

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

№4•2017•ОКТАБРЬ–ДЕКАБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

К 115-летию со дня рождения Петра Яковлевича Гальперина (1902–1988)

Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий 3

Междисциплинарные исследования

Зинченко Ю.П., Филатов М.А., Колосова А.И., Макеева С.В. Сравнительный стохастический и хаотический анализ параметров внимания учащихся в аспекте их работоспособности 21

Эмпирические исследования

Глотова Г.А., Хамитова П.А. Представления школьников о проектно-исследовательской деятельности 34

Григорьев Д.С. Анализ взаимосвязи мультикультурной идеологии Дж. Берри и различных принципов межэтнической категоризации 54

Усманова Э.З., Райков А.В., Махмуджанова М.Д. Взаимосвязь между профессиональным выгоранием, социально-психологическими установками и качествами Темной триады у медиков с различным профессиональным стажем 68

Дискуссии, размышления

Пряжников Н.С. О факторах и моделях удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте 85

Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2017 г. 102

CONTENTS

<i>To the 115th anniversary of Pyotr Yakovlevich Galperin (1902–1988)</i>	
<i>Galperin P.Ya.</i> Experience in studying the formation of mental actions. .	3
<i>Interdisciplinary studies</i>	
<i>Zinchenko Yu.P., Filatov M.A., Kolosova A.I., Makeeva S.V.</i> Comparative stochastic and chaotic analysis of student's parameters attention between Surgut and Samara region.	21
<i>Empirical studies</i>	
<i>Glotova G.A., Khamitova P.A.</i> Notions of school students about project and research activity.	34
<i>Grigoryev D.S.</i> An analysis of the relationship of multicultural ideology by John W. Berry and various principles of interethnic categorization.	54
<i>Usmanova E.Z., Raykov A.V., Makhmudzhanova M.D.</i> Relationship between professional burnout, socio-psychological attitudes and traits of the Dark Triad among medical persons with difference length of professional practice	68
<i>Discussions</i>	
<i>Pryazhnikov N.S.</i> On factors and models of life satisfaction in elderly and senile age.	85
<i>The Index of articles</i> published in "MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN" in the year 2017	102

К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПЕТРА ЯКОВЛЕВИЧА ГАЛЬПЕРИНА (1902—1988)

УДК 159.953.5

doi: 10.11621/vsp.2017.04.03

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

П. Я. Гальперин

Публикуется текст доклада П.Я. Гальперина на Всесоюзном совещании по психологии, проходившем в Академии педагогических наук РСФСР в 1953 г. В этом докладе впервые в целостной форме представлены основы его всемирно известного сегодня метода планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Автор указывает, что вопрос об умственных действиях, т.е. о том, что представляют собой наши умения решать «в уме» разные задачи, входит в более широкую проблему активности человеческого сознания, взятую не в философском или общественно-историческом, а в конкретно психологическом ее содержании. Описывается путь формирования умственных действий, составляющих значительную часть того, чему обучают в школе, как последовательный переход от освоения действий с предметами через действие в плане слышимой речи к перенесению действия в умственный план. Выделяются этапы этого процесса: 1. Составление предварительного представления о задании. 2. Освоение действия с предметами. 3. Освоение действия в плане слышимой речи. 4. Перенесение действия в умственный план. 5. Окончательное становление умственного действия. Дается подробная характеристика каждого этапа. Автор подчеркивает, что поэтапное формирование умственных действий остается действительным содержанием процесса усвоения новых умений вне зависимости от индивидуального

Гальперин Петр Яковлевич (1902—1988) — выдающийся отечественный психолог. Доктор педагогических наук по психологии (1965), профессор (1967). Заслуженный деятель науки РСФСР (1980). Лауреат Премии Президента РФ в области образования (1999, посмертно). Зав. кафедрой детской (возрастной) психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (1971—1983).

или коллективного характера обучения, а шкала основных параметров сохраняет значение для оценки усвоенного действия вне зависимости от фактического содержания и качества этого обучения. В заключение автор выражает надежду, что знание процесса поэтапного формирования умственных действий и их остальных параметров послужит теоретическим основанием для руководства полноценным обучением.

Ключевые слова: умственные действия, поэтапное формирование умственных действий.

От публикатора. Выдающийся отечественный психолог Петр Яковлевич Гальперин (1902—1988), 115-летие со дня рождения которого широко отмечается в 2017 г., создал целостную систему, которая вносит значительный вклад в методологию, теорию и практику психологии. Система включает вопросы происхождения, становления и эволюции психики в фило-, онто- и антропогенезе, функционально-генетический анализ познавательных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, сновидений) и их собственных (не физиологических) механизмов, а также вопросы психологии чувств и воли. Основу концепции составляет всемирно известный сегодня метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Методологические принципы научного познания — единство теории и истории, генетический принцип, а также положения о деятельностном источнике и о социально-исторической природе психики и сознания человека, решение психофизической и психофизиологической проблем, получившее воплощение в новаторской трактовке процесса интериоризации, потребовали введения в психологическую науку новых понятий и терминов: психологический механизм, ориентировочная деятельность, органическое в природе человека (в отличие от биологического), языковое сознание. Органичное сочетание теории с решением практических задач в различных сферах образования — в общеобразовательной школе, в профессиональном обучении, в высшем образовании, в повышении квалификации и переподготовке специалистов различных отраслей экономики, в военном и спортивном обучении — придает концепции П.Я. Гальперина психотехнический характер в том смысле, который вкладывал в этот термин Л.С. Выготский. Согласно Выготскому, психотехника — это научная теория, которая приводит к овладению психикой, к практическому управлению поведением. Точно также и теория поэтапного формирования идеальных действий и понятий является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению и управлению ими. Оригинальность построений П.Я. Гальперина сочетается с преемственной связью его исследований с фундаментальными физиологическими учениями И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, Е.Н. Соколова, а также с психологическими теориями: культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, с трудами С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева,

А.А. Смирнова, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца. Можно утверждать, что исследовательская мысль П.Я. Гальперина опиралась на наследие всей мировой философии и психологии. Петр Яковлевич был энциклопедически образованным человеком, крупным специалистом в области истории философско-психологической мысли.

П.Я. Гальперин пришел в психологию из медицины. Под влиянием отца, нейрохирурга и отоларинголога Якова Абрамовича Гальперина, он обучался на лечебном факультете Харьковского медицинского института по специальности «психоневрология» и после окончания работал практикующим психоневрологом. Одновременно он глубоко интересовался вопросами философии и психологии. Когда в 1931 г. в Харьков приехал А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин вошел в состав его научной школы. В 1941—1943 гг. он работал в эвакогоспитале в Сибири (Тюмень) в качестве военного врача и психолога, а с февраля 1943 г. — в Коуровке (под Свердловском) был главным врачом госпиталя. Так, начиная с 1930-х гг. интересы П.Я. Гальперина перекликаются на психологическую проблематику в русле культурно-деятельностного подхода.

Его собственная общепсихологическая концепция под этим углом зрения сложилась к началу 1950-х гг. Впервые о своей точке зрения как о новой линии в психологии П.Я. Гальперин заявил в выступлении на Всесоюзном совещании по психологии, состоявшемся в АПН РСФСР в 1952 г.; более развернуто — в докладе «Опыт изучения формирования умственных действий у школьников» на совещании там же в 1953 г. Всесоюзные совещания по вопросам психологии, которые проводились в 1950-е гг. под эгидой Академии педагогических наук РСФСР, реально соответствовали формату съездов советских психологов. Эти совещания охватывали деятельность не только психологов РСФСР, но и специалистов из Грузии, Азербайджана, Украины, Белоруссии, Туркмении, Казахстана, Киргизии, Латвии, Эстонии, Литвы, теперь существующих в статусе самостоятельных государств, а тогда бывших республиками СССР.

Публикуемый ниже текст доклада, сделанного П.Я. Гальпериным в 1953 г., представляет особую ценность, поскольку в нем впервые в целостной форме представлены основы его психологической теории. В этом докладе описан путь формирования умственных действий, составляющих значительную часть того, чему обучают в школе, как последовательный переход от освоения действий с предметами через действие в плане слышимой речи к перенесению действия в умственный план. Выделены этапы этого процесса, дана их характеристика. Подчеркнуто, что знание процесса поэтапного формирования умственных действий послужит теоретическим основанием для руководства полноценным обучением.

Все последующие годы эти представления развивались, обогащались новыми темами, расширялись области теоретических, экспериментальных и практических прикладных исследований, но по сути идеи нового понимания основных психологических проблем, теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий сохранялись.

А.И. Подольский, ближайший ученик, талантливый продолжатель и популяризатор наследия П.Я. Гальперина, обозначил этот подход к пониманию сущности психических явлений и процессов и механизмов их формирования термином «Система Психологии» П.Я. Гальперина. Он же отметил неисчерпаемый потенциал практических возможностей, содержащихся в творческом наследии ученого.

*А.Н. Ждан, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук,
профессор кафедры общей психологии ф-та психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова*

Вопрос об умственных действиях в своем конкретном выражении — это вопрос о том, что представляют собой наши умения решать «в уме» разные задачи в более или менее обобщенном виде. Вопрос этот входит в более широкую проблему активности человеческого сознания, взятую не в философском или общественно-историческом, а в конкретно психологическом ее содержании.

Опыт показал нам, что к изучению умственных действий следует подходить прежде всего со стороны их формирования. Давно известно, что любой психический процесс по мере его усвоения автоматизируется, передается, как мы это теперь понимаем, на динамический стереотип и «выпадает» из сознания. К умственным действиям это относится в особенной мере. Когда они сложились и хорошо усвоены, они скрываются от непосредственного наблюдения и оставляют по себе лишь результат, свойства которого ничего не говорят о характере и содержании произведшего его процесса. При современных возможностях психологического исследования действительный состав умственного действия лучше всего раскрывается в процессе его формирования, и без изучения этого процесса невозможно правильное понимание умственных действий.

Содержание познавательных процессов составляют образы внешнего мира, его предметов и событий, и наши умственные действия в отношении их. Таким образом, умственные действия составляют лишь часть познавательных явлений. Но в них заключается все, что мы можем сделать «в уме», и они составляют поэтому настолько важное содержание сознания, что без их правильного понимания невозможно правильное понимание психики в целом.

Доказательством последнего служит вся история буржуазной психологии. В этом вопросе она делилась на два лагеря. В одном из них — в эмпирической, а затем в так называемой физиологической психологии — умственные действия отрицались, и психика сводилась к ассоциации образов. Но так как образы в качестве идеального сами действовать не могут, то сознание, состоящее из

одних образов, никакого практического, действительного значения не имеет. Оно превращается в эпифеномен — в ненужное удвоение и непонятное исключение из остального мира. Другая часть буржуазной психологии признавала умственные действия, но в качестве первичных и далее необъяснимых «духовных актов». На самом деле это равнялось их отрицанию как естественных явлений и исключало всякую возможность их научного исследования. Таким образом, оба основные направления буржуазной психологии придерживались, в сущности, одного и того же понимания умственных действий как процессов сверхъестественных; но одно открыто признавало их такими, а другое на том же основании вообще их отрицало. В обоих случаях неизбежным конечным результатом была мистификация психики. Очевидно, без изучения конкретной природы умственных действий не может быть правильного понимания психики. Таково теоретическое значение вопроса.

Его практическое значение заключается в том, что умственные действия составляют значительную часть того, чему нас учат в школе. Математические вычисления, расчет взаимодействия физических тел, определение правильного написания слов и фраз, анализ и оценка исторических событий и т.д. — все это различные виды умственных действий. Конечно, они существуют не сами по себе, они всегда и неразрывно связаны со знаниями, с представлениями о тех или иных вещах; но самые знания получают настоящее значение, становятся полноценными знаниями лишь в связи с определенными умственными действиями. Очевидно поэтому, что понимание конкретного строения умственных действий, а также законов их формирования и условий их полноценности, знание их различных нарушений и способов их восстановления — должно явиться существенным условием успешного обучения.

Для начала исследования мы хотели взять такие умственные действия, которые были бы простыми и четкими по содержанию и формирование которых находилось бы целиком в наших руках, целиком зависело от обучения. На основе предварительных соображений мы остановились на первых арифметических действиях, и в дальнейшем наши исследования касались формирования и состояния этих действий у дошкольников разного возраста и у школьников 1 класса.

В общих чертах методика исследования состояла в том, что ребенку давали арифметическое задание, требующее определенных знаний и умений, и устанавливали: может ли он выполнить это задание — «в уме», вслух, на предметах; как выполняет его сам и может ли выполнить способом, который ему предложен; насколько

этот способ обобщен; насколько он освоен, т.е. с какой легкостью он применяется и может быть заменен другим.

Здесь, чтобы избежать обучения в процессе самого исследования, мы шли от более сложных, сокращенных и «внутренних» форм действия к более простым, внешним и развернутым; каждое действие проверялось отдельно. При формировании же действия, т.е. при обучении ему, порядок, естественно, был обратным.

По этой схеме было проведено несколько исследований. Ю.Б. Гиппенрейтер изучала усвоение порядкового счета дошкольниками (вне систематического обучения), а В.В. Давыдов и позднее А.Е. Голомшток — умение оперировать арифметическими действиями у школьников 1 класса. Когда из состава умственных действий были выделены некоторые звенья, представлявшие особый интерес, были поставлены опыты по их формированию с планомерным включением и выключением определенных условий. По такой методике в приведенных исследованиях В.В. Давыдов изучал умение школьников осознавать известное количество как целое, Н.С. Степанян — роль материала в обобщении действия, И.С. Морозова — влияние способа освоения задания на успешность последующего усвоения действия.

Главным результатом этих исследований было выяснение того, что в процессе усвоения действие меняется одновременно в нескольких направлениях, которые относительно независимы друг от друга.

Так, например, действие может быть в большей или меньшей степени обобщено: один ребенок выполняет его только на определенном материале или на этом материале значительно легче, чем на всяком другом, другой ребенок с одинаковой легкостью выполняет это действие на любом материале; один первоклассник легко производит сложение в пределах первого десятка (например, $4+3$) и не может выполнить его в пределах второго десятка ($14+3$), а его одноклассник легко производит сложение внутри любого десятка и с переходом через их границы. Очевидно, *мера обобщенности* действия может быть разной.

В то же время при разной обобщенности действие может выполняться с разной полнотой, с полным или неполным составом своих операций. Так, например, один ребенок производит сложение в самой развернутой форме: образует отдельно каждое из слагаемых, затем соединяет их в одну группу и, наконец, снова пересчитывает получившуюся общую группу по единице от начала до конца. Другой ребенок выполняет сложение значительно более сокращенно: к первому, взятому как целое, он непосредственно присчитывает по единице второе слагаемое; третий выполняет сложение разными

группами и каждую из них присчитывает по таблице сложения. Очевидно, *мера полноты* выполнения действия, его развернутости или сокращения, тоже может быть разной.

Далее, разные по обобщенности и сокращенности формы одного и того же действия могут быть освоены ребенком в разной степени. Нередко, например, оказывается, что ребенок по настоянию учителя может выполнить действие лучшим способом, скажем, сложение — группами по 2 и по 3, но сам этим способом не пользуется, так как освоил его недостаточно. С другой стороны, у слабых учеников часто наблюдается высокая степень освоения и автоматизация таких самых простых форм действия, как, например, чрезвычайно быстрое сложение (и даже вычитание) путем прямого счета предметов по одному; такая преждевременная автоматизация составляет большое препятствие для усвоения более совершенных, более сокращенных и обобщенных форм действия. Таким образом, *степень освоения* различных форм действия есть особый показатель действия и может находиться в разных отношениях с другими показателями.

Но помимо всего действие может выполняться ребенком в разных планах: только на предметах, «вслух» и уже без предметов — «про себя», «в уме». В первом случае ребенок может выполнить действие только с помощью внешних предметов; во втором — предметы уже не обязательны, но еще необходима громкая речь; в третьем — ребенок может обходиться и без внешних предметов, и без внешне слышимой громкой речи. В этом выражается мера его независимости от различных внешних опор. Таким образом, здесь мы имеем дело с новым параметром — с различными степенями или *уровнями усвоения* действия.

С другими параметрами действия эти уровни находятся в довольно свободных отношениях. Так, например, низший уровень усвоения — действие на внешних предметах — может сочетаться с довольно высокой мерой обобщенности и сокращения, а действие «в уме», напротив, с полной развернутостью и ограниченностью каким-нибудь одним видом материала (который «в уме», конечно, только представляется). Но между собой эти уровни находятся в отношениях строгой последовательности, так что более высокий уровень всегда предполагает наличие всех предыдущих. Правда, на первый взгляд может показаться, что нередко встречаются исключения из этого правила. Например, ребенок производит действие «в уме», но не может рассказать о нем, т.е. сделать его «вслух», или производит действие «вслух», но не может показать его на предметах. Однако в этих случаях исследование всегда обнаруживает, что

действие выполняется «формально», т.е. ребенок воспроизводит какую-нибудь часть действия без понимания его действительного содержания. Следовательно, эти видимые исключения из последовательности уровней действия являются мнимыми.

Уровни усвоения представляют собой последовательные степени отдельного параметра. Но так как они обозначают не столько количественные, сколько качественные изменения действия, то предпочтительней назвать их *уровнями* усвоения действия (и отличать их от *степеней* или *мер* освоения!).

Как сказано выше, обобщенность, сокращенность, мера освоения и уровни действия представляют собой его относительно самостоятельные параметры. Для формирования полноценного умственного действия необходима отработка каждого из них в определенном отношении с другими. Но из всех параметров именно изменение уровня идет по линии, ведущей от действия с внешними предметами к действию «в уме», — иначе говоря, представляет собой основную линию формирования умственного действия как такового. Поэтому изменение этого параметра — уровня усвоения действия — составит главное содержание настоящего сообщения.

Вместе с начальным периодом, когда ребенок сам действовать не может, но следит за объяснениями и показом учителя и таким путем составляет себе предварительное представление о действии, которому должен научиться, — обучение каждому умственному действию проходит следующие пять этапов:

1. Составление предварительного представления о задании.
2. Освоение действия с предметами.
3. Освоение действия в плане слышимой речи.
4. Перенесение действия в умственный план.
5. Окончательное становление умственного действия.

Внутри каждого этапа действие проходит определенный путь развития, но в настоящем сообщении мы ограничимся общей характеристикой этих этапов.

Этап составления предварительного представления о задании

Мы все больше убеждаемся в особом значении этого малозаметного и не резко ограниченного этапа. Так, например, исследование И.С. Морозовой обнаружило два способа освоения задания, глубоко различные по влиянию на последующее формирование действия. В одном из них, после первых разъяснений учителя, ребенок сразу переходит к самостоятельному освоению действия (разумеется,

тоже под руководством учителя). В другом — ребенок длительное время сам не действует, но принимает активное участие в действии учителя, подсказывая очередную операцию или называя ее результат. Мы ожидали, что первый метод, казалось бы, более активный, даст лучшие результаты. Но фактически второй прием оказался намного продуктивней. Аналогичные данные были получены и А.В. Запорожцем при формировании двигательных навыков.

Почему же так получается? Сейчас мы можем высказать лишь следующее предположение: второй прием, освобождая ребенка от задачи физического выполнения действия, вместе с тем организует его ориентировочную деятельность, его внимание; таким образом обеспечивается более тщательное ознакомление с действием, более полное и правильное представление о нем, а это в дальнейшем позволяет значительно скорее, легче и с меньшими ошибками освоить и само действие.

Придавая такое значение предварительному представлению о действии, мы тем более обязаны отметить следующее: хотя такое представление, несомненно, составляет некоторое знание о новом действии, оно принципиально ограничено возможностями прежде приобретенных умений следить за его показом. Следовательно, это — знание о внешнем виде нового действия, лишенное не только умения его выполнить, но и знания тех свойств вещей, которые открываются только в практическом действии с ним; это не настоящее знание, а лишь условие его приобретения.

Этап освоения действия с предметами

Итак, новому действию ребенок не может научиться путем одного наблюдения, «чисто теоретически»; новое действие он осваивает сначала в форме действия с внешними вещами — учится считать, складывать, вычитать на предметах. Таким образом, действие, которое впоследствии должно стать умственным действием ребенка, первоначально образуется не как таковое, а как внешнее и материальное действие.

Конечно, это материальное действие строится в постоянном речевом общении с учителем, под направляющим влиянием его словесных указаний, разъяснений и поправок. Однако речь (учителя и ученика) на данном этапе ограничена ролью указаний на предметные особенности цели, наличных объектов и способов обращения с ними. Как ни важны эти указания, они не заменяют действия, а последнее совершается только в плане вещей, опирается на них, определяется ими и по природе остается внешним материальным действием.

Конечно, и в этом внешнем действии участвуют психические процессы: представление о цели, контроль за фактически текущим действием и регуляция его в соответствии с заданием. Но вся эта психическая деятельность составляет только часть — важную, но все-таки лишь часть фактически производимого внешнего действия. Так как на данном этапе ребенок может выполнить преобразование, составляющее содержание всякого действия, только на внешних предметах и только в форме материального их преобразования, так как сделать это в представлении или мысленно он не может, — то в это время действие существует у ребенка (и для него самого) только как такое внешнее действие.

Суть положения заключается в том, что эта материальная форма действия в данном случае является не только обязательной и неизбежной начальной формой собственного действия ребенка, но она (и через нее — предметная действительность) является также источником содержания и строения того умственного действия, которое впоследствии будет сформировано на его основе. Как отмечалось выше, предварительное представление о задании содержит только внешние признаки того, что следует достигнуть и как следует действовать с исходным материалом. Знаний о свойствах и отношениях вещей, а тем более умений должным образом обращаться с ними, оно не дает. Действительные свойства и отношения объекта и орудия (или «естественного орудия» действия руки) первоначально выявляются и познаются только в практическом действии с предметами, только в усилиях преобразовать их в направлении поставленной цели. Не приходится удивляться поэтому, что не предварительное представление о задании, полученное из объяснений учителя, а только собственное действие с вещами может в полной мере и в настоящем свете открыть ребенку объективное содержание этого действия; только в столкновении материальных свойств предмета и орудия — при реализации задания — ребенок познает объективную логику вещей и самого действия. В простейшем и, так сказать, наивном виде это показывает, например, следующий опыт Ю.Б. Гиппенрейтер: ребенку, который считает пуговицы, отодвигая их рукой, одевают на эту руку варежку — и он принимает за очередную «единицу» столько пуговиц, сколько сразу накрывается варежкой; снимают ее — и ребенок тут же начинает считать пуговицы, отодвигая их пальцем по одной.

Предметное действие жестко детерминировано свойствами вещей и вместе с тем существенно поддерживается ими: вещи как бы подсказывают и направляют действие, а наступившее их изменение говорит не только о результате операции, но и о ней самой — ре-

бенок получает оценку действия от самих вещей. Благодаря этому действие с материальными вещами чрезвычайно облегчается и получает несравненные педагогические преимущества перед всеми другими формами действия. Факты все более склоняют нас к тому, что основные преобразования действия на пути его становления полноценным умственным действием — обобщение и сокращение, проверка, объяснение и доказательство, а в случае надобности его исправление и переучивание, самое образование новых понятий — все это должно происходить или непосредственно на этом уровне действия с материальными вещами, или с новым обращением к нему. Было бы неправильным поэтому сводить преимущества действия с внешними предметами только к его «наглядности». Его подлинное значение состоит не в иллюстрации умственного действия, а в раскрытии самим ребенком объективного, предметного содержания действия и первого фактического овладения этим содержанием.

Этап освоения действий в плане слышимой речи

Когда действие с предметами достаточно освоено, его переносят в план слышимой речи: ребенка учат считать вслух без опоры на предметы. Этим достигается прежде всего освобождение действия от необходимости всегда манипулировать внешними вещами, но главное здесь — это полный переход на действия с понятиями.

Исследования В.В. Давыдова обнаружили, что пока действие остается в плане материальных вещей, относящиеся к нему слова (в нашем случае — числительные) выполняют у ребенка главным образом роль указаний на предметы. Эти указания могут быть хорошо обобщены и тонко дифференцированы: ребенок приносит любые 5 предметов, знает, насколько 5 больше 4 и меньше 6, свободно продолжает счет от любого числа; но когда ему дают, к примеру, такое задание — $5+4$, он не использует «5» как непосредственно данное количество, а снова пытается пересчитать и таким образом воспроизвести. Для этого он обращается к предметам, имеющимся под рукой, а если их нет, пытается «сделать их» — путем, например, отсчитывания вслух — или хотя бы представить их себе в воображении. Лишь еще раз получив таким путем уже указанное ему количество, ребенок переходит к прибавлению второго слагаемого. На этой ступени числительное служит ребенку только указанием на определенное количество единиц и, следуя такому указанию, ребенок снова обращается к этим единицам. Для него числительное еще не стало полноценным понятием, которое само является особым объектом умственной деятельности, которое содержит в себе

известное количество как некое простое целое и для которого число есть сама по себе понятная характеристика.

Оказалось, что умение взять первое слагаемое как целое может быть таким же мнимым, как и другие арифметические действия ребенка. Ребенка можно научить непосредственному присчету второго слагаемого к первому, заданному в виде цифры или только устно, но если тут же дать первое слагаемое на предметах, ребенок снова начинает их пересчитывать. В этом случае цифра или словесное указание служат только сигналами «считать дальше», не обозначают первое слагаемое как целое, и оперирование числительным является «формальным».

Чтобы превратить такое слово-указание (в данном случае — числительное) в настоящее понятие, нужно было пополнить самое значение слова. А для этого потребовалось снова вернуться к предметам и подвергнуть их дополнительной обработке. Если, таким образом, присчету второго слагаемого обучать на самих вещах, то действие сразу переносится на устно или письменно данное числительное. И это свидетельствует о том, что теперь оно стало в указанном смысле полноценным.

Итак, доработка понятий требует нового обращения к вещам. Без этого слова не получают надлежащего значения и не могут стать достаточной основой для действия «в уме», теоретического действия. Но вместе с тем пользование речью в действии с наличными вещами только создает предпосылки для перехода в самостоятельный словесно-понятийный план, но само по себе еще не ведет к нему. Этот недостаток отработки новых понятий в условиях, когда действие производится только с наличными вещами, дает себя знать, между прочим, в неумении ребенка правильно рассказать о своем действии. Получается на первый взгляд странная картина: действовать ребенок может правильно и с явным пониманием объектных отношений, а рассказывает о них и о своем действии нечто более или менее несообразное. Это неумение составляет действительное содержание того факта, который известен как отставание словесного отчета от самого действия или как «запаздывание передачи во вторую сигнальную систему».

Когда формирование полноценного отражения материального действия в плане громкой речи будет закончено и достаточно освоено ребенком, наступает *этап перенесения действия в умственный план*. Теперь ребенка учат считать сначала шепотом, а потом беззвучно, про себя, — он переходит к действию «в уме».

Конечно, и «в уме» он пользуется речью и чувственными образами. И существенный вопрос заключается в том, как должно

меняться соотношения понятий и чувственных образов, чтобы при разных задачах и разном материале (арифметика и геометрия, физиология и художественная проза и т.п.) обеспечить полноценное перенесение действия в «умственный план»? Но при всех этих различиях постепенно выясняется одно общее правило: осознанное и в этом смысле полноценное действие «в уме», применяемое точно и уверенно, образуется только при условии предварительной хорошей отработки действия в плане слышимой речи. Это выступило и в наших исследованиях, и в исследованиях Л.С. Славиной (произведенных раньше наших и независимо от нас), и в работе Е.И. Игнатъева (проведенной вне всякой намеренной связи с проблемой формирования умственных действий). По данным Е.И. Игнатъева, отработка в речевом плане необходима для образования чувственного представления, способного служить полноценной основой для изображения предмета на рисунке.

