жеребцов. Он предлагает следующее определение переживания: «Переживание — это процесс формирования отношения к различным жизненным ситуациям, к своему бытию в целом на основе заимствованных у культуры и в культуру же возвращенных, активностью субъекта преобразованных знаково-символических форм и ценностей» [15, с. 146]. В процессе культурного развития, переживание становится произвольным, осознанным (в том числе и его аффективная составляющая), хоть переживание и приобретает специфику, задаваемую опосредуемой его культурой, благодаря средствам этой же культуры личность может к ней достаточно критически отнестись [15].

Как было отмечено, каждая культура представляет собой уникальный набор средств, задающий специфику личности. По-видимому, цивилизация, современное общество с его особенностями стимулируют появление все большего количества новых патогенных факторов (при сохранении и усилении старых) формирования преморбидной к различным психогениям личности. Еще в начале XX в. стало понятно, что все то, что накопило человечество за всю свою историю, больше не подходило современному обществу XX в. Так называемые «абсолютные истины», сама возможность их существования, были поставлены под сомнение. Например, Ф. Ницше констатировал: «Бог умер». Особенно актуальна эта проблема в веке XXI, для которого в еще большей степени характерен отказ от абсолютного в пользу относительного. Казалось бы, такое состояние общества должно

способствовать развитию здоровой и свободной от догм личности. Нужно заметить, что оно обладает большим потенциал в данном отношении, но, с другой стороны, оно напоминает хаос, изобилующий всевозможными симулякрами, пустышками (массовая культура, телевиденье, реклама и т. д.), превращающими человека в машину желания, в обслуживающего свои собственные технические достижения. Как выразился Ж. Делез: «Есть что-то неизбежно жестокое в рождении мира как хаосмоса, в мирах движения без субъекта, ролей без актера» [13, с. 268]. Сегодня существует опасность стать объектом манипуляции, потерять себя, будучи пойманным в оковы некой локальной идеи, возведенной кем-то в ранг абсолютной. Г. Дебор назвал такое общество «обществом спектакля», которое является отчуждающим и отстраняющим человека от его сути (свободы, творчества и т. д.) [12].

Каким образом обозначенная выше ситуация провоцирует рост количества психосоматических расстройств? Достаточно конкретное и точное в отношении патогенеза определение психосоматического расстройства, дает Ю.Ф. Антропов: «Психосоматические расстройства — это расстройства функций органов и систем, обусловленные психическими, в частности, аффективными нарушениями, которые возникают в функционально перегруженных, конституционально-неполноценных или поврежденных висцеральных системах» [2, с. 73]. В определении делается акцент на роли аффективных нарушений (психоэмоциональное напряжение, депрессия) в генезе психосоматических расстройств, в чем, в общем, и схожи многочисленные концепции психосоматических расстройств. Различия заключаются в том, как та или иная концепция подходит к пониманию причин уязвимости личности, ее расположенности к возникновению аффективных нарушений: структурное повреждение Я; отсутствие зрелых защит (А. Митчерлих) [1, с. 86—88]; нарушение интернализованных объектных отношений (Х. Фрейдбергер) [3, с. 28]; диффузное Я и зависимость от объекта (М. Балинт) [32, с. 23]; ресоматизация, невозможность переживать в образах и символах (М. Шур, Д. Мерфи) [4]; иррациональные установки (А. Бек, А. Эллисс) [31, с. 42]; операциональное мышление, отсутствие метафоричности, символизма, фантазии, жесткость мотивационной сферы (П. Марти и М. М Юзан) [4]; алекситимия (П. Сифнеос) [32, с. 63]; наследственная отягощенность и другие прижизненные влияния, нарушающие спонтанность личности, ее ролевое развитие, страх новизны (Я. Морено) [20, с. 118]; ограниченность в способности к самоутешению, самоподдержке, обеспечению самоуважения (Д. Кристал) [6] и т. д.

В современном мире со всех сторон звучат противоречивые, но уверенные голоса, сообщающие о том, как нужно жить, как нужно выглядеть, к чему нужно стремиться, наполняющие сознание человека противоречивыми тенденциями, затрудняющими формирование его идентичности, что и повышает риск аффективных нарушений. Современное общество, с одной стороны, порождает те качества личности, которые отмечены выше, а с другой стороны, личность, наделенная ими, слабо приспособлена к жизни в нем.