По самому способу перенесения действие «в уме» сначала является точным воспроизведением той последней формы действия, которая была достигнута на предыдущем уровне. Но теперь «в уме» действие воспроизводится, конечно, только по своему предметному содержанию, а само является скорее лишь воспоминанием о внешнем действии. И чем привычней становится это воспоминание, чем легче и автоматичней оно происходит, тем больше начинает казаться, что это, собственно, уже не действие, а попросту течение представлений о действии. Однако автоматизация процесса на его поздних стадиях не должна скрывать от нас того основного факта, что в свое время мы учимся производить его в точном соответствии с ходом объективного процесса и затем выполняем его так же, как и всякое другое произвольное действие, словом, что это — настоящее действие, хотя и происходящее «в уме» и к тому же автоматизированное.

Естественно, что действовать в представлении правильно, т.е. в соответствии с предметами, значительно трудней, чем с настоящими вещами или хотя бы с понятиями в громкой речи. Вещи, как мы говорили, сами стоят перед глазами и направляют наше действие, громко произнесенные слова мы слышим так же, как слова другого человека, и их направляющая сила даже больше, — «в уме» же нам приходится воображать и самые объекты, и действия с ними и еще следить за правильностью того и другого. К тому же «в уме» большей частью отпадает необходимость в их полном воспроизведении. Поэтому действие «в уме», сложившись как точное отражение последней формы действия, достигнутой на предыдущем этапе, в дальнейшем

неизбежно сокращается и таким образом переходит на последний этап окончательного становления умственного действия.

Так как «про себя» лишь воспроизводится или воображается действие, которое раньше действительно производилось, и так как правильность этого воспроизведения или воображения можно проверить лишь путем возвращения к внешнему действию, то очень скоро обнаруживается, что прослеживание всего хода действия «в уме» в большей своей части является излишним. Мы заранее знаем его результат, и просмотр промежуточных моментов ничего к нему не прибавляет. В то же время ничто не принуждает нас к такому просмотру: нарушения его не влекут за собой отрицательного подкрепления, не подкрепляется и выполнение. Вследствие этого промежуточные моменты действия начинают постепенно исключаться. В конце этого процесса действие происходит уже так: получив указание об исходных данных и то, что с ними нужно делать, мы сразу переходим к результату, известному из многократного прошлого опыта. Такое сокращение существенно меняет и «внешний вид» умственного действия, и его характер. Что касается его «внешнего вида», то из него выпадают остатки чувственного содержания и теперь уже никакое самонаблюдение не может обнаружить в нем его действительное происхождение. Этим объясняется — со стороны фактов — ряд принципиальных ошибок буржуазной психологии мышления, строившей свои заключения на показаниях самонаблюдения.

Что же касается характера умственного действия, то его изменение заключается в том, что теперь оно уже ничего не производит, а лишь говорит о том, что получилось бы, если бы мы произвели соответствующее внешнее действие, — из преобразующего и производящего оно становится предвосхищающим и предупреждающим. Вследствие такого изменения умственное действие становится в новые отношения к своему практическому прообразу. Накопив в себе опыт последнего, оно в дальнейшем начинает его ориентировать (не только по ходу действия, как было раньше, но и в целом, по его конечным результатам) и тем самым открывает для практического действия новые возможности. Но вместе с тем умственное действие приобретает известную независимость от практического действия и даже становится над ним.

Вследствие такого изменения формы и функции умственное действие обретает, наконец, свою «специфически психическую природу», т.е. то, что мы привыкли считать ею, — его вид в «непосредственном переживании».

Итак, общий ход обучения умственному действию представляется в следующем виде: начинается оно с задания — научиться такому-то действию — задания, которое ребенок получает от других людей; на основе показа и объяснения ребенок составляет себе предварительное представление об этом действии, как оно выглядит во внешнем действии другого человека.

Затем ребенок осваивает это действие в его внешнем материальном содержании, осваивает практически, в столкновении с вещами. Таким образом, первая самостоятельная форма этого действия у ребенка есть по необходимости внешнее материальное действие.

Далее действие переносится в план отделенной от вещей слышимой речи, где его материальная основа существенно меняется: из предметной она становится языковой, речевой. Но главное изменение заключается в том, что из действия с вещами оно становится действием с понятиями, т.е. собственно теоретическим действием.

Наконец, действие переносится в умственный план. Здесь, претерпев последние изменения, оно получает тот «психический вид», который оно имеет в самонаблюдении и который столь часто принимался за его подлинную природу.

Первая самостоятельная форма нового действия ребенка — материальная, окончательная его форма — «умственная», идеальная, а переход от первой к последней, процесс в целом, есть не что иное, как образование ряда качественно разных отражений этого материального действия с последовательным отвлечением определенной стороны его и превращения таким путем материального преобразования вещей в способ мышления о них, явления материального — в явление сознания.

В предисловии к второму изданию «Капитала», характеризуя свой метод в противоположность методу Гегеля, Маркс говорит: «У меня же, наоборот, идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» (русск. изд., 1950, стр. 19). Формирование умственного действия есть частный случай процесса, указанного Марксом. Описанный выше порядок основных этапов мыслительной операции намечает развернутую картину такого «пересаживания» материального в человеческую голову и его дальнейшего преобразования в ней для одной части содержания человеческого сознания — для умственных действий.

Остановимся кратко и на другой стороне дела. Она заключается в том, что этапы формирования умственного действия есть частный случай процесса, указанного Марксом. Описанный выше порядок основных этапов мыслительной операции намечает развернутую картину такого пересаживания материального в человеческую

голову и его дальнейшего преобразования в ней для одной части содержания человеческого сознания — для умственных действий.

Остановимся кратко и на другой стороне дела. Она заключается в том, что этапы формирования умственного действия суть вместе с тем этапы усвоения нового теоретического умения. Как мы видели, этот процесс вовсе не является простым закреплением такого умения в одном и том же виде, а, напротив, состоит из ряда последовательных и качественных его изменений.

Но усвоение составляет лишь один параметр нового умения — его превращение в умственное. Однако умственное действие может сложиться по-разному, и правильно, и неправильно, и в последнем случае оказаться малоэффективным. Полноценность умственного действия существенно зависит не только от достигнутого уровня усвоения, но и от других его параметров, от того, как будут отработаны в процессе обучения его обобщенность, сокращенность и надлежащая мера усвоения. В общем качество сложившегося умственного действия определяется тем:

1) будет ли построено на первом этапе правильное представление о задаче и содержании действия, подлежащего усвоению;

2) будет ли сначала полностью развернута материальная форма действия и освоено предметное содержание;

3) будут ли затем своевременно обобщены все операции действия и действие в целом;

4) будет ли далее своевременно произведено надлежащее ее сокращение;

5) будет ли сделан тщательный и своевременный перевод действия в план слышимой речи, а затем

6) такой же тщательный и своевременный перевод действия в «умственный план»;

7) будет ли соблюдена при всех этих изменениях надлежащая мера усвоения промежуточных форм действия. Надлежащая — значит: не слишком малая, чтобы обеспечить свободное применение вновь освоенных форм действия, и не слишком большая, чтобы не мешать переходу к более высоким формам; ибо если важно, чтобы каждая форма действия была своевременно освоена, то не менее важно, чтобы она была столь же своевременно оставлена для следующей более совершенной;

8) будет ли, наконец, на должном уровне освоена заключительная форма действия и будет ли ее освоение доведено до полной автоматизации.

Система этих требований служила нам шкалой для оценки освоенных ребенком умственных действий. В работе В.В. Давыдова был

произведен анализ арифметических знаний и умений отстающих первоклассников; ранее, без систематического пользования указанными показателями, он был проведен в работах Л.С. Славиной. А.Е. Голомшток распространил этот анализ на все уровни успеваемости детей в конце первого года обучения. Его данные говорят о том, что при одной и той же успеваемости, а тем более неуспеваемости, качественные недостатки арифметических умственных действий у детей оказываются часто очень разными и, естественно, требуют разных мер для их устранения. Надо думать, что на эту сторону дела должен быть в первую очередь направлен метод индивидуального подхода к учащимся с целью повышения их успеваемости. Действительно, нам приходилось наблюдать, что недочет этих качественных недостатков умственных действий учащихся приводил к парадоксальному эффекту дополнительных занятий с отстающими: для них эти занятия означали дополнительное упражнение и дальнейшее закрепление дефектных приемов действия, от которых их прежде всего следовало освободить.

Систематические опыты Л.С. Славиной и наша отдельная, но по результатам вполне сходная и однозначная, попытка — восполнить качественные недостатки умственных действий ребенка — до сих пор вели к тому, что неуспевающие дети становились успевающими. В этом не было ничего удивительного, так как перед нами была ясная картина состава этих недостатков. Мы сначала выявляли ее на основе приведенной выше шкалы параметров и их показателей, а затем, пользуясь ею же, систематически устраняли эту недостаточность умственных действий. Для этого мы возвращали ребенка на предыдущий этап формирования данного действия — почти всегда к материальной его форме, а иногда и к объяснению задания, — и затем систематически проводили его по лестнице необходимых изменений вплоть до сознательного «действия по формуле». Ребенок становился хозяином полноценного умственного действия, выполнение соответствующих заданий становилось для него посильным делом, а результаты приносили одобрение и удивление старших и товарищей. И стоило посмотреть, как менялось его отношение к предмету — арифметике, — к которому он раньше испытывал неприязнь!

Конечно, следует оговорить, что работа с детьми — и у Л.С. Славиной, и у нас, — велась индивидуально; при работе в классе, конечно, потребуются изменения методики. Но поэтапное формирование остается действительным содержанием процесса усвоения новых умений, независимо от индивидуального или коллективного характера обучения; точно так же шкала основных

параметров сохраняет значение для оценки усвоенного действия независимо от фактического содержания и качества этого обучения. Можно надеяться поэтому, что знание процесса поэтапного формирования умственных действий и их остальных параметров составит известное теоретическое основание для более уверенного руководства полноценным обучением.

Поступила в редакцию 12.12.17

Принята к публикации 19.12.17

EXPERIENCE IN STUDYING THE FORMATION OF MENTAL ACTIONS

Pyotr Ya. Galperin

Abstract: The text of P.Ya. Galperin at the All-Union Conference on Psychology, held at the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR in 1953. In this report, for the first time in a holistic form, the foundations of his world-famous method for the systematic, step-by-step formation of mental actions and concepts are presented. The author states that the question of mental actions, i.e. about what our ability to solve “in the mind” different tasks is part of the broader problem of the activity of human consciousness, taken not in philosophical or socio-historical, but in specifically its psychological content. The way of formation of mental actions that make up a significant part of what is taught in school is described as a successive transition from mastering actions with objects through action in terms of audible speech to transferring an action to the mental plane. The stages of this process are singled out: 1) drawing up a preliminary view of the assignment; 2) mastering the action with objects; 3) mastering the action in terms of audible speech; 4) transferring an action to the mental plane; 5) the final formation of mental action. A detailed description of each stage is given. The author emphasizes that the step-by-step formation of mental actions remains the actual content of the learning process of new skills, regardless of the individual or collective nature of instruction, and the scale of the main parameters retains value for evaluating the learned action regardless of the actual content and quality of this training. In conclusion, the author expresses the hope that the knowledge of the process of step-by-step formation of mental actions and their other parameters will serve as a theoretical basis for the management of full-fledged training.

Key words: mental actions, step-by-step formation of mental actions.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 577.38, 577.359
doi: 10.11621/vsp.2017.04.21

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СТОХАСТИЧЕСКИЙ И ХАОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ В АСПЕКТЕ ИХ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Ю. П. Зинченко, М. А. Филатов, А. И. Колосова, С. В. Макеева

В статье приведены результаты исследования свойств внимания учащихся 12—17 лет, проживающих в разных климатогеографических регионах: городе Сургуте Ханты-Мансийского автономного округа — Югры (ХМАО) и в сельской местности средней полосы России (Самарская область). Учащиеся первой группы проживают в экстремальных климатических условиях севера, которые усугубляются неблагоприятными социальными и экологическими факторами урбанизированной территории. Учащиеся второй группы проживают в районе с климатически и экологически благоприятными факторами, с минимальным воздействием техногенного загрязнения. Была применена методика оценки внимания Бурдона в модификации отечественного психолога П.А. Рудика. Осуществлен сравнительный статистический анализ полученных результатов в оценке свойств внимания разных возрастных групп учащихся. Изучена

Зинченко Юрий Петрович — академик РАО, вице-президент РАО, президент РПО, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой методологии психологии, декан ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* dek@psy.msu.ru

Филатов Михаил Александрович — доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой биофизики и нейрокибернетики Института естественных и технических наук БУ ВО ХМАО—Югры «Сургутский государственный университет». *E-mail:* filatovmik@yandex.ru

Колосова Алена Игоревна — аспирант кафедры биофизики и нейрокибернетики Института естественных и технических наук БУ ВО ХМАО—Югры «Сургутский государственный университет». *E-mail:* a-kolosova-2015@mail.ru

Макеева Светлана Владимировна — аспирант кафедры биофизики и нейрокибернетики Института естественных и технических наук БУ ВО ХМАО—Югры «Сургутский государственный университет». *E-mail:* makesha_sveta@mail.ru

динамика изменения показателей K , E , A , рассчитаны коэффициенты в целом для всего теста и для каждой минуты эксперимента в отдельности. Определены особенности развития внимания у учащихся, выявлены возрастные, гендерные различия, различия в развитии показателей внимания учащихся двух разных школ. Обнаружены достоверные различия ($P < 0.001$) распределения и продуктивности внимания: коэффициент продуктивности внимания учащихся из г. Сургута в 1.15 раза ниже, чем у их сверстников из Самарской области. Одновременно в рамках новой теории хаоса-самоорганизации по трем параметрам Z_i (коэффициент концентрации внимания, точности внимания, продуктивности внимания) были рассчитаны параметры квазиаттракторов. Показано, что наибольшее значение объема V наблюдается у учащихся 14—15 лет из г. Сургута, наименьший объем квазиаттракторов — у учащихся 16—17 лет из Самарской области. Уменьшение размеров квазиаттракторов демонстрирует снижение вариационных размахов и представляет большую консолидированность группы по исследуемым параметрам (большие объемы квазиаттракторов у сургутян могут свидетельствовать о большом разбросе в параметрах внимания и работоспособности).

Ключевые слова: внимание, квазиаттрактор, различия, объем.

В основе организации функциональных систем человека лежит сформированная в процессе эволюции способность живых организмов к предвосхищению и прогнозированию действий, которые обеспечиваются межличностным взаимодействием и межсистемными отношениями. С позиции системно-эволюционного подхода характеристикой степени совершенствования межсистемных отношений в текущей деятельности выступает внимание. Внимание, будучи сложным интегративным психическим свойством, ввиду своей системности является важным показателем функционального состояния нервной системы, быстро реагирующим на изменение внутреннего состояния и на воздействия внешней среды. При этом параметры влияния демонстрируют статистическую неустойчивость, как и параметры других психических функций и любых гомеостатических систем в целом (Гордеева и др., 2017; Еськов В.В., 2017; Еськов В.В. и др., 2017; Еськов В.М., Гудков и др., 2017; Еськов В.М., Зинченко и др., 2016, 2017; Еськов В.М., Филатов и др., 2015; Еськов В.М., Хадарцев и др., 2017; Мирошниченко и др., 2017; Eskov V.M., Filatova et al., 2017).

Природная среда вместе с социальными условиями составляет жизненную среду человека. Изменение, ухудшение параметров природной среды ведет к ослаблению, нарушению физического здоровья, изменению психической активности человека. Особенно подвержено влиянию факторов среды детское население севера РФ.

Функционирование целостно представленных физиологических систем организма и психики человека, находящегося в конкретных условиях жизненной среды, имеет значительный потенциал для системного анализа состояния человека, в частности состояния систем организма и психики. Соответственно изучение особенностей и характеристик внимания у детей, находящихся в разных условиях, показательно для психологии труда и возрастной психологии (Зилов и др., 2017; Зинченко и др., 2016; Филатова и др., 2017; Betelin et al., 2017).

Объект и методы исследования

С целью выявления особенностей и характеристик внимания школьников, проживающих в разных по климатогеографическим характеристикам регионах, было проведено обследование 120 учащихся в феврале 2013 г. Первая группа (60 чел.) — ученики СОШ № 27 г. Сургута. Вторая группа (60 чел.) — ученики СОШ Шенталинского района Самарской области.

Школьники первой группы проживают в экстремальных климатических условиях, усугубляемых неблагоприятными социальными и экологическими факторами урбанизации (шумовое загрязнение, загрязнение воздуха, гиподинамия и пр.) (Еськов В.В., Гавриленко и др., 2017; Еськов В.М., Гудков и др., 2017; Еськов В.М., Зинченко и др., 2017; Еськов В.М., Хадарцев и др., 2017; Мирошниченко и др., 2017; Eskov V.M., Filatova et al., 2017). Вторая группа учащихся проживает в климатически и экологически благоприятном районе с минимальным воздействием техногенного загрязнения в связи с удаленностью от крупных областных городов.

С целью измерения количественных характеристик внимания и выявления динамики этих характеристик в процессе кратковременной деятельности нами применялась корректурная проба Бурдона в модификации, предложенной П.А. Рудиком. Анализ результатов предполагал вычисление коэффициентов — показателей концентрации, продуктивности, эффективности внимания (K , E , A). Показатель концентрации внимания K вычислялся как отношение $K = (n_1 - n_2 - n_3) / n \cdot 100\%$, где n_1 — общее количество правильно зачеркнутых букв; n_2 — количество пропусков букв; n_3 — количество ошибочно зачеркнутых букв; n — общее количество в просмотренных строках букв А, М, К, З, подлежащих вычеркиванию. Далее рассчитывались коэффициент точности (аккуратности) внимания A и коэффициент продуктивности внимания E .

Все коэффициенты вычислялись как в целом, так и по каждой минуте работы в отдельности (k_1 , k_2 , k_3 , k_4 , k_5). Результаты по

каждой минуте эксперимента заносились в график, отражающий динамику концентрации внимания по отдельным минутам основного эксперимента. Аналогично строились графики изменения точности внимания (a_1, a_2, a_3, a_4, a_5) и продуктивности внимания (e_1, e_2, e_3, e_4, e_5) по отдельным минутам эксперимента. Для регистрируемых психофизиологических параметров рассчитывались параметры квазиаттракторов (объемы фазовых пространств) для разных групп обследованных. Методы такого расчета описаны ранее (Eskov V.M., 1994; Eskov V.M., Filatova, 1995, 2003; Eskov, Eskov et al., 2017a,b; Eskov V.V., Gavrilenko et al., 2017; Eskov V.M., Gudkov et al., 2017; Eskov V.M., Kulaev et al., 2006; Filatova O.E., Eskov, Popov, 1995; Filatova D.U., Veraksa et al., 2017; Khadartsev et al., 2017; Zilov et al., 2017).

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи программных пакетов MS Office 2010 и Statistica10. Получено 18 показателей на каждого учащегося, вычисляемых в соответствии с методикой. В каждой группе учащиеся были распределены по трем возрастным группам: 12—13, 14—15 и 16—17 лет. Также проанализирован гендерный состав групп. Анализ соответствия вида распределения полученных данных закону нормального распределения производился на основе вычисления критерия Шапиро—Уилка.

Результаты исследования

Статистический анализ показал соответствие полученных данных законам нормального распределения. Дальнейшие расчеты производились методами параметрической статистики (критерий Стьюдента). Проведена оценка достоверности различий: $P < 0.05$; $P < 0.01$; $P < 0.001$ в рамках доверительного интервала $P = 0.95 (\pm)$.

По результатам сравнительного статистического анализа выявлены достоверные различия ($P < 0.001$) результатов учащихся возрастной группы 14—15 лет: показатели концентрации внимания учащихся сельской школы Самарской области ($71.05 \pm 5.4\%$) выше в 0.74 раза данного показателя СОШ № 27 г. Сургута ($63.7 \pm 6.8\%$).

На основании сравнительного статистического анализа выявлены достоверные различия ($P < 0.001$) показателей продуктивности внимания E (рис. 1). У учащихся из Самарской области данный показатель (603.7 ± 23.9 у.е.) превышает показатель их сверстников из г. Сургута (524.9 ± 42.1 у.е.). Такой общий результат получен за счет значительной разницы показателей учащихся возрастной группы 14—15 лет: коэффициент продуктивности внимания 14—15-летних учащихся из г. Сургута, равный 436.51 ± 65.6 у.е., достоверно ниже в

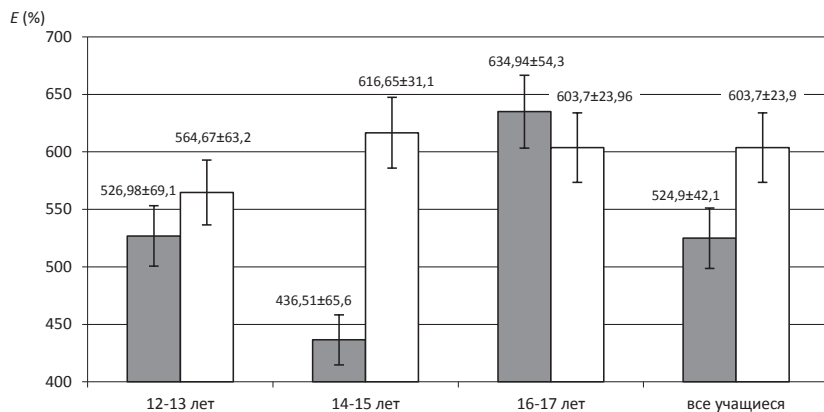


Рис. 1. Сравнительная оценка продуктивности внимания E учащихся разных возрастных групп из г. Сургута (серые столбики) и Самарской области (белые столбики)

1.4 раза ($P<0.001$) коэффициента продуктивности их сверстников из Самарской области (616.65 ± 31.0 у.е.).

Определена достоверность различий в оценке эффективности (точности) внимания (в пределах $P<0.05$) между школьниками 14—15 лет. Учащиеся этого возраста из г. Сургута демонстрируют наибольшее количество ошибок и пропусков, вычисленный для них коэффициент эффективности (0.74 ± 0.09 у.е.) самый низкий из всех (как и коэффициент продуктивности внимания), он в 1.2 раза ниже показателя их сверстников из Самарской области (0.86 ± 0.03 у.е.).

При исследовании внимания учащихся была оценена динамика изменения показателей в течение проведения теста, рассчитаны коэффициенты K , E , A для каждой минуты эксперимента. На основании полученных коэффициентов внимания построены графики, отражающие динамику концентрации внимания. На рис. 2 показано, что у сургутских школьников отмечаются более выраженные колебания концентрации внимания и резкий спад в последнюю минуту эксперимента. В отличие от них учащиеся из Самарской области демонстрируют более ровную кривую, образованную значениями концентрации внимания.

Статистический анализ выявил различия результатов в зависимости от пола респондентов. В обеих исследуемых группах показатели продуктивности внимания у девочек выше ($P<0.05$), чем у мальчиков. Наиболее высокий показатель у девочек из Самарской области (631.45 ± 24.5 у.е.), он превышает соответствующий показатель мальчиков этого же региона (567.41 ± 41.6 у.е.).

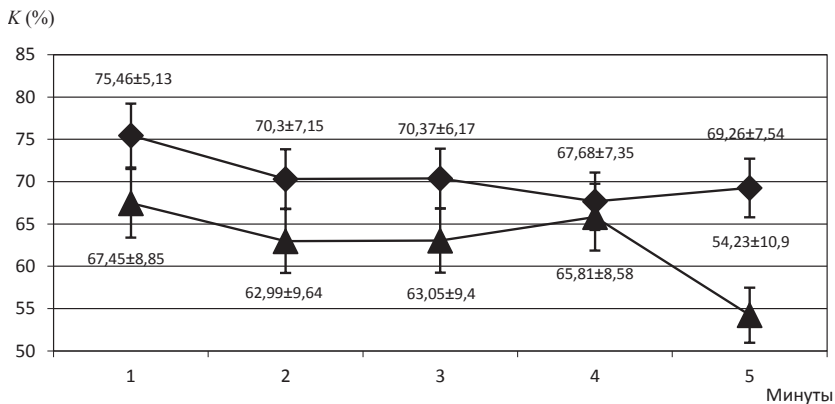


Рис. 2. Динамика концентрации внимания K по минутам эксперимента у учащихся из г. Сургута (линия с треугольниками) и Самарской области (линия с ромбами)

Аналогично коэффициент продуктивности внимания девочек (574.07±54.24 у.е.) из школы г. Сургута превышает показатель мальчиков этой же школы (482.76±46.6 у.е.). Достоверных различий между девочками из г. Сургута и Самарской области не выявлено, коэффициент продуктивности внимания мальчиков из Самарской области достоверно выше ($P < 0.01$) данного коэффициента мальчиков из г. Сургута. Таким образом, нами установлены гендерные различия, которые доказывают особый статус мальчиков (и особенно сургутян) в аспекте их неблагоприятного состояния (особенно в 14—15 лет).

С помощью корреляционного анализа проведено сравнение особенностей внимания в исследуемых группах учащихся. Установлено, что в целом корреляция показателей в группе учащихся из Самарской области выше, чем в группе учащихся из г. Сургута. Это может свидетельствовать о том, что нервные процессы у подростков, проживающих в условиях севера, характеризуются более выраженной лабильностью, хаотичностью, зависимостью от внешних и внутренних условий жизни.

Состояние психических функций детского населения — наиболее чувствительный показатель степени адаптации организма к воздействию негативных факторов окружающей среды. Одна из главных реакций организма на действие таких экстремальных факторов состоит в том, что жизнедеятельность организма протекает на пределе физиологических возможностей, при полной

мобилизации физиологического резерва. Об этом свидетельствуют рассчитанные нами показатели объемов квазиаттракторов (КА). Установлено, что в условиях ХМАО вектор состояния организма человека $x(t)$ по динамике движения отличается от этого вектора $x(t)$ в условиях средней полосы РФ. В нашей работе была проведена идентификация параметров психофизиологического статуса учащихся, проживающих в разных климатогеографических условиях с использованием запатентованной программы «Идентификация параметров аттракторов поведения вектора состояния организма человека в m -мерном фазовом пространстве», разработанной в лаборатории биофизики и кибернетики СурГУ (Еськов В.В., 2017; Еськов В.В., Гавриленко и др., 2017; Еськов В.М., Гудков и др., 2017; Еськов В.М., Зинченко и др., 2017; Еськов В.М., Хадарцев и др., 2017; Мирошниченко и др., 2017; Eskov V.M., Filatova et al., 2017).

В рамках новой теории хаоса-самоорганизации (ТХС) с использованием компьютерных технологий нами был выполнен анализ динамики поведения вектора состояния $x(t)$ организма для параметров внимания учащихся. Мы идентифицировали у испытуемых три координаты фазового пространства состояний (ФПС): Z_0 — коэффициент концентрации внимания, Z_1 — коэффициент точности внимания, Z_2 — коэффициент продуктивности внимания. Соответственно размерность ФПС составила $m=3$.

Установлены существенные различия объемов многомерных КА (Vx): наибольшее значение объема Vx получено в группе учащихся 14—15 лет из г. Сургута, наименьшее — в группе учащихся 16—17 лет из Самарской области.

В динамике изменения объемов КА функций внимания у учащихся из г. Сургута отмечена выраженная неустойчивость — существенные колебания объемов в разных возрастных группах. В группе учащихся из Самарской области отмечено снижение объемов от младшей возрастной группы (12—13 лет) к старшей возрастной группе (16—17 лет). Такое количественное различие характеризует более выраженную меру хаотичности в динамике поведения $x(t)$ исследуемой группы из г. Сургута. Для 2-й (14—15 лет) и 3-й (16—17 лет) возрастных групп мы имеем разные показатели в сравнении с аналогичными группами учащихся из Самарской области (0.92 у.е. против 0.74 у.е. в Самарской области для 14—15 лет).

Заключение

В настоящей работе определены достоверные различия ($P<0.001$) свойств внимания учащихся 12—17 лет, проживающих в разных климатогеографических регионах. Коэффициент продуктив-

ности внимания учащихся из г. Сургута в 1.15 раза ниже, чем у их сверстников из Самарской области.

При оценке возрастных различий свойств внимания отмечается, что показатели концентрации и продуктивности внимания учащихся 14—15 лет из г. Сургута достоверно ниже показателей их сверстников из Самарской области. При измерении V_x установлено, что общий показатель асимметрии у учащихся из Самарской области в 2 раза ниже показателя учащихся из г. Сургута, показатель объемов V_x в 3 раза ниже.

Определены различия в виде существенных колебаний объемов КА в разных возрастных группах учащихся из г. Сургута. У учащихся из г. Сургута отмечено снижение объемов КА от младшей возрастной группы (12—13 лет) к старшей возрастной группе (16—17 лет), чего не наблюдалось у учащихся из Самарской области — региона, более благополучного в климатогеографическом и экологическом отношении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гордеева Е.Н., Григорьева С.В., Филатов М.А., Макеева С.В. Эффективность методов нейро-ЭВМ и системного синтеза для идентификации параметров порядка в психофизиологии // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2017. № 1. С. 57—63.

Еськов В.В. Математическое моделирование неэргодичных гомеостатических систем // Вестник новых медицинских технологий. 2017. Т. 24. № 3. С. 33—39.

Еськов В.В., Гавриленко Т.В., Еськов В.М., Вохмина Ю.В. Феномен статистической неустойчивости систем третьего типа — complexity // Журнал технической физики. 2017. Т. 87. № 11. С. 1609—1614.

Еськов В.М., Гудков А.Б., Баженова А.Е., Козуница Г.С. Характеристика параметров тремора у женщин с различной физической подготовкой в условиях севера России // Экология человека. 2017. — № 3. — С. 38–42.

Еськов В.М., Зинченко Ю.П., Веракса А.Н., Филатова Д.Ю. Сложные системы в психофизиологии представляют эффект «повторение без повторений» Н.А. Бернштейна // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 2. С. 205—224.

Еськов В.М., Зинченко Ю.П., Филатов М.А., Иляшенко Л.К. Теорема Гленсдорфа—Пригожина в описании хаотической динамики тремора при холодовом стрессе // Экология человека. 2017. № 5. С. 27—32.

Еськов В.М., Филатов М.А., Постина Т.Ю., Зинченко Ю.П. Эффект Н.А. Бернштейна в оценке параметров тремора при различных акустических воздействиях // Национальный психологический журнал. 2015. № 4. С. 66—73. doi.org/10.3103/S0027134917030067

Еськов В.М., Хадарцев А.А., Попов Ю.М., Якунин В.Е. Конец определенности в естествознании: хаос и самоорганизация complexity // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2017. № 1. С. 64—73.

Зилов В.Г., Хадарцев А.А., Еськов В.В., Еськов В.М. Экспериментальные исследования статистической устойчивости выборок кардиоинтервалов // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 2017. Т. 164. № 8. С. 136—139.

Зинченко Ю.П., Еськов В.М., Еськов В.В. Понятие эволюции Гленсдорфа—Пригожина и проблема гомеостатического регулирования в психофизиологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2016. № 1. С. 3—24.

Мирошниченко И.В., Филатова Д.Ю., Живаева Н.В. и др. Оценка эффективности оздоровительных мероприятий по параметрам кардио-респираторной системы школьников // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2017. № 1. С. 26—32.

Филатова Д.Ю., Эльман К.А., Срыбник М.А., Глазова О.А. Сравнительный анализ хаотической динамики параметров кардио-респираторной системы детско-юношеского населения Югры // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2017. № 1. С. 12—18.

Betelin V.B., Eskov V.M., Galkin V.A., Gavrilenko T.V. Stochastic volatility in the dynamics of complex homeostatic systems // Doklady Mathematics. 2017. Vol. 95. N 1. P. 92—94. doi.org/10.1134/S1064562417010240

Eskov V.M. Cyclic respiratory neuron network with subcycles // Neural Network World. 1994. Vol. 4. N 4. P. 403—416.

Eskov V.M., Filatova O.E. Respiratory rhythm generation in rats: The importance of inhibition // Neurophysiology. 1995. Vol. 25. N 6. P. 348—353. doi.org/10.1007/BF01053210

Eskov V.M., Filatova O.E. Problem of identity of functional states in neuronal networks systems // Biophysics. 2003. Vol. 48. N 3. P. 497—505.

Eskov V.M., Kulaev S.V., Popov Yu.M., Filatova O.E. Computer technologies in stability measurements on stationary states in dynamic biological systems // Measurement Techniques. 2006. Vol. 49. N 1. P. 59—65. doi.org/10.1007/s11018-006-0063-2

Eskov V.M., Eskov V.V., Gavrilenko T.V., Vochmina Yu.V. Formalization of the effect of “repetition without repetition” discovered by N.A. Bernshtein // Biophysics. 2017a. Vol. 62. N 1. P. 143—150.

Eskov V.M., Eskov V.V., Vochmina Y.V. et al. Shannon entropy in the research on stationary regimes and the evolution of complexity // Moscow University Physics Bulletin. 2017b. Vol. 72. N 3. P. 309—317. doi.org/10.1134/S0006350917010067

Eskov V.M., Filatova O.E., Eskov V.V., Gavrilenko T.V. The evolution of the idea of homeostasis: Determinism, stochastics and chaos—self-organization // Biophysics. 2017. Vol. 62. N 5. P. 809—820. doi.org/10.1134/S0006350917050074

Eskov V.M., Gudkov A.B., Bazhenova A.E., Kozupitsa G.S. The tremor parameters of female with different physical training in the Russian North // Human Ecology. 2017. N 3. P. 38—42.

Eskov V.V., Gavrilenko T.V., Eskov V.M., Vochmina Yu.V. Static instability phenomenon in Type-Three Secretion Systems: Complexity // Technical Physics. 2017. Vol. 62. N 11. P. 1611—1616. doi.org/10.1134/S106378421711007X

Filatova D.U., Veraksa A.N., Berestin D.K., Streltsova T.V. Stochastic and chaotic assessment of human's neuromuscular system in conditions of cold exposure // Human Ecology. 2017. N 8. P. 15—20.

Filatova O.E., Eskov V.M., Popov Y.M. Computer identification of the optimum stimulus parameters in neurophysiology // International RNNS/IEEE Symposium on Neuroinformatics and Neurocomputers. 1995. P. 166—172. doi.org/10.1109/ISNINC.1995.480852

Khadartsev A.A., Nesmeyanov A.A., Eskov V.M. et al. Fundamentals of chaos and self-organization theory in sports // Integrative Medicine International. 2017. Vol. 4. P. 57—65. doi.org/10.1159/000458153

Zilov V.G., Eskov V.M., Khadartsev A.A., Eskov V.V. Experimental confirmation of the effect of “repetition without repetition” N.A. Bernstein // Bulletin of Experimental Biology and Medicine. 2017. Vol. 1. P. 4—8.

Поступила в редакцию 02.11.17

Принята к публикации 16.11.17

COMPARATIVE STOCHASTIC AND CHAOTIC ANALYSIS OF STUDENT'S PARAMETERS ATTENTION BETWEEN SURGUT AND SAMARA REGION

*Yury P. Zinchenko¹, Mikhail A. Filatov², Alyona I. Kolosova²,
Svetlana V. Makeeva²*

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Surgut State University, Institute of Natural and Technical Sciences, Surgut, Russia*

Abstract: In this paper was studied the attention properties of students aged 12—17 who are living in different climatic regions: the city of Surgut in the Khanty-Mansiysk Autonomous District and in rural areas of the middle Russia (Samara Region). The students of the first group live in the extreme climatic conditions of the North, aggravated by the adverse social and environmental factors of urbanization. The students of the second group live in a climatically and environmentally friendly area, with minimal impact of man-made pollution. The method used to estimate the attention of Bourdon, in the modification proposed by the Soviet psychologist P.A. Rudik. A comparative statistical analysis of the results obtained the attention properties of different groups of students are carried out. The dynamics of changes in the K, E, A indices during the test was estimated, the coefficients for the whole test and for each minute of the experiment were calculated too. Specific features of the development of

student's attention: identified according age, gender differences, differences in the development of indicators of attention of students in two different schools. Significant differences ($P < 0.001$) in the distribution and productivity of attention were revealed, the coefficient of productivity of attention of students in Surgut was 1.15 times lower than that of their peers in the Samara region. According to new theory of chaos-selforganization it was calculated the quasiattractors volume V for three coordinates Z_i (coefficient of attention concentration, attention quality, attention production). It was demonstrated the maximum volume V of quasiattractor for 14—15 year old pupils of Surgut. Very small volume V demonstrates pupils of 16—17 year of Samara district. Reducing the size of quasi-tractors demonstrates a decrease in variation range and represents a greater consolidation of the group in terms of studied parameters (large volumes of quasi-tractors in Surgut population can indicate a large variation in parameters of attention and performance).

Key words: attention, quasi-tractor, differences, volume.

References:

Betelin, V.B., Eskov, V.M., Galkin, V.A., Gavrilenko, T.V. (2017). Stochastic volatility in the dynamics of complex homeostatic systems. *Doklady Mathematics*, 95, 1, 92—94. doi.org/10.1134/S1064562417010240

Filatova, D.Yu., El'man, K.A., Srybnik, M.A., Glazova, O.A. (2017). Sravnitel'nyy analiz khaoticheskoy dinamiki parametrov kardio-respiratornoy sistemy detsko-yunosheskogo naseleniya Yugry. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika* [Complexity. Mind. Post-nonclassics], 1, 12—18.

Filatova, D.U., Veraksa, A.N., Berestin, D.K., Streltsova, T.V. (2017). Stochastic and chaotic assessment of human's neuromuscular system in conditions of cold exposure. *Human Ecology*, 8, 15—20.

Filatova, O.E., Eskov, V.M., Popov, Y.M. (1995). Computer identification of the optimum stimulus parameters in neurophysiology. In *International RNNS/IEEE Symposium on Neuroinformatics and Neurocomputers* (pp. 166—172). doi.org/10.1109/ISNINC.1995.480852

Eskov, V.M. (1994). Cyclic respiratory neuron network with subcycles. *Neural Network World*, 4, 4, 403—416.

Eskov, V.M., Eskov, V.V., Gavrilenko, T.V., Vochmina, Yu.V. (2017a). Formalization of the effect of “repetition without repetition” discovered by N.A. Bernshtein. *Biophysics*, 62, 1, 143—150.

Eskov, V.M., Eskov, V.V., Vochmina, Y.V. et al. (2017b). Shannon entropy in the research on stationary regimes and the evolution of complexity. *Moscow University Physics Bulletin*, 72, 3, 309—317. doi.org/10.1134/S0006350917010067

Eskov, V.M., Filatov, M.A., Postina, T.Yu., Zinchenko, Yu.P. (2015). Effekt N.A. Bernshteyna v otsenke parametrov tremora pri razlichnykh akusticheskikh vozdeystviyakh. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], 4, 66—73. doi.org/10.3103/S0027134917030067

Eskov, V.M., Filatova, O.E. (1995). Respiratory rhythm generation in rats: The importance of inhibition. *Neurophysiology*, 25, 6, 348—353. doi.org/10.1007/BF01053210

Eskov, V.M., Filatova, O.E. (2003). Problem of identity of functional states in neuronal networks systems. *Biophysics*, 48, 3, 497—505.

Eskov, V.M., Filatova, O.E., Eskov, V.V., Gavrilenko, T.V. (2017). The evolution of the idea of homeostasis: Determinism, stochastics and chaos—self-organization. *Biophysics*, 62, 5, 809—820. doi.org/10.1134/S0006350917050074

Eskov, V.M., Gudkov, A.B., Bazhenova, A.E., Kozupitsa, G.S. (2017). Kharakteristika parametrov tremora u zhenshchin s razlichnoy fizicheskoy podgotovkoy v usloviyakh severa Rossii. *Ekologiya cheloveka* [Human Ecology], 3, 38—42.

Eskov, V.M., Gudkov, A.B., Bazhenova, A.E., Kozupitsa, G.S. (2017). The tremor parameters of female with different physical training in the Russian North. *Human Ecology*, 3, 38—42.

Eskov, V.M., Khadartsev, A.A., Popov, Yu.M., Yakunin, V.E. (2017). Konets opredelennosti v estestvoznanii: khaos i samoorganizatsiya complexity. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika* [Complexity. Mind. Post-nonclassics], 1, 64—73.

Eskov, V.M., Kulaev, S.V., Popov, Yu.M., Filatova, O.E. (2006). Computer technologies in stability measurements on stationary states in dynamic biological systems. *Measurement Techniques*, 49, 1, 59—65. doi.org/10.1007/s11018-006-0063-2

Eskov, V.M., Zinchenko, Yu.P., Veraksa, A.N., Filatova, D.Yu. (2016). Slozhnye sistemy v psikhofiziologii predstavlyayut effekt “povtorenie bez povtoreniy” N.A. Bernshteyna. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 13, 2, 205—224.

Eskov, V.M., Zinchenko, Yu.P., Filatov, M.A., Ilyashenko, L.K. (2017). Teorema Glensdorfa—Prigozhina v opisaniy khaoticheskoy dinamiki tremora pri kholodovom stresse. *Ekologiya cheloveka* [Human Ecology], 5, 27—32.

Eskov, V.V. (2017). Matematicheskoe modelirovanie neergodichnykh gomeostaticheskikh sistem. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy* [Bulletin of new medical technologies], 24, 3, 33—39.

Eskov, V.V., Gavrilenko, T.V., Eskov, V.M., Vokhmina, Yu.V. (2017). Fenomen statisticheskoy neustoychivosti sistem tret'ego tipa — complexity. *Zhurnal tekhnicheskoy fiziki* [Journal of Technical Physics], 87, 11, 1609—1614.

Eskov, V.V., Gavrilenko, T.V., Eskov, V.M., Vochmina, Yu.V. (2017). Static instability phenomenon in Type-Three Secretion Systems: Complexity. *Technical Physics*, 62, 11, 1611—1616. doi.org/10.1134/S106378421711007X

Gordeeva, E.N., Grigor'eva, S.V., Filatov, M.A., Makeeva, S.V. (2017). Effektivnost' metodov neyro-EVM i sistemnogo sinteza dlya identifikatsii parametrov poryadka v psikhofiziologii. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika* [Complexity. Mind. Post-nonclassics], 1, 57—63.

Khadartsev A.A., Nesmeyanov A.A., Eskov V.M. et al. Fundamentals of chaos and self-organization theory in sports // Integrative Medicine International. 2017. Vol. 4. P. 57—65. doi.org/10.1159/000458153

Miroshnichenko, I.V., Filatova, D.Yu., Zhivaeva, N.V. et al. (2017). Otsenka effektivnosti ozdorovitel'nykh meropriyatiy po parametram kardio-respiratornoy sistemy shkol'nikov. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika* [Complexity. Mind. Postnonclassics], 1, 26—32.

Zilov, V.G., Eskov, V.M., Khadartsev, A.A., Eskov, V.V. (2017). Experimental confirmation of the effect of “repetition without repetition” N.A. Bernstein. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*, 1, 4—8.

Zilov, V.G., Khadartsev, A.A., Eskov, V.V., Eskov, V.M. (2017). Eksperimental'nye issledovaniya statisticheskoy ustoychivosti vyborok kardiointervalov. *Byulleten' eksperimental'noy biologii i meditsiny* [Bulletin of Experimental Biology and Medicine], 164, 8, 136—139.

Zinchenko, Yu.P., Eskov, V.M., Eskov, V.V. (2016). Ponyatie evolyutsii Glensdorfa—Prigozhina i problema gomeostaticheskogo regulirovaniya v psikhofiziologii. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1, 3—24.

Original manuscript received November 02, 2017

Revised manuscript accepted November 16, 2017

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99, 371.39
doi: 10.11621/vsp.2017.04.34

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. А. Глотова, П. А. Хамитова

Рассматриваются представления школьников об учебной проектно-исследовательской деятельности (ПИД), что является актуальным в связи с необходимостью формирования, начиная со средней школы, специалистов исследовательского типа. Цель работы — выявить отношение школьников к различным аспектам ПИД. Методики: «Незаконченные предложения»; анкетирование по вопросам, связанным с участием в ПИД; невербальная методика «Смайлики». Выборка: 84 ученика 5, 6, 8 и 9-х классов средних общеобразовательных школ г. Москвы и г. Мегиона (Ханты-Мансийский автономный округ); все испытуемые имели опыт участия в ПИД. Результаты: по методике «Незаконченные предложения» выделено 7 категорий определений, даваемых школьниками учебным исследованиям и проектам; анкетирование показало, что школьники предпочитают добровольное участие в ПИД; относительно предпочтения учебных исследований или проектов есть различия в вербальных и невербальных ответах, но в 9-м классе по обоим методикам преимущество на стороне исследований; свою готовность к выполнению учебных проектов по всем изучаемым дисциплинам от трети до половины школьников оценили низкими баллами; желание в будущей профессиональной деятельности выполнять проекты и исследования оценено преимущественно средними баллами, т.е. учащиеся пока еще мало задумываются о будущей профессии, а также о ее связи с

Глотова Галина Анатольевна — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: galina.glotova1@mail.ru

Хамитова Полина Алексеевна — учитель ГБОУ Школа-интернат «Интеллектуал» (Москва), аспирант кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: lista@li.ru

тем, что осваивают в школе. Выводы: выявленные общие тенденции отражают в целом позитивное отношение к ПИД, однако существуют как значительные индивидуальные различия, так и различия между классами в представлениях школьников о ПИД и в отношении к ней, требующие углубленного изучения с целью дальнейшего совершенствования данной образовательной технологии.

Ключевые слова: учение, учебные исследования и проекты, интересы и предпочтения учащихся, готовность к проектно-исследовательской деятельности.

Введение

В настоящее время актуальной задачей является формирование специалистов исследовательского типа (Глотова, 2011). Именно поэтому *проектно-исследовательская деятельность* (ПИД) как особая образовательная технология стала важной составляющей учебно-воспитательного процесса в школе и одним из приоритетных направлений развития отечественной системы образования (Леонтович, 2003, 2007; Обухов, 2006; Сальникова, 2011; Смородинова, 2010; Школа..., 2007). Значимость ПИД для подготовки детей к жизни и будущей профессиональной деятельности обусловлена современной ситуацией, при которой любая профессия требует наличия исследовательских компетенций. Учебные исследования и проекты направлены на формирование у школьников таких способов познания действительности, которые позволяли бы в дальнейшем успешно действовать в динамично меняющемся мире (Леонтович, 2007; Обухов, 2006).

Идея использования ПИД в учебно-воспитательном процессе в средней школе зародилась за рубежом (Blumenfeld et al., 1994; Krajcik et al., 1998; Ladewski et al., 1994; Marx et al., 1994, 1997) в рамках реализации компетентного подхода (Равен, 2002; Роджерс, Фрейберг, 2002; McClelland, 1973). В перечнях компетенций всегда в той или иной формулировке присутствует «исследовательская компетенция», которая связана с установкой на формирование специалистов, способных к инновациям как в профессиональной деятельности, так и при решении разнообразных жизненных проблем. При этом акцент делается именно на исследовательскую деятельность, говорится об учении, базирующемся на исследовательских проектах (*project-based learning*), реализуемых совместно учащимся и педагогом либо группой (командой) учащихся и педагогом. Внедрение данной технологии и за рубежом наталкивается на определенное сопротивление со стороны учителей, работающих в знаниевой парадигме, где учитель выступает носителем знаний

по своему предмету, а учащиеся должны эти знания воспринять и запомнить (Lam et al., 2010).

Следует отметить, что применение в обучении учебных исследовательских проектов — не абсолютно новая идея. Например, для отечественной высшей школы выполнение исследовательских проектов (написание студентами под руководством преподавателя сначала курсовых, а затем различных выпускных квалификационных работ — дипломных, бакалаврских, магистерских) — это традиционная форма учебной работы, однако для средней школы она все еще остается инновационной технологией.

Внедрение ПИД в учебный процесс в средней школе характеризуется в нашей стране некоторыми особенностями.

Во-первых, постепенно произошла дифференциация учебных «исследований» и учебных «проектов». Учебные проекты предполагают получение некоторых новых материальных продуктов (Леонтович, 2003), тогда как продукты учебных исследований имеют «интеллектуальную и личностную ценность, становясь значимыми» для учащихся (Обухов, 2006, с. 41). Технология организации учебных исследований школьников в целом близка к организации выполнения курсовых работ студентами вузов, хотя студент, как правило, работает один на один с преподавателем, а в школе несколько чаще встречается проведение исследования небольшой группой учеников под руководством педагога. Выполнение учебных «проектов» как самостоятельная технология иногда трактуется весьма широко, оно может включать в себя наряду с исследовательскими проектами и многое из того, что всегда так или иначе имело место в школе, — подготовку и проведение различных школьных мероприятий, оформление школы и др.

Во-вторых, с целью стимулирования учащихся к выполнению учебных исследований и проектов был позаимствован богатый отечественный опыт проведения олимпиад по различным дисциплинам с его многоступенчатой системой отбора победителей начиная с уровня класса. Правда, для олимпиад, особенно по естественным и точным наукам, обычно используются однозначные критерии (прежде всего «решил/не решил»), а при сравнении разноплановых исследований, даже проведенных в рамках одной дисциплины, таких однозначных критериев нет. Кроме того, кто бы ни готовил школьника к олимпиаде (учитель, репетитор, родители), на самой олимпиаде он остается один на один с заданиями и проявляет то, что ему удалось интериоризировать, присвоить из того, что стремились ему передать эти «тренеры». В ситуации же проведения конкурсов исследовательских проектов школьников

всегда остается вопрос: насколько самостоятельна данная работа, какова степень участия учителя, а нередко и родителей, в ее написании и подготовке к презентации? Фактически это вопрос о том, насколько у самого учащегося сформировалась «исследовательская, творческая позиция», на необходимость формирования которой указывает А.С. Обухов (2006). Такую позицию автор связывает с наличием внутренней исследовательской мотивации и пишет, что «одной из наиболее существенных задач является разрешение вопроса о способах формирования внутренней мотивации, то есть интериоризации внешней необходимости поиска неизвестного во внутреннюю потребность» (Там же, с. 65).

Проблема исследования

В настоящее время ПИД стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в российских школах (Обухов, 2006), что создает хорошую базу для дальнейшего формирования исследовательских компетенций в высших учебных заведениях (Глотова, 2010). В связи с этим большое внимание уделяется вопросам подготовки педагогов к организации ПИД школьников, анализируется опыт зарубежных коллег, занимавшихся данной проблемой (Blumenfeld et al., 1994; Krajcik et al., 1998; Ladewski et al., 1994; Marx et al., 1994, 1997; Lam et al., 2009, 2010). В то же время остается недостаточно изученной степень эмоциональной привлекательности ПИД для учащихся, их отношение к таким технологиям.

Можно предположить, что если в период обучения выполнение исследований или проектов оказалось для школьника интересным и привлекательным, то, возможно, он и в будущем захочет выбрать профессию, включающую в себя проведение исследований или работу над проектами.

Поэтому целью данной статьи является анализ представлений школьников о различных аспектах ПИД, а также их отношения к данной образовательной технологии и учению в целом.

Методики

1. Для изучения того, как учащиеся разных классов понимают и определяют ПИД, использовалась методика «Незаконченные предложения», где было необходимо дописать следующие предложения: а) «Проектная деятельность — это...»; б) «Исследовательская деятельность — это...»; в) «Проекты отличаются от исследований тем, что...».

2. Для изучения мнений школьников о добровольности/обязательности участия в ПИД им предлагалось выразить степень

своего согласия с утверждением: «Мне кажется, что выполнение проектов и исследований в школе должно быть добровольным» с помощью 10-балльной шкалы (от 1 — «абсолютно не согласен» до 10 — «абсолютно согласен»).

3. Для выявления отношения к учебным исследованиям и проектам в контексте представлений о будущей профессии школьникам предлагалось выразить свое согласие/несогласие с двумя утверждениями: «Я хотел бы, чтобы у меня в будущем была профессия, связанная с исследованиями» и «Я хотел бы, чтобы у меня в будущем была профессия, связанная с проектами». Применялась 10-балльная шкала (от 1 — «абсолютно не согласен» до 10 — «абсолютно согласен»).

4. Для изучения эмоционального отношения к проведению учебных исследований и выполнению проектов использовались:

а) методика «Незаконченные предложения», где было необходимо дописать предложение «Мне больше нравятся...», используя слова, отражающие отношение к выполнению исследований и проектов;

б) вариант невербальной методики (Гижицкий, 2016; Andrews, Witney, 1976), которую мы условно обозначим как «Смайлики». Учащимся предлагались три задания: 1. Оцени, насколько тебе нравятся исследования. 2. Оцени, насколько тебе нравятся проекты. 3. Оцени, насколько тебе нравится учиться. Под каждым заданием помещался ряд из 7 смайликов (по 1 см в диаметре) (рисунок), соответствующих 7-балльной шкале (от 7 — «очень нравится» до 1 — «совсем не нравится»). Смайллик, выражающий отношение данного школьника к учебным исследованиям, проектам и к учению в целом, нужно было отметить (подчеркнуть, обвести) в соответствующем ряду.



Ряд смайликов для оценки отношения школьников к учебным исследованиям, проектам и к учению в целом

5. Для изучения представлений школьников о своей готовности к проведению исследований и выполнению проектов им предлагалось согласиться или не согласиться с утверждением «Я готов к выполнению проектов по любому школьному предмету», используя 10-балльную шкалу (от 1 — «абсолютно не согласен» до 10 — «абсолютно согласен»).

Выборка. В исследовании участвовали 84 ученика 5, 6, 8 и 9-х классов СОШ г. Москвы (69 чел.) и г. Мегиона Ханты-Мансийского автономного округа (15 чел.). На момент исследования все дети уже имели опыт участия в учебных проектах и исследованиях.

Обработка. При обработке полученных данных использовался непараметрический критерий различий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

Результаты

1. Представления школьников о ПИД

Категории и примеры ответов учащихся 5, 6, 8 и 9-х классов при завершении предложений «Проектная деятельность — это...» и «Исследовательская деятельность — это...» представлены в табл. 1. Из таблицы видно, что ответы из разных категорий встречаются в любом классе. В целом можно сказать, что в полученных результатах отражаются как индивидуальные различия между учащимися, так и различия между классами.