Игровое переживание

Альтернативным, саногенным способом бытия, по нашему мнению, является игровое переживание. Можно сказать, что предметы, явления не имеют раз и навсегда заданного смысла. Умение видеть все многообразие смыслов, ситуаций и явлений посредством их произвольного включения личностью в разнообразные контексты является сутью игрового переживания. Игровое переживание — это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий свободу личности, ее творческий потенциал.

Игровое переживание порождается диалогически настроенным субъектом, который может, дистанцируясь, рефлексивно, критично «рассмотреть» ценности и смыслы другого человека, смыслы ситуаций и явлений и уже на этой основе строить свое поведение. Игровое переживание — это игра смыслами ситуаций и явлений, позволяющая менять контексты, тем самым вскрывая все новые стороны реальности, расширяя свободу личности за счет более полного, целостного восприятия ситуации.

Сегодня, как было отмечено, жизненный мир человека может быть сколь угодно разнообразным, мир соткан из игровых моделей, которые можно практиковать. Игровое, рефлексивное переживание является профилактикой абсолютизма, оно позволяет быть гибким и в то же время критичным к тому, что происходит вокруг. Игра является пространством, в котором личность может экспериментировать, получать новый опыт, развиваться. Как отмечает С.Н. Жеребцов: «Игровое переживание потому и становится развивающим, что содержит возможность выхода за пределы любой наличности... Думается, что в этом суть игрового переживания как процесса превращения: переживая одно, человек знает о возможности другого переживания» [14, с. 220]. В игровом переживании человек трансцендирует себя за переделы наличного опыта, расширяет свой жизненный мир, обогащает его. Это непрекращающийся диалог с мирами других людей, с предметным миром, в конечном счете, с самим собой. Игровое переживание — это всегда радостное переживание, связанное с пониманием относительности любых норм и долженствований; конечно, речь не об отрицании норм морали, законов, прав других людей. Игровое переживание предполагает знание правил, умение ими пользоваться и в то же время понимание их условности, что дает человеку свободу в действии, простор для творчества, в том числе и жизнетворчества.

Почему такой способ переживания назван игровым? Это, с одной стороны, связано с тем, что игровая деятельность существенным образом влияет на характер переживаний в онтогенезе. Как указывал Л.С. Выготский, в игре происходит отделение вос-

приятия от аффективной и моторной деятельности, именно «... в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [11, с. 65]. Это делает поведение ребенка относительно свободным, вещи теряют свой непосредственный побудительный характер. В игре формируется воображение и воля, сама «... игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [11, с. 69]; эти и другие новообразования, как мы считаем, делают возможным игровое переживание.

С другой стороны, сама игра (идея игры, игровое отношение) может выступить в качестве мифа или ценности, некой жизненной философии, организующей жизнь человека. А.М. Лобок говорит о мифе (культурном и индивидуальном) как о высшей смыслопорождающей инстанции: «Именно миф оказывается тем высшим регулятором, который упорядочивает отношение человека к всепредметному миру и позволяет человеку не сойти с ума перед лицом открывающихся ему бесконечных предметных возможностей... Именно миф расставляет перед человеком систему своеобразных “указателей”: что должно являться более ценным, а что — менее...» [24, с. 56]. Й. Хейзинга в своей работе «Человек играющий» указывает на универсальный характер игры, он считает, что сама культура рождается из игры и имеет игровой характер [33]. Также Е. Финк наделяет игру статусом одного из основных феноменов человеческого бытия: «Она охватывает всю человеческую жизнь до самого основания, овладевает ею и существенным образом определяет бытийный склад человека, а также способ понимания бытия человеком» [30, с. 360]. Кроме того он отмечает: «Игра: не просто калейдоскоп игровых актов, но прежде всего основной способ человеческого общения с возможным и недействительным» [30, с. 363]. То есть игра является источником развития, способом овладения неизвестным.

Способность к игровому переживанию

Говоря о способности к игровому переживанию, мы хотим указать на различие между людьми в их возможности осуществлять трансформацию смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов. Принимая во внимание степень развития данной способности у человека, мы можем судить о том, в какой степени он может переживать подобным образом. В.Д. Шадриков дает следующее определение способностям: «Способности можно определить как свойство или совокупность свойств (качеств) вещи, системы, проявляющихся в процессе функционирования; допустимо сказать, что это функциональные свойства вещи, обусловливающие эффективность реализации вещью некоторой функции» [34, с. 175]. То есть, когда мы говорим о способности к игровому переживанию, мы подразумеваем некоторые функциональные свойства системы (в нашем случае личности), которые обеспечивают реализацию ею игрового переживания. В качестве таких функциональных свойств мы выделили: семантическую гибкость и сложность (вербальную креативность), чувство юмора (самоподдерживающий стиль юмора), вовлеченность.

Семантическая гибкость и сложность. Л.С. Выготский отмечал: «Все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова» [8, с. 361]. Действительно, благодаря интериоризации знаковых систем возможно формирование внутреннего плана действия. Человек в процессе онтогенеза как бы помещает в себя целый мир в форме понятий, значений, формируя своеобразную вербальную модель реальности. А.Н. Леонтьев также отмечал, что в значении «... представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрываемых совокупной общественной практикой» [23, с. 103]. Можно предположить, что многообразие (сложность) и гибкость семантических пространств, представленных системами значений, коррелируют с многообразием, богатством жизненного мира личности и известной свободой по отношению к среде. Как выразился В.П. Зинченко: «Полифонии медиаторов отвечает полифония сознания» [16, с. 27], сознание, как известно, является «органом» свободы.

В данном контексте нужно обратить внимание не только на характер семантических пространств, но и на характер образующих их значений. Значение — это всегда обобщение, и характер этого обобщения, как показал Л.С. Выготский, изменяется в процессе онтогенеза, оно проходит путь развития от синкрета до истинного понятия [8]. Также, по мнению Л.С. Выготского, значение слова неконстантно, и в зависимости от контекста его смысл может меняться: «Это значит, что мы никогда не знаем полного смысла чего-либо и, следовательно, полного смысла какого-либо слова... В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» [8, с. 347]. Таким образом, выраженная в слове (с той или иной степенью обобщения) реальность может обретать разные смыслы, многообразие которых, в свою очередь, определяется богатством медиаторов, богатством личности. В этом, по сути, — основа игрового переживания, в возможности улавливать все многообразие смыслов ситуаций и явлений.

Одним из существующих психологических понятий, в котором концептуализируется проблема архитектоники семантических пространств, является понятие «вербальная креативность». С. Медник определяет вербальную креативность как «процесс рекомбинирования элементов ситуации в новые комбинации» [7, с. 41]. С. Медник считает, что индивидуальные различия в вербальной креативности определяются характером ассоциативных процессов, он вводит понятие ассоциативной иерархии, которое описывает организацию ассоциаций между ее элементами. По его мнению, креативные люди имеют более плоские ассоциативные иерархии, а некреативные — более крутые [5]. Связь креативности с характером символьных архитектур прослеживается и в других работах. Общий их смысл заключается в том, что при

широком фокусе их активации задействуется большее количество узлов семантической сети с низкой интенсивностью, что и является основой креативности, в отличие от активации при узком фокусе, когда активируются строго определенные узлы семантической сети. Также, в совместной работе А. Грушки и Э. Нечки, было показано, что индивидуальные различия в креативности определяются сложностью семантической сети, т. е. количеством связей, соединяющих ее узлы [18, с. 55—56]. Таким образом, измерение вербальной креативности, по сути, позволяет нам оценить степень сложности и гибкости семантической сети личности.

Исходя из сказанного, можно заключить, что развитая вербальная креативность (семантическая гибкость и сложность) позволяет человеку быть более эффективным в решении различных жизненных задач. Однако нужно отметить, что овладение действительностью осуществляется личностью в переживании — единстве аффекта и интеллекта, т. е. было бы ошибкой упускать из виду мотивационную, аффективную (в широком смысле) тенденцию и представлять сознание как простое движение значений.