Рассмотрим примеры завершения школьниками третьего предложения «Проекты отличаются от исследований тем, что...»:

9-классники: «В исследовании нет конкретной задачи и “точки назначения”, они могут длиться вечно. Проект должен быть выполнен и принести результат»; «Исследование — это часть проекта»; «Я не вижу различия».

8-классники: «Проект создает что-то новое, а исследования изучают что-то новое»; «По-моему, исследовательская деятельность — неотъемлемая часть любого проекта»; «Проекты меньше тратят время».

6-классники: «Исследования — это часть проектной работы»; «Проект — создание, исследование — изучение»; «В проектах ты придумываешь что-нибудь сам, а в исследованиях исследуешь то, что уже было»; «При проектах ты проектируешь, а при исследованиях — исследуешь»; «Я не знаю, чем».

5-классники: «В проектах вам надо лишь сравнить факты, а в исследовании еще и “открыть” их»; «Исследование — это поиск информации, а проект — это делание чего-либо самим»; «Проекты — это сбор информации, а исследования — открытие нового»; «Проекты надо защищать и рассказывать, а исследования просто проводить».

Можно предположить, что ответы испытуемых во многом обусловлены тем, какие именно проекты или исследования им доводилось выполнять, а также тем, как руководитель проекта или исследования пояснял учащимся их особенности.

Таблица 1

Категории и примеры ответов учащихся 5, 6, 8 и 9-х классов при завершении предложений «Проектная деятельность — это ...» и «Исследовательская деятельность — это ...». Буквами «П» и «И» обозначены проектная и исследовательская деятельность соответственно; римскими цифрами (V, VI, VIII, IX) — классы

Категории ответов	Примеры ответов
Определение понятий «проект» или «исследование»	П — это: «Реализация некоторой идеи, создание чего-то нового и полезного» (IX); «Что-то, что никто до тебя не делал» (V); И — это: «Исследование какого-либо объекта/явления» (IX); «Когда ты выясняешь, почему произошло то или иное событие или сравниваешь» (VI); «Выбор темы и попытка разобраться в ней» (V).
Эмоциональное отношение (положительное или отрицательное) к учебным проектам или исследованиям	П — это: «Тяжело» (IX); «Интересная деятельность» (VIII); «Трата времени» (VIII); «Сложная, но очень интересная работа» (V); И — это: «Много сил и времени (которых нет)» (IX); «Трата времени» (VIII); «Интересно» (VIII, VI).
Описание процесса деятельности по созданию проектов или исследований	П — это: «Сбор и обобщение добытой информации по конкретной теме» (IX); «Исследование какой-либо темы и изложение результатов в презентации. И еще защита» (V); И — это: «Поиск чего-то нового, открытие и объяснение чего-то неизвестного» (IX); «Когда ты находишь какую-нибудь информацию и изучаешь ее» (V).
Указание на отдельные составляющие деятельности по выполнению учебных проектов или исследований	П — это: «Тема» (IX); «Рассказ о чем-то» (VI); «Подготовка проекта к презентации» (V); И — это: «Анализирование фактов» (VI); «Наблюдать за кем-то (чем-то)» (VI).
Значение ПИД для интеллектуального и личностного развития	П — это: «Развитие своих интересов» (IX); «Творчество» (VIII); И — это: «Развитие своих интересов» (IX); «Ежедневный процесс для меня» (V).
Значение ПИД для будущей профессиональной деятельности	П — это: «Увлекательное и полезное занятие, опыт которого мне понадобится» (VIII); И — это: «Увлекательное и полезное занятие, знания которого мне интересны и/или пригодятся в будущем» (IX).
Тавтологические рассуждения	П — это: «Когда делаешь проекты» (V); И — это: «Когда ты что-то исследуешь» (V).

2. Мнения школьников о добровольности/обязательности участия в ПИД

Данные о распределении мнений учащихся относительно утверждения: «Мне кажется, что выполнение проектов и исследований в школе должно быть добровольным» представлены в табл. 2. Баллы 8—10 отражают высокую степень согласия с предложенным утверждением; баллы 1—3 соответствуют противоположной точке зрения; баллы среднего диапазона (4—7) свидетельствуют об отсутствии явно выраженной позиции относительно предлагаемого утверждения. Как можно видеть из табличных данных, во всех классах преобладает мнение о добровольности выполнения проектов и исследований.

Таблица 2

Мнения учащихся относительно утверждения: «Мне кажется, что выполнение проектов и исследований в школе должно быть добровольным»

Баллы	5-й класс		6-й класс		8-й класс		9-й класс	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Высокие 8—10	21	77.78	20	83.33	15	83.33	10	66.67
Средние 4—7	2	7.41	4	16.67	3	16.67	5	33.33
Низкие 1—3	4	14.81	0	0	0	0	0	0
Всего	27	100.0	24	100.0	18	100.0	15	100.0

Сравнение по критерию χ^2 углового преобразования Фишера позволило обнаружить следующие статистически достоверные различия. У 5-классников: между процентами высоких и низких баллов ($\chi^2_{\text{эмп.}}=5.03 > \chi^2_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$), а также высоких и средних баллов ($\chi^2_{\text{эмп.}}=5.91 > \chi^2_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); у 6-классников: между процентами высоких и средних баллов ($\chi^2_{\text{эмп.}}=5.06 > \chi^2_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); у 8-классников: между процентами высоких и средних баллов ($\chi^2_{\text{эмп.}}=4.38 > \chi^2_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); у 9-классников: между процентами высоких и средних баллов ($\chi^2_{\text{эмп.}}=1.86 > \chi^2_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что большинство школьников предпочитают добровольное участие в ПИД, свободу выбора (включаться или не включаться в ПИД). Отметим, что

добровольное включение в ПИД всегда в том или ином виде существовало в школах в форме кружков по интересам, которые вели учителя различных дисциплин, а также кружков в учреждениях дополнительного образования (Дворцах творчества, Технических станциях и др.). Но при этом лишь некоторые школьники оказывались вовлеченными в ПИД. Включение же ПИД в учебный процесс позволяет приобщить к ней значительно большую часть учеников разных классов.

3. Представления школьников о связи их будущей профессии с проектами и исследованиями

Анализируя мнения учащихся относительно утверждений (1) «Я хотел бы, чтобы у меня в будущем была профессия, связанная с исследованиями» и (2) «Я хотел бы, чтобы у меня в будущем была профессия, связанная с проектами», в первую очередь можно отметить, что относительно обоих утверждений во всех классах были задействованы оценки из всех трех диапазонов — высокого (8—10 баллов), среднего (4—7 баллов) и низкого (1—3 балла).

(1) Вопрос об исследованиях

Сравнение по критерию φ^* углового преобразования Фишера позволило обнаружить следующие статистически достоверные различия:

— у 5-классников: процент средних баллов (44.44%) достоверно выше процента низких баллов (14.82%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.46 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); процент высоких баллов (40.74%) достоверно выше процента низких баллов (14.82%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.18 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$);

— у 6-классников: процент средних баллов (54.16%) достоверно выше процентов высоких (25.0%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.10 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$) и низких баллов (20.84%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.45 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$);

— у 8-классников: процент средних баллов (61.10%) достоверно выше процентов высоких (11.12%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.05 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$) и низких баллов (11.12%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.34 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$).

У 9-классников высокие баллы составляют 39.99%, средние — 33.34, низкие — 26.67%. Достоверные различия между процентами для каждой пары из трех диапазонов отсутствуют.

(2) Вопрос о проектах

Некоторая тенденция к преобладанию средних баллов, обнаруженная в вопросе об исследованиях, наблюдается и в вопросе о проектах.

Сравнение по критерию φ^* углового преобразования Фишера позволило выявить следующие статистически достоверные различия. У 5-классников: между процентами средних (48.15%) и высоких баллов (18.51%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.37 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); у 6-классников: между процентами средних (62.5%) и низких баллов (20.84%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.03 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$), а также средних и высоких баллов (16.66%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.40 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$); у 8-классников: между процентами средних (50.0%) и низких баллов (16.67%) ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.19 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$).

У 9-классников высокие баллы составляют 33.33%, средние — 46.67, низкие — 20.0%. Достоверные различия между процентами для каждой пары из трех диапазонов отсутствуют.

Приведенные данные показывают, что и в случае исследований, и в случае проектов явно преобладают оценки среднего диапазона. Это может быть обусловлено тем, что большинство учащихся пока слабо представляют себе, какую профессию они хотели бы выбрать после окончания школы, и потребуется ли в ней выполнение исследований или проектов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительная часть учащихся не осознает выполнение учебных проектов и исследований как занятие, дающее знания, навыки, компетенции, которые могут пригодиться им в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. Это вполне соответствует преобладающему у школьников желанию, чтобы выполнение проектов и исследований было делом добровольным.

4. Эмоциональное отношение учащихся к ПИД и учению в целом

Эмоциональное отношение к ПИД школьники выражали как в вербальной (завершение незаконченного предложения), так и в невербальной форме (методика «Смайлики»).

4.1. При завершении предложения «Мне больше нравятся...» получено пять категорий ответов: 1. Исследования. 2. Проекты. 3. И то и другое. 4. Не знаю, не ответил. 5. Не хочу ни то ни другое. Ответы первых трех категорий рассматриваются как выражающие позитивное отношение к ПИД; ответы 4 и 5, где указание на позитивное отношение отсутствует, — как негативные.

Из табл. 3, где представлено распределение ответов по категориям, видна динамика изменения отношения к ПИД от 5-го к 9-му классу. По позитивным категориям (проекты; исследования; то и другое) имеется тенденция к снижению: 5-й класс — 88.89%, 6-й — 75.0, 8-й — 61.11, 9-й класс — 60.0%. Соответственно по негативным категориям (преимущественно «не знаю, не ответил») наблюдается

увеличение: 5-й класс — 11.11%, 6-й — 25.0, 8-й — 38.89, 9-й класс — 40.0%, причем в 5-м классе процент негативных ответов достоверно меньше, чем в 8-м классе ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.19 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$) и в 9-м классе ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.14 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$).

Таблица 3

**Категории ответов при завершении предложения
«Мне больше нравятся...»**

Категории ответов	5-й класс		6-й класс		8-й класс		9-й класс	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Исследования	8	29.63	7	29.17	5	27.78	7	46.67
Проекты	9	33.33	11	45.83	6	33.33	2	13.33
И то и другое	7	25.93	0	0	0	0	0	0
Не знаю, не ответил	3	11.11	5	20.83	5	27.78	5	33.33
Не хочу ни то ни другое	0	0	1	4.17	2	11.11	1	6.67
Всего	27	100.0	24	100.0	18	100.0	15	100.0

Примечание. Полу жирным шрифтом помечены позитивные категории ответов.

Если же суммировать число учащихся в 5 и 6-м классах (51 чел.), то у них на позитивные ответы приходится 82.35% ответов. У учащихся 8 и 9-го классов (33 чел.) позитивные ответы составили 60.6%. В силу увеличения объема выборок различия по позитивным ответам между 5—6-м и 8—9-м классами достигли 5% уровня статистической достоверности ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.19 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$). По негативным ответам, которых в 5—6-м классах 17.65%, а в 8—9-м классах 39.4%, достоверные различия сохранились ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.19 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$). При этом позитивных ответов достоверно больше, чем негативных, как в 5—6-м ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=7.11 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31, p \leq 0.01$), так и в 8—9-м классах ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.74 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$).

Ответы, что нравятся «и проекты, и исследования», встретились только в 5-м классе (25.93%), тогда как начиная с 6-го класса этот ответ уже не встречается: учащиеся выбирают что-то одно — или исследования, или проекты, но лишь в 9-м классе между процентами тех, кто предпочел исследования, и тех, кто отдал предпочтение проектам, появляются достоверные различия ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.07 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64, p \leq 0.05$). При этом если в 5-м классе отсутствовали ответы «не хочу» выполнять ни проекты, ни исследования, то в 6, 8 и 9-м классах такие единичные ответы появились.

Данные, полученные на основе вербальной методики, в целом свидетельствуют о положительном отношении школьников к ПИД. Однако по мере накопления опыта участия в этой деятельности от 5—6 к 8—9-му классам отмечается достоверное снижение положительного отношения к ней, хотя оно и остается достоверно выше негативного отношения. Причины такого снижения могут быть разные. Это может быть и большой объем изучаемого по разным дисциплинам материала, и большая его сложность, что приводит к сокращению времени, которое учащиеся могут посвятить ПИД; это может быть и характер самих исследований и проектов, не всегда соответствующих изменившимся интересам старших подростков, а также то, что у части школьников интерес к внешней стороне ПИД не перерос во внутреннюю исследовательскую, творческую позицию.

4.2. Результаты, полученные по невербальной методике «Смайлики», характеризующие отношение учащихся к учебным исследованиям и проектам, а также к учению в целом, дают следующую картину по позитивным ответам (5—7 баллов) (табл. 4).

Таблица 4

Количество положительных ответов (%) относительно учения, учебных исследований и проектов в 5, 6, 8 и 9-м классах

Классы	% положительных ответов (5—7 баллов)		
	Учение	Исследования	Проекты
5	88.9	96.3	81.48
6	87.5	79.16	79.16
8	88.89	83.33	77.78
9	100.0	86.67	66.67

Если в 5-м классе наибольший процент положительных ответов пришелся на учебные исследования, то начиная с 6-го класса отношение к учению в целом оценивается более позитивно, чем к исследованиям и особенно проектам. Кроме того, если от 5 к 6-му классу отмечено снижение положительных ответов по всем трем ситуациям (учению, исследованиям, проектам), то в 8 и 9-м классах относительно учения и учебных исследований отмечается некоторое повышение, тогда как относительно проектов продолжается снижение.

Сравнение по критерию φ^* показывает, что у 9-классников различие между процентом положительных оценок относительно учения является достоверным как в сравнении с учебными исследованиями ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.05 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$), так и с учебными проектами ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.37 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). При этом у 9-классников, в отличие от учащихся 5, 6 и 8-го классов, не встретилось негативных оценок (1—3 балла) во всех трех ситуациях (учения, учебных исследований и проектов).

5. Представления школьников о своей готовности к проведению исследований и выполнению проектов

Рассмотрим, как учащиеся разного возраста оценивают уровень своей готовности к выполнению исследований и проектов в целом по всему набору изучаемых в соответствующих классах учебных дисциплин, по которым предусмотрена ПИД. Полученные результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

Мнения учащихся относительно утверждения: «Я готов к выполнению проектов по любому школьному предмету»

Баллы	5 класс		6 класс		8 класс		9 класс	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Высокие 8—10	7	25.92	3	12.5	4	22.22	2	13.33
Средние 4—7	5	18.52	12	50.0	6	33.33	4	26.67
Низкие 1—3	15	55.56	9	37.5	8	44.45	9	60.00
Всего	27	100.0	24	100.0	18	100.0	15	100.0

Статистически достоверные различия с преобладанием низких оценок относительно готовности к ПИД получены между процентами низких и высоких оценок у 5-классников ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.26 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$), 6-классников ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.06 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p \leq 0.05$) и 9-классников ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.81 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$). У 8-классников отмечена тенденция к различиям, не достигшая, однако, 5%-го уровня достоверности ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=1.43 < \varphi^*_{\text{крит.}}=1.64$, $p > 0.05$).

При суммировании баллов в 5—6-м (51 чел.) и в 8—9-м (33 чел.) классах получены достоверные различия между процентами низких и высоких оценок: для 5—6-го классов ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=3.00 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$), для 8—9-го классов ($\varphi^*_{\text{эмп.}}=2.93 > \varphi^*_{\text{крит.}}=2.31$, $p \leq 0.01$).

Таким образом, значительная часть учащихся полагают, что они не готовы к выполнению проектов по любому из изучаемых в соответствующем классе предметов. Только около 20% учащихся, отвечая на этот вопрос, ставят высокие баллы, у большей же части баллы низкие. Можно предположить разные основания для таких ответов. Среди них и избирательное отношение к изучаемым дисциплинам (что-то нравится, что-то нет), и отношение к конкретным учителям, и учет собственной успеваемости по различным дисциплинам, и наличие/отсутствие достаточного свободного времени для качественного выполнения проекта, и др. Причиной может быть и в целом негативное отношение к учебе и к ПИД, что в единичных случаях было отмечено в предшествующих разделах данной статьи.

Обсуждение результатов

Проведенная работа показала многоплановость проблемы исследования представлений школьников о ПИД и отношения к ней. Учащиеся различаются уже по тому, как они дают определения учебным «исследованиям» и «проектам». Полученные результаты позволили выделить 7 различных типов определений, обусловленных, по-видимому, и объяснениями учителей, и собственным опытом учащихся (позитивным или негативным), связанным с ПИД. Надо отметить, что есть еще и восьмой тип ответов, когда школьники просто никак не отвечают на соответствующие вопросы. Причины этого могут быть разные — от отсутствия интереса к ПИД вообще до неуверенности в себе, возникшей в результате негативного опыта участия в ПИД.

Обращает на себя внимание и то, что многие школьники хотели бы, чтобы участие в ПИД было добровольным. Примерно две трети учеников 9-го класса (а в более младших классах еще больше) не возражали бы, если бы проекты и исследования выполняли только те, кто сам этого захочет, т.е. добровольцы. Если среди 5-классников есть те, кто считает, что проекты и исследования должны быть обязательными, то среди учащихся более старших классов такое мнение не разделяет никто. Наличие большого числа ответов в пользу добровольности участия в ПИД приводит к предположению, что многие учащиеся проявляют конформистские установки, стремятся в учебном процессе не выбиваться из общей массы, соответствовать требованиям, но не имеют внутренней мотивации на участие в этой деятельности. Это же может быть и проявлением нонконформистской позиции, когда, не имея ничего против участия в ПИД, школьник, тем не менее, считает нужным заявлять о

своим неприятием этой формы учебной работы. У единичных же учащихся психологическая ситуация в школе, вероятно, весьма сложная, поэтому они позволяют себе вообще отказываться от участия в ПИД, либо отвечают, что это «трата времени», что они не хотят выполнять «ни проекты, ни исследования», ставить низкие баллы не только относительно участия в ПИД, но и относительно учения в целом.

Возрастание от 5-го к 9-му классу процента оценок среднего диапазона говорит о том, что с возрастом примерно до трети участников исследования начинают понимать, что ПИД в школе не может быть сугубо добровольным занятием, потому что важно, чтобы ее обучающий, развивающий и воспитывающий эффект почувствовали на себе все учащиеся. Поэтому, уже начиная с 6-го класса, они не ставят относительно данного утверждения высокие баллы, а предпочитают использовать средние, однако при этом им не хотелось бы, чтобы ПИД была чрезмерно регламентирована, постоянно контролировалась по аналогии с другими уроками. Можно сказать, что от ПИД школьники ждут большей свободы самовыражения и возможности проявления собственной инициативы.

В целом у респондентов преобладает позитивное отношение к ПИД, однако по мере перехода от класса к классу увеличивается процент учащихся, негативно настроенных к данной деятельности. Среди тех, кто настроен позитивно, к 9-му классу начинает значительно преобладать процент предпочитающих выполнение учебных исследований, а не проектов, тогда как в 5, 6 и 8-м классах некоторое преимущество (не достигающее, однако, 5%-го уровня достоверности) на стороне проектов.

В вопросах о желании, чтобы будущая профессиональная деятельность была связана с проектами или исследованиями, ответы распределились довольно равномерно по всем трем диапазонам оценок (высокому, среднему, низкому), однако с преимущественным преобладанием средних. Это можно рассматривать как показатель того, что учащиеся пока еще не очень задумываются о будущей профессии и ее связи с тем, что они осваивают в школе.

Поскольку эмоциональное отношение школьников к ПИД изучалось посредством двух различных методик — вербальной и невербальной, есть возможность сопоставить получившиеся результаты. Явное преобладание интереса к исследованиям в сравнении с проектами по обеим методикам отмечено только в 9-м классе. В трех других классах по вербальной методике проекты нравятся ученикам больше, чем исследования, хотя во всех случаях различия статистически недостоверны. А по невербальной методике уча-

щимся больше, чем проекты (или так же — в 6-м классе), нравятся исследования, но только в 5-м классе эти различия статистически достоверны. Такие расхождения могут быть обусловлены и особенностями вербальной и невербальной методик, и опытом участия в проектной, или в исследовательской деятельности, или и в том и в другом. Во всяком случае вопрос об эмоциональном отношении школьников к ПИД требует дальнейшего изучения.

Из ответов относительно утверждения о готовности к выполнению проектов по любому школьному предмету следует, что от трети до половины учащихся 5, 6 и 8-го классов и более половины учащихся 9-го класса оценивают свою готовность к выполнению проектов по любому из изучаемых предметов как весьма низкую или довольно низкую. Несмотря на это во всех классах встретились оценки из всех трех диапазонов — высокие, средние и низкие (при значительном преобладании низких). Такие результаты предположительно могут свидетельствовать не только о том, что для школьников характерна большая избирательность в отношении ПИД (т.е. считая себя достаточно готовыми к выполнению проектов по одним учебным предметам, они не считают себя готовыми к выполнению проектов по другим предметам), но также и о том, что значительная часть учеников всех классов в целом довольно низко оценивает степень своей готовности к ПИД безотносительно к конкретным учебным предметам.

Полученные данные показывают, что психологические аспекты ПИД как инновационной образовательной технологии, используемой в средней школе, нуждаются в углубленном эмпирическом исследовании и теоретическом осмыслении.

Заключение: ограничения и перспективы исследования

В качестве ограничений проведенного исследования можно отметить небольшой объем выборки учащихся, а также неравномерность их распределения по классам и городам. Поэтому прежде всего необходимо провести аналогичное исследование на значительно большей по объему выборке, что позволило бы проанализировать половые различия и различия результатов учащихся разных школ и регионов. Это предполагает анализ качественных особенностей организации ПИД в конкретных школах. Также представляет интерес проведение корреляционных исследований для выявления связей отношения учащихся к ПИД с их отношением к учению в целом и академической успешностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016.

Глотова Г.А. Проблема формирования исследовательских компетенций // Проблемы и перспективы развития образования в России: Материалы V Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 2. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. С. 12—17.

Глотова Г.А. Проблема формирования специалистов исследовательского типа // «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения»: Материалы XXII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. С. 313—321.

Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 12—17.

Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся как приоритетное направление развития системы российского образования // Исследовательская работа школьников. 2007. № 4. С. 6—10.

Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2006.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-центр, 2002.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.

Сальникова О.А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 12. С. 74—78. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/b03/b03ad044b21107e7e90bae0f10f3912f.pdf> (дата обращения: 16.12.2017).

Смординова М.В. Роль компетентностного подхода в системе школьного образования // Молодой ученый. 2010. № 12. Т. 2. С. 110—112. URL: <https://moluch.ru/archive/23/2353/> (дата обращения: 18.12.2017).

Школа молодого учителя / Авт.-сост. Л.А. Вагина, Е.Ю. Дорошенко, Т.В. Хуртова. Волгоград: Учитель, 2007.

Andrews F.M., Witney S.B. Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality. N.Y.: Plenum Press, 1976. doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5

Blumenfeld P.C., Krajcik J.S., Marx R.W., Soloway E. Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction // Elementary School Journal. 1994. Vol. 94. N 5. P. 539—551. doi.org/10.1086/461782

Krajcik J.S., Blumenfeld P.C., Marx R.W. et al. Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students // Journal of the Learning Sciences. 1998. N 7. P. 313—350. doi.org/10.1080/10508406.1998.9672057

Ladewski B.G., Krajcik J.S., Harvey C.L. A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction // Elementary School Journal. 1994. Vol. 94. N 5. P. 498—515. doi.org/10.1086/461780

Lam S.F., Cheng R.W.Y., Choy H.C. School support and teacher motivation to implement project-based learning // Learning and Instruction. 2010. Vol. 20. N 6. P. 487—497. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003

Lam S.F., Cheng R.W.Y., Ma W.Y.K. Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning // Citation Instructional Science. 2009. Vol. 37. N 6. P. 565—578. doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9

Marx R.W., Blumenfeld P.C., Krajcik J.S. et al. Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers // Elementary School Journal. 1994. Vol. 94. N 5. P. 517—538. doi.org/10.1086/461781

Marx R.W., Blumenfeld P.C., Krajcik J.S., Soloway E. Enacting project-based science: Challenges for practice and policy // Elementary School Journal. 1997. Vol. 97. N 4. P. 341—358. doi.org/10.1086/461870

McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. N 1. P. 1—14. doi.org/10.1037/h0034092

Поступила в редакцию 28.11.17
Принята к публикации 19.12.17

NOTIONS OF SCHOOL STUDENTS ABOUT PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY

Galina A. Glotova, Polina A. Khamitova

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract: Ideas of the school students having experience of participation in the educational project and research activity (PRA) about educational researches and projects are considered that is relevant due to the need of formation, since high school, experts of research type. Objective: to reveal the attitude of school students towards various aspects of project and research activity. Methods: “Unfinished sentences”; questioning on the questions connected with participation in PRA; nonverbal method “Emoticons”. Sample included 84 school students of the fifth, sixth, eighth and ninth grades. Results: The unfinished sentences method identified seven categories of definitions that school students give to educational researches and projects. Questioning has shown that school students prefer voluntary participation in educational project and research activity; concerning preference of educational researches or projects there are differences in verbal and nonverbal answers, however in ninth grade both methods found that students preferred educational researches to projects; the readiness for implementation of educational projects on all studied subjects from a third to a half of school students has been estimated by low points; the

desire in future professional activity to carry out projects and researches has been estimated, mainly, by average points. Conclusions: The revealed general tendency reflects the positive attitude towards the above-named educational technology; however, there are both significant individual differences, and the differences between grades in ideas of school students of project and research activity and the attitude towards it demanding profound studying for the purpose of further improvement of this educational technology.

Key words: learning, educational projects and researches, interests and preferences of pupils, readiness for project and research activity.

References:

Andrews, F.M., Witney, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. N.Y.: Plenum Press. doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5

Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S., Marx, R.W., Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction. *Elementary School Journal*, 94, 5, 539—551. doi.org/10.1086/461782

Gizhitskiy, V.V. (2016). *Vnutrennie i vneshnie motivy uchebnoy deyatel'nosti kak faktory akademicheskoy uspešnosti starsheklassnikov: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Internal and external motivations of educational activity as factors of academic success of high school students: The author's abstract of the thesis of the candidate of psychological sciences]. Moscow.

Glotova, G.A. (2010). Problema formirovaniya issledovatel'skikh kompetentsiy. In: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii: Materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Problems and prospects of the development of education in Russia: Materials In the International Scientific and Practical Conference] (vol. 2, pp. 12—17). Novosibirsk: Izd-vo NGTU.

Glotova, G.A. (2011). Problema formirovaniya spetsialistov issledovatel'skogo tipa. In: *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya: Materialy XXII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application: Materials of the XXII International Scientific and Practical Conference] (pp. 313—321). Novosibirsk: Izd-vo NGTU.

Krajcik, J.S., Blumenfeld, P.C., Marx, R.W. et al. (1998). Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. *Journal of the Learning Sciences*, 7, 313—350. doi.org/10.1080/10508406.1998.9672057

Ladewski, B.G., Krajcik, J.S., Harvey, C.L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction. *Elementary School Journal*, 94, 5, 498—515. doi.org/10.1086/461780

Lam, S.F., Cheng, R.W.Y., Choy, H.C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 6, 487—497. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003

Lam, S.F., Cheng, R.W.Y., Ma, W.Y.K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Citation Instructional Science*, 37, 6, 565—578. doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9

Leontovich, A.V. (2003). Ob osnovnykh ponyatiyakh kontseptsii razvitiya issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti uchashchikhsya. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov* [Research work of schoolchildren], 4, 12—17.