Чувство юмора. В психологии, чувство юмора изучается с разных сторон: как черта личности, как отдельная психическая функция, а также как копинг-механизм. А.Н. Лук выделил ряд приемов остроумия, общим для которых является выход за пределы формальной логики. Острота формируется путем нарушения логической связи на одном смысловом уровне и установления на другом, на более высоком уровне абстракции [25]. В этом обнаруживается общность юмора и игры. В обоих случаях имеет место эмансипация от воспринимаемого поля, или от традиционного смысла, при одновременной опоре на действительность или традицию.

То есть чувство юмора основано на переструктурировании элементов ситуации, вследствие чего изменяется ее смысл. На это также указывают Р. Уайр и Д. Коллинз в своих работах, говоря о том, что посредством юмора происходит реинтерпретация события, в результате чего происходит изменение его ценности, значимости. При этом важным является наличие или отсутствие установки на восприятие юмора [17].

Но юмор, однако, не является однородным, выделяют различные стили чувства юмора; когда мы говорим о чувстве юмора как об одном из компонентов способности к игровому переживанию, мы говорим именно о самоподдерживающем стиле юмора, который был выделен Р. Мартином и его сотрудниками [29]. Самоподдерживающий стиль юмора «... подразумевает оптимистичный взгляд на жизнь, умение сохранять чувство юмора перед лицом трудностей и проблем, т. е. является регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом» [29, с. 72]. Самоподдерживающий юмор положительно коррелирует с такими способами копинга, как положительная переоценка, планирование, дистанцирование. Также и А.Н. Лук считает, что развитие чувства юмора в онтогенезе связано с развитием рефлексии и эмпатии. Ребенок должен уметь сострадать и отчуждаться, отчуждаясь от своего Я, ставить себя на место другого, тем самым сострадая другому [25]. В связи с этим обратим внимание на то, что редко отмечается авторами, а именно: в чувстве юморе заложен потенциал нравственного переживания, поскольку юмор позволяет преодолеть эгоцентризм, лучше понять и почувствовать другого. Игровое переживание разрушает стереотипы и абсолюты, но оно движимо жизнеутверждающими мотивами, опирается на ценность жизни, заботу как центральный феномен культуры и человеческого мира.

Вовлеченность. С. Мадди определяет вовлеченность как «... убежденность в том, что включенность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [21, с. 4]. Вовлеченность проявляется в том, что человек чувствует себя «своим» в жизни, он получает удовольствие от собственной деятельности. Как пишет С. Мадди: «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» [21, с. 4]. Игровое переживание предполагает вовлеченность личности, обладание богатым многообразием связей с миром.

Отсутствие вовлеченности проявляется в отчужденности, смыслоутрате, в ощущении отвергнутости жизнью. Можно поставить знак тождества между вовлеченностью и осмысленностью жизни; чем богаче система связей (не поверхностных) человека с миром, тем осмысленнее его жизнь, тем больше он вовлечен в происходящее. Предполагается, что вовлеченность связана с вербальной креативностью и чувством юмора, так как благодаря им субъект умножает число связей с миром, реализуя заботу и порождая новые смыслы. Но и чувство вовлеченности дает старт, побуждает человека к активности, вселяет в него уверенность. Смыслоутрата — переживание дефицита обеспеченности жизни личности смыслом, в свою очередь, влечет за собой ряд патологических и «метапатологических» следствий, на что указывал еще В. Франкл [22]. В список «метапатологий», выделенных А. Маслоу, входят: «... отчуждение, аномия, ангедония, потеря смысла, потеря вкуса к жизни, десакрализация жизни, желание смерти, чувство собственной бесполезности, отсутствие ощущения свободы воли, цинизм, вандализм, отчуждение от других людей, авторитета и любого общества и др.» [22, с. 70]. С. Мадди также выделил ряд черт «преморбидной личности», склонной к экзистенциальному неврозу. Он считает, что для нее характерна конкретность и фрагментарность идентичности, стремление к поверхностным межличностным отношениям, а также потребительская установка [22]. Можно предположить, что отсутствие вовлеченности повышает риск аффективных нарушений.