Leontovich, A.V. (2007). Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak prioritnoe napravlenie razvitiya sistemy rossiyskogo obrazovaniya. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov* [Research work of schoolchildren], 4, 6—10.

Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S. et al. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94, 5, 517—538. doi.org/10.1086/461781

Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S., Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 4, 341—358. doi.org/10.1086/461870

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1, 1—14. doi.org/10.1037/h0034092

Obukhov, A.S. (2006). *Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya* [Development of research activities of students]. Moscow: Izd-vo "Prometey" MPGU.

Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: Vyyavlenie, razvitie i realizatsiya* [Competence in modern society: Identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-tsentr.

Rodzhers, K., Freyberg, Dzh. (2002). *Svoboda uchiťsya* [Freedom to learn]. Moscow: Smysl.

Sal'nikova, O.A. (2011). Klyuchevye kompetentsii v sovremennom obrazovanii. *Nachal'naya shkola plyus do i posle* [Primary school plus before and after], 12, 74—78. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/b03/b03ad044b21107e7e90bae0f10f3912f.pdf> (Date of retrieval: 16.12.2017).

Smorodinova, M.V. (2010). Rol' kompetentnostnogo podkhoda v sisteme shkol'nogo obrazovaniya. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 12, 2, 110—112. URL: <https://moluch.ru/archive/23/2353/> (Date of retrieval: 18.12.2017).

Vagina, L.A., Doroshenko, E.Yu., Khurtova, T.V. (2007, compilers). *Shkola molodogo uchitelya* [School of the young teacher]. Volgograd: Uchitel'.

Original manuscript received November 28, 2017

Revised manuscript accepted December 19, 2017

УДК 316.642.3, 316.643.2
doi: 10.11621/vsp.2017.04.54

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕОЛОГИИ ДЖ. БЕРРИ И РАЗЛИЧНЫХ ПРИНЦИПОВ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ

Д. С. Григорьев

Одним из самых признанных и известных на сегодняшний день подходов, призванных обеспечить гармонизацию межкультурных отношений в поликультурном обществе, является многокомпонентная модель мультикультурализма канадского кросс-культурного психолога Джона Берри. Однако в свете психологии социального познания можно отметить, что в данной модели недостаточно четко определена связь мультикультурной идеологии с различными принципами межгрупповой категоризации. Эмпирические исследования, проводимые в рамках модели Дж. Берри и психологии социального познания, до сих пор рассматривают межгрупповые отношения несколько изолированно друг от друга. В представляемом здесь поисковом исследовании изучалась взаимосвязь различных принципов межэтнической категоризации (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм) и мультикультурной идеологии в понимании Дж. Берри. В ходе исследования был проведен опрос этнически русских респондентов из Центрального федерального округа России. Для анализа собранных данных применялось моделирование структурными уравнениями. Результаты анализа данных показали положительную связь мультикультурной идеологии с дальтонической, мультикультурной и поликультурной категоризацией, а также отрицательную связь с ассимиляционной категоризацией. Хотя дальтоническая категоризация, предполагающая отрицание культурного многообразия, обнаружила положительную связь с мультикультурной идеологией, размер эффекта для данной связи является малым. Выводы: одобрение и поддержка культурного многообразия

Григорьев Дмитрий Сергеевич — научный сотрудник Международной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». *E-mail*: dgrigoryev@hse.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01127.

и эгалитаризма (что, согласно Дж. Берри, составляет содержательное ядро мультикультурализма), могут осуществляться в России посредством поликультурной, мультикультурной и в меньшей степени дальтонической категоризации. В дальнейших исследованиях планируется установить, при каких условиях данные принципы межэтнической категоризации (или их комбинация) наиболее эффективны.

Ключевые слова: идеологии межгрупповых отношений, ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм, мультикультурная идеология, межэтническая категоризация.

В последние годы изучение особенностей межгрупповых отношений активно стимулируется острой необходимостью справиться (*to manage, to cope*) с ростом культурного и этнического многообразия общества. Создание социального климата, в котором все этнические группы могут гармонично сосуществовать, — один из основных вызовов для многих стран сегодня (см., напр.: Putnam, 2007). Весьма реалистичным способом ответа на этот вызов в плюралистических обществах считается мультикультурализм (Berry, 2016). В текущем политическом дискурсе он связывается с глобализацией и сильно критикуется популистскими движениями по всему миру (см. напр.: Bertlet, 2011). Идеология мультикультурализма была разработана в 1970-е гг. в западных странах как средство, помогающее справиться с растущим культурным и этническим многообразием, и как альтернатива распространенной ранее политике ассимиляции и сегрегации. В России упоминания о мультикультурализме сегодня можно встретить в контексте рассуждений об «опасном и вредном влиянии западных ценностей и образа жизни». Однако некоторые принципы мультикультурализма были частью национальной политики России и других стран очень давно. Правда, зачастую эти принципы только декларировались на словах, так как для их конкретной реализации и наступления позитивных последствий нужна научно обоснованная стратегия, которой тогда просто не было, но по сути мультикультурная идеология никогда не была чуждой для России (Григорьев, 2017).

Всемирно известный кросс-культурный психолог Джон Берри, осуществив глубокий социально-психологический анализ канадской политики мультикультурализма, предложил свою многокомпонентную модель, охватывающую культурный, социальный и коммуникационный уровни (Berry, 2006, 2016). Исследователи, изучающие применимость данной модели к российскому контексту, сообщают, что основные условия для позитивных межкультурных отношений в России связаны с поддержкой толерантности, вос-

принимаемой безопасностью и принятием мультикультурализма на уровне индивидуальных установок и на уровне государственной политики (Григорьев, 2017; Лебедева и др., 2016; Galyarina, Lebedeva, 2016; Ryabichenko, Lebedeva, 2016). Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и Дж. Берри (2016) указывают на необходимость: (1) продвижения политики мультикультурализма и интеграции; (2) повышения уровня культурной, экономической и личной безопасности; и (3) предоставления возможностей для межкультурного контакта. Авторы пишут, что принятие мультикультурализма на уровне индивидуальных установок подразумевает одобрение мультикультурной идеологии, которая в свою очередь понимается Дж. Берри как признание культурного многообразия и эгалитаризма (Berry, 2016; Berry, Kalin, 1995). Однако такое признание может быть обеспечено несколькими способами, подкрепленными соответствующими социальными нормами (Guimond et al., 2013). Следует ли подчеркивать сходства и точки соприкосновения групп или же наоборот признать, что между ними существуют важные различия? Данный вопрос ставит на повестку дня рассмотрение различных идеологий межгрупповых отношений, которые включают в себя как социально сконструированную надстройку (которая создает и передает социальные представления об организации конкретного общества), так и мотивационную подструктуру (эпистемологические, экзистенциальные и реляционные мотивы), что в целом составляет общую систему убеждений о том, как должно функционировать общество, что обеспечивает когнитивные рамки для интерпретации социальной среды (Vadea, 2017). В основе каждой из идеологий межгрупповых отношений лежат свои принципы социальной категоризации, которые соответственно дифференцируют социальный мир человека (Guimond et al., 2014).

К наиболее часто рассматриваемым идеологиям межгрупповых отношений относятся: (1) *ассимиляционизм*, который предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру и полностью отказавшись от своей собственной; (2) *этнический дальтонизм*, который предполагает, что отношения между группами могут быть улучшены путем игнорирования межгрупповых различий: групп нет, существуют только отличающиеся личности; (3) *мультикультурализм*, который признает различия между этническими группами и предполагает сохранение этого многообразия, признавая значимость группового членства; (4) *поликультурализм*, который подразумевает наличие тесной связи между всеми этническими

группами, проживающими в одном обществе, и придает меньшее значение границам между ними; иначе говоря, все культуры являются не изолированными системами, а результатом межгруппового взаимодействия; необходимо признание группового членства, но акцент должен быть перемещен на взаимосвязи между группами (для обзора см.: Guimond et al., 2014; Pedersen et al., 2015; Rattan, Ambady, 2013; Rosenthal, Levy, 2012). Концепция *поликультурализма* единственная из четырех не основана на модели межгруппового контакта. Она фокусируется на том, что культуры всех расовых и этнических групп по всему миру всегда влияли и продолжают влиять друг на друга, а не на формировании общей идентичности и общих целей с другими группами (Rosenthal, Levy, 2012). *Ассимиляциялизм* базируется на принципе рекатегоризации и положениях модели общей ингрупповой идентичности и парадигмы аттракции; *этнический дальтонизм* — на принципе декатегоризации и идеях модели персонализации; *мультикультурализм* основывается на принципе категоризации, вбирая в себя положения модели взаимной межгрупповой дифференциации. В совокупности они составляют три различных пути к позитивному межгрупповому контакту (Guimond et al., 2014).

Описанные идеологии тесно связаны с социальной категоризацией, но полностью к ней не сводятся. Тем не менее при рассмотрении идеологий межгрупповых отношений совместно с мультикультурной идеологией в понимании Дж. Берри я буду называть эти идеологии принципами межэтнической категоризации (ассимиляционная категоризация, дальтоническая категоризация, мультикультурная категоризация, поликультурная категоризация).

В настоящий момент в литературе сообщаются противоречивые результаты эмпирических исследований относительно роли каждого из указанных принципов в гармонизации межэтнических отношений, активно обсуждается вопрос об их преимуществах и недостатках (Correll et al., 2008; Guimond et al., 2014; Ng Tseung-Wong, Verkuyten, 2016; Pedersen et al., 2015; Rattan, Ambady, 2013; Rosenthal, Levy, 2012; Scott, Safdar, 2017). Во многом эти противоречия могут быть обусловлены различным социальным контекстом, поскольку исторически сложившиеся формы межэтнического взаимодействия различны в каждом конкретном случае (Ng Tseung-Wong, Verkuyten, 2016). Эти контекстные различия возникают в большей мере не из-за политики поддержания многообразия, а из-за различий в воспринимаемых социальных нормах (Guimond et al., 2013). Например, по форме мультикультурная и поликультурная категоризации предполагают принятие культурного многообразия, а ассимиляционная и

дальтоническая — его отрицание. Однако исследования показали, что дальтоническая категоризация, так же как и мультикультурная, и поликультурная, положительно связаны с одобрением мультикультурной идеологии в США (Rosenthal, Levy, 2012). С учетом этих обстоятельств настоящее исследование носило поисковый характер, т.е. не имело конкретных гипотез. Оно решало **задачу** первичного анализа взаимосвязей между рассматриваемыми конструктами, т.е. было первым приближением в нашем представлении о взаимосвязи между мультикультурной идеологией в понимании Дж. Берри и различными принципами межэтнической категоризации.

Метод

Выборка

Общую выборку составили 359 этнически русских жителей Центрального федерального округа России: 167 женщин (46.5%) и 192 мужчины (53.5%) в возрасте от 16 до 68 лет ($M=33.9$; $SD=11.9$); 79 участников (22%) — студенты.

Инструменты

Все шкалы, не переведенные ранее на русский язык, были адаптированы методом двойного перевода и когнитивного интервью с использованием техники “*think-aloud*” (Willis, 2004). Коэффициенты внутренней согласованности шкал представлены ниже в скобках (альфа Кронбаха). Для всех пунктов использовалась 9-точечная шкала Лайкерта. Ответы оценивались таким образом, что более высокие баллы указывают на более сильное одобрение концепции/утверждения.

В качестве независимой переменной выступала *мультикультурная идеология*. Шкала мультикультурной идеологии Дж. Берри и Р. Калина (Berry, Kalin, 1995) состоит из 6 пунктов. Примеры пунктов: «Общество, в котором существуют разнообразные этнические и культурные группы, более способно к решению новых, постоянно возникающих проблем» и «Нам следует признать, что культурное и расовое многообразие — фундаментальная характеристика Российского общества» ($\alpha=0.88$).

В качестве зависимых переменных выступали *принципы межэтнической категоризации*. Три принципа межэтнической категоризации — этнический дальтонизм, мультикультурализм и поликультурализм — оценивались с помощью 5 пунктов трех соответствующих шкал межгрупповых идеологий (Rosenthal, Levy, 2012); кроме того, были дополнительно разработаны 5 пунктов, предназначенных для оценки ассимиляционной категоризации.

Примеры пунктов: «Между этническими группами не должно быть культурных различий, они должны выступать как единая группа, придерживающаяся культуры большинства населения» (ассимиляционная категоризация, $\alpha=0.75$); «Все люди — индивидуальности, и поэтому раса и национальность не важны» (дальтоническая категоризация, $\alpha=0.83$); «Существуют различия между культурными и этническими группами, которые важно учитывать» (мультикультурная категоризация, $\alpha=0.63$); «Существует множество взаимосвязей между различными культурными и этническими группами» (поликультурная категоризация, $\alpha=0.78$).

В качестве дополнительной выступала *маркерная переменная*. Использовались 4 пункта субшкалы спиритизма пересмотренной шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика (Григорьев, 2015). Примеры пунктов: «Ваше сознание или душа могут покидать ваше тело и путешествовать (астральная проекция)»; «Реинкарнация (переселение душ) действительно случается» ($\alpha=0.92$).

Анализ данных

С использованием программной среды *R* (*R Core Team*, 2017) был проведен скрининг данных, включая проверку выбросов и пропущенных данных. Мы применяли частный корреляционный анализ с 2000 псевдовыборок бутстреппинга, добавляя социально-демографические ковариаты (пол, возраст, образование, доход, принадлежность к религии — нет/да, статус студента — нет/да, статус занятости — безработный/занятый) в качестве контрольных переменных для устранения общей дисперсии, возникающей из-за этих различий; также маркерная (т.е. теоретически не связанная) переменная использовалась для контроля возможной систематической ошибки (например, стиля ответа или социальной желательности) (Podsakoff et al., 2003). Наконец, использовался пакет *R lavaan* (Rosseel, 2012) для тестирования проверяемой модели с применением моделирования структурными уравнениями. Использовались рекомендуемые показатели соответствия данным: $CFI > 0.90$, $RMSEA < 0.08$ и $SRMR < 0.08$ (Kline, 2011; van de Schoot et al., 2012). Измерительная и структурная модели оценивались посредством робастной статистики хи-квадрат (поправка Саторры—Бентлера — *MLM*).

Дополнительно была оценена степень локального соответствия моделей данным. Для этого применялись две техники: анализ корреляций остатков и использование комбинации индексов модификации с показателями статистической мощности (*semTools Contributors*, 2016).

Результаты

Предварительный анализ

Данные не имели выбросов и пропущенных значений. Все целевые шкалы имели приемлемую внутреннюю согласованность, альфа Кронбаха (α) в диапазоне от 0.63 до 0.88; среднее значение — 0.77. Мультикультурная идеология была положительно связана с дальтонической ($r_p=0.24$, $SE=0.05$, 95% $CI=[0.13, 0.33]$, $p<0.001$), мультикультурной ($r_p=0.18$, $SE=0.06$, 95% $CI=[0.07, 0.28]$, $p=0.001$) и поликультурной ($r_p=0.39$, $SE=0.06$, 95% $CI=[0.27, 0.50]$, $p<0.001$) категоризацией, а также отрицательно с ассимиляционной ($r_p= -0.46$, $SE=0.04$, 95% $CI=[-0.54, -0.37]$, $p<0.001$). Эти результаты практически аналогичны результатам, полученным Л. Розенталь и Ш. Леви (Rosenthal, Levy, 2012).

Структурная модель

Структурная модель изначально имела приемлемые показатели соответствия данным и не требовала какой-либо модификации: $\chi^2(83, N=359)=446.62$, $p<0.001$; CFI=0.94; RMSEA [90% CI]=0.04 [0.03, 0.05]; SRMR=0.05. Факторные нагрузки латентных переменных располагались в диапазоне от 0.480 до 0.837; среднее значение — 0.714. Объясненная мультикультурной идеологией дисперсия различных принципов межэтнической категоризации варьировалась от 8 до 31%; среднее значение — 21%. Мультикультурная идеология положительно связана с дальтонической ($B=0.243$, $SE=0.05$, 95% $CI=[0.140, 0.345]$, $z=4.650$, $p<0.001$, $\beta=0.28$, $R^2=0.08$), мультикультурной ($B=0.195$, $SE=0.05$, 95% $CI=[0.102, 0.289]$, $z=4.096$, $p<0.001$, $\beta=0.47$, $R^2=0.22$) и поликультурной ($B=0.274$, $SE=0.05$, 95% $CI=[0.176, 0.373]$, $z=5.487$, $p<0.001$, $\beta=0.49$, $R^2=0.24$) категоризацией, а также отрицательно с ассимиляционной ($B= -0.565$, $SE=0.08$, 95% $CI=[-0.719, -0.410]$, $z= -7.169$, $p<0.001$, $\beta= -0.56$, $R^2=0.31$) категоризацией. Добавление рассматриваемых социодемографических ковариат в качестве контрольных переменных не меняло характера и соотношения связей.

Обсуждение

В данном исследовании была рассмотрена взаимосвязь мультикультурной идеологии в понимании Дж. Берри и различных принципов межэтнической категоризации (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм и поликультурализм) в российском контексте. Результаты показали, что мультикультурная идеология положительно связана с дальтонической, мультикультурной, поликультурной категоризацией и отрицательно — с ассимиляционной категоризацией. Наибольший размер эффекта

демонстрировала отрицательная связь с ассимиляционной категоризацией и положительная связь с поликультурной категоризацией. Несмотря на то что дальтоническая категоризация, предполагающая отрицание культурного многообразия, была положительно связана с мультикультурной идеологией, размер эффекта является малым.

Мультикультурализм — это форма плюрализма. Считается, что в отличие от ассимиляционизма, подчеркивающего однородную представленность в обществе, мультикультурный подход позволяет и особенно содействует развитию двойной или даже множественной идентичности (например, мы можем быть россиянами и украинцами/русскими/чеченцами одновременно) (Verkuuten, 2013). Поликультурная категоризация напрямую не нацелена на формирование общей идентичности и общих целей с другими группами. Однако представляется, что описание поликультурной категоризации все же ближе к описанию мультикультурной идеологии, предложенной Дж. Берри и Р. Калином (Berry, Kalin, 1995), так как именно акцент на связь между группами и создает основу для общей множественной идентичности, в отличие от просто признания и оценки членства в группах, что предполагается в случае с мультикультурной категоризацией. Тем не менее в отдельных ситуациях мультикультурная категоризация полностью разделяет дисперсию поликультурной категоризации и дополнительно объясняет уникальную дисперсию. Например, такая специфика результатов была найдена ранее, в случае с одобрением жителями Австралии празднования в их стране Дня Гармонии (см.: Pedersen et al., 2015). Однако следует учесть, что в некоторых обстоятельствах мультикультурная категоризация имеет также и негативные последствия для межгруппового поведения (Rosenthal, Levy, 2012; Kauff et al., 2013). Существуют исследования, которые показывают, что обучение мультикультурализму (мультикультурный прайминг) может усилить межгрупповую дифференциацию и укрепить стереотипы (Hodson, Dhont, 2015; Morrison et al., 2010). Также немногочисленные эмпирические исследования показали, например, что поликультурализм, в отличие от мультикультурализма, не связан с эссенциализмом (Bernardo et al., 2016), но при этом связан с большим интересом к многообразию и с комфортностью проживания в разнообразной этнокультурной среде (Rosenthal, Levy, 2012).

Дальтоническая категоризация может помочь вывести суждения о представителях аутгрупп из этнических категорий, которые уязвимы для предубеждений, но похоже, что это отдельная стратегия, не вложенная в общий дискурс мультикультурной идеологии. Кроме того, дальтоническая категоризация также имеет некоторые

ограничения. Например, когнитивные исследования автоматизма процесса категоризации ставят под сомнение возможность избежать категоризации и указывают на «эффект отката»: спустя некоторое время человек автоматически помещает объект в некоторую категорию (см.: Correll et al., 2008). Также есть мнение, что игнорирование расы может быть лучшим способом игнорировать существование расовой дискриминации, т.е. не составляет особого труда перейти от эгалитарного к антиэгалитарному пониманию этнического дальтонизма в зависимости от политических мотивов и текущих событий (Guimond et al., 2013).

В итоге можно сделать **вывод**, что по сравнению с рассмотренными принципами межэтнической категоризации мультикультурная идеология Дж. Берри является более общей (объемлющей) системой представлений об организации плюралистического общества. Она отражает более отдаленный от реальных межгрупповых отношений, абстрактный и, вероятно, подверженный социальной желательности уровень установок. В этой связи признание культурного многообразия и эгалитаризма в России может осуществляться посредством поликультурной, мультикультурной и в меньшей степени дальтонической категоризации.

Необходимы дальнейшие исследования в российском контексте, которые помогут установить, при каких условиях данные принципы межэтнической категоризации (или их комбинация) наиболее эффективны. Другими словами, до сих пор являются открытыми следующие вопросы: (1) в каких случаях людям лучше воспринимать друг друга как отдельных личностей, а не как членов групп? (2) в каких обстоятельствах социальная категоризация должна оставаться заметной во время контакта (поскольку положительное/отрицательное отношение к одному члену группы может быть перенесено и на других членов этой группы)? (3) в каких ситуациях лучше придавать значение тому, как культуры взаимодействовали, влияли и взаимообогащали друг друга на протяжении всей истории (и продолжают делать это сегодня), рассматривая членов всех расовых и этнических групп как глубоко связанных друг с другом?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Григорьев Д.С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 132—145.

Григорьев Д.С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 63—84.

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

Badea C. Group ideologies // *The SAGE Encyclopedia of Political Behavior* / Ed. by F.M. Moghaddam. London, UK: SAGE Publications, 2017. P. 46—47.

Berlet C. Taking tea parties seriously: corporate globalization, populism, and resentment // *Perspectives on Global Development and Technology*. 2011. Vol. 10. P. 11—29. doi.org/10.1163/156914911X555071

Bernardo A.B.I., Salanga M.G.C., Tjipto S. et al. Contrasting lay theories of polyculturalism and multiculturalism: Associations with essentialist beliefs of race in six Asian cultural groups // *Cross-Cultural Research*. 2016. Vol. 50. P. 231—250. doi.org/10.1177/1069397116641895

Berry J.W. Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada // *International Journal of Intercultural Relations*. 2006. Vol. 30. P. 719—734. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004

Berry J.W. Diversity and equity // *Cross Cultural and Strategic Management*. 2016. Vol. 23. P. 413—430. doi.org/10.1108/CCSM-03-2016-0085

Berry J.W., Kalin R. Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey // *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1995. Vol. 27. P. 301—320. doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.301

Correll J., Park B., Smith J.A. Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations // *Group Processes and Intergroup Relations*. 2008. Vol. 11. P. 471—491. doi.org/10.1177/1368430208095401

Galyapina V.N., Lebedeva N. Is multiculturalism in Russia possible? Intercultural relations in North Ossetia-Alania // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2016. Vol. 9. P. 24—40.

Guimond S., Crisp R. J., De Oliveira P. et al. Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104. P. 941—958. doi.org/10.1037/a0032069

Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations // *European Review of Social Psychology*. 2014. Vol. 25. P. 142—188. doi.org/10.1080/10463283.2014.957578

Hodson G., Dhont K. The person-based nature of prejudice: Individual difference predictors of intergroup negativity // *European Review of Social Psychology*. 2015. Vol. 26. P. 1—42. doi.org/10.1080/10463283.2015.1070018

Kauff M., Asbrock F., Thorner S. et al. Side effects of multiculturalism: The interaction effect of a multicultural ideology and authoritarianism on prejudice and diversity beliefs // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2013. Vol. 39. P. 305—320. doi.org/10.1177/0146167212473160

Kline R.B. Principles and practice of structural equation modeling. 3rd ed. New York, NY: Guilford Press, 2011.

Morrison K.R., Plaut V.C., Ybarra O. Predicting whether multiculturalism positively or negatively influences White Americans? Intergroup attitudes: The role

of ethnic identification // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. P. 1648—1661. doi.org/10.1177/0146167210386118

Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. Diversity ideologies and intergroup attitudes: When multiculturalism is beneficial for majority group members // *Group Processes and Intergroup Relations*. 2016. URL: <https://doi.org/10.1177/1368430216663021> (in press)

Pedersen A., Paradies Y., Barndon A. The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony // *Journal of Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 45. P. 684—696. doi.org/10.1111/jasp.12330

Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N.P. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies // *Journal of Applied Psychology*. 2003. Vol. 88. P. 879—903. doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Putnam R.D. E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize lecture // *Scandinavian Political Studies*. 2007. Vol. 30. P. 137—174. doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x

Rattan A., Ambady N. Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations // *European Journal of Social Psychology*. 2013. Vol. 43. P. 12—21. doi.org/10.1002/ejsp.1892

R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2017. URL: <https://www.R-project.org/>

Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2012. Vol. 18. P. 1—16. doi.org/10.1037/a0026490

Rosseel Y. lavaan: An R package for structural equation modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. P. 1—36. doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Ryabichenko T., Lebedeva N. 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. P. 98—111.

Scott C., Safdar S. Threat and prejudice against Syrian refugees in Canada: Assessing the moderating effects of multiculturalism, interculturalism, and assimilation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2017. Vol. 60. P. 28—39. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.003

semTools Contributors. semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.4-14. 2016. URL: <http://cran.r-project.org/web/packages/semTools/index.html>

van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. A checklist for testing measurement invariance // *European Journal of Developmental Psychology*. 2012. Vol. 9. P. 486—492.

Verkuyten M. Identity and cultural diversity: What social psychology can teach us. New York, NY: Routledge, 2013. doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Willis G.B. Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP OF MULTICULTURAL IDEOLOGY BY JOHN W. BERRY AND VARIOUS PRINCIPLES OF INTERETHNIC CATEGORIZATION

Dmitry S. Grigoryev

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Abstract: A multicomponent model of multiculturalism by the Canadian cross-cultural psychologist John W. Berry is one of the most famous approaches designed to ensure the harmonization of intercultural relations in a plural society. Today including in Russia an applicability of this model has been widely investigating. However, in the light of social cognition, the model does not clearly define relations between the multicultural ideology and various principles of intergroup categorization; the existing empirical findings within the framework of the Berry's model and within social cognition still to some extent consider intergroup relations somewhat isolated from each other. In this present exploratory study was examined the relationships between interethnic categorization (assimilation, colorblind, multicultural, polycultural) and multicultural ideology by Berry. A survey of ethnic Russians from the Central Federal District of Russia was conducted. The results showed that the multicultural ideology was positively associated with the colorblind, multicultural, and polycultural categorization and also negatively with the assimilation one. Although the colorblind categorization that purportedly rejects cultural diversity was positively associated with the multicultural ideology, this relation had small effect size. The findings of the study suggested that an acceptance and endorsement of cultural diversity and egalitarianism in Russia that according to Berry is a content core of the concept multiculturalism can be realized through polycultural, multicultural, and to a lesser extent through colorblind categorization.

Key words: interethnic ideologies, assimilation, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism, multicultural ideology, interethnic categorization.

References:

- Badea, C. (2017). Group ideologies. In Moghaddam F.M. (ed.) *The SAGE Encyclopedia of Political Behavior* (pp. 46—47). London, UK: SAGE Publications.
- Berlet, C. (2011). Taking tea parties seriously: corporate globalization, populism, and resentment. *Perspectives on Global Development and Technology*, 10, 11—29. doi.org/10.1163/156914911X555071
- Bernardo, A.B.I., Salanga, M.G.C., Tjipto, S. et al. (2016). Contrasting lay theories of polyculturalism and multiculturalism: Associations with essentialist beliefs of race in six Asian cultural groups. *Cross-Cultural Research*, 50, 231—250. doi.org/10.1177/1069397116641895
- Berry, J.W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719—734. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004

Berry, J.W. (2016). Diversity and equity. *Cross Cultural and Strategic Management*, 23, 413—430. doi.org/10.1108/CCSM-03-2016-0085

Berry, J.W., Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 301—320. doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.301

Correll, J., Park, B., Smith, J.A. (2008). Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11, 471—491. doi.org/10.1177/1368430208095401

Galyapina, V.N., Lebedeva, N. (2016). Is multiculturalism in Russia possible? Intercultural relations in North Ossetia-Alania. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9, 24—40.

Grigor'ev, D.S. (2015). Adaptatsiya i validizatsiya shkaly very v paranormal'noe Dzh. Tobasika. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 6, 2, 132—145.

Grigor'ev, D.S. (2017). Diskriminatsiya migrantov v sotsioekonomicheskoy sfere: rol' mezhhruppovykh ustanovok prinyimayushchego naseleniya. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 8, 3, 63—84.

Guimond, S., Crisp, R.J., De Oliveira, P. et al. (2013). Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 941—958. doi.org/10.1037/a0032069

Guimond, S., de la Sablonnière, R., Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142—188. doi.org/10.1080/10463283.2014.957578

Hodson, G., Dhont, K. (2015). The person-based nature of prejudice: Individual difference predictors of intergroup negativity. *European Review of Social Psychology*, 26, 1—42. doi.org/10.1080/10463283.2015.1070018

Kauff, M., Asbrock, F., Thorner, S. et al. (2013). Side effects of multiculturalism: The interaction effect of a multicultural ideology and authoritarianism on prejudice and diversity beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 305—320. doi.org/10.1177/0146167212473160

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. New York, NY: Guilford Press.

Lebedeva, N.M., Tatarko, A.N., Berri, Dzh. (2016). Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhhkul'turnom vzaimodeystvii v rossiyskom kontekste. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 37, 2, 92—104.

Morrison, K.R., Plaut, V.C., Ybarra, O. (2010). Predicting whether multiculturalism positively or negatively influences White Americans? Intergroup attitudes: The role of ethnic identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1648—1661. doi.org/10.1177/0146167210386118

Ng Tseung-Wong, C., Verkuyten, M. (2016). Diversity ideologies and intergroup attitudes: When multiculturalism is beneficial for majority group members. *Group Processes and Intergroup Relations*. URL: <https://doi.org/10.1177/1368430216663021> (in press)

Pedersen, A., Paradies, Y., Barndon, A. (2015). The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 684—696. doi.org/10.1111/jasp.12330

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879—903. doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Putnam, R.D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137—174. doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x

Rattan, A., Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 43, 12—21. doi.org/10.1002/ejsp.1892

R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <https://www.R-project.org/>

Rosenthal, L., Levy, S.R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18, 1—16. doi.org/10.1037/a0026490

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1—36. doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Ryabichenko, T., Lebedeva, N. (2016). 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*, 9, 98—111.

Scott, C., Safdar, S. (2017). Threat and prejudice against Syrian refugees in Canada: Assessing the moderating effects of multiculturalism, interculturalism, and assimilation. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 28—39. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.003

semTools Contributors. (2016). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. R package version 0.4-14. URL: <http://cran.r-project.org/web/packages/semTools/index.html>

van de Schoot, R., Lugtig, P., Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 486—492.

Verkuyten, M. (2013). *Identity and cultural diversity: What social psychology can teach us*. New York, NY: Routledge. doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Willis, G.B. (2004). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Original manuscript received November 02, 2017

Revised manuscript accepted November 16, 2017

УДК 159.9.072.43, 159.9.075
doi: 10.11621/vsp.2017.03.68

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ УСТАНОВКАМИ И КАЧЕСТВАМИ ТЕМНОЙ ТРИАДЫ У МЕДИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ

Э. З. Усманова, А. В. Райков, М. Д. Махмуджанова

В статье излагаются результаты поискового корреляционного исследования комплекса личностных характеристик у практикующих врачей и студентов-медиков г. Ташкента (Узбекистан). Цель работы: изучение выраженности социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, качеств Темной триады и компонентов выгорания, а также взаимосвязей между этими показателями у медиков с различной продолжительностью профессионального стажа. Выборка: 124 человека в возрасте от 20 до 62 лет; 4 группы респондентов, различающиеся по длительности профессионального стажа (студенты, стаж до 10 лет, от 11 до 20 лет, свыше 20 лет). Методики: «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной; опросник «Темная триада» в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой; опросник выгорания К. Маслач (*Maslach Burnout Inventory, MBI*) в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Статистические методы обработки данных: альфа Кронбаха, описательная статистика, кросстабуляция (хи-квадрат тест), однофакторный дисперсионный анализ (с апостериорным тестом Тьюки), одновыборочный t-тест Стьюдента, кор-

Усманова Эльмира Зиядовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ф-та психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте (Узбекистан). *E-mail:* elmira_usm@mail.ru

Райков Александр Вадимович — ассистент преподавателя кафедры психологии ф-та психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте (Узбекистан). *E-mail:* raykoffff@yandex.ru

Махмуджанова Малика Джамшиддиновна — студентка 4-го курса ф-та психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте (Узбекистан). *E-mail:* malika-msu@mail.ru

реляция Спирмена, сравнение корреляций посредством z-преобразования Фишера. Основные результаты: альтруистическая установка у практикующих врачей выше, чем у студентов, но не зависит от величины стажа; наибольшая направленность на труд наблюдается при стаже медицинской работы свыше 10 лет; у врачей со средним стажем (11—20 лет) неклинические нарциссизм и психопатия выражены слабее, чем у студентов; связь между категорией стажа и интенсивностью выгорания у респондентов не обнаружена; структура взаимосвязей между социально-психологическими установками, качествами Темной триады и компонентами выгорания обладает спецификой на выборках различного профессионального стажа. Найденным различиям в выраженности и характере взаимосвязи показателей предлагается интерпретация; они обобщаются в психологический портрет медика с определенной величиной стажа.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, компоненты выгорания, социально-психологические установки, Темная триада.

Введение

Под выгоранием в современной психологии понимается состояние физического, эмоционального и интеллектуального истощения, которое формируется у работников социэкономических профессий (Бойко, 1999; Борисова, 2005; Орел, 2001; Ронгинская, 2002 и мн. др.).

В профессиональном выгорании принято выделять три аспекта: *эмоциональное истощение*, которое выражается в аффективной гамме напряжения, усталости, пустоты и утраты интереса, ощущения, будто эмоциональные ресурсы на исходе; *деперсонализация*, включающая деструктивные аттитюды и переживания в отношении людей, с которыми осуществляется профессиональное взаимодействие, и способная вызвать отстраненность либо циничное отношение к ним; *редукция персональных достижений*, проявляющаяся в ослабленном чувстве своей профессиональной компетентности, низкой оценке себя как профессионала, неудовлетворенности собой и коллегами по работе (Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 33).

Нелегкий труд врача, в значительной мере основанный на психологическом контакте с пациентами, которые подчас страдают серьезными заболеваниями, безусловно, сопряжен с повышенным риском выгорания.

Обзор 19 англоязычных исследований медиков-резидентов (Prins et al., 2007) выявил четыре фактора, сильно связанных с выгоранием для этой выборки: перегруженность объемом работы, восприятие своей деятельности как стрессовой, финансовая ситуация (в ее субъективном представлении), конфликт между профессией и личной жизнью. Отмечалась также значимость автономии в профессии и социально-психологических отношений в коллективе,

семейной ситуации. Авторы пишут, что составляющие выгорания обнаруживают слабые корреляции с личностными чертами: экстраверсией, нейротизмом, дружелюбием и др.

Исследование на большой выборке израильских врачей (Shirom et al., 2006) выявило, что субъективная перегруженность работой и обусловленное ею выгорание, а также ощущение профессиональной самостоятельности являются опосредующими факторами между объективными условиями труда (количество рабочих часов, количество пациентов, длительность стажа) и качеством медицинского обслуживания. Авторы отмечают, что неблагоприятным фактором выступало только эмоциональное истощение, но не когнитивный и физический аспекты усталости от работы.

М.М. Скугаревская (2002) сообщает, что интенсивнее выгорают медики, взаимодействующие с «трудными» категориями больных (онкологическими, престарелыми, агрессивными, страдающими аддикцией, суицидентами). Б.А. Ясько (2004) относит к группам риска специальности хирурга, анестезиолога-реаниматолога, поликлинического терапевта. А.В. Боева и коллеги (2013) указывают, что выгоранию реже подвержены профессионалы, которые включают в лечение психологические формы терапии.

По данным израильских коллег, больший профессиональный стаж сопряжен с большей автономностью действий и взаимодействием с меньшим количеством больных, из-за чего он косвенно способствует лучшему обращению с пациентами, снижает выгорание (Shirom et al., 2006). В СНГ проведен ряд исследований синдрома выгорания у анестезиологов-реаниматологов с различной длительностью работы по профессии, результаты которых неоднозначны. М.В. Корехова с коллегами (2016) сообщают, что, по данным одних авторов, наибольшее выгорание проявляется при стаже 5—10 лет, по данным других, — при стаже 10—15 лет. По данным самих авторов статьи, общие показатели выгорания по группам стажа не различаются, но самооценка профессионализма повышается от младших групп к старшим, а удовлетворенность работой снижается (Там же).

М.В. Борисовой были обобщены и подвергнуты эмпирической проверке (на выборке педагогов) детерминанты выгорания, выделенные в литературе, в том числе индивидуально-психологические факторы, которые затрагивают ценностно-мотивационную сферу (невозможность реализации смыслообразующих ценностей), личностные черты (повышенный нейротизм), а также несформированность умений и навыков саморегуляции (Борисова, 2005, с. 98).

Мы предположили, что (1) в число индивидуально-психологических детерминант выгорания могут входить также социаль-

но-психологические установки (ориентации ценностно-мотивационной сферы) и личностные качества так называемой Темной триады; (2) на соотношение показателей выгорания с показателями социально-психологических установок и Темной триады может влиять стаж работы по профессии социономического типа («человек—человек») (Климов, 1998).

Социально-психологическая установка — это состояние психологической готовности, которое складывается из опыта человека, воздействуя на его реакции в отношении социально значимых для него объектов и ситуаций (Столяренко, 2016, с. 487). Как отмечают Дж.М. Олсон и М.П. Занна (Olson, Zanna, 1993), «все благоприятные и неблагоприятные оценочные реакции на какой-либо предмет, независимо от формы их выражения, являются определяющими факторами установки человека» (цит. по: Майерс, 2013, с. 160). Г.М. Андреева (2016) подчеркивает важность рассмотрения аттитюда как целостного образования, неразрывно связанного с широким социальным контекстом. В диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядова наряду с аттитюдами постулируется наличие базовых социальных установок — «общая направленность интересов личности в ту или иную сферу социальной активности» (Ядов, 2003, с. 422).

Темная триада представляет собой три взаимосвязанных личностных качества, негативных для социального окружения индивида: макиавеллизм, нарциссизм и психопатию. М.С. Егорова и М.А. Ситникова (2014) пишут: «Акцентуированность макиавеллизма свидетельствует о цинизме, эмоциональной холодности, аморальности и склонности манипулировать другими, прибегая к лести и обману. Согласно эмпирически выведенной четырехкомпонентной модели нарциссизма, это свойство включает восприятие себя в оттенках превосходства и исключительности; самовосхищение; использование других людей в личных целях с посягательством на их права; ориентацию на лидерство и власть. Наиболее распространенной является двухфакторная модель психопатии, выделяющая первичную психопатию (сниженную эмоциональность), которая содержит эгоизм, эмоциональную холодность, пониженную тревожность, бесстрашие, бесчеловечное использование других, тягу к манипулятивным действиям; и вторичную психопатию (асоциальное поведение), которая характеризуется психологической нестабильностью, антисоциальным стилем жизни».

Высказанные выше предположения были проверены нами в ходе описываемого далее поискового корреляционного исследования на выборке представителей такой социономической профессии, как медицина.

Выборка. В нашем исследовании приняли участие практикующие врачи, сотрудники государственных медицинских учреждений г. Ташкента, а также студенты, обучающиеся на выпускном (6-м) курсе Ташкентской медицинской академии. Всего 124 респондента в возрасте от 20 до 65 лет. Выборка была разделена на 4 группы по величине профессионального стажа респондентов: 1) студенты медицинского вуза (24 человека); 2) врачи со стажем работы 1—10 лет (45); 3) врачи со стажем 11—20 лет (28); 4) врачи со стажем более 20 лет (27 человек).

Во всех группах 58—72% респондентов принадлежали к женскому полу, значимых различий по соотношению полов для различных групп нет ($\chi^2_3=1.50$; $p=0.681$). Кроме того, мужская и женская выборки не различались по среднему возрасту респондентов ($F_{1,116}=0.298$; $p=0.586$). Между возрастом и категорией длительности стажа наблюдается сильная монотонная зависимость ($F_{3,116}=180.1$; $p<0.0005$), которая носит сходный характер у обоих полов ($F_{3,116}=0.07$; $p=0.997$).

Методики

1. Для диагностики профессионального выгорания применялся Опросник выгорания К. Маслач (*Maslach Burnout Inventory — MBI*; Maslach et al., 1996) в адаптации Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова, Старченкова, 2008). Опросник включает 22 пункта, которые составляют шкалы (1) эмоционального истощения; (2) деперсонализации; (3) редукции профессиональных достижений. Для работников медицинской сферы разработана специальная версия опросника (Там же). Третья шкала является обратной по отношению к двум первым, т.е. высокий показатель по ней соответствует не низкой, а, напротив, высокой оценке своих профессиональных достижений. Поэтому в дальнейшем при анализе связей мы для удобства будем употреблять в некоторых случаях термин «сохранность профессионализма».

2. Для диагностики социально-психологических установок использовалась «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной (Практическая психодиагностика, 2001, с. 641—648). Методика является личностным опросником, она включает 80 дихотомических утверждений, разбитых на две части. Первая часть выявляет установки, соответствующие направленностям на альтруизм, эгоизм, процесс и результат, вторая — установки, реализующие ценности свободы, власти, труда и денег.

3. Проявления макиавеллизма, нарциссизма и психопатии диагностировались с помощью опросника «Темная триада» (Егорова,

Ситникова, 2014; Егорова и др., 2015а, б). Опросник содержит 27 утверждений, по 9 на каждый из личностных конструкторов.

Результаты

1. На первом этапе была проверена одномоментная надежность опросников (α Кронбаха). Согласно практическому правилу, минимально пригодный уровень согласованности шкалы составляет 0.5 (George, Mallery, 2003), при этом требования к надежности актуальны и при использовании готового теста (Митина, 2015). Величина α Кронбаха от 0.46 до 0.50 свидетельствует о наличии вопросов, которые снижают надежность инструмента и должны быть переформулированы либо удалены (Митина, 2011). По большинству измеренных нами показателей получена достаточная для психодиагностики личностных черт надежность ($\alpha > 0.5$ в методике О.Ф. Потемкиной; $\alpha > 0.65$ в опросниках выгорания и Темной триады), хотя ее достижение в некоторых шкалах потребовало удалять пункты (не более 3 на шкалу).

Затем по каждому показателю вычислялось среднее ответов респондента, которое использовалось в дальнейшей обработке средствами индуктивной статистики. Единственным показателем, непригодным к измерению, оказалась ориентация на свободу ($\alpha \leq 0.489$), что может говорить о несформированности данного конструктора в представлениях наших респондентов.

2. На втором этапе были определены средние значения и стандартные отклонения по всем психологическим показателям (таблица).

Сопоставляя измеренные нами показатели Темной триады с нормами, выявленными на репрезентативной российской выборке (Егорова и др., 2015а), можно констатировать, что они укладываются в интервал одного стандартного отклонения от среднего: 3.27 ± 0.70 для макиавеллизма; 2.78 ± 0.73 для нарциссизма; 2.11 ± 0.66 для психопатии. Величины эмоционального истощения и деперсонализации входят в диапазоны нормы согласно ключу (от 1.78 до 2.67 и от 1.2 до 2.0 соответственно), а показатель редукции профессиональных достижений приблизительно соответствует верхней границе нормы, равной 4.5 (Водопьянова, Старченкова, 2008).

Анализ данных о социально-психологических установках (см. таблицу) выявил следующее. Показатели направленности на процесс, результат, эгоизм, власть и деньги не обнаруживают значимых попарных различий между какими-либо группами по тесту Тьюки ($p > 0.05$).

Средние значения и стандартные отклонения психологических показателей по группам респондентов и по общей выборке

Показатель	Студенты		Стаж 1—10		Стаж 11—20		Стаж > 20		Общая выборка	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Социально-психологические установки (диапазон возможных значений: 0—1)										
Процесс	0.63	0.21	0.65	0.26	0.67	0.20	0.62	0.21	0.64	0.23
Результат	0.66	0.23	0.64	0.19	0.62	0.22	0.60	0.24	0.63	0.21
Альтруизм	0.52	0.25	0.68	0.19	0.74	0.19	0.75	0.20	0.68	0.22
Эгоизм	0.51	0.20	0.45	0.20	0.38	0.22	0.37	0.18	0.43	0.21
Труд	0.64	0.25	0.74	0.20	0.83	0.16	0.79	0.23	0.75	0.22
Власть	0.41	0.26	0.44	0.24	0.41	0.28	0.31	0.20	0.40	0.25
Деньги	0.36	0.19	0.42	0.24	0.37	0.23	0.29	0.23	0.37	0.23
Темная триада (диапазон возможных значений: 1—5)										
Макиавелизм	3.40	0.79	3.04	0.69	3.07	0.64	3.06	0.55	3.12	0.68
Нарциссизм	3.35	0.44	3.18	0.63	2.90	0.50	2.99	0.56	3.11	0.57
Психопатия	2.57	0.64	2.35	0.58	2.08	0.52	2.25	0.47	2.31	0.58
Компоненты выгорания (диапазон возможных значений: 0—6)										
Эмоциональное истощение	2.31	1.04	2.40	0.79	2.23	0.71	2.10	0.75	2.28	0.82
Деперсонализация	1.80	1.25	1.91	1.00	1.71	1.02	1.59	0.89	1.77	1.03
Редукция профессиональных достижений	4.55	0.77	4.53	0.98	4.79	0.71	4.50	0.82	4.58	0.85

Значимые различия были обнаружены по направленности на альтруизм ($F_{3, 120}=6.71$; $p<0.0005$), при этом тест Тьюки показал, что студенты уступают в альтруизме всем группам практикующих врачей ($p<0.05$), а между группами врачей с разным стажем существенных отличий нет ($p>0.05$). Таким образом, можно заключить, что положительное влияние на готовность медика действовать во благо других людей оказывает само наличие опыта работы, взаимодействия с пациентами, но не его продолжительность.

Значимые различия были выявлены также для направленности на труд ($F_{3, 120}=4.23$; $p=0.007$), при этом тест Тьюки фиксирует, что по сравнению со студенческой выборкой направленности на труд значимо возрастает в группе врачей со стажем в 11—20 лет ($p=0.005$) и остается приблизительно на том же уровне в группе со стажем более 20 лет ($p=0.053$). Здесь нам кажется уместным предположить, что по мере накопления стажа привлекательность профессиональной деятельности врача растет. Самоценность труда, обретаемая, вероятно, к середине карьеры, сохраняется на той же высоте и в дальнейшем.

Анализ данных по компонентам выгорания (см. таблицу) показал следующее. Вопреки ожиданиям дисперсионный анализ не обнаружил значимых межгрупповых различий ни по одной из шкал опросника К. Маслач ($F_{3, 120}\leq 0.81$; $p>0.1$). В связи с этим был поставлен вопрос об абсолютном уровне показателей выгорания, одинаково свойственном всем группам респондентов, для чего был применен одновыборочный t-тест. Для репрезентативной выборки сумма баллов должна составлять: по шкале эмоционального истощения — 19.73; по шкале деперсонализации — 7.78; по шкале редукции профессиональных достижений — 32.93. В нашем исследовании эти показатели были равны соответственно 20.54 ($t_{123}=1.22$; $p=0.224$); 8.87 ($t_{123}=2.36$; $p=0.020$) и 36.66 ($t_{123}=6.11$; $p<0.0005$). Таким образом, мы считаем возможным сделать вывод, что обследованная общая выборка медиков г. Ташкента характеризуется нормативным уровнем эмоционального истощения, более высоким уровнем деперсонализации и более низким уровнем редукции профессиональных достижений по сравнению с тестовыми нормами. К сделанному выводу следует отнестись с некоторой осторожностью, поскольку тестовые нормы методики К. Маслач составлялись не в Узбекистане и могут несколько отличаться от адекватных данной культуре величин. В то же время эти различия потенциально свидетельствуют в пользу объективных социокультурных особенностей труда медика в Узбекистане, которые заключаются, с одной

стороны, в сниженном уровне субъектности в отношениях врача с пациентами, а с другой — в повышенном уровне ответственности за результаты труда.

Анализ данных по методике Темная триада (см. таблицу). Дисперсионный анализ выраженности компонентов Темной триады в обследованных группах респондентов обнаружил значимые различия по нарциссизму ($F_{3, 120}=3.51$; $p=0.017$) и психопатии ($F_{3, 120}=3.53$; $p=0.017$), но не по макиавеллизму ($F_{3, 120}=1.69$; $p=0.124$). Согласно апостериорному тесту Тьюки, студенты-медики более нарциссичны, чем врачи со средним стажем ($p=0.021$) и, в слабой степени, чем врачи с высоким стажем лет ($p=0.091$), тогда как между группами врачей значимых различий нет ($p>0.1$).

Этот результат предположительно можно объяснить возрастными отличиями студенческой выборки от выборок уже практикующих врачей. Как пишут М.С. Егорова и коллеги (2015б), в зарубежных источниках высказывается предположение, что в юношеском возрасте происходит возрастание нарциссических черт личности (что связывается с психологическим кризисом и изменениями в эпистемиологической сфере), тогда как в последующие жизненные периоды, начиная от ранней взрослости, нарциссизм постепенно ослабляется. По-видимому, собранные на нашей выборке данные согласуются с результатами западных исследователей.

Для психопатии тест Тьюки обнаруживает существенные различия только между студентами и врачами со стажем 11—20 лет ($p=0.011$), черта более выражена у студентов (см. таблицу). Исследования обычно выявляют слабые отрицательные корреляции психопатии с возрастом (Егорова и др., 1915б), поэтому результат более уместно объяснить изменением социальной ситуации при переходе от учебной деятельности к врачебной практике. Формат межличностного взаимодействия с пациентом, оказание помощи больному (в том числе через эмоциональную поддержку) могут способствовать усилению чувств соперничества и жалости к другому, преодолению отстраненности, холодности, высокомерия — по крайней мере, если речь идет об их открытой демонстрации в отношениях. Однако эти изменения, видимо, складываются медленно, становясь достаточно заметными лишь в группе средней длительности стажа.

3. На третьем этапе выявлялась структура взаимосвязей между выраженностью социально-психологических установок, компонентов выгорания и черт Темной триады посредством корреляций

Спирмена. Из-за неоднородного характера многих связей следует обратиться к результатам на подвыборках по отдельности. Далее будут изложены результаты анализа, позволяющие очертить психологический портрет медика с определенной длительностью стажа.

Группа студентов-медиков. В группе будущих врачей выявлены наиболее сильные взаимосвязи между макиавеллизмом и психопатией ($\rho=0.613$; $p=0.001$), макиавеллизмом и эгоизмом ($\rho=0.695$; $p<0.0005$), нарциссизмом и направленностью на власть ($\rho=0.655$; $p=0.0005$). Особенно высоки корреляции между макиавеллизмом и деперсонализацией ($\rho=0.540$; $p=0.006$), а также между эгоизмом и деперсонализацией ($\rho=0.642$; $p=0.001$). По мере нарастания показателей эмоционального истощения (по данным методики К. Маслач) у студентов-медиков снижается и оценка собственного профессионализма ($\rho=-0.708$; $p<0.0005$), что менее свойственно группам практикующих врачей.

Можно заключить, что в группе студентов-медиков многие негативные, профессионально и социально вредные личностные особенности, включая компоненты выгорания, сопутствуют друг другу и формируются (либо не формируются) одновременно. Кроме того, восприятие своей пригодности к будущей профессии у студентов, по-видимому, неотделимо от аффективного компонента, и эта связь потребует преодоления на дальнейших ступенях карьеры: труд врача требует сохранять компетентность и при наступлении эмоциональной опустошенности. В данном аспекте показательно также, что в студенческой выборке отмечается наиболее слабая направленность на труд. В то же время проявления альтруистической и эгоистической установок ($\rho=-0.559$; $p=0.004$), альтруизма и макиавеллизма ($\rho=-0.524$, $p=0.008$) в этой группе обнаруживают наиболее сильную несовместимость, т.е. заинтересованность в оказании помощи пациенту ярко противопоставлена личной выгоде, цинизму и манипуляции.

Эти результаты позволяют предположить, что выборка студентов-медиков внутренне неоднородна. Вероятно, она включает как людей, заинтересованных в будущей работе и романтически воспринимающих врачебное дело, так и незаинтересованных трудиться по специальности, рассматривающих профессиональную деятельность потребительски.

Младшая группа врачей. У врачей со стажем работы от 1 до 10 лет нет противопоставления альтруистических и эгоистических установок, хотя нельзя говорить и об их согласованности ($\rho=-0.039$;

$p=0.800$). Кроме того, высокая оценка своих профессиональных достижений в этой группе не имеет никакой связи с альтруизмом ($p=0.004$; $p=0.980$), а направленность на деньги — с направленностью на результат ($p=0.015$; $p=0.945$). Показательно также, что именно в этой выборке теснее всего связаны черты макиавеллизма и нарциссизма ($p=0.491$; $p=0.014$). По-видимому, люди, входящие в данную группу, склонны преследовать в работе личные, в том числе меркантильные, интересы, но вместе с тем желают оправдать ожидания общества по отношению к медицинскому работнику.

В данной группе, в отличие от группы студентов, не обнаруживается корреляция деперсонализированного отношения к пациенту с направленностью на эгоизм ($p=0.109$; $p=0.480$). Эти данные приводят нас к предположению, что склонность отстраняться от личности больного является профессиональной деформацией, образующейся в ходе врачебной практики вне зависимости от индивидуальной установки. У врачей младшей группы с ростом эмоционального истощения наиболее сильно снижается направленность на труд ($p= -0.473$; $p=0.001$). Вероятно, врачи младшей группы стажа не приобрели достаточного опыта работы, который обеспечивает устойчивую заинтересованность в профессиональном труде независимо от психоэмоционального состояния.

Средняя группа врачей. Медики со стажем работы 11—20 лет принципиально отличаются от предыдущей группы полным отсутствием взаимосвязи между истощением эмоционального ресурса и направленностью на труд ($p=0.042$; $p=0.838$). Учитывая, что их показатель направленности на труд является наивысшим среди всех групп, мы считаем данный этап периодом всестороннего освоения профессии и активного карьерного роста, а также приобретения способности к совладанию с негативными аффектами, связанными с работой. В этой группе выявляются наиболее сильные взаимосвязи между направленностями на результат и на деньги ($p=0.690$; $p<0.0005$), на результат и на эгоизм ($p=0.504$; $p=0.006$). Т.е. врачи, проработавшие по специальности от 11 до 20 лет, воспринимают реализацию личных интересов в тесной связи с успешным выполнением трудовых задач.