Гипотеза исследования

Определение функциональных свойств личности, которые, по нашему мнению, в совокупности (системе) составляют способность к игривому переживанию, т. е. образуют его структуру, открывает путь к ее эмпирическому изучению.

Выше мы отметили ряд особенностей, присущих людям, склонным к психосоматическим расстройствам. Среди них: невозможность переживать в образах и символах, отсутствие фантазии, конкретность мышления, алекситимия, что, по-видимому, свидетельствует о недостаточной опосредствованости психики у представителей данной категории лиц, у них нет средств, медиаторов, с помощью которых, они могли бы владеть собой, своим телом. Как отмечает Я. Бастиаанс: «Нутро — это одушевленное тело. Телесный мир и мир символов теснейшим образом связаны между собой. Чем больше человек осознает эту связь, тем больше он может быть хозяином в собственном доме» [4, с. 10]. Также и развитие, и интеграция Я (субъектность) во многом обусловливаются возможностью и способностью личности связывать внутренние побуждения с образами и символами. Можно предположить, что недостаточная вооруженность культурными средствами снижает адаптивные возможности человека в современном мире, требующем гибкости и вариативности. Многие ситуации могут служить источником психоэмоционального напряжения, которое ведет к развитию психосоматических нарушений.

Игровое переживание, наоборот, предполагает такую вооруженность и основано на ней. Чем богаче система культурных артефактов, опосредствующих психику человека, чем более развита система значений (понятийное мышление прежде всего), чем разнообразнее его ценности, смыслы, знания, тем во все более разнообразные отношения вступает новый опыт, который воспринимается рефлексивно, осознанно. Предполагается, что *человек, способный к игровому переживанию, может изменить, трансформировать смысл ситуации (в игровом переживании), тем самым нивелировать ее травмирующий характер, который и является причиной психосоматического расстройства. То есть способность к игровому переживанию является одним из условий устойчивости личности к психосоматическим расстройствам.* Для проверки данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

Метод

В исследовании использованы следующие диагностические методики: «Методика диагностики вербальной креативности» (адаптация теста С. Медника) [7]; русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина (шкала «самоподдерживающий стиль юмора») [29]; шкала «Вовлеченность» теста жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И Рассказов) [21]; для измерения уровня соматизации нами был использован «Гиссенский опросник соматических жалоб». Опросник состоит из четырех основных шкал: «истощение», «желудочные жалобы», «боли в различных частях тела», «сердечные жалобы». Пятая дополнительная шкала представляет собой суммарный показатель по четырем предыдущим, она характеризует общую интенсивность жалоб — «ипохондричность», но не в традиционном понимании этого термина, а с точки зрения психосоматического подхода — как «давление жалоб» (эмоционально окрашенная интенсивность жалоб) [19].

Способность к игровому переживанию оценивается путем измерения и суммирования результатов по трем компонентам: вербальная креативность, самоподдерживающий стиль юмора, чувство вовлеченности. Для того чтобы результаты (полученные с помощью отдельных методик) можно было суммировать, они были выражены в единой стобальной шкале, где минимальный результат в оригинальной методике соответствует нулю, а максимальный равняется ста баллам.

В исследовании приняли участие 73 респондента, из них 40 женщин, и 33 мужчины. Возрастной диапазон выборки — от 18 до 45 лет, средний возраст выборки — 25 лет. В исследовании приняли участие люди, не исключающие психологических факторов в этиологии своих соматических расстройств или отмечающие хотя бы один эпизод недомогания, не обнаруживающий физиологического основания при обследовании.

Данные по уровню способности к игровому переживанию и уровню соматизации были обработаны посредством метода ранговой корреляции Спирмена (использовалась компьютерная программа STATISTICA 10). Предполагается наличие обратной корреляции уровня развития способности к игровому переживанию и уровня соматизации.

Результаты и обсуждение

Результаты корреляционного исследования представлены в табл.