Редукция (или сохранность) профессиональных достижений в данной выборке не имеет существенной связи с альтруизмом ($p=-0.185$; $p=0.346$). Можно заключить, что на этой стадии вовлеченность в профессию одновременно закрепляет профессиональную деформацию, исключая личность пациента из фокуса интересов врача, провоцирует объектный подход и имеет некоторую окра-

ску карьеризма. Также следует обратить внимание, что в этой и следующей группе наблюдается незначимо низкая корреляция направленности на власть с нарциссизмом ($\rho=0.191$ и $\rho=0.194$; $p>0.3$), что контрастирует с высокой связью данных показателей в студенческой выборке. Это приводит нас к предположению, что стремление к властному ресурсу обладает возрастной спецификой, и по мере приобретения опыта люди переориентируются на реальные достижения в противовес поиску подкреплений самооценки, не способствующих обретению статуса в коллективе.

Старшая группа врачей. Выборка врачей со стажем более 20 лет отличается от других групп значительной взаимосвязью между альтруизмом и оценкой своего профессионализма ($\rho=0.541$; $p=0.004$). Важно иметь в виду, что формирование в качестве специалистов у респондентов данной группы началось еще в советский период, в иных социокультурных условиях. В отличие от медиков со средней величиной стажа, ни стремление к деньгам, ни эгоизм здесь не обнаруживают корреляции с заинтересованностью в результате ($|\rho|<0.1$). Учитывая также наивысший уровень направленности на альтруизм у этих респондентов, можно заключить, что данная выборка наиболее привержена принципам чести и гуманизма во врачебной профессии. Вместе с тем у врачей с самым большим стажем отсутствует взаимосвязь между эгоизмом и макиавеллизмом ($\rho = -0.017$; $p=0.933$), которая в той или иной мере заметна (хотя и не всегда достигает значимости) в остальных группах ($\rho=0.249—0.695$; $p\leq 0.105$), а также между эгоизмом и деперсонализацией ($\rho = -0.036$; $p=0.859$), но присутствует значительная связь между макиавеллизмом и деперсонализацией ($\rho=0.463$; $p=0.004$). Кроме того, среди наиболее опытных врачей слабее всего выражено противопоставление макиавеллизма и альтруизма ($\rho = -0.144$; $p=0.474$), особенно по сравнению со студенческой выборкой ($\rho = -0.524$), хотя эти различия в корреляциях не достигают статистической значимости, оцениваемой с помощью z-преобразования Фишера ($t_{49}=1.56$; $p=0.126$). Возможно, медики с длительным стажем допускают в отношениях с пациентом субъект-объектный подход или даже элементы цинизма, манипуляции, которые, однако, не подразумевают личной выгоды и относительно совместимы с трудом на благо больного.

Заключение

Представленное исследование выявило существенные различия в измеренных психологических качествах, а также в соот-

ношениях этих качеств у медиков с различным стажем профессиональной деятельности. В мотивационно-потребностной сфере альтруистическая ориентация, направленность на труд имели разные уровни по группам, однако выраженность установок на результат, власть, деньги не проявила значительной связи с длительностью стажа. Вопреки ожиданиям интенсивность профессионального выгорания медиков также не обнаружила значимой связи с продолжительностью работы по специальности, однако характер выгорания все же проявил определенную специфику в зависимости от стажа, которая обнаружилась в усилении или ослаблении корреляции между его компонентами: деперсонализацией, эмоциональным истощением и редукцией профессиональных достижений. Кроме того, были обнаружены многочисленные межгрупповые различия во взаимосвязях между социально-психологическими установками, личностными чертами Темной триады и компонентами выгорания, что дало нам возможность высказать ряд предположений о личностных детерминантах учебы и работы медиков на разных этапах освоения профессии. Этими детерминантами, по нашему мнению, являются особенности карьерного статуса, конкретные социокультурные условия, формировавшие и формирующие личность специалиста, а также объем приобретенного профессионального и жизненного опыта.

Разумеется, выводы, полученные нами посредством одномоментного замера на сравнительно небольшой выборке, нуждаются в проверке с помощью более корректного лонгитюдного исследования. В этом мы видим перспективу для будущей научной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник. М.: Аспект Пресс, 2016.
- Боева А.В., Руженков В.А., Москвитина У.С.* Синдром эмоционального выгорания у врачей-психиатров // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Сер. Медицина. Фармация. 2013. Т. 22. № 11-1 (154). С. 6—12.
- Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999.
- Борисова М.В.* Психологические детерминанты эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 23—27.
- Водопьянова Н., Старченкова Е.* Синдром выгорания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
- Егорова М.С., Ситникова М.А.* Темная триада // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2014. Т. 7. № 38. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.12.2017).

Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2015а. Т. 8. № 43. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.12.2017).

Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В., Черткова Ю.Д. Меняются ли показатели Темной триады с возрастом? // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2015б. Т. 8. № 43. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.12.2017).

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998.

Корехова М.В., Соловьев А.Г., Киров М.Ю. и др. Синдром профессионального «выгорания» у врачей анестезиологов-реаниматологов // Вестник анестезиологии и реаниматологии. 2016. Т. 13. № 3. С. 19—28.

Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. З.С. Замчук. СПб.: Питер, 2013.

Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011.

Митина О.В. Альфа Кронбаха. Когда и зачем ее считать? // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции. Т. 1 / Отв. ред. Н.А. Батулин. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2015. С. 232—240.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: ИД «БАХРАХ-М», 2001.

Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90—101.

Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85—95.

Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости (Минск). 2002. № 7. С. 3—9.

Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016.

Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 416—432.

Ясько Б.А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Краснодар, 2004.

George D., Mallery P. SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach burnout inventory. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

Olson J.M., Zanna M.P. Attitudes and attitude change // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. N 1. P. 117—154. doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001

Prins J.T., Gazendam-Donofrio S.M., Tubben B.J. et al. Burnout in medical residents: a review // *Medical Education*. 2007. Vol. 41. N 8. P. 788—800. doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02797.x

Shirom A., Nirel N., Vinokur A.D. Overload, autonomy, and burnout as predictors of physicians' quality of care // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2006. Vol. 11. N 4. P. 328—342. doi.org/10.1037/1076-8998.11.4.328

Поступила в редакцию 28.11.17

Принята к публикации 19.12.17

RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL BURNOUT, SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES AND TRAITS OF THE DARK TRIAD AMONG MEDICAL PERSONS WITH DIFFERENCE LENGTH OF PROFESSIONAL PRACTICE

*Elmira Z. Usmanova, Alexander V. Raykov, Malika D.
Makhmudzhanova*

Branch of Lomonosov Moscow State University in Tashkent, Uzbekistan

Abstract: Study objectives: to examine the severity of the personal social psychological attitudes of an individual in the need-motivational sphere, the Dark Triad traits, and the components of burnout, as well as the interrelationships between these features among physicians with different lengths of professional experience. Participants: 124 people between the ages of 20 and 62; 4 groups of respondents, differing in the length of their professional experience (student, less than 10 years, 11-20 years and over 20 years of work experience). Materials: O.F. Potemkina's "Social psychological attitudes in the need-motivational sphere of the person diagnostics test", "The Dark Triad inventory" adapted by M.S. Egorova and M.A. Sitnikova and the "Maslach Burnout Inventory" adapted by N.E. Vodopyanova. Methods of data analysis: Cronbach's alpha, descriptive statistics, crosstabulation (chi-squared test), one-way analysis of variance (with Tukey post-hoc test), one-sample Student t-test, Spearman's correlation, comparison of correlations using Fisher's z-transformation. Results: The altruistic attitude of practicing doctors is higher than that of students, but does not depend on the length of experience. A greater intention towards work is observed for participants with the medical work experience over 10 years. There is no established connection between work experience and the intensity of burnout in the respondents. Physicians with the average experience expressed weaker non-clinical narcissism and a psychopathy than students. The structure of the interrelationships between social psychological attitudes, the Dark Triad traits, and the components of burnout has specificity on the samples with various

lengths of professional experience. We suggest interpretations for differences found in the severity and patterns of the connections between the indicators; they are summarized in the psychological portrait of a physician with a certain amount of experience.

Key words: professional burnout, burnout components, socio-psychological attitudes, Dark Triad.

References:

- Andreeva, G.M. (2016). *Sotsial'naya psikhologiya: Uchebnik* [Social Psychology: A Textbook]. Moscow: Aspekt Press, 2016.
- Boeva, A.V., Ruzhenkov, B.A., Moskvitina, U.S. (2013). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya u vrachey-psikhiatrov. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gos. un-ta. Ser. Meditsina. Farmatsiya* [Scientific bulletins of Belgorod State University. Series: Medicine. Pharmacy], 22, 11-1 (154), 6—12.
- Boyko, V.V. (1999). *Sindrom "emotsional'nogo vygoraniya" v professional'nom obshchenii* [Syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. St. Petersburg: Piter, 1999.
- Borisova, M.V. (2005). Psikhologicheskie determinanty emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2, 23—27.
- Egorova, M.S., Sitnikova, M.A. (2014). Temnaya triada. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurnal* [Psychological research: electron. sci. journal], 7, 38, 12. URL: <http://psystudy.ru> (date of the application: 17.12.2017).
- Egorova, M.S., Sitnikova, M.A., Parshikova O.V. (2015a). Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoy triady. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurnal* [Psychological research: electron. sci. journal], 8, 43. URL: <http://psystudy.ru> (date of the application: 17.12.2017).
- Egorova, M.S., Sitnikova, M.A., Parshikova, O.V., Chertkova, Yu.D. (2015b). Menyayutsya li pokazateli Temnoy triady s vozrastom? *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurnal* [Psychological research: electron. sci. journal], 8, 43, 4. URL: <http://psystudy.ru> (date of the application: 17.12.2017).
- George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Klimov, E.A. (1998). *Vvedenie v psikhologiyu truda* [Introduction to the psychology of work]. Moscow: Kul'tura i sport; YuNITI.
- Korekhova, M.V., Solov'ev, A.G., Kirov, M.Yu. et al. (2016). Sindrom professional'nogo «vygoraniya» u vrachey anesteziologov-reanimatologov. *Vestnik anesteziologii i reanimatologii* [Bulletin of Anaesthesiology and Reanimatology], 13, 3, 19—28.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayers, D. (2013). *Sotsial'naya psikhologiya* / translation from English Z.S. Zamchuk. St. Petersburg: Piter.
- Mitina, O.V. (2011). *Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov* [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Smysl.

Mitina, O.V. (2015). Al'fa Kronbakha. Kogda i zachem ee schitat'?. In N.A. Baturin (ed.) *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiyskoy konferentsii* [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis: a collection of materials of the All-Russian Conference] (vol. 1, pp. 232—240). Chelyabinsk: ITs YuUrGU.

Olson, J.M., Zanna, M.P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 1, 117—154. doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001

Orel, V.E. (2001). Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoy psikhologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 22, 1, 90—101.

Prins, J.T., Gazendam-Donofrio, S.M., Tubben B.J. et al. (2007). Burnout in medical residents: a review. *Medical Education*, 41, 8, 788—800. doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02797.x

Raygorodskiy, D.Ya. (2001, ed.) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: Ucheb. posobie* [Practical psychodiagnostics. Techniques and Tests: A Tutorial]. Samara: ID «BAKhRAKh-M».

Ronginskaya, T.I. (2002). Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 23, 3, 85—95.

Shirom, A., Nirel, N., Vinokur, A.D. (2006). Overload, autonomy, and burnout as predictors of physicians' quality of care. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 4, 328—342. doi.org/10.1037/1076-8998.11.4.328

Skugarevskaya, M.M. (2002). Sindrom emotsional'nogo vygoraniya. *Meditsinskie novosti (Minsk)* [Medical News (Minsk)], 7, 3—9.

Stolyarenko, L.D. (2016). *Psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* [Psychology: Textbook for high schools]. St. Petersburg: Piter.

Vodop'yanova, N., Starchenkova, E. (2008). *Sindrom vygoraniya* [Burnout Syndrome]. 2-e izd. St. Petersburg: Piter.

Yadov, V.A. (2003). O dispozitsionnoy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti. In E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandritskaya (comp.), *Sotsial'naya psikhologiya: Khrestomatiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* [Social psychology: Reader: A manual for university students] (pp. 416—432). Moscow: Aspekt Press.

Yas'ko, B.A. (2004). *Psikhologiya meditsinskogo truda: lichnost' vracha v protsesse professionalizatsii: Avtoref. diss. ... dokt. psikhol. nauk* [The psychology of medical labor: the identity of the doctor in the process of professionalization: Author's abstract. diss. ... doct. psychol. science]. Krasnodar, 2004.

Original manuscript received November 28, 2017

Revised manuscript accepted December 19, 2017

ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

УДК 159.922.6

doi: 10.11621/vsp.2017.04.85

О ФАКТОРАХ И МОДЕЛЯХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В ПОЖИЛОМ И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н. С. Пряжников

В статье анализируются различные факторы удовлетворенности жизнью людей пожилого и старческого возраста. На теоретическом уровне проверяется предположение о том, что интегрирующим условием удовлетворенности жизнью в этом возрасте является центральная жизненная идея (цель, смысл). Предлагается обобщенная модель удовлетворенности жизнью, построенная на координатах, определяющих общую жизненную идею (альтруистическую или эгоистическую) и позицию активности личности (творческую или пассивную). В психологическом пространстве, образуемом этими координатами, можно обозначить устремления самого человека (его «хочу»), его реальные возможности («могу»), а также ожидания со стороны значимых для него людей как по отношению к «хочу», так и по отношению к «могу». Модель позволяет отразить противоречия между «хочу» и «могу» данного человека, а также противоречия между его намерениями, самооценкой и ожиданиями со стороны значимых для него людей. При несовпадении различных элементов удовлетворенности возникают проблемы и кризисы развития пожилого и старого человека. Представлены более конкретные модели самоопределения в рассматриваемом возрасте по отношению к своему прошлому, к реальному настоящему и предполагаемому будущему. Предлагаются перспективные для дальнейшего анализа модели удовлетворенности жизнью: «творческая» модель (поиск новых целей и возможностей для развития), модель «правильной» жизни (пассивная реализация стереотипов жизни пенсионера), «патерналистская» модель (забота о других), модель «игнорирования»

Пряжников Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; профессор кафедры управления персоналом и психологии Финансового университета при Правительстве РФ. *E-mail*: nsp-22@mail.ru

старости, модель защиты своих прав (в условиях несовершенства пенсионных систем), модель борьбы за выживание (в условиях резкого ухудшения здоровья), модель подготовки к смерти, модель самоутверждения и модель осмысления прожитого. Формулируются гипотезы дальнейших исследований, отражающие возможные варианты взаимодополнения и конфликта разных моделей.

Ключевые слова: пожилой и старческий возраст, жизненный замысел, удовлетворенность жизнью, факторы удовлетворенности жизнью, модели удовлетворенности жизнью.

Введение

В психологии (и в геронтологии) еще не достигнут достаточный уровень четкости и «общепринятости» в представлениях о пожилом и старческом возрасте, хотя делаются попытки осмыслить особенности этого этапа развития человека (см., напр.: Альперович, 1997; Аншукова, 2017; Аргайл, 1990; Арьес, 1992; Астен-Тимофеева, Пряжников, 2015; Бабакова, 2017; Ермолаева, 2003; Ливехуд, 1994; Лидерс, 2004; Прокопец, 2017; Пряжников, 2011; Психология..., 2010; Сорокопуд, 2012). Недостаток исследований в этой области осложняет развитие как теории поздних этапов жизни, так и практики психолого-педагогической, психолого-социальной и даже нормативно-правовой помощи людям, достигшим пожилого или даже старческого возраста.

В данной статье мы попробуем выявить специфические факторы удовлетворенности жизнью людей пожилого и старческого возраста и предложить ее возможные модели. Модель должна отражать не все многообразие аспектов жизни пожилых и старых людей, а именно наиболее важные, сущностные аспекты. Построение моделей позволяет выделять основные противоречия и помогает намечать пути их решения (Уёмов, 1971).

Мы считаем, что на данном этапе рассмотрения проблемы возможен отказ от традиционного пути, предполагающего опросы соответствующих (репрезентативных) групп респондентов. В своем исследовании мы использовали такие методы, как теоретический анализ, сравнение разных подходов к проблеме удовлетворенности жизнью, обобщение разных взглядов на психологическое самочувствие людей пожилого и старческого возраста, свой опыт общения со специалистами в области геронтологии и психологии старости, а также с самими пожилыми и старыми людьми. Опирались мы и на собственные размышления, и на размышления наших коллег-психологов, многие из которых уже достигли рассматриваемого возраста. При этом мы понимаем ограниченность такого подхода,

поэтому не относимся к нашим выводам как к «истине в последней инстанции» и готовы их обсуждать.

Специфика пожилого и старческого возраста

Жизненный путь человека, достигшего предпенсионного или пенсионного возраста, можно условно разбить на следующие периоды, в каждом из которых заметно меняется и социальная ситуация развития, и ведущая деятельность, и новообразование (Пряжников, 2004): 1) предпенсионный возраст (где главное — подготовка к новой социальной ситуации развития); 2) первые годы после выхода на пенсию (адаптация к новой социальной ситуации развития в качестве пожилого человека); 3) относительно стабильная жизнь (часто предполагающая совмещение пенсионного статуса с работой или каким-то активным досугом); 4) жизнь в условиях резкого ухудшения здоровья (когда требуется освоение новой «ведущей деятельности» по самообслуживанию и поиску новых жизненных смыслов, иногда предполагающих и поиск вариантов подготовки к смерти); 5) долгожительство при относительно стабильном здоровье, где главное — построение особых взаимоотношений с окружающими (долгожитель как пример для подражания), включая и тех, кто заметно моложе, но имеет большие проблемы со здоровьем. Заметим также, что в каждом таком периоде возможна своя микропериодизация. Например, в первые годы после выхода на пенсию можно выделить такие подэтапы, как: 1 — осознание новых задач развития, основанное на противоречиях старых навыков жизни и новой реальности; 2 — постепенное освоение новой ведущей деятельности; 3 — постепенное освоение нового статуса с соответствующим изменением системы жизненных ценностей (Лидерс, 2004; Пряжников, 2004, 2011).

Традиционно в качестве специфических факторов, влияющих на мироощущение и на самопринятие пожилого человека, выделяются следующие:

1. Чувство «нужности», «полезности»/«ненужности», «бесполезности», которое многие авторы вообще считают важнейшей особенностью и главной проблемой пожилых людей (Альперович, 1997). Такая «нужность» во многом перекликается с идеей общественной значимости человека, которая в свою очередь определяет и его чувство собственного достоинства, лежащее в основе ощущения удовлетворенности жизнью (Пряжников, 2011; Ролз, 1995).

2. Объективные и субъективные условия для выбора и реализации новой деятельности в изменившейся социальной ситуации развития (продолжение работы в прежней или новой должности,

поиск интересного досугового увлечения, общественная работа и т.п.). Заметим, что и здесь сама возможность заниматься какой-то интересной деятельностью уже придает жизни смысл. А если эта деятельность еще и получает одобрение со стороны значимого окружения, то степень удовлетворенности жизнью заметно повышается.

3. Состояние здоровья. Забота о здоровье нередко предполагает значительные финансовые затраты на лечение и профилактику, поэтому она приобретает особый смысл как для самого человека, так и для его близких родственников.

4. Отношение родных и близких (от реального уважения до презрения, от всемерной и искренней помощи до нетерпеливого ожидания получения наследства). Как и в предыдущем случае, забота родных является подтверждением того, что человек правильно (успешно) воспитал своих детей и внуков, она несет особый смысл и позитивно влияет на удовлетворенность жизнью.

5. Отношение общества (государства) в виде размеров пенсий, льгот и т.п. В достойном социальном обеспечении человека проявляется особый смысл — признание его жизни состоявшейся («жил и трудился не зря»). Но в государствах, где пенсионная система нестабильна, несправедлива, противоречива или сомнительна, у пожилых людей возникают проблемы. Например, размеры пенсий и льгот могут различаться во много раз, и не всегда понятно, на каком основании кто-то получает большую или маленькую пенсию. В любом случае важен не столько размер пенсии, сколько реализация идеи справедливости.

6. Культурные традиции общности, с которой соотносит себя конкретный человек (религиозные запреты и обязанности; требования к внешнему виду, поведению, отношению к семье, детям и внукам и т.п.). Особый смысл соблюдения традиций видится в том, что ты заявляешь окружающим о себе как о «порядочном человеке» (соблюдающем культурные правила и ограничения) и тем самым повышает собственную значимость в своих глазах.

7. Оценка (самооценка) ранее совершенных деяний (как общественно одобряемых, так и порицаемых). Масштабы деяний не так важны, как их этическая направленность. Например, многие бывшие фронтовики больше всего гордятся тем, что «сражались за правое дело», «не были трусами» и т.п.

8. Готовность к творческой (или наоборот к пассивно-зависимой) позиции по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему, часто предполагающая либо смену ценностей, либо «застревание» на старых ценностях, либо переход на примитивно-упрощенную систему ценностей (Ливехуд, 1994; Шихи, 1999).

Обобщение описанных выше факторов приводит нас к следующему предположению: удовлетворенность жизнью людей пожилого и старческого возраста определяется разнообразными факторами, но при обязательном условии, что они объединяются общим жизненным замыслом (смыслом, целью, идеей, схемой, стереотипом). При этом сам жизненный замысел развивается вместе с личностью и обуславливается не только воспитанием и разными культурными воздействиями (СМИ и т.п.), но и внутренней (духовной) активностью самого человека. В самом общем виде жизненный замысел отвечает на вопрос: ради чего человек живет? А для пожилого и старого человека он часто конкретизируется и в вопросе: удалось ли реализовать то, что было задумано (о чем мечтал или на что надеялся)? При этом собственно удовлетворенность во многом зависит от того, насколько данный общий замысел осознается личностью, принимается как что-то значимое, реализуется в ходе жизни и интерпретируется таким образом, чтобы обосновать для себя и окружающих, что «жизнь удалась». Поскольку такое осознание для многих даже умудренных жизнью людей оказывается сложным (Ливехуд, 1994; Пряжников, 2004), то нередко пожилые и старые люди демонстрируют различные имитации удовлетворенности. И здесь могут быть полезны модели удовлетворенности жизнью, хотя бы в общих чертах позволяющие обозначить эти замыслы и определить, насколько их удалось реализовать.

Обобщенная модель удовлетворенности жизнью людей пожилого и старческого возраста

Обобщенная модель предполагает выделение системообразующего начала (в виде жизненной цели, идеи, замысла, принципа), а также готовность личности этот смысл искать и реализовывать. Для пояснения этой мысли воспользуемся известным соотношением желаний («хочу») и возможностей («могу») личности (Климов, 1990). Развивая идеи Е.А. Климова, можно представить «хочу» на уровнях (1) уже устоявшихся склонностей; (2) недостаточно определенных (сомнительных) интересов и (3) предполагаемых (прогнозируемых) изменений в мотивационной сфере. «Могу» также проявляется в разных «ипостасях»: (1) как внутренние возможности личности, к которым традиционно относят интеллект, волю, жизненный и профессиональный опыт, самоорганизацию, особенности, внешние данные, состояние здоровья, социальный статус и т.п.; (2) как внешние возможности личности, начиная от уровня материального благополучия и кончая «выгодными связями»; (3) как предполагаемые (прогнозируемые) внешние возможности, их возможное изменение.

При этом важную роль играет направленность этого смысла (замысла), которая обуславливается, с одной стороны, готовностью личности самостоятельно определять моральный и творческий вектор своей деятельности и своего развития, а с другой — ожиданиями со стороны социума. Отдельно можно выделить представления личности и ожидания социума как по отношению к «могу» (в разных ипостасях), так и по отношению к «надо» (также в разных ипостасях). Е.А. Климов говорит о «надо» применительно к «потребностям народного хозяйства» (сейчас можно было бы говорить о «потребностях рынка труда»). Но можно и расширить это «надо», включив сюда любые ожидания со стороны значимых людей и социальных институтов. Если представления личности и социума о достойной жизни совпадают, то мы получаем «состоявшуюся идентичность» и удовлетворенность жизнью, если эти представления находятся в конфликте, то получаем «кризис идентичности» (Эриксон, 2000) и соответственно неудовлетворенность жизнью.

Все сказанное можно отобразить схематически на «пространстве самоопределения», образуемом двумя осями: по вертикали — от творчества и самобытности до «обыкновенности», «нормальности» и зависимости от других; по горизонтали: от эгоизма до альтруизма.

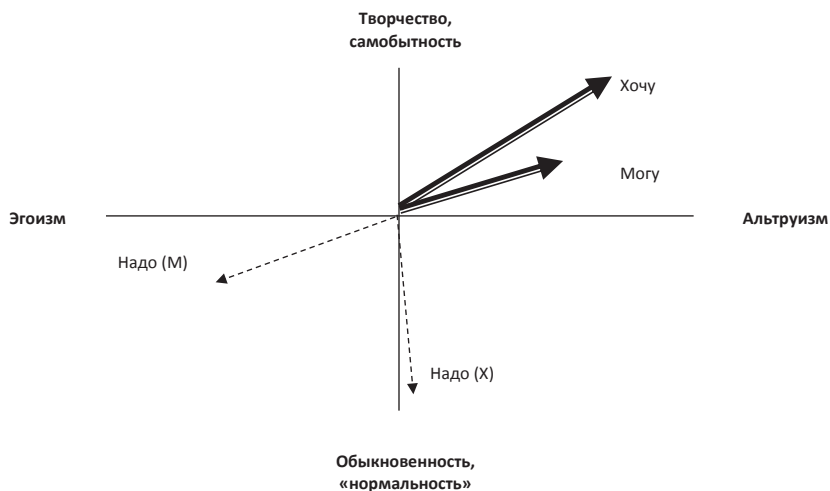


Схема анализа основных противоречий, осложняющих чувство удовлетворенности жизнью пожилого человека. Жирными стрелками обозначены устремления самого человека, пунктирными — ожидания со стороны ближайшего окружения. Величина стрелки указывает на силу стремлений человека. Разнонаправленность стрелок — на наличие противоречий

Рассмотрим пример (рисунок). Пожилой человек стремится к творческой и альтруистической самореализации (допустим, собирается направить большую часть накопленных им средств на благотворительность). Сильных противоречий между его желаниями («Хочу») и возможностями («Могу») нет. Но ближайшее окружение считает, что его благотворительность должна иметь более скромные размеры, как это принято у «нормальных» людей (пунктирная стрелка «Надо» по отношению к «Хочу — X»). Это явно противоречит намерениям пожилого человека. Более того, какая-то часть ближайшего окружения считает, что лучше будет, если он вообще откажется от мысли о благотворительности (пунктирная стрелка «Надо» по отношению к «Могу — M»). Здесь явное противоречие. Заметим, что и у самого ближайшего окружения может быть противоречие: «Надо-X» предполагает, что маленькие благотворительные взносы допускаются, а «Надо-M» вообще предполагает эгоистическую ориентацию, т.е. отказ от благотворительности.