Таблица

Сводная таблица значений коэффициентов корреляции способности к игровому переживанию и ее составляющих со шкалами «Гиссенского соматического опросника», полученных с помощью метода ранговой корреляции Спирмена

	Общее (давление жалоб)	Истощение	Желудочные жалобы	Боли в разных частях теля	Сердечные жалобы
Вербальная креативность	-0,244*	-0,183	-0,056	-0,243*	0,007
Самоподдерживающий стиль юмора	-0,174	-0,207	-0,101	-0,082	-0,035
Вовлеченность	-0,459*	-0,548**	-0,245*	-0,176	-0,355**
Способность к игровому переживанию	-0,435**	-0,471**	-0,161	-0,262*	-0,196

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$.

Результат корреляционного анализа показывает, что различные компоненты способности к игровому переживанию имеют неодинаковое значение в обеспечении устойчивости к психосоматическим расстройствам. Например, вовлеченность имеет отрицательную статистически значимую корреляцию со шкалами «Истощение», «Желудочные жалобы», «Сердечные жалобы», а также с уровнем соматизации в целом. Вербальная креативность обратно коррелирует с ревматоидным фактором и соматизацией в целом, а самоподдерживающий стиль юмора не имеет значимых корреляций ни с одной из шкал Гиссенского опросника. Однако нужно отметить, что все корреляции, за исключением одной, обратные; также, говоря о способности к игровому переживанию, мы имеем в виду не ее структурные элементы по отдельности, а их функциональное единство, о котором постоянно напоминал в своих работах Л.С. Выготский, указывая, что на разных уровнях личностного развития соотношение между психологическими функциями изменяется.

Способность к игровому переживанию обнаруживает статистически значимую обратную корреляцию со шкалой «Истощение» и «Боли в разных частях тела». В исследовании была установлена статистически значимая обратная корреляция способности к игровому переживанию с уровнем соматизации (r_s = -0,435; $p \leq 0,01$), что подтверждает нашу гипотезу. То есть в игровом переживании возможна трансформация смысла ситуации, чем нивелируется ее травмирующий характер, являющийся источником психоэмоционального стресса, порождающего психосоматическое расстройство. Таким образом, способность к игровому переживанию выступает в качестве одного из условий устойчивости личности к психосоматическим расстройствам.

Разумеется, игровое переживание не является панацеей в данном вопросе, к тому же сама проблема игрового переживания, проблема структуры способности требуют дальнейшей разработки. Изложенная логика и полученные результаты указывают на возможные пути сохранения здоровья личности в современном мире. С одной стороны, современная культура способна конституировать незрелые способы переживания, которые порождают различного рода девиации: психосоматические расстройства, аддикции, суицид и т. д. С другой стороны, как мы считаем, в игровом переживании возможно овладение тем хаосом, которым представлена современная социальная ситуация. Личность (как орган принятия решений в ситуации неопределенности) именно благодаря такой ситуации усиливает себя культурными средствами (словом, понятием, мыслью). С помощью игрового переживания возможно обретение или возвращение к «человеческому в человеке», поскольку игровое переживание есть проявление жизненности и свободы, радости и включенности. Также, в контексте рассматриваемой проблемы, трудно переоценить роль образования, игровой деятельности, искусства, культуры во всем ее богатстве и разнообразии в становлении здоровой и свободной личности.

Финансирование
Автор благодарит научного руководителя С.Н. Жеребцова за помощь при подготовке публикации.

Acknowledgements
The author thanks the academic adviser S.N. Zherebtsov for his kind help in preparing the publication.

Литература

1. *Аммон Г.* Психосоматическая терапия. СПб.: Речь, 2000. 238 с.
2. *Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С.* Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002. 560 с.
3. *Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С.* Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: НГМА, 2000, 320 с.
4. *Бастиаанс Я.* Вклад психоанализа в психосоматическую медицину // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 3. С. 3—41.
5. *Валуева Е.А.* Интеллект, креативность и процессы активации семантической сети: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 125 с.
6. *Волман Т., Томпсон Т.Л.* Психоаналитический подход к психосоматической границе // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 3. С. 42—54.
7. *Воронин А.Н.* Методы психологической диагностики. М.: Инст. псих. РАН, 1994. 181 с.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 487 с.

References

1. Ammon G. Psikhosomaticheskaya terapiya [Pychosomatic treatment]. Saint-Petersburg: Rech', 2000. 238 p. (In Russ.).
2. Antropov Yu.F., Shevchenko Yu.S. Lechenie detei s psikhosomaticheskimi rasstroistvami [Treatment of children with psychosomatic disorders]. Saint-Petersburg: Rech', 2002. 560 p.
3. Antropov Yu.F., Shevchenko Yu.S. Psikhosomaticheskie rasstroistva i patologicheskie privychnye deistviya u detei i podrostkov [Psychosomatic disorders and pathological habitual actions in children and adolescents]. Moscow: NGMA. 2000. 320 p.
4. Bastiaans Ya. Vklad psikhoanaliza v psikhosomaticheskuyu meditsinu [The contribution of psychoanalysis in psychosomatic medicine]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza* [*Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis*], 2003, no. 3, pp. 3—41. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Valueva E.A. Intellekt, kreativnost' i protsessy aktivatsii semanticheskoi seti. Dis. kand. psikhol. nauk. [Intelligence, creativity and activation processes of the semantic web. Ph. D. Sci. (Psychology) diss.] Moscow, 2004. 125 p.

9. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

10. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

11. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—76.

12. *Дебор Г.* Общество спектакля. М.: Опустошитель, 2011. 177 с.

13. *Делёз Ж.* Различие и повторение. СПб.: Петрополис, 1998. 384 с.

14. *Жеребцов С.Н.* Переживание как превращение // Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и проблемы личности в современном мире : к 120-летию со дня рождения: сб. науч. статей. Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2016. С. 218—226.

15. *Жеребцов С.Н.* Психология переживания в динамике культуры: Античность, Средневековье, Возрождение. Мозырь: Содействие, 2013. 184 с.

16. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии / М.: Нов. шк., 1997. 335 с.

17. *Иванова Е.М., Ениколопов С.Н.* Психологические исследования чувства юмора // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 122—134.

18. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

19. *Карвасарский Б.Д.* Клиническая психология. СПб.: Питер, 2004. 533 с.

20. *Кулаков С.А.* Основы психосоматики. СПб.: Речь, 2003. 288 с.

21. *Леонтьев Д.А.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

22. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68—77.

23. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 509 с.

24. *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 688 с.

25. *Лук А.Н.* Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977. 184 с.

26. *Мясищев В.М.* Личность и неврозы. Л: Изд-во Ленинградского Университета, 1960. 428 с.

27. Пограничная психическая патология в общемедицинской практике. Коллективная монография / Под ред. А.Б. Смулевича. М.: Издательский дом «Русский врач», 2000. 160 с.

28. Психические расстройства и расстройства поведения (F00—F99) (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации) // Под ред. Б.А. Казанцева, В.Б. Голанда. М.: Прометей, 2013. 584 с.

29. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина / Е.М. Иванова, О.В. Митина, А.С. Зайцева, Е.А. Стефаненко // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. № 2. С. 71—85.

30. *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии / Под ред. Ю.Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 387—404.

31. *Фролова Ю.Г.* Медицинская психология: учебное пособие. Минск: Выш. шк., 2011. 383 с.

32. *Фролова Ю.Г.* Психосоматика и психология здоровья: учебное пособие. Мн.: ЕГУ, 2003. 172 с.

33. *Хейзинга Й.* Человек играющий. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011, 416 с.

34. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М.: Логос, 1996. 320 с.

6. Volman T., Tompson T.L. Psikhoanaliticheskii podkhod k psikhosomaticheskoi granitse [Psychoanalytic approach Psychosomatic border]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza* [*Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis*], 2003, no. 3, pp. 42—54.

7. Voronin A.N. Metody psikhologicheskoi diagnostiki [Methods of psychological diagnosis]. Moscow: Inst. psikh. RAN, 1994. 181 p.

8. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 487 p.

9. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4.Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

10. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol.5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

11. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its' role in the psychological development of the child]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1966, no. 6, pp. 62—76.