К сожалению, часто и в обыденной жизни, и даже на консультациях люди, пытающиеся разобраться в сложной ситуации, много говорят, углубляются в незначительные детали и буквально «забалтывают» важную проблему, имитируя при этом «глубокий» и «всеохватывающий» анализ. Поэтому иногда подобные наглядные представления противоречий на графических моделях позволяют лучше понять ситуацию и даже обозначить варианты ее прогнозирования и конструктивного разрешения уже в консультативной практике.

Представленную выше обобщенную модель можно назвать творческой. Мы считаем, что она действительно носит универсальный характер, а выделение других систем координат лишь позволяет более конкретно рассмотреть реальные жизненные ситуации людей пожилого и старческого возраста. Более содержательные модели, о которых дальше пойдет речь, во многом зависят от направленности личности и ее нравственной позиции, что отражается на схеме в координатах пространства самоопределения.

Конкретные (содержательные) модели удовлетворенности жизнью у людей пожилого и старческого возраста

1. Модель «правильной жизни». Координаты: 1) строгие правила и нормы жизни — «мягкие» правила, допускающие их частичное невыполнение или даже игнорирование; 2) однозначная интерпретация правил (на уровне близкого окружения, руководства, духовников-священников) — вольная интерпретация (на уровне самой личности).

2. Патерналистская модель. Координаты: 1) высокая/низкая духовная ответственность за других (семью, общину, город, страну), предполагающая моральную поддержку других людей или просто обозначение своей позиции по отношению к несправедливости; 2) высокая/низкая материальная ответственность за других (забота о наследстве, завещании, недвижимости, протекция для детей и внуков).

3. Модель защиты своих пенсионных прав. Координаты: 1) активная деятельность — пассивное ожидание помощи со стороны (от родственников, волонтеров, власти); 2) компетентность в защите прав — некомпетентность (надежда на чужую «совесть», на удачу).

4. Модель «игнорирования» старости. Координаты: 1) активное укрепление здоровья (здоровый образ жизни) — излишества (включая и неоправданное «лечение» как имитацию сохранения здоровья); 2) поступки, более характерные для молодых людей (активная работа, спорт, любовные приключения) — поступки, более характерные для пожилых людей в соответствии с традициями жизни и поведения в данном обществе (например, в наше время редко увидишь пожилого человека на молодежной «тусовке»).

5. Модель борьбы за жизнь (выживание). Координаты: 1) «жажда жизни» (психологическое непринятие самой возможности смерти) — внутреннее смирение перед болезнями и дряхлостью; 2) активные действия по сохранению жизни (выполнение всех предписаний врачей, знахарей, священников) — пассивное ожидание кончины.

6. Модель подготовки к смерти. Координаты: 1) переключение внимания на смерть, на «загробную жизнь» и на память о себе после смерти — переключение внимания на реальную жизнь (минимизация размышлений о смерти); 2) ориентация на общепринятые представления о смерти и «загробной жизни» — построение своего варианта смерти и памяти о себе (подробнее об этом см.: Арьес 1992).

7. Модель осмысления жизни. Координаты: 1) восприятие своей жизни как целостности (включая и ошибки) — частичное восприятие своей жизни (ошибки игнорируются и вытесняются из памяти); 2) честность по отношению к себе (признание всего, что было, как ценного опыта) — хитроумные (часто пристрастные) интерпретации неудобных для самопринятия событий (самообман и обман окружающих). Здесь возможны и другие координаты: 1) честная позиция по отношению к себе и своей жизни — самообман (с помощью замысловатых и даже неординарных самооправданий);

2) честность по отношению к другим в рассказах о своей жизни — обман других (например, использование стереотипных оправданий ошибок своего поколения).

8. Модель самоутверждения. Координаты: 1) подчеркивание своих личных заслуг — обозначение своей причастности к значимым событиям эпохи или к каким-то выдающимся личностям (например, работа в «престижных командах»); 2) скромная позиция (самоутверждение через скромность и воспитанность) — активно-агрессивная позиция (осуждение и принижение заслуг окружающих).

Возможны и другие конкретные модели. Их разнообразие создает возможность выбора варианта, наиболее значимого для человека в пожилом или старческом возрасте, т.е. задает ситуацию самоопределения. Понятно, что в зависимости от конкретной ситуации данные варианты могут чередоваться и сочетаться.

Общая типология вариантов самоопределения в пожилом и старческом возрасте

Учитывая такую важную особенность людей рассматриваемого возраста, как стремление осмыслить прожитое, можно наметить общую типологию вариантов их самоопределения, соотнеся эти варианты с построением отношения личности к разным (глобальным) периодам своей жизни (Пряжников, 2004).

1. По отношению к своему прошлому: 1) Принятие, одобрение своей прошлой жизни, гордость за нее; 2) Непринятие своей жизни, сожаление о том, что «в целом жизнь не удалась». Варианты отношения к «неудавшейся» жизни: (1) пассивный (смирение с неудачей); (2) активный (стремление хоть в оставшиеся годы сделать что-то достойное); (3) принятие своей уже прожитой жизни при выраженном стремлении прожить еще одну, новую жизнь.

2. По отношению к своей настоящей жизни (в роли «старика»): (1) принятие норм поведения, характерных для стариков в данном обществе; (2) частичное принятие существующих норм поведения при одновременном построении своей жизни по-своему, вопреки или в дополнение к существующим нормам (например, невзирая на существующие традиции и предрассудки жениться на молодой женщине или увлечься какой-либо новомодной музыкой, что характерно для молодежи и т.п.); (3) значительный отход от существующих для стариков норм жизнедеятельности (особенно, если позволяют здоровье, общий уровень культуры и сопричастность общественным проблемам).

3. По отношению к предполагаемому будущему: 1 — подготовка к смерти¹; 2 — планирование дальнейшей жизни, насыщенной реальными событиями (отказ от мыслей о смерти); 3 — стремление успеть воплотить себя в других людях (через воспитательную и педагогическую работу, создание произведений искусства, научных трудов и мемуаров или просто рассказов о своей жизни).

4. По отношению к посмертной памяти о себе. 1. Вера в бессмертие души на основании: (а) существующих религиозных представлений; (б) собственных мировоззренческих построений и представлений о бессмертии (предполагается определенное воображение, а также смелость, проявляющаяся как в самом факте наличия собственного представления, так и в факте рассказа о своих представлениях другим людям; такая смелая позиция встречается достаточно редко); 2. Вера в бессмертие своих дел, помыслов и идей (близко к идеальному пониманию бессмертия, но без религиозного оттенка); 3. Вера в бессмертие как материальное воплощение себя в этом (настоящем) мире: (а) через произведения искусства и науки; (б) через участие в «стройках века», ярких научно-производственных проектах и т.п.); (в) через построенные собственными руками объекты (дома, дачи и т.п.); (г) через приобретенные дорогостоящие предметы, оставленные родным и близким; (д) через завещание (чтобы «помнили» и «благодарили»); (е) через пышные похороны и величественное надгробие; (ж) и даже через сомнительные дела (участие в громких скандалах, в преступной деятельности, в демонстративном беспутстве и т.п.), главное — «не кануть в Лету».

Понятно, что все перечисленные варианты самоопределения сильно переплетены и взаимосвязаны. В построении своего отношения к собственной жизни человек пожилого и старческого возраста обычно использует несколько параллельных вариантов, как бы «подстраховывая» свой выбор. Тем более что часто такой выбор все-таки возможен, т.е. для большинства хотя бы некоторые варианты реальны, а значит, есть из чего выбирать. Но для лучшего понимания человека, находящегося в завершающем периоде жизни, неплохо было бы иметь общее представление о «пространствах» его выбора, его самоопределения. Все это важно для его личного понимания своей ситуации.

¹ Например, Ф. Арьес выделяет следующие варианты такой подготовки: (а) «прирученная смерть», ориентированная на «загробную жизнь»; (б) «смерть своя», ориентированная на «завещание»; (в) «смерть далекая и близкая», ориентированная на сам факт пышного захоронения; (г) «смерть твоя», предполагающая особые переживания близких в связи с утратой данного человека; (д) «смерть перевернутая», предполагающая лицемерие близких даже с безнадежно больным человеком по схеме «любящей лжи» (Арьес, 1992, с. 495—508).

Частные гипотезы об условиях и факторах удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте

Все вышесказанное позволяет наметить более частные предположения (*гипотезы*) об условиях удовлетворенности жизнью в рассматриваемом возрасте. Более строгая их проверка (как теоретическая, так и эмпирическая) — задача дальнейших исследований.

Гипотеза 1 — о влиянии на удовлетворенность жизнью соотношения объективных и субъективных представлений личности об уровне ее самореализации в основных, значимых для данного человека сферах, определяемых, с одной стороны, культурными традициями, а с другой — уровнем творческого отношения к жизни. Имеется немало фактов, свидетельствующих о том, что многие люди буквально «ломаются» под тяжестью внешних обязательств, необходимости следовать определенным стереотипам поведения пенсионера, дедушки, бабушки, пожилой тетушки. И часто любые попытки отойти от таких стереотипов вызывают непонимание, а то и гнев близких родственников, включая детей и внуков. Рассогласование устремлений личности и ожиданий со стороны ближайшего окружения часто и порождает кризисы развития человека в пожилом и старческом возрасте. Многие авторы отмечают, что большинство пожилых людей отказываются от борьбы за право быть субъектами своей жизни и просто капитулируют перед внешними (якобы объективными) обстоятельствами.

Гипотеза 2 — о важной роли общей «интриги» жизни, определяемой решением в ходе жизни сложных проблем, а также самой готовностью личности ставить и решать новые проблемы, часто придающие жизни смысл. В данном случае «интрига» предполагает значительный отход от существующих стереотипов «старческого счастья». Например, готовность к построению особых отношений с другими людьми, в том числе и интимно-личностных. Это особо интересно и актуально в контексте все более обостряющегося кризиса современной семьи, когда, с одной стороны, требуется соблюдение патриархальных обязанностей супругов, а с другой — люди реально расширяют свои контакты и стремятся обогащать их, т.е. не воспроизводить уже ранее освоенные нормы отношений.

Гипотеза 3 — о том, что степень удовлетворенности жизнью будет зависеть от сложности решаемых и планируемых проблем по принципу «чем сложнее проблема, тем больше оснований для гордости как за ее решение, так и за саму ее постановку». Понятно, что ресурсы многих пожилых людей ограничены (плохое здоровье, малые пенсии и т.п.), но есть и такие ресурсы, которые позволяют ставить сложные проблемы, на что не способны более молодые и

здоровые. Например, заметно увеличивающееся свободное время, богатейший опыт, готовность мобилизоваться и более оптимально использовать даже ограниченные ресурсы. Особую гордость (как основание для удовлетворенности жизнью) могут вызывать ситуации, когда пожилой или старый человек вопреки ожиданиям осваивает сложную деятельность или решает сложные задачи.

Гипотеза 4 — о готовности личности интерпретировать события своего жизненного пути либо в пользу своей «состоявшейся» жизни, либо как аргумент «неудавшейся» жизни (включая и манипуляции с «локусом контроля»). Здесь возможны следующие закономерности: с одной стороны, чем более развита и требовательна к себе личность, тем больше оснований для оценки жизни как «несостоявшейся», но, с другой стороны, чем более развита личность интеллектуально и социально (имеет богатый жизненный опыт), тем более мудрую позицию она занимает, т.е. принимает свою жизнь как состоявшуюся, а ошибки рассматривает как ценный опыт для себя и для других.

При этом человек может сам заниматься такими интерпретациями и манипуляциями, но может пользоваться имеющимися общественными стереотипами и мифами. Например, все сваливать на «плохое правительство», или на «неудачного Президента», или на «пятую колонну» и т.п. Чаще, правда, во всем виноватыми бывают «мужья-неудачники», или «сварливые, алчные жены», или «неблагодарные дети и внуки», или даже «склочные соседи». И здесь мы имеем дело с «внешним локусом контроля». Конечно, конструктивнее было бы искать причины в самом себе, но для этого требуется не только интеллект, но и мужество (готовность к «внутреннему локусу контроля»). Можно предположить, что такая готовность незначительно коррелирует с интеллектом, так как известно, что нередко именно люди умные быстрее находят аргументы для оправдания своей жизненной несостоятельности. Правда, можно предположить и то, что настоящий интеллект — это готовность выйти из-под власти стереотипов и осмелиться мыслить иначе, чем это принято (даже если это принято в среде образованных людей).

Гипотеза 5 — о взаимодополнении и взаимокompенсации моделей удовлетворенности жизнью для большинства людей пожилого и старческого возраста (как возможных механизмов интерпретации жизни «в свою пользу»). С такими примерами постоянно сталкиваются консультанты. Во многом такое сочетание моделей может рассматриваться и как одна из конструктивных стратегий

(может, и копинг-стратегий) преодоления чувства несостоявшейся жизни со всеми негативными (дистрессовыми) последствиями. Здесь возможны следующие стратегии: 1) стремиться к успеху по разным направлениям (в разных профессиях и в разных организациях, например через профессиональное совместительство, или сочетание работы с интересным досуговым увлечением или активным интимно-личностным общением); 2) сконцентрироваться на определенной (сложной и достойной) цели, но трезво оценивать свои возможности и позитивно относиться даже к небольшому продвижению к ней (например, в науке даже постановка и обоснование значимой проблемы без ее решения — это уже большое достижение; ведь недаром говорят, что «величие ученого часто определяется тем, насколько ему удалось затормозить развитие своей науки, т.е. поставить такую проблему, над которой другие бьются тысячелетиями», часто вспоминая при этом Аристотеля) (цит. по: Обухова, 1996, с. 137).

Гипотеза 6 — о противоречивости оценки успешности жизни в разных вариантах («для себя», «для других», «перед Богом», «перед историей» и т.п.). Это нередко наблюдается у людей искусства, науки или у известных политиков. Например, известный бард считает, что популярность его песен означает, что он обогатил культуру и осчастливил многих людей, а это дает ему право на особую личную жизнь, какие-то ошибки, а также право ни перед кем не отчитываться в том, как он проводит свое свободное время и какие имеет слабости. Но в представлениях почитателя этого барда часто происходит противоречие: с одной стороны, прекрасный мастер культуры, но с другой — посредственность в жизни. Например, примитивно рассуждает о вопросах, в которых не разбирается, делает постыдные политические заявления или просто постепенно деградирует в пьянстве или наркотической зависимости (Пряжников, 2012, с. 152—154). Нередко и сам человек чувствует дискомфорт от рассогласования представлений о себе как о творце, гражданине и живом человеке с набором различных слабостей.

Но люди пожилого и старческого возраста и здесь имеют одно важное преимущество — мудрое отношение к своей жизни, т.е. готовность принять себя во всех своих ипостасях и противоречиях. Такая мудрость становится эффективной, если она позволяет человеку выделить и реализовать (хотя бы частично) свой главный жизненный замысел. Ведь, как уже отмечалось, иногда мудрость может быть использована личностью и для самообмана, когда несостоявшаяся жизнь признается вполне удавшейся.

Заключение

Можно отметить, что именно жизненный замысел пожилого и старого человека, соотносимый со смыслами, целями, ценностями, планами, а также уровень реализации этого замысла часто и определяют удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью. В статье была предложена обобщенная модель удовлетворенности жизнью, позволяющая выявлять основное противоречие на пути реализации жизненного замысла. Также были предложены более конкретные модели и перспективные гипотезы дальнейшего изучения проблемы удовлетворенности жизнью пожилых и старых людей. Понятно, что в силу сложности проблемы смысла жизни и ее малой изученности применительно к рассматриваемому возрасту нельзя утверждать, что многие наши соображения бесспорны. Ситуация осложняется и тем, что в современном обществе проблема старости постепенно становится все более острой, и ее решение невозможно только силами психологов без учета социально-экономических изменений, а в перспективе — и достижений в области медицины и биологии (в частности, на фоне реально увеличивающейся продолжительности жизни).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Альперович В.* Социальная геронтология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
- Аншукова Т.Б.* Социальное положение российских пенсионеров в современных условиях: на примере Иркутской области: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Улан-Удэ, 2017.
- Аргайл М.* Психология счастья. М.: Прогресс, 1990.
- Арвес Ф.* Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс-Академия, 1992.
- Астен-Тимофеева Л.В., Пряжников Н.С.* Модели удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 2015. № 4 (70). С. 60—84.
- Бабакова Л.В.* Повседневные неприятности и удовлетворенность жизнью в связи со стратегиями совладания в период старения: на примере Болгарии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2017.
- Ермолаева М.В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Климов Е.А.* Как выбрать профессию. М.: Просвещение, 1990.
- Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Калуга: Духовное познание, 1994.
- Лидерс А.Г.* Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании / Психология старости / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: ИД «БАХРАХ-М», 2004. С. 328—333.
- Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Роспедагентство, 1996.

Прокопец И.О. Особенности эмоционального состояния и психологическое благополучие мужчин и женщин пенсионного возраста с разным рабочим статусом: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2017.

Пряжников Н.С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Психология старости / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: ИД «БАХРАХ-М», 2004. С. 445—463.

Пряжников Н.С. Вызовы старости: проблемы периодизации // Психология зрелости и старения. 2011. № 1. С. 43—61.

Пряжников Н.С. Психология элиты. Психология маленького человека. М: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012.

Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010.

Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995.

Сорокопуд М.С. Социальная эксклюзия пожилых людей в условиях постсоветской модернизации // Социосфера. 2012. № 1. С. 75—76.

Уёмов А.И. Логические основы метода моделирования. М.: Мысль, 1971.

Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.

Поступила в редакцию 17.11.17

Принята к публикации 06.12.17

ON FACTORS AND MODELS OF LIFE SATISFACTION IN ELDERLY AND SENILE AGE

Nikolay S. Pryazhnikov^{1, 2}

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Financial University under the government of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract: The article analyzes various factors of life satisfaction of people of elderly and senile age. At the theoretical level, the assumption is that the integrating condition of satisfaction with life at this age is the central life idea (purpose, meaning). A generalized model of life satisfaction, based on the coordinates determining the common life idea (altruistic or egoistic) and the position of personality activity (creative or passive) is proposed. In the psychological space formed by these coordinates, one can identify the aspirations of the person himself (his “I want”), his real capabilities (“I can”), as well as expectations on the part of people relevant to him both in relation to “I want” and in relation to “I can”. The model allows reflecting the contradictions between the “I want” and “I can” of this person, as well as the contradictions between his

intentions, self-esteem and expectations on the part of people relevant to him. When different elements of satisfaction do not coincide, problems arise and crises in the development of the elderly and old man. More concrete models of self-determination at the considered age in relation to their past, to the real present and prospective future are presented. The models of life satisfaction are proposed for further analysis: a creative model (search for new goals and opportunities for development), a model of “right” life (passive realization of the stereotypes of a pensioner’s life), a “paternalistic” model (caring for others), a model of “ignoring” old age, the model of protection of their rights (in the conditions of imperfection of pension systems), the models of struggle for survival (in the conditions of sharp deterioration of health), the model of preparation for death, the model of self-assertion and the model of comprehension of the lived. Promising hypotheses of further research are formulated, reflecting possible options for complementarity and conflict of different models.

Key words: elderly and senile age, life plan, satisfaction with life, factors of life satisfaction, models of life satisfaction.

References:

- Al'perovich, V. (1997). *Sotsial'naya gerontologiya* [Social gerontology]. Rostov-na-Donu: Feniks.
- Anshukova, T.B. (2017). *Sotsial'noe polozhenie rossiyskikh pensionerov v sovremennykh usloviyakh: na primere Irkutskoy oblasti: Avtoref. diss. ... kand. sotsiol. nauk* [Social position of Russian pensioners in modern conditions: the example of the Irkutsk region: Author's abstract of diss. ... cand. sociol. sciences]. Ulan-Ude.
- Argayl, M. (1990). *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. Moscow: Progress.
- Aryes, E. (1992). *Chelovek pered litsom smerti* [Man in the Face of Death]. Moscow: Progress-Akademiya.
- Asten-Timofeeva, L.V., Pryazhnikov, N.S. (2015). Modeli udovletvorennosti zhizn'yu v pozhilom vozraste. *Psikhologiya zrelosti i stareniya* [Psychology of maturity and aging], 4 (70), 60—84.
- Babakova, L.V. (2017). *Povsednevnye nepriyatnosti i udovletvorennost' zhizn'yu v svyazi so strategiyami sovladaniya v period stareniya: na primere Bolgarii: Avtoreferat diss. ... kand. psikhol. nauk* [Casual troubles and life satisfaction in connection with coping strategies in the period of aging: the example of Bulgaria: Author's abstract of diss. ... cand. psychol. sciences]. St. Petersburg.
- Erikson, E. (2000). *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. St. Petersburg: ITD “Letniy sad”.
- Ermolaeva, M.V. (2010). *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: sub»ektnyy podkhod: Avtoref. diss. ... dokt. psikhol. nauk* [Psychological and pedagogical support of the elderly person: subtext approach: Author's abstract of diss. ... dokt. psychol. sciences]. Moscow.
- Klimov, E.A. (1990). *Kak vybrat' professiyu* [How to choose a profession]. Moscow: Prosveshchenie.

Liders, A.G. (2004). Krizis pozhilogo vozrasta: gipoteza o ego psikhologicheskom sodержanii. In D.Ya. Raygorodskiy (ed.) *Psikhologiya starosti* [Psychology of old age] (pp. 328—333). Samara: ID “BAKhRAKh-M”.

Livekhud, B. (1994). *Krizisy zhizni — shansy zhizni* [Life crises - chances of life]. Kaluga: Dukhovnoe poznanie.

Obukhova, L.F. (1996). *Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya* [Children’s (age) psychology]. Moscow: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo.

Prokopets, I.O. (2017). *Osobennosti emotsional’nogo sostoyaniya i psikhologicheskoe blagopoluchie muzhchin i zhenshchin pensionnogo vozrasta s raznyim rabochim statusom: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* [Features of emotional state and psychological well-being of men and women of retirement age with different working status: Author’s abstract of diss. ... cand. psychol. sciences]. Rostov-na-Donu.

Pryazhnikov, N.S. (2004). Lichnostnoe samoopredelenie v preklonnom vozraste. In D.Ya. Raygorodskiy (ed.) *Psikhologiya starosti* [Psychology of old age] (pp. 445—463). Samara: ID “BAKhRAKh-M”.

Pryazhnikov, N.S. (2011). Vyzovy starosti: problemy periodizatsii. *Psikhologiya zrelosti i stareniya* [Psychology of maturity and aging], 1, 43—61.

Pryazhnikov, N.S. (2012). *Psikhologiya elity. Psikhologiya malen’kogo cheloveka* [Psychology of the elite. Psychology of the little man]. Moscow: MPSU; Voronezh: MODEK.

Rean, A.A. (2010, ed.). *Psikhologiya cheloveka ot rozhdenii do smerti. Psikhologicheskii atlas cheloveka* [The psychology of man from birth to death. Psychological atlas of man]. Moscow: AST; St. Petersburg: Praym-EVROZNAK.

Rolz, Dzh. (1995). *Teoriya spravedlivosti* [Theory of justice]. Novosibirsk: Izd-vo Novosib. un-ta.

Shikhi, G. (1999). *Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta* [Age crises. The stages of personal growth]. St. Petersburg: Yuventa.

Sorokopud, M.S. (2012). Sotsial’na eksklyuziya pozhilykh lyudey v usloviyakh postsovetskoy modernizatsii. *Sotsiosfera* [Sociosphere], 1, 75—76.

Uemov, A.I. (1971). *Logicheskie osnovy metoda modelirovaniya* [Logical bases of the modeling method]. Moscow: Mysl’.

Original manuscript received November 17, 2017

Revised manuscript accepted December 06, 2017

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ
В «ВЕСТНИКЕ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ 14. ПСИХОЛОГИЯ» В 2017 г.**

	№	С.
К 115-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (1902—1988)		
<i>Гальперин П.Я.</i> Опыт изучения формирования умственных действий	4	3—20
<i>Семенов И.Н.</i> Персоналогическая рефлексия жизнетворчества П.Я. Гальперина и его психолого-педагогической и историко-методологической деятельности в Московском университете ..	2	3—28
Актуальная тема		
<i>Творогова Н.Д., Кулешов В.А.</i> Преподаватель отечественного вуза перед вызовами современности	3	3—21
Теоретические и эмпирические исследования		
<i>Глотова Г.А., Хамитова П.А.</i> Представления школьников о проектно-исследовательской деятельности	4	34—53
<i>Гордеева Т.О., Сычев О.А.</i> Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов	1	67—87
<i>Григорьев Д.С.</i> Анализ взаимосвязи мультикультурной идеологии Дж. Берри и различных принципов межэтнической категоризации	4	54—69
<i>Дружилов С.А.</i> Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации	2	45—63
<i>Еськов В.М., Зинченко Ю.П., Филатова О.Е.</i> Признаки парадигмы и обоснование третьей парадигмы в психологии	1	3—17
<i>Еськов В.М., Зинченко Ю.П., Филатова О.Е., Еськов В.В.</i> Гипотеза Н.А. Бернштейна и реальный хаос гомеостатических систем в психологии	3	22—38
<i>Знаков В.В.</i> Постижение, непостижимое и экзистенциальный опыт как методологические проблемы психологии понимания	1	18—35

<i>Лобанова Ю.И.</i> Индивидуальный стиль деятельности как прогностический фактор надежности водителя	2	83—94
<i>Несмеянова Р.К.</i> Субъективное представление о корпоративной культуре и организационная идентификация: особенности взаимосвязи	1	88—104
<i>Рикель А.М., Тунияци А.А., Батырова Н.Р.</i> Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах	2	64—82
<i>Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Краснов Е.В., Корнилова Т.В.</i> Когнитивная и личностная регуляция стратегий решения прогностической задачи (на материале <i>Iowa Gambling Task</i>)	3	39—59
<i>Тхостов А.Ш.</i> Возможности и перспективы социальной патопсихологии	1	36—50
<i>Толочек В.А.</i> Феномен психологических ниш в пространстве спортивной деятельности	2	29—44
<i>Усманова Э. З., Райков А.В., Махмуджанова М.Д.</i> Взаимосвязь между профессиональным выгоранием, социально-психологическими установками и качествами Темной триады у медиков с различным профессиональным стажем	4	68—84

Междисциплинарные исследования

<i>Зинченко Ю.П., Филатов М.А., Колосова А.И., Makeева С.В.</i> Сравнительный стохастический и хаотический анализ параметров внимания учащихся в аспекте их работоспособности	4	21—34
---	---	-------

Обзорно-аналитические исследования

<i>Войскунский А.Е.</i> Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности	1	51—66
<i>Лункина М.В.</i> Трансформация представлений о связи различных параметров самоуважения с психологическим благополучием: от уровня самоуважения к его основаниям	3	60—75

Дискуссии, размышления

<i>Пряжников Н.С.</i> О факторах и моделях удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте	4	85—101
---	---	--------

Методика

<i>Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А.</i> Психометрический анализ диагностических показателей методики «Сказочный семантический дифференциал»	2	114—135
<i>Расказова Е.И.</i> Психодиагностика личностных профилей: результаты латентного анализа реструктурированных клинических шкал <i>MMPI-2</i> в норме	3	76—99

Психология — практике

Буякас Т.М., Михеев В.А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления 1 105—120

Пряжников Н.С., Гусев А.Н., Тюрин К.Г., Самборская Л.Н. Проектирование информационно-поисковых онлайн технологий в профессиональном консультировании (на примере экспертной системы «Выбирай и поступай — ВИП»)..... 2 95—113

Сиднева А.Н. Психологический анализ урока с позиций деятельностного подхода 3 100—119

Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2017 г. 4 102—104