12. Debor G. Obshchestvo spektaklya [Society of the spectacle]. Moscow: Opustoshitel', 2011. 177 p. (In Russ.).

13. Delez Zh. Razlichie i povtorenie [Difference and repetition]. Saint-Petersburg: Petropolis, 1998. 384 p. (In Russ.).

14. Zherebtsov S.N. Perezhivanie kak prevrashchenie [Experience as a turning]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo i problemy lichnosti v sovremennom mire: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya : sb. nauchnykh statei* [*Cultural-historical psychology Vygotsky and problems of personality in the modern world: the 120th anniversary of his birth*]. Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2016, pp. 218—226.

15. Zherebtsov S.N. Psikhologiya perezhivaniya v dinamike kul'tury: Antichnost', Srednevekov'e, Vozrozhdenie [Psychology of experience in the cultural dynamics: antiquity, middle ages, renaissance]. Mazyr: Sodeistvie, 2013. 184 p.

16. Zinchenko V.P. Posokh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili: K nachalam organicheskoi psikhologii [Osip Mandelstam's staff and Mamardashvili's Tube. By the beginnings of organic psychology]. Moscow: Nov.shk., 1997. 335 p.

17. Ivanova E.M., Enikolopov S.N. Psikhologicheskie issledovaniya chuvstva yumora [Psychological studies of humor]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 2006, no. 4, pp. 122—134.

18. Il'in E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creation, creativity, talent]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 448 p.

19. Karvasarskii B.D. Klinicheskaya psikhologiya [Clinical psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 533 p.

20. Kulakov S.A. Osnovy psikhosomatiki [Fundamentals of psychosomatics]. Saint-Petersburg: Rech', 2003. 288 p.

21. Leont'ev D.A. Test zhiznestoikosti [Hardiness test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p.

22. Leont'ev D.A., Osin E.N. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of sense and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2007, no. 4, pp. 68—77.

23. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii [General psychology lectures]. Moscow: Smysl, 2001. 509 p.

24. Lobok A.M. Antropologiya mifa [Anthropology myth]. Ekaterinburg: Bank kul'turnoi informatsii, 1997. 688 p.

25. Luk A.N. Yumor, ostroumie, tvorchestvo [Humor, wittiness, creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1977. 184 p.

26. Myasishchev V.M. Lichnost' i nevrozy [Personality and neuroses]. Leningrad: Publ. Leningradskogo Universiteta, 1960. 428 p.

27. Smulevich A.B. (ed.), Pogranichnaya psikhicheskaya patologiya v obshchemeditsinskoi praktike: Kollektivnaya monografiya [Borderline mental pathology in general practice]. Moscow: «Russkii vrach», 2000. 160 p.

28. Kazantseva B.A. (eds.), Psikhicheskie rasstroistva i rasstroistva povedeniya (F00—F99) (Klass V MKB-10, adaptirovannyi dlya ispol'zovaniya v Rossiiskoi Federatsii) [Mental and behavioral disorders (F00—F99) (Class V of ICD-10, adapted for use in the Russian Federation)]. Moscow: Prometei Publ., 2013. 584 p.

29. Ivanova E.M., Mitina O.V., Zaitseva A.S., Stefanenko E.A. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika stilei yumora R. Martina. [The Russian-language adaptation of humor styles questionnaire R. Martin]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [*Theoretical and Experimental Psychology*], 2013, no. 2, pp. 71—85.

30. Fink E. Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya [The basic phenomena of human existence]. In Popova N.Yu. (ed.), *Problema cheloveka v zapadnoi filosofii* [The problem of man in Western philosophy]. Moscow: Progress, 1988, pp. 387—404. (In Russ.).

31. Frolova Yu.G. Meditsinskaya psikhologiya: uchebnoe posobie [Medical psychology]. Minsk: Vysh. shk., 2011. 383 p.

32. Frolova Yu.G. Psikhosomatika i psikhologiya zdorov'ya: uchebnoe posobie [Psychosomatics and health psychology: tutorial]. Minsk: EGU, 2003. 172 p.

33. Kheizinga I. Chelovek igrayushchii [Playing man]. Saint-Petersburg: Publ. Ivana Limbakha, 2011. 416 p. (In Russ.).

34. Shadrikov V.D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka: uchebnoe posobie [Psychology of activity and abilities of the person: tutorial]. Moscow: Logos, 1996. 320 p